

**Fabiane Tejada da Silveira**

**A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO HISTÓRICO FREIRIANO:  
construções da práxis de uma espect- atriz/professora**

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof.Dr. Gomercindo Ghiggi

Pelotas, 2011

**Banca examinadora:**

---

Prof. Dr. Gomercindo Ghiggi (presidente/orientador)

---

Profa. Dra. Lúcia Maria Vaz Peres

---

Profa. Dra. Margaréte May Berkenbroc Rosito

---

Profa. Dra. Maria Augusta Salin Gonçalves

---

Prof. Dra. Úrsula Rosa da Silva

Dedico à minha amada mãe pelo colo que nunca faltou, pela sua confiança, amor e amizade; ao meu pai, pelo exemplo de coragem ao transformar sua vida, e ao Júnior, meu marido, grande amor, pela sua compreensão e companheirismo todos os dias.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço  
a Deus, que me ilumina e fortalece  
a cumplicidade dos estudantes do Curso de Teatro-  
Licenciatura da UFPel, em especial aos integrantes do  
TOCO (Teatro do Oprimido na Comunidade) que me  
ajudam na reflexão sobre o teatro como possibilidade  
de constituição de um *estar- sendo* pautado na luta  
contra a opressão;  
à UFPel pelo investimento em minha formação;  
a confiança de meu orientador, Gomercindo, professor  
que se tornou um grande amigo e apostou em meu  
trabalho;  
o apoio de meus colegas do Centro de Artes da UFPel,  
enquanto estive afastada, em especial aos  
professores e servidores técnicos-administrativos do  
Curso de Teatro e Música;  
a atenção e amizade da Guta, minha orientadora de  
mestrado que continuou presente em minha trajetória  
de pesquisadora e de vida;  
o acolhimento amoroso e amigo da Lúcia Peres, que  
juntamente com meu terapeuta José Antônio me  
estimularam ao desenvolvimento do trabalho  
autobiográfico;  
a Margarete May, pelo acolhimento à primeira vista;  
a atenção e amizade da Úrsula, do Adriano e do  
Marcelo, principalmente nos momentos de crise com a  
pesquisa;

a alegria motivadora da colega Cristina, grande  
companheira no período em que fizemos estágio  
doutoral em Buenos Aires;  
a Maria Tereza Sirvent, professora da Faculdade de  
Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires,  
que me recebeu gentilmente e fez muitas sugestões  
para qualificar meu projeto de estudo;  
ao professor Atilio Boron, pela generosidade no  
diálogo sobre os sujeitos históricos na América Latina;  
à colega Michelle pelos debates indignados e de  
esperança;  
ao professor Gonzalo Rojas, companheiro de  
militância, pelos debates marxianos;  
ao Avelino pela atenção e amizade;  
a Vandira, pelos cuidados comigo e minha família;  
aos meus familiares e amigos, pela tolerância e  
compreensão em minhas ausências;  
a força de minha mãe Neiva, exemplo de mulher,  
primeira referência docente e de amizade;  
o amor de Júnior, sem ele seria impossível este  
estudo, meu grande companheiro, que sempre faz  
minha vida mais leve.

A consciência do mundo, que viabiliza a consciência de mim, inviabiliza a imutabilidade do mundo. A consciência do mundo e a consciência de mim me fazem um ser não apenas no mundo mas *com* o mundo e *com* os outros. Um ser capaz de intervir no mundo e não só de a ele se adaptar. É neste sentido que mulheres e homens interferem no mundo enquanto os outros animais apenas *mexem* nele. É por isso que não apenas temos história, mas fazemos a história, que igualmente nos faz e que nos torna, portanto, históricos. Mas, se recuso, de um lado, o discurso fatalista, imobilizador da história, recuso, por outro lado, o discurso não menos alienado do voluntarismo histórico, segundo o qual a mudança virá porque está dito que virá. No fundo, são ambos estes discursos negadores da contradição dialética que cada sujeito experimenta em si mesmo, de, sabendo-se objeto da história, torna-se igualmente seu sujeito.

Paulo Freire

## Resumo

SILVEIRA, Fabiane Tejada da. A constituição do sujeito histórico freiriano: construções da práxis de uma espect-atriz/professora. 2011.150f. Tese (Doutorado)-Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

Esta pesquisa visa a compreender o meu processo de construção como atriz-mulher-professora, tendo como base o pensamento de Paulo Freire, com o objetivo de elaborar reflexões sobre a constituição do sujeito histórico em sua dimensão estética e da práxis teatral como uma possibilidade pedagógica de construção desse sujeito. O estudo tem o caráter bibliográfico qualitativo com enfoque na produção teórica de Paulo Freire e na perspectiva autobiográfica de pesquisa. A tese central é que o pensamento de Freire sobre a constituição do sujeito histórico, em sua dimensão estética, contribui para a compreensão das possibilidades pedagógicas da práxis teatral no processo de constituição desse sujeito. Na tentativa de fazer dialogar o pensamento freiriano com teóricos do campo da filosofia, educação e do teatro, busquei em Marx, Adorno, Fiori, Boron, Boal, Brecht, Duarte Jr, Gadotti, Nóvoa, Passeggi, Josso, Casali, entre outros, subsídios para desenvolver minha tese. No trabalho, foi possível constatar que a práxis-pedagógica teatral, com o foco na *leitura de mundo* pelos sujeitos nela envolvidos, pode ser um espaço aberto para a construção de sujeitos históricos, ou seja, comprometidos com a reflexão sobre as relações entre as pessoas e seus processos de humanização, tendo em vista a transformação social.

Palavras-chave: Sujeito histórico. Práxis teatral. Paulo Freire.

## ABSTRACT

SILVEIRA, Fabiane Tejada da. A constituição do sujeito histórico freiriano: construções da práxis de uma espect-atriz/professora. 2011.150f. Tese (Doutorado)-Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

This research aims to understand my construction process as an actress-woman-teacher based on *Paulo Freire's* thoughts and having the idea of elaborating reflections about the of the historical subject in its aesthetic dimension and theatrical praxis as a pedagogical possibility in constructing this subject. The study has the qualitative bibliographical character with the focus on the theoretical production of *Paulo Freire* and in the autobiographical perspective of the research. The central theory is that *Freire's* thought of the construction of the historical subject in its aesthetic dimension, contributes to the re-signification of the pedagogical possibilities in the theatrical praxis on the process of constitution of this subject. In the attempt of establishing a dialogue between *Freire's* thought and scholars in the fields of philosophy, education and drama, I searched in *Marx, Adorno, Fiori, Boron, Boal, Brecht, Duarte Jr, Gadotti, Nóvoa, Passeggi, Josso, Casali*, among others, the basis to develop my theory. In this work, it was possible to verify that the theatrical pedagogical-praxis with the focus in the view of the world by the subjects involved can be an open space for the construction of historical subjects, that is, committed with the reflections concerning the relations between people and their humanization processes aiming social transformation.

Key words: historical subject. theatrical praxis. Paulo Freire.

## Sumário

1. Onde a história começa... A menina que aprende o mundo brincando encontra-se com a espect atriz/professora em construção .....	10
2. No caminho... o encontro com o educador da boniteza .....	38
3. A dimensão estética que se revela no sujeito histórico freiriano .....	68
4. Traçando o percurso da caminhada da espect- atriz/professora em diálogo com a dimensão estética do pensamento freiriano .....	84
5. A relação da práxis pedagógica da espect- atriz/professora de teatro com o educador da boniteza para pensar a construção de outros professores.....	105
Como a história continua ou Para não concluir .....	131
Referências .....	138

## **1 Onde a história começa... A menina que aprende o mundo brincando encontra-se com a espect-atriz/professora em construção**

É preciso ousar para dizer cientificamente que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos, com nosso corpo inteiro. Com sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com esta apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional

Paulo Freire

A menina que aprende o mundo brincando sou eu, mas ao mesmo tempo é você, leitor ou leitora, que é ou já foi menino ou menina. Todos nós aprendemos e conhecemos o mundo quando crianças através de nossas brincadeiras. Alguns estudiosos da infância já nos explicaram isso. Brinquei muito de “fazer de conta”, atividade infantil em que a criança reconhece e apreende o mundo ao seu redor “imitando”, “fazendo como se fosse” os objetos ou pessoas que envolvem seu cotidiano ou habitam seu imaginário.<sup>1</sup>

Continuo aprendendo e brincando através do jogo dramático<sup>2</sup>, pois sou professora de teatro. Gosto de ouvir e escrever as histórias improvisadas pelos meus alunos. Transporto-me para o mundo da criança, um mundo sempre disponível à criação, onde a alma não se apequena. Transborda em busca de sentidos para a

---

<sup>1</sup>Em estudos recentes a psicóloga Susan Linn aponta importantes características das brincadeiras de faz-de-conta: “Brincadeiras de faz-de-conta combinam duas maravilhosas características exclusivamente humanas: a habilidade de fantasiar e a capacidade- e necessidade- de dar sentido à nossa experiência. Por fantasia, eu me refiro à imaginação, aos devaneios e às histórias que podemos ou não compartilhar com outros e que dão forma ao nosso futuro, reformam o passado, tornam possíveis novas coisas e ilustram poderosos sentimentos. Quando falo em dar sentido, refiro-me ao impulso de refletir e lidar com informações e eventos de forma que tenham significado para nós, nos enriqueçam e nos ajudem a adquirir um sentimento de domínio sobre nossa experiência de vida” (2010, p.27-28).

<sup>2</sup>Segundo Pavis, o jogo dramático é caracterizado por uma “prática coletiva que reúne um grupo de jogadores (e não atores) que improvisam coletivamente de acordo com um tema anteriormente escolhido e/ou precisado pela situação. Portanto, não há mais separação entre ator e espectador, mas tentativa de fazer com que cada um participe da elaboração de uma atividade (mais que de uma ação) cênica, cuidando para que as improvisações individuais se integrem ao projeto comum em curso de elaboração” (2008, p.222).

vida. O que pretendo dizer aqui, fica explícito na fala do escritor uruguaio Eduardo Galeano em uma entrevista para o programa *Sangue Latino*, do Canal Brasil (2009)<sup>3</sup>:

vi uma menina de dois anos caminhando na praia, logo cedo, brincando, cumprimentando a grama, *bom dia graminha, bom dia...* Nesta idade somos todos pagãos, nesta idade somos todos poetas, depois o mundo se ocupa de apequenar nossa alma, é o que chamamos de crescimento, desenvolvimento...

Sou espectadora quando escuto, disponível, as histórias contadas por outras pessoas, e atriz quando me construo atuando na história de minha vida. Até os 16 anos, sempre quis ser atriz e espectadora de teatro. Quando entrei na faculdade, descobri que também podia ser professora e fazer o que considero mais interessante: escutar as histórias que outras pessoas contam, auxiliando-as a atuar na construção de suas vidas, ao mesmo tempo em que elas auxiliam na minha construção/atuação diante do mundo.

Escrevo este texto para gente grande ler, para adultos, mas procuro gente que “tenha um moleque em seu coração”, como diz a letra da música de Milton Nascimento, pois acho que esta gente vai me entender melhor. Gente que não quer apequenar sua alma. Pretendo discutir arte, ciência, educação, construção de pessoas comprometidas com uma sociedade justa e humana, em uma conversa escrita prazerosa, pois assim fico mais perto da criança que fui e que ainda está presente em mim, ou seja, sinto-me à vontade para dividir com quem lê as coisas que sinto e penso.

Percebo que sempre aprendemos muito com a espontaneidade das crianças! Espontaneidade para mim, aqui, quando escrevo, significa estar aberta e disponível para revelar minha história de vida e de práxis como professora em consonância com toda a teoria estudada durante três anos e alguns meses de trabalho no processo de doutoramento. Esta pesquisa é inspirada e criada em sintonia com a obra do educador Paulo Freire, que também escreveu inspirado pelo menino que foi, conforme Brandão relata no livro *Paulo Freire, O menino que lia o mundo*.

Ora, toda a criança, que um dia fica “grande” e vira “uma pessoa adulta”, carrega pela vida afora a menina ou o menino que ela foi antes(...). Quanta saudade do “menino Paulo” o Paulo Freire, professor, haveria de sentir para falar desse jeito! Para falar de bichos e de mangueiras, quando o que ele queria mesmo era contar por escrito como foi que ele aprendeu a ler as palavras, antes de ir para a escola! (2005, p.15).

---

<sup>3</sup>Este programa pode ser acessado em: [http://youtu.be/w8rOUoc\\_xKc](http://youtu.be/w8rOUoc_xKc).

Neste texto reflito sobre como percebo a realidade e observo que situo meu olhar a partir de um contexto histórico, contemplando as contradições dessa realidade como características de fundamental importância para a compreensão dos conflitos presentes na sociedade e na minha trajetória de vida. No livro citado anteriormente, Brandão (2005, p. 23) destaca que o contexto é o “mundo onde a vida vive a sua história”, lembrando que aquilo que os seres humanos fazem no mundo e com o mundo está dentro deste contexto. Há muito tempo venho me construindo em direção a outra forma de pensar e agir, fugindo da organização imposta pela escola tradicional, com suas práticas fundamentadas, principalmente, na linguagem da ciência positiva, da inteligência linguística e lógico-matemática.

Lá pelos 12 anos de idade, já me percebia indo ao encontro de um mundo menos cheio de certezas e afirmações. Fui abrindo um espaço de diálogo com a arte (teatro), para conseguir visualizar e compreender mais coisas sobre os processos de produção de conhecimento. O teatro é um jogo<sup>4</sup> que nos captura, entusiasma, nos dá prazer. Foi neste campo ou território onde me encontrei com histórias que me ajudavam a compor e a compreender o mundo que me cercava.

A consciência do inacabamento é uma das premissas para o que escrevo. Só assim posso justificar a inquietude que me leva a querer ir além das determinações impostas por um conjunto de práticas sociais que nos transformam em objetos, e não em sujeitos de nossa história. De acordo com Freire,

o meu destino não é dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo (2000a, p.58).

Na dissertação de mestrado (defendida em março de 2007, com o título: *O jogo teatral na construção de sujeitos*), busquei analisar situações que considerei importantes na minha formação, principalmente aquelas em que pude me arriscar enquanto sujeito capaz de intervir no mundo para melhorá-lo. Meus sujeitos de pesquisa, naquele momento, foram estudantes de uma escola básica que jogavam teatralmente. Entendo que, ao me apropriar dos mecanismos que desencadearam

---

<sup>4</sup>Neste trabalho a palavra *jogo* é usada para definir “uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da ‘vida cotidiana’” (HUZINGA, 2004, p.33). Acrescento ainda que no sentido atribuído por este estudo o *jogo* acontece sob o pano de fundo do universo imaginário do jogador.

minhas aprendizagens e ainda me constroem, sempre poderei contribuir como professora para a formação e construção de outros sujeitos.

Convicta desta importante tarefa, para contribuir, ainda que de forma singela, com os avanços no campo da pesquisa educacional e das metodologias de pesquisa, é que optei por fazer um trabalho de cunho autobiográfico<sup>5</sup> em meu estudo de doutorado. Ao longo do texto, o leitor<sup>6</sup> irá compreender melhor o objetivo desta escolha metodológica. Neste primeiro capítulo começo a dar “corpo” a esta proposta, narrando marcas da infância e da juventude que tornam possível esta pesquisa.

Por falar em corpo, estarei de corpo e alma envolvida no trabalho. Aliás, só acredito que seja possível a constituição de um sujeito sensível, ético e estético<sup>7</sup> se este estiver envolvido com paixão, sonhos, emoções em suas reflexões e ações sobre o mundo, para além de uma reflexão puramente racional, desenraizada dos sentidos. Neste estudo trabalharei a ideia de boniteza e decência na construção do sujeito histórico pensado por Freire no movimento que se estabelece na relação dos sujeitos entre si ou com os objetos. Esta mediação das relações seria dada pela experiência sensível com a realidade.

A ética da vida para Paulo Freire, segundo Casali, é “a vida é para ser vivida, e em abundância. A vida é para ser dita; e no dizê-la, compreendê-la, poder transformá-la em mais-vida, desenvolvê-la e expandi-la em suas infinitas possibilidades” (2008, p.28). Dizer para compreender a vida é tarefa para ser feita e desenvolvida por todos os sujeitos, por isso aposto na experiência autobiográfica que dá forma a este estudo ao mesmo tempo em que é conteúdo a ser problematizado.

As autobiografias são constituídas por narrativas em que se desvelam trajetórias de vida. Isso quando esta é um valor a ser revelado com o intuito de mostrar os contornos do que pensamos ser e, sobretudo, como pensamos que esta trajetória está implicada no que somos hoje. Neste sentido, esse processo de

---

<sup>5</sup>*Ato de (auto) biografar* define-se por essa capacidade humana de se apropriar de um instrumento semiótico (*grafia*), culturalmente herdado, e se colocar no centro do discurso narrativo (autobiografar), ou colocar o outro como protagonista de um enredo (biografar). *O fato (auto) biográfico* encontra na *narrativa* sua forma de expressão mais imediata, a tal ponto de ser facilmente confundido com ela (PASSEGGI, 2010, p.111).

<sup>6</sup>Acho fundamental explicitar que utilizarei a palavra leitor, neste caso ou em outros casos, professor(es) e aluno(s), no sentido amplo, abrangendo os gêneros masculino e feminino, conforme norma usual em nossa língua. Embora reconheça o que esta generalização vela ou exclui, segundo abordagem de alguns estudos sobre gênero, abri mão da forma feminina na escrita em benefício da fluidez da leitura.

<sup>7</sup>Para Freire, “a necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Decência e boniteza de mãos dadas” (2000a, p.36).

construção tem na narrativa a qualidade de possibilitar a autocompreensão, o conhecimento de si, àquele que narra sua trajetória. Esta espécie de narrativa pode vir em diferentes formatos de escrita, entre eles, memórias, diário, biografia, etc. Pode-se dizer que a autobiografia é o encontro de uma pessoa com sua própria vida pessoal, sua marca registrada.

A oportunidade de narração das histórias que marcam nossas trajetórias de vida se apresenta como uma conquista importante para a tomada de consciência sobre os processos de nossa formação e autoformação. Paulo Freire nos alertava que, narrando passagens da vida, se revelam os acontecimentos da condição humana, vivente e vivida. Surgem à consciência os condicionamentos e as circunstâncias que também nos colocam à frente os momentos em que podemos optar, fazer escolhas de inserção no mundo, e não de adaptação. “O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele (...), não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere” (FREIRE, 2000a, p.60). Dialeticamente, fui me construindo através de condicionamentos, mas também através de escolhas mediadas pela sensibilidade, que provocaram minha inserção no mundo.

Foi estudando Paulo Freire que me encorajei a “dizer a minha palavra”. Depois de algumas leituras da obra *Pedagogia do Oprimido* (1968), entendi que o constituir-se como sujeito histórico passava antes de tudo pela possibilidade de eu entender a minha própria história, respeitando-a, olhando para ela sem medo das coisas que ela revela ou esconde, e do que, talvez, ainda a torne menos importante, diante de tantas descobertas do mundo dos seres humanos.

Como diz Freire: “na medida, porém, em que me fui tornando íntimo do meu mundo, em que melhor o percebia e entendia na ‘leitura’ que dele ia fazendo, os meus temores iam diminuindo” (2006a, p.15). Aprendi, estudando Paulo Freire, que não é possível conhecer o outro e seu mundo, sem conhecermos a nós mesmos. Esta dimensão envolve a percepção sensível que tenho que ter de meu mundo, para poder compreender e relacionar-me com o mundo em comunhão com o que os outros *estão sendo*.

Antes de conhecer Freire, aprendi com a cultura escolar e familiar que eu deveria saber o que outras pessoas fizeram, disseram e descobriram para “ser alguém na vida”. Além disso, pensava que minha formação dependia apenas de mim, e isso me *dava* medo. Muito mais tarde, quando militante estudantil, é que fui

compreender o quanto eu era o que a sociedade, a família e os “outros” me permitiram ser.

Por outro lado, descobri a importância da minha busca em “ser mais”, a partir da minha consciência de inacabamento; essa busca, que, segundo Freire, dá sentido à concepção de educação. Sobre isso, recordo um trecho da obra *Educação e Mudança*, onde o autor afirma que

o homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta autoreflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação (1991, p.27).

Tomo a reflexão de Freire no excerto acima como o conceito de educação que norteará todo o desenvolvimento da tese. A reflexão sobre si, na busca constante pelo *ser mais*, mediada pela experiência sensível. Penso, que o importante na minha construção é reconhecer e conhecer a vida que eu vivi, os saberes construídos nos encontros e desencontros do percurso para dar forma ao sujeito, a espect-atriz professora<sup>8</sup> que estou sendo, aberta à leitura de mundo dos outros em sintonia com minha própria leitura, que também se faz na ação sobre a realidade para transformá-la.

Com esta pesquisa pretendo, como parte de um todo dinâmico, estar engajada na luta pela humanização do planeta, apropriando-me da história que me constitui como fonte para entender o sujeito que estou sendo, buscando contribuir para que outros procurem fazer o mesmo, mostrando, através de minha práxis, que esta forma de produzir conhecimento pode ser emancipadora ou libertadora, como anunciou Freire.

Mergulho nas minhas memórias de infância e juventude, relendo o meu diário e as escritas da professora de teatro, comprometida com o estudo da obra de Paulo Freire, para refletir sobre o sujeito histórico que vai se constituindo, mediada

---

<sup>8</sup> Nesta pesquisa apresento-me como espectadora, olhando para minha trajetória pessoal e profissional com o distanciamento de quem deseja buscar na memória momentos de construção de si instigantes para a produção do conhecimento no âmbito das ciências da educação, ao mesmo tempo em que estou mergulhada no processo em que me reaproprio das histórias de minha vida para me autoformar. Apresento-me também como atriz em uma dinâmica ação interna e externa para atuar diante desta escrita e da vida, apropriando-me de mim enquanto expresso quem estou sendo para contribuir com a leitura de mundo de outros espectadores. Por fim apresento-me como professora em permanente construção e reconstrução de minha práxis, que se dá na relação com o outro e enquanto me (re) conheço como sujeito de ação e transformação da realidade.

pela experiência sensível ou dimensão estética que, a partir dos estudos feitos para esta pesquisa, considero que permeiam o fazer artístico e a obra do educador.

Olhando para quem fui, compreendo que me *senti menos* em muitos momentos, fui oprimida nas relações familiares e, às vezes, ainda sinto-me assim. Contudo, hoje consigo olhar para esta realidade com lentes mais claras, menos embaçadas, que me permitem continuar avistando um horizonte de sonhos e esperanças. Conforme abordei em páginas anteriores, estou convencida de que homens e mulheres podem *ser mais*. O trecho de uma obra de Paulo Freire me ajuda a explicar melhor as ideias acima:

Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem o fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealisticamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos- liberdade a si e aos opressores(...). Só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficiente forte para libertar a ambos (2000b, p. 30-31).

Entendo que a opressão humana é forjada para além dos sistemas político, econômico e social, mas também nos espaços institucionais, como na escola ou na Igreja, que, mediadas pelas relações humanas, refletem estes sistemas dos quais fazem parte. Pensando na importante e necessária ação e reflexão dos seres humanos contra qualquer estado de opressão, é que reafirmo o investimento nas ideias que desenvolverei neste estudo. Vejo esta professora em construção como sujeito que luta em favor do ser mais, que busca alternativas e forças nas brechas de um sistema que transforma homens e mulheres em *seres menores*, oprimidos e *alienados* de sua própria condição de *estar sendo*.

A história começa quando abro meu diário de infância, para pensar onde minhas experiências de vida atravessam meus desejos de pesquisa, e procuro algo que me indique onde está a origem das coisas que fazem eu ser a pesquisadora e professora que estou sendo no momento em que pretendo contribuir com a produção de conhecimento no campo da educação.

No diário encontrei escritos que datam dos anos de 1984, 1985 até o final da década de 80. Portanto, comecei a escrever sobre a minha vida aos 10 anos de idade. Por quê? Penso que para tentar desabafar, refazer-me de vivências familiares conturbadas. Daqueles momentos que me fizeram oprimida. As frases que escrevi, em uma ou duas páginas cada dia, sempre descreviam momentos de tristeza pelas

brigas do pai e do irmão com a mãe, demonstrando angústias em relação à convivência familiar. Às vezes passavam-se meses e eu nada escrevia. Acho que nem para isso eu me animava, pois tinha de estar “mexida” para escrever, algo difícil de explicar (até hoje é assim).

A escola nos primeiros anos também era chata, cansativa. Algumas meninas ricas excluía das brincadeiras aquelas que vestiam roupas mais simples ou não tinham os brinquedos da moda. Eu era uma menina de classe média, filha caçula de funcionários públicos, pai bancário e mãe professora. Éramos três filhos (duas meninas e um menino) vivendo uma vida sem luxo. Lembro de minha mãe economizando para comprar um eletrodoméstico ou algo novo para casa na época do Natal. Eu usava uniforme na escola ou roupas simples, como camiseta, calça ou saia azul-marinho.

Comecei a gostar da escola quando sai da escola privada (colégio de freiras) em que estudei somente dois anos, e mudei para a escola pública, onde iniciei minhas atividades com o teatro e a dança. Ali me encontrei com a arte e consegui colocar para fora muitas angústias. Sentia-me querida pelas pessoas quando estas elogiavam meus movimentos corporais nas apresentações de dança da escola. Certo dia, a escritora Maria Dinorah, que foi patrona da feira do livro de São Lourenço do Sul (cidade onde nasci e vivi até os 16 anos), colocou as seguintes palavras no autógrafa que fez para mim em um de seus livros infantis: *Para a menina Fabiane, que dança bonito, leve como uma pluma*. Puxa! Que alegria! Senti que estava fazendo algo importante e que sabia fazer, pois uma escritora de histórias bonitas tinha gostado!

Como é necessário valorizarmos o que o outro sabe fazer, seja a atividade que for, aprendida em qualquer circunstância da vida! Ali eu também estava descobrindo que a arte era mediadora de um sentimento bom nas pessoas, um certo encantamento ou entusiasmo. Lembro que observava os olhares alegres das pessoas que viam nossas apresentações de dança. Em outros momentos do diário, as frases revelam minhas comemorações pelas brincadeiras de rua realizadas ou pela visita dos parentes.

Sempre adorei conviver com gente, conversar, saber das histórias que os familiares que moravam na capital contavam. Relatos de viagens, de artistas que apresentavam seus trabalhos na “cidade grande”. Era bom quando havia outras pessoas em casa, o pai e a mãe ficavam distraídos. Nessas ocasiões o pai não

incomodava quando bebia, e a mãe parecia ficar mais tranquila... Lembro que, algumas vezes, minha mãe me levava para o trabalho, pois eu não tinha com quem ficar em casa. Então algumas professoras me deixavam ficar nas suas salas de aula e solicitavam que eu escrevesse algo no quadro ou observasse a turma por alguns instantes até que elas retornassem do banheiro.

O diário revela uma menina que gosta de brincar de ser professora, talvez porque tenha observado a professora entusiasmada que sua mãe sempre foi, gosta também de encenar personagens de televisão, mas sofre com as relações familiares. Em frases que lê em alguns livros de *pensamentos*, a menina resgata forças para compreender o outro e enfrentar as adversidades. Penso que responderia *sim* à pergunta de Dominicé (2008a, p. 32): “A narrativa pode se tornar um suporte que favoreça o sentido dado às experiências, muitas vezes dissonantes, da vida?”.

Em minhas memórias da infância, resgato que queria ser feliz, procurava sempre a felicidade. Às vezes ia para a casa da minha tia avó Eunice, que me cuidava muito bem, com comidas deliciosas, frases e olhares de carinho. Aqui lembro novamente Dominicé (2010, p.220), quando diz: “a dimensão afetiva acompanha todos os tempos fortes da existência”. Na relação com a tia, penso que construí minha primeira linda história de amor. Aprendi a dar afeto sem desejar nada mais do que sua mão protetora em um afago na hora de dormir. A presença dela até hoje é muito forte em minha vida, embora tenha falecido há mais de dez anos. São belas as marcas que ficam das pessoas queridas que passaram pelas nossas vidas e já partiram. A memória grava estas marcas em lugares muito especiais, que nossos sentidos acessam e recuperam em momentos inusitados. Falando de amor, também recordo Freire, quando diz:

O amor é uma tarefa do sujeito. É falso dizer que o amor não espera retribuições. O amor é uma intercomunicação íntima de duas consciências que se respeitam. Cada um tem o outro, como sujeito de seu amor. Não se trata de apropriar-se do outro (1991, p. 29).

Assim era com minha tia-avó. Nós trocávamos atenções uma com a outra, respeitando aquilo que cada uma gostava de fazer: eu adorava brincar de pegar e esconder com a gatinha Suzi, de plantar flores no canteiro, de subir na goiabeira e de brincar de princesa. Imaginava que vestia lindos vestidos, como nos contos de fadas vestem as princesas, e resolvia problemas do reino: mandava prender ladrões, salvava injustiçados e, no final do dia, todos viviam felizes para sempre. Minha tia

adorava incentivar minhas brincadeiras, escutando as histórias que eu inventava. Neste gesto de escutar as histórias se tornavam mais vivas em meu imaginário, dando força e forma às minhas ações na realidade. Assim fui me tornando alguém que queria vencer problemas<sup>9</sup>, os pessoais e os dos outros. Naquela época os outros eram meus familiares, mas com o tempo passaram a ser meus colegas de aula, meus amigos e amigas. E foi somente depois que entrei para a faculdade que comecei a compreender que a população do planeta fazia parte do mundo em que eu vivia.

Sinto que somos parte de um todo dinâmico, que precisa se apoiar para viver. Por isso acredito na ética<sup>10</sup> universal que deve permear a relação dos seres humanos no planeta. Questões como essa surgiram na militância estudantil, nos estudos freirianos e nos grupos de jovens da igreja católica, que frequentei há alguns anos. Hoje estou procurando contribuir para dias mais felizes para a maioria oprimida, apostando no trabalho educativo como possibilidade. Para Freire:

Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador (2000a, p. 37).

A escola me pareceu, em vários momentos em que fiz parte dela, um espaço de treinamento para sermos alguém que nem sabíamos que éramos. Recordo das atividades em que temos que decorar eventos históricos ou fórmulas matemáticas, sem descobrirmos o sentido que isso tem para cada um de nós. Quais as relações das temáticas ou conteúdos trabalhados nas disciplinas com a vida, o cotidiano das crianças e dos jovens do Brasil? Impossível resgatar o caráter ético e formador do exercício educativo sem olharmos para as histórias das crianças que habitam determinada classe ou turma de uma escola. Negar o que nos forma não poderá

---

<sup>9</sup>O principal problema naquela época era as relações que estabelecíamos na casa dos meus pais. Meu pai bebia muito e brigava com toda a família; suas ações mais violentas eram gritar muito com minha mãe e bater principalmente em meu irmão. Eu lembro de ser puxada pelos cabelos e jogada no chão uma vez.

<sup>10</sup>Para Boal, a “ética é o caminho por onde se pretende chegar ao sonho de humanizar a Humanidade. A ética repugna a persistência do instinto predatório em sociedades humanas, cujos resíduos selvagens ainda existem em nós. Contra o aspecto predatório animal do ser humano, a ética busca criar relações solidárias” (2009, p. 39). Segundo Boal, esta definição está baseada na obra de Aristóteles, que defende que a ética nasce no seio da moral, como aquilo que deve ser: a busca, o sonho de perfeição, hoje uma sociedade sem opressão, repressão e depressão. Penso que, quando Freire aborda a importância do seres humanos estarem na ética, esta matriz de pensamento também lhe é comum. Observaremos isso a seguir no corpo do texto.

jamais nos transformar. “Como presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo” (FREIRE, 2000c, p.113).

Estou sendo mulher, filha, irmã, amiga, colega, professora, atriz e pesquisadora, envolvida por experiências com belos encontros. Pessoas que conheço passam e ficam na minha vida, deixando marcas, ensinando-me a viver. Tenho valorizado estes encontros como forma de apoio indispensável a minha construção. Quero deixar marcas nelas também. Esforço-me para que sejam marcas de carinho, respeito, sempre dizendo o que sinto e penso sobre as circunstâncias que nos envolvem.

Minha profissão me encanta, por esta possibilidade de encontro com gentes. Abrir caminhos para que as pessoas possam se expressar através da arte é gratificante, e, no meu ponto de vista, uma forma de contribuir para que elas busquem suas libertações. Utilizo esta palavra no plural porque pretendo chamar a atenção para as diversas formas de opressão que sofremos. Portanto, precisamos “derrubar muro”<sup>11</sup> em momentos diversos desta nossa sociedade. Enquanto mulheres, militantes, profissionais...

Pesquisar a professora de Teatro que estou sendo, mediada pelo pensamento de um educador cheio de boniteza<sup>12</sup>, como foi Paulo Freire, é um prazer. Por que Freire e não outro teórico? Cheguei neste educador através da política, mais tarde, em busca de um compromisso com a educação, na procura de um sentido para a tarefa de professora que eu decidira seguir.

Atuo como docente da Universidade Federal de Pelotas desde 1995. Neste espaço experimentei diariamente o pensar e o fazer educação: observei o predomínio da informação sobre a formação, do ensino profissionalizante sobre a preocupação com a totalidade e a individualidade de cada ser humano, do espírito burocrático sobre o espírito de pesquisa. Venho tentando subverter esses

---

<sup>11</sup>Para Freire, para fazermos a revolução, temos que ser radicais. Nunca podemos ficar passivos diante da violência do opressor: “o radical, comprometido com a libertação dos homens, não se deixa prender em ‘círculos de segurança’, nos quais aprisione também a realidade. Tão mais radical, quanto mais se inscreve nesta realidade, para conhecendo-a melhor, melhor poder transformá-la” (2000b, p.27).

<sup>12</sup>Para Redin, “esta dimensão, boniteza, faz parte, para Paulo Freire, da concepção da vida, bem como amorosidade, bem querer, amizade, solidariedade, utopia, alegria, esperança, estética e gentileza. A vida há que ser bonita, não só a vida do indivíduo, mas a realização de um povo” (2008, p. 66).

movimentos aproximando-me de outras pessoas que também fazem <sup>13</sup> a Universidade e ainda resistem a isso.

Nos estudos de Filosofia da Educação, no Curso de Licenciatura em Educação Artística, no início da década de 90, entendi, estudando Paulo Freire com o Professor Gomercindo Ghiggi (hoje meu orientador de tese), que Freire reconhece o outro como ser inacabado, com possibilidades de ações que imprimam uma marca transformadora na realidade. Sempre quis ser alguém assim. Quando li boa parte da obra deste educador-filósofo, fiquei imbuída de desejos de *ser mais*, consciente do meu inacabamento, mas cheia de esperança, valorizando a contribuição que eu podia dar para transformação da realidade opressora, a partir da profissão que havia escolhido. Contudo não apresento aqui uma postura ingênua diante da tarefa educativa. Conforme Freire (2000a, p. 126),

Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante. O que quero dizer é que a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queria, nem tampouco é a perpetuação do “status quo” porque o dominante o decreta. O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. Isto reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica.

Acredito na tarefa político-pedagógica da professora que estou sendo. Aprendi a refletir sobre a minha prática e valorizei cada ação que podia levar um estudante a se sentir respeitado, digno do conhecimento que carrega. Assim fui entendendo e aprendendo aos poucos o que seria a práxis<sup>14</sup>, sempre com o apoio dos grupos com que trabalhei na faculdade, acadêmicos, colegas professores, técnico administrativos, serventes. Meu marido, como companheiro de jornada, professor de Artes Visuais, também me ajuda a refletir sobre o que estou sendo, dando sugestões, fazendo críticas e instigando minha criatividade para pensar a práxis educativa.

---

<sup>13</sup>Destaco aqui a obra *Fazer Universidade: uma proposta metodológica*, de Cipriano Luckesi (et. al.), que li no início de minha carreira docente e foi importante para eu pensar em *fazer e não teorizar* a Universidade. A obra defende uma Universidade livre para reflexão crítica, com espaços democráticos onde “todas as atividades tomarão significado só na medida em que ocorram para proporcionar a pesquisa, a investigação crítica, o trabalho criativo, o sentido de aumentar o cabedal cognitivo da humanidade (...) reconhecendo que toda conquista do pensamento do homem passa a ser relativa, na medida que se espacia-temporaliza. Há sempre a necessidade de um entendimento novo”(1991,p. 41).

<sup>14</sup>A práxis surge, segundo Freire, da responsabilidade da liderança revolucionária com a libertação dos oprimidos, “com ação e reflexão incidindo sobre as estruturas a serem transformadas. (...) de nada adiantaria nas lideranças termos homens do *quefazer* e nas massas oprimidas, homens reduzidos ao puro *fazer*” (2000b, p.122). Aprofundarei esta questão ao longo do texto.

A práxis acontece nas relações estabelecidas com o outro, *no mundo, com o mundo e pelo mundo* (FREIRE, 1991, p. 30). A atenção à expressão do sensível que encontrei na obra de Freire, que neste texto também vou trabalhar como sinônimo de dimensão estética, passa pelo respeito à narrativa do outro. A importância dada pelo teórico à *leitura de mundo que precede a leitura da palavra* embasa a ação dos círculos de cultura, criados e desenvolvidos para a alfabetização de adultos na década de 60 no Brasil. Olhar para a pessoa analfabeta e solicitar que conte como é sua vida, como faz seu trabalho, foi o que desencadeou a proposta de libertação que mexeu com o campo da educação no mundo inteiro, uma ciência que até então entendia que o professor alfabetizado é que ensinava o analfabeto, e este deveria apenas escutar atentamente o que o primeiro lhe dizia para aprender. Dominicé destaca a atualidade da análise crítica de Freire sobre a alfabetização no trecho a seguir.

Ele questiona o projeto cultural de dominação dos letrados que desejam que os analfabetos saibam ler e escrever. Freire defende a ideia de que esses analfabetos têm de aprender a ler e escrever as palavras designadoras de sua realidade para serem capazes de proclamar o que eles são e reivindicar o que eles querem viver (2008b, p.54).

Para Freire, a voz que dá som à palavra era direito, antes de qualquer coisa, daquele que, a princípio, “não sabia” que sabia. Nós não sabemos quanto sabemos até que possamos pensar a respeito disso e nos contar. Minha proposta com o teatro é esta: ajudar o outro a se contar. Pesquiso essa necessidade que Freire espalhou ao mundo na década de 60, mas que ainda aparece tímida nos espaços educacionais. Proponho que as pessoas se contem através da arte teatral, que se revelem, expressem com o corpo inteiro seus sonhos, suas alegrias, suas angústias e opressões. Eu estou me contando... A narrativa, no meu ponto de vista, vai sendo a expressão do momento histórico que estamos vivendo, recheada por nossas memórias, que frutificam no instante de sua expressão narrada, com o fim de se tornar ação para transformar o mundo em um lugar mais justo e igualitário.

A ação dramática como incentivo para que a ação transformadora da realidade seja viável é um dos focos deste trabalho. Aquela menina que escrevia no diário para desabafar suas dores, e continua buscando outras formas de libertação, se encontrou na arte teatral ainda quando criança e quer compartilhar esta experiência.

Olhar para nossas histórias é reconhecer a importância das experiências relacionais; é fazer o que Freire chamou de leitura de mundo. “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (2006a, p. 11). A partir deste enfoque só poderemos ler a palavra, depois de nos apropriarmos do nosso mundo, das coisas da vida que nos constituem, nos formam, nos fazem sentido. A memória que guarda nossas histórias de vida pode ser a origem da nossa compreensão ou leitura da realidade. Seguem-se palavras de Freire sobre a memória.

Ao ensaiar escrever sobre a importância do ato de ler, eu me senti levado - e até gostosamente - a “reler” momentos fundamentais de minha prática, guardados na memória, desde as experiências mais remotas de minha infância, de minha adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim constituindo (2006a, p.11).

No trecho acima, Freire reconhece que a “compressão crítica” se constitui no momento em que resgatamos na memória os momentos mais importantes de nossa prática. Pensamento que me faz destacar neste trabalho o sentido da narrativa autobiográfica como expressão do sensível na obra freiriana. Na minha vida de criança, sempre procurei pensar sobre a realidade através do jogo dramático infantil ou faz-de-conta<sup>15</sup>, como é chamado por alguns autores. Quando fazemos de conta que somos coisas ou pessoas, procuramos pensar sobre isto: O que vamos ser? Investigamos como comportam-se os seres, como eles se apresentam à realidade.

O mundo do faz-de-conta me ensinou a filosofar. A partir da reflexão sobre o mundo das “coisas” ou “pessoas”, podemos utilizar nossa criatividade para a reconstrução desses mundos, principalmente se fizermos essa opção. Para Walter Benjamin, em um texto que considero ainda atual, *Programa de um teatro infantil proletário* (1928), publicado na obra *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*,

A encenação é a grande pausa criativa no trabalho de educação. Ela representa no reino das crianças aquilo que o carnaval representara nos antigos cultos. O mais alto converter-se no último de todos, e assim como em Roma, nos dias saturnais, o senhor servia ao escravo, assim também durante a apresentação as crianças sobem ao palco e ensinam e educam os atentos educadores (1984, p. 88).

---

<sup>15</sup>Acepção usual no âmbito da educação infantil, utilizada com base nos estudos de Piaget (1978) para designar o jogo simbólico, também denominado de jogo de imaginação.

Para este teórico, a infância é uma época enredada pelas lutas sociais, que dialoga com a realidade social existente para reinventá-la. As inquietações que surgem relativas à possibilidade de romper com o estabelecido através do faz-de-conta são: O que eu estava apreendendo? Como posso transformar o que aprendi em algo novo e melhor? Questões como essas nortearam meus estudos no mestrado e permanecerão presentes em minha postura epistemológica na escrita deste trabalho e na vida. Aqui destaco a importância de nos manter em atitude de pergunta frente às relações que estabelecemos com e na vida. Quando percebo isso, começo a entender meu interesse pela filosofia.

Fazer perguntas diante de uma realidade nunca inexorável, procurar possibilidades de encontros que favoreçam dias melhores para aqueles que sofrem com opressões é o movimento assumido por mim. Buscar relações humanas que estabeleçam parcerias de esperança e alegria diante da vida tem sido meu objetivo como ser humano que se sabe apreendendo com e no mundo. Neste sentido lembro as palavras de Freire:

A minha abertura ao querer bem significa a minha disponibilidade à alegria de viver. Justa alegria de viver, que, assumida plenamente, não permite que me transforme num ser “adocicado” nem tampouco num ser arestoso e amargo. A atividade docente de que a discente não se separa é uma experiência alegre por natureza (...). Ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria (2000a, p.160).

Mesmo tomada de indignação pela ordem desumana, não posso me amargurar e perder a esperança alegre de anunciar possibilidades da construção de um outro mundo. O tempo de produção da dissertação de mestrado me fez aprender que não podemos parar de aprofundar o conhecimento, seguir em frente recriando as reflexões no campo da educação e da vida, como um todo que se mistura com a necessidade de renovar minhas experiências de alegria e prazer diante do mundo. O encontro com a filosofia me fez descobrir que as perguntas renovam-se, que somos seres em movimento, em permanente mudança. E, se eu já era desacomodada, agora me autorizo a seguir reescrevendo a história a cada dia. Vou construindo minha história mediada por um mundo de relações e escolhas que pretendo mais éticas e estéticas.

Defendo, a partir da minha experiência profissional e pessoal, que a práxis<sup>16</sup> – pedagógica em teatro pode ser um canal aberto para a aprendizagem e para a

---

<sup>16</sup>A acepção assumida neste estudo em relação à palavra práxis é de *ação transformadora*, conforme a tradição marxista presente na obra de Paulo Freire. Nos voltaremos com mais profundidade a esta reflexão no próximo capítulo.

formação de sujeitos comprometidos com a reflexão sobre as relações entre as pessoas e seus processos de humanização. Fazer teatro também é uma autorização para dizer sobre quem somos e quem queremos ser. Nos autorizamos a pensar sobre os homens e mulheres que fazem as histórias, nos autorizamos a recriá-los e a reinventar histórias. Quando fazemos teatro brincamos de deuses! Uma prática em teatro, ou em qualquer área educativa que seja práxis comprometida, exige a “corporeificação da palavra pelo exemplo”, pois, conforme Freire, “quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo” (2000a, p.38). Provocar o diálogo reflexivo no espaço da sala de aula faz parte da rotina de uma práxis freiriana, uma das formas que encontrei para construir a minha práxis, como professora de teatro-educação<sup>17</sup>.

A experiência estética, parte integrante desta práxis, pode ser um elemento desencadeador da formação do sujeito histórico freiriano. Acredito fundamentalmente que preciso continuar a desenvolver meus estudos analisando como a práxis pedagógica, em sua dimensão estética, pode interferir na constituição desse sujeito, promovendo sua interlocução com o mundo para transformá-lo. Pois estou envolvida no meu cotidiano de espect-atriz/professora com essa tarefa, com a pretensão de estar sendo este sujeito.

Assumo a postura neste estudo, de que somos seres únicos, diferentes uns dos outros, portanto quando nos expressamos artisticamente objetivamos essas desigualdades e diferenças em nossa arte. A partir da identificação do que nos faz seres únicos poderemos pronunciar nosso mundo em busca da transformação daquilo que nos oprime. Esta perspectiva está presente no fazer teatral abordado nesta pesquisa e compõe o que denomino de “dimensão estética” da práxis pedagógica da espect-atriz/professora.

Penso que não se possa realizar uma mudança profunda na escola enquanto não se faça uma mudança social também profunda. No entanto, acredito que o modo de agir dos professores, a partir da reflexão sobre sua práxis, é algo que pode fazer a diferença em um contexto. Pesquisas educacionais já revelaram: a escola que a maioria das pessoas tem acesso é muito mais a escola que os professores e estudantes

---

<sup>17</sup>Inúmeros termos designam a área do teatro na educação: child drama, informal drama, educational theatre, só para citar alguns. A discussão em torno da gênese dessas expressões é analisada por Ingrid Dormien Koudela na obra *Jogos Teatrais*, São Paulo: Perspectiva, 1984.

organizam, consciente ou inconscientemente, com suas maneiras de ser, de falar e de agir, do que a escola criada pelos organismos estatais, com suas leis, parâmetros, referenciais e regimentos, que têm a pretensão de organizá-la.

Voltando para a história da menina que aprendeu muito cedo também ser responsável pela “feitura” desse mundo, recordo que o seu interesse pelo teatro estava na possibilidade de, por meio dele, ser espectadora do mundo, colocando-se no lugar das pessoas que atuam e constroem este mundo. Ser espectadora, neste trabalho, significa colocar-me em atitude de admiração diante da minha práxis-pedagógica, diante da minha vida, pensá-las e reconstruí-las à medida que vou pesquisando. No teatro, alguém que é espectador de uma ação em cena tem a possibilidade de conhecer ou reconhecer uma história e recriá-la, identificando-se com ela ou não.

Reconhecendo o mundo em que vivemos, o teatro nos permite brincar de transformá-lo. Essa brincadeira de ser Deus, a que me referi anteriormente, mobilizou a menina que queria ser atriz-espectadora do mundo e, por fim, professora, a ajudar a efetivar a transformação desse mundo.

O teatrólogo brasileiro Augusto Boal, falecido no dia 2 de maio de 2009<sup>18</sup> no Rio de Janeiro e um dos indicados ao prêmio Nobel da Paz em 2008, diz que “o Teatro nasce quando o ser humano descobre que pode observar-se a si mesmo: ver-se em ação” (2002, p.7). Ele criou o *Teatro do Oprimido*, incorporando da pedagogia de Freire “a proposta que cada pessoa pode construir seu conhecimento com liberdade e autonomia, através de um método aberto para que possa construir o seu caminho” (TEIXEIRA, 2007, p. 205). Boal propõe uma forma de fazer teatro diferente do teatro que separou atores de espectadores. Ele buscava justamente reconstruir a função do espectador em uma peça teatral, deixando-o menos passivo, forma como se apresentava no teatro de influência aristotélica<sup>19</sup>. Segundo Boal,

No princípio, o teatro era o canto ditirâmico: o povo livre cantando ao ar livre: O carnaval. A festa. Depois, as classes dominantes se apropriaram do teatro e construíram muros divisórios. Primeiro, dividiram o povo, separando atores de espectadores: gente que faz e gente que observa. Terminou-se a festa! Segundo, entre os atores, separou os protagonistas das massas: começou o doutrinação coercivo! (1988, p.135).

---

<sup>18</sup>Augusto Boal morreu no mesmo dia em que recordávamos os 12 anos de falecimento de Paulo Freire, a quem Boal chamou de seu segundo pai.

<sup>19</sup>Boal analisa em sua obra *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas* (1988) que, no teatro de influência Aristotélica, “o espectador assume uma atitude passiva, delegando sua capacidade de ação ao personagem.”

No Teatro do Oprimido, os espectadores entram na cena para desenvolver a sua “ação”, “voltam a atuar e a representar como nos antigos cânticos ditirâmicos<sup>20</sup>” (BOAL, 1988, p. 135), procurando expor como compreendem aquela “situação” de opressão e tentando encontrar uma resposta “cênica” para transformá-la. A poética do oprimido propõe uma ação voltada para a transformação, comprometida com a “causa” dos oprimidos. Comparando sua maneira de pensar teatro com outras formas de desenvolvimento da arte teatral, Boal afirma:

Espero que as diferenças fiquem bem claras: Aristóteles propõe uma Poética em que os espectadores delegam poderes ao personagem para que este atue e pense em seu lugar; Brecht propõe uma Poética em que o espectador delega poderes ao personagem para que este atue em seu lugar, mas se reserva o direito de pensar por si mesmo, muitas vezes em oposição ao personagem. No primeiro caso produz –se uma “catarse”, no segundo, uma “conscientização”. O que a *Poética do Oprimido* propõe é a própria ação! (1988, p. 138).

Assim, a menina que fui buscou atuar no teatro<sup>21</sup>, na vida e na profissão docente como uma espect-atriz, que reflete, analisa e busca suas sínteses temporárias, a partir do “lugar de onde se vê”<sup>22</sup>. Estar em ação como uma personagem faz a menina compreender que suas ideias devem ser corporificadas, encarnadas, colocadas em ação. Considero que este seja um caminho para pensarmos a práxis docente na perspectiva freiriana.

Vivemos em um período de grandes transformações no cenário pedagógico. O giz e o quadro-negro de outrora ficam cada vez mais distantes da realidade do estudante. As práticas pedagógicas da escola, que produzem mas também são reprodutoras do legado cultural produzido pela humanidade, vão ficando muito distantes das experiências vividas pelos meninos e meninas. A internet se torna um meio fácil e ágil de acessar informações sobre qualquer assunto, de qualquer tempo. O debate sobre “formas” de educação a distância está na ordem do dia. E a

<sup>20</sup> O teatro grego nasceu dos concursos de cantos dos ditirambos, realizados nas festas em homenagem a Dionísio, deus do vinho. Essas festas eram realizadas na época da colheita da uva e, nessas ocasiões, eram celebrados os feitos dos heróis gregos, bem como os de Dionísio.

<sup>21</sup> Neste estudo assumo como referência para pensar o teatro que desenvolvo a concepção de Boal sobre esta arte: “teatro ou teatralidade é a capacidade ou propriedade humana que permite que o sujeito se observe a si mesmo, em ação, em atividade. O autoconhecimento assim adquirido permite-lhe ser *sujeito* (aquele que observa) de um outro *sujeito* (aquele que age); permite-lhe imaginar variantes ao seu agir, estudar alternativas. O ser humano pode ver-se no ato de ver, de agir, de sentir, e pensar. Ele pode se sentir sentindo, e se pensar pensando” (2002, p. 27). Está é a ideia de sujeito como espect-ator.

<sup>22</sup> A palavra teatro vem do grego *théatron*, que significa *lugar de onde se vê*. “O teatro é mesmo, na verdade, um ponto de vista sobre um acontecimento: um olhar, um ângulo de visão e raios ópticos o constituem” (PAVIS, 2008, p.372).

qualidade da formação dos homens e mulheres? Quem é o sujeito ou indivíduo formado para a construção da sociedade atual? Será que nós, professores, temos nos feito estas perguntas? Ainda interessa pensarmos em uma formação humana integral, para viabilizarmos a construção de um modelo social que dê conta de enfrentar as desigualdades que ferem a dignidade humana?

Os espaços formativos encontrados na sociedade contemporânea são plurais: família, escola, igrejas, associações de bairros, clubes, sindicatos, ONGs, comunidades de relacionamentos virtuais... Porém, estas “frentes” de formação não têm conseguido “desbarbarizar” as ações dos homens. Acreditamos que algumas delas tenham este objetivo, entretanto constatamos que os índices de violência contra o planeta e o homem aumentam significativamente. A miséria, a fome, a solidão, o individualismo, presentes nas ações humanas, são epidemias do século XXI, ainda sem erradicação.

Contudo, entendo que os esforços daquelas instituições que buscam reverter a ordem social injusta são importantes e necessários para que continuemos a sonhar com um mundo melhor. A menina que observa o mundo e vive procurando realizar ações para transformá-lo, junta-se a esses ao longo de sua caminhada. Estar no sindicato dos professores<sup>23</sup>, acompanhando e militando ao lado dos movimentos sociais, tem ensinado a ela que não existe o impossível e que a resistência e a luta movem as peças para a mudança.

Entendo que a constituição do humano ainda é o centro da preocupação educacional, pois “quem se é” ou “quem se vai sendo” interferem diretamente no mundo que vamos construindo. Aprender a ver o mundo com as lentes daquilo que nos aproxima do outro, com as lentes da tolerância e da única certeza - a de que não existem certezas, mas seres em permanente construção relacional com uma realidade cheia de possibilidades - é que me faz atentar para a importância de pensarmos a constituição do sujeito. Meu estudo se propõe a promover esse debate a partir da perspectiva freiriana, que conforme Ghiggi,

é o sujeito da educação não em perspectiva metafísica pura, mas na condição histórica em que vive, tornando-se intersubjetivo de suas relações em comunhão ou confronto com outros sujeitos; sujeito não na perspectiva ocidental-cartesiana da modernidade, mas ser histórico que vai constituindo-se, sem negar a dimensão metafísico-ontológica que carrega.

---

<sup>23</sup>Participei das seguintes diretorias da Associação dos Docentes da Universidade Federal de Pelotas (ADUFPEL- SSIND.): gestão 1999-2001, na função de Diretora Cultural; gestão 2003-2005, na função de Secretária Geral; gestão 2007-2009, na função de Vice-Presidente.

Diferentemente do modelo cartesiano, Freire não busca a verdade inabalável, mas a sua construção histórica, que inicia com a decisão de não aceitar certezas absolutas e dogmatizadas, conferindo ao comportamento atitude filosófica (2002a, p. 35).

Pretendo, com o estudo, encontrar pistas na obra de Freire, para pensar as possibilidades da escola e outros espaços educativos de desenvolverem uma práxis que contribua para a formação do “sujeito crítico”, “dialético”, em busca da “desbarbarização” da sociedade contemporânea. Quando me refiro à barbárie, estou subsidiada pela reflexão de Theodor Adorno<sup>24</sup>, em seus escritos que abordam a crítica à sociedade após a Segunda Guerra Mundial.

A minha geração vivenciou o retrocesso da humanidade à barbárie, em seu sentido literal, indescritível e verdadeiro. Esta é uma situação em que se revela o fracasso de todas aquelas configurações para as quais vale a escola.(...) A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades (1995, p.116-117).

Penso que o sujeito comprometido com a ação e a reflexão sobre a realidade, para transformá-la, é um ser sensível, capaz de olhar para o que acontece ao seu entorno, na sua comunidade, sempre em relação às concepções mais amplas de mundo e sociedade. Essa perspectiva é fundamento da teoria freiriana e vai ao encontro do que Adorno se refere: nenhum fenômeno é concebido sem que se perceba a sua completa situação na sociedade. Precisamos fazer a denúncia, para, a partir da identificação do contexto de barbárie, podermos anunciar as possibilidades de ação para transformá-lo.

Para pensar o sujeito a que me refiro, também encontro uma reflexão interessante na obra de Duarte Jr. (2006, p. 172).

Seria um indivíduo pleno, como alguém que, além de não ter negada sua captação sensível do mundo em favor de um conhecimento desencarnado e racionalista, também precisa aprender a encontrar o equilíbrio entre uma razão universal, abstrata, e aquelas verdades locais da comunidade onde vive.

Acredito que Freire procura encontrar este equilíbrio na concepção de sujeito que vai construindo ao longo de sua obra, acreditando que condicionamentos da

---

<sup>24</sup>Teórico do séc XX na Alemanha, Adorno viveu em um período bastante conturbado da história universal. Presenciou as duas guerras mundiais e assistiu a efeitos funestos do regime nazista. Sua teoria demonstra ter como fundamento combater a violência e conscientizar a população para evitar o retorno à tragédia de Auschwitz, quando foram massacrados e dizimados milhões de judeus e pessoas inocentes (SILVEIRA, 2008, p.49).

cultura e do passado permeiam o nosso *estar sendo* no mundo, mas, no presente, devemos selecionar nossas ações em função de um futuro que nunca será inexorável, mas sempre problemático. Nossas histórias pessoais incorporam aquilo que o contexto econômico, político e social marca na sociedade da qual fazemos parte. Vamos nos constituindo sujeitos também mediados pelas imposições ou possibilidades de um sistema. Ao longo de sua obra bibliográfica, Freire sempre revelou as injustiças do sistema capitalista, mostrando o quanto ele instala e aprofunda as condições de opressão em seu interior.

Existe instalado em nosso sistema neoliberal um discurso fatalista, de que as coisas são *assim mesmo*, e não temos como lutar contra um sistema já dado. Este pensamento é um atentado contra a autonomia dos homens, determinando-os a elaborar apenas projetos individualistas, com nenhuma inquietude social. Observo esse pensamento em vários jovens estudantes, que me parecem adaptados e acomodados à própria engrenagem da estrutura de dominação que temem. Estes jovens, no meu ponto de vista, devem ser provocados, com reflexões como a que segue, a aprender que a realidade é dinâmica e que podem resistir e enfrentar as injustiças do sistema.

A seguir, incorporo a esta reflexão fragmentos de uma entrevista sobre os Sujeitos Históricos<sup>25</sup>, em que o sociólogo Atilio Boron<sup>26</sup> também abre caminho para contribuir com este debate.

Não existe um único sujeito - e muito menos um único sujeito preconstituído - da transformação socialista. Se no capitalismo do século XIX e começos do XX podia postular-se a centralidade excludente do proletariado industrial, os dados do capitalismo contemporâneo e a história das lutas de classes, sobretudo na periferia do sistema, demonstram o crescente protagonismo adquirido por massas populares que no passado eram tidas como incapazes de colaborar na instauração de um projeto socialista. Camponeses, indígenas, setores marginais urbanos eram, no melhor dos casos, coadjuvantes num discreto segundo plano da presença estrelar da classe operária. A história latino-americana, desde a Revolução Cubana até aqui, demonstrou que, ao menos nos capitalismos periféricos, o exclusivismo protagônico do proletariado industrial não foi confirmado pelos fatos. Basta recordar a

---

<sup>25</sup>Fragmento de um artigo publicado originalmente no sítio La Haine (04-09-2008). A tradução para o português é de Dênis de Moraes, que publicou texto em seu blog, *Comunicação, Cultura e Política*.

<sup>26</sup>Doutor em Ciência Política pela Harvard University, é professor titular de Filosofia Política da Universidade de Buenos Aires, e ex-secretário-executivo do Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Tive a oportunidade de conhecê-lo pessoalmente durante o estágio doutoral que realizei na Universidade de Buenos Aires, no primeiro semestre do ano de 2009. Assisti palestras com o referido professor e realizei algumas conversas de gabinete que agendei previamente para debatermos sobre quem eram os sujeitos-históricos nos dias atuais. Sua obra mais recente que aborda esta questão e que tive a oportunidade de ajudar na tradução do espanhol para o português é *O Socialismo no Século 21: há vida após o neoliberalismo?* São Paulo: Expressão Popular, 2010.

caracterização de "povo" feita por Fidel Castro em A História me Absolverá, ou o papel dessas massas populares urbanas e rurais nos levantamentos que tiveram lugar em Bolívia e Equador (e que se traduziram posteriormente nas vitórias eleitorais de Evo Morales e Rafael Correa), ou o heroísmo dessas massas na derrota do golpe de estado de abril de 2002 contra a Revolução Bolivariana, para apreciar, em toda a sua amplitude, a multiplicação dos sujeitos da resistência e oposição ao capitalismo.

O sujeito histórico pensado por Freire é este sujeito da luta e da resistência a que o sociólogo se refere. O educador brasileiro produziu sua teoria olhando para o contexto da América Latina e do Brasil até os últimos dias de sua vida. Em *Pedagogia da Indignação*, última obra escrita de próprio punho, Freire conclama que olhemos para as marchas de resistência.

Se os sem-terra tivessem acreditado na "morte da história", da utopia, do sonho; no desaparecimento das classes sociais, na ineficácia dos testemunhos de amor à liberdade; se tivessem acreditado que a crítica ao fatalismo neoliberal é a expressão de um "neobobismo" que nada constrói; se tivessem acreditado na despolitização da política, embutida nos discursos que falam de que o que vale hoje "é pouca conversa, menos política e só resultados"....mais uma vez a reforma agrária seria arquivada. A eles e a elas, sem terra, a seu inconformismo, à sua determinação de ajudar a democratização deste país devemos mais do que às vezes podemos pensar. E que bom seria para a ampliação e a consolidação de nossa democracia, sobretudo para a sua autenticidade, se outras marchas se seguissem à sua. A marcha dos desempregados...dos sem teto...A marcha esperançosa dos que sabem que mudar é possível (2000, p.61).

Se na dialética de Adorno as "formas" que fazem perpetuar as desigualdades são desveladas, para uma denúncia da razão instrumental, marca preponderante da modernidade, na obra de Paulo Freire o anúncio do que pode ser a práxis para a transformação social compõe o cenário de suas reflexões para a construção do sujeito histórico. Ele visualiza um sujeito comprometido com a construção de suas subjetividades, que se produz no movimento dialético da história, em consonância com a responsabilidade de transformar a realidade que é opressora.

Com base nessa concepção de formação de homens e mulheres, é que podemos pensar, no meu ponto de vista, a construção do "sujeito histórico" freiriano. Para dialogar com a obra de Freire, incorporo em minhas reflexões, além do pensamento de Adorno, as contribuições de teóricos críticos que procuram refletir e interpretar a realidade em que estamos imersos. Refiro-me aqui às ideias de Boaventura de Souza Santos e de Atilio Boron, que não abandonam o radical compromisso de denunciar as injustiças econômicas e sociais, analisando os movimentos do sistema capitalista global, em uma perspectiva dialética de

compreensão dos processos históricos. Santos (2002) avalia que, contra a hegemonia do capital, forças progressistas se articulam na construção de um multiculturalismo emancipatório em que as pessoas partilham suas igualdades e diferenças orientadas pela seguinte pauta: “temos o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza e a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza” (p. 75).

Paulo Freire é uma referência para pensar a práxis pedagógica atual? Penso que sim. Freire foi o educador brasileiro de maior projeção internacional no século XX<sup>27</sup>. Suas ideias acerca da postura do educador e do educando frente à realidade da sociedade capitalista opressora é uma das importantes contribuições do pensamento deste autor, que se atualiza, tendo em vista que a sociedade desumana é a mesma que Freire tão bem soube identificar em suas obras.

A influência da dialética marxista na obra desse educador nos remete a uma forma de compreensão de mundo que, no meu ponto de vista, pode ser adequada para pensar a práxis pedagógica do século XXI. Concordo com Streck (2010, p.35) em sua afirmação: “a questão que importa não é se Paulo Freire continua atual, o que num sentido estrito é impossível, mas de que forma ele nos ajuda a ser habitantes de nosso tempo”.

Em um dos espaços educativos mais importantes em nossa sociedade ocidental, a escola, encontramos pessoas aguardando para alcançar vários objetivos: uma boa profissão, um prato de comida no recreio, um momento de lazer após duras horas de trabalho pesado... Todos estão em prontidão para alcançarem algo... Cabe aos professores encontrarem novas respostas a essas velhas exigências, em diálogo com os demais sujeitos que constroem a escola (estudantes, pais, trabalhadores da limpeza, merendeiras, vizinhos...).

A pedagogia freiriana reconhece que os espaços de práxis pedagógica devem acolher o conflito, a contradição, desocultando-os. Entende a educação como um fenômeno dinâmico e permanente, que deve ser enfrentado com diálogo e sensibilidade frente às diferenças. Com Freire aprendi a refletir sobre a importância dos espaços que ajudam a construir nosso posicionamento frente ao mundo.

---

<sup>27</sup>Recebeu 39 títulos de Doutor Honoris Causa em vida, de universidades brasileiras e estrangeiras. Recebeu indicação ao Prêmio Nobel da Paz em 1993, convites para lecionar em universidades pelo mundo inteiro, além de muitas outras homenagens. Ver mais detalhes destes e outros títulos de reconhecimento e homenagens na obra de Ana Maria de Araújo Freire. *Paulo Freire: Uma História de Vida*. São Paulo: Villa das Letras, 2006. Destaco que os títulos simbolicamente marcam uma forma de reconhecimento à produção de Freire, contudo este brasileiro foi um educador reconhecido pela sua inteireza como ser humano, por seu exemplo de práxis direcionada aos oprimidos.

Procuo observar, neste capítulo, os lugares que fizeram parte e constituíram minha história, que é única, e sempre um por-fazer. A menina está em construção, decidiu ser atriz e professora de teatro. Olhando para a mãe, para a irmã e as tias, que também eram professoras, encontrava nelas o espírito solidário e humano que gostaria de ter. No teatro estava livre para pensar e criar formas de ser e viver, diante dos obstáculos da vida que tinha para resolver: o pai alcoólatra, que precisava de atenção, a mãe trabalhadora, que chegava em casa cansada e precisava acolher os filhos. A menina espect-atriz observava tudo e procurava agir frente àquela realidade, de forma a mantê-los em harmonia. Às vezes sofria sozinha no quarto, mas não desistia. A vida continua sendo assim: obstáculos existem no caminho, mas precisamos enfrentá-los com criatividade e com encantamento pela vida.<sup>28</sup>

A arte teatral fazia com que ela desenvolvesse este encantamento. Observava o gesto do outro, as suas dores, suas virtudes e medos e procurava manter uma atitude de respeito e admiração pelo que cada “personagem” dessa vida representava. A espect-atriz professora em construção busca, em sua práxis, agir assim com os estudantes, observando-os, procurando entender de onde surgem seus interesses e, através de atitudes de empatia e ações que estimulem o diálogo, construir propostas de trabalho que estimulem sua emancipação.<sup>29</sup>

No livro *Pedagogia do Oprimido*, uma das obras mais importantes sobre educação escrita por um educador brasileiro e traduzida para várias línguas, Freire nos alerta para a necessidade de pensarmos a educação problematizadora a partir da discussão sobre a essência do diálogo. Lendo pela primeira vez esta obra em 1993, entendi que a *palavra*, enquanto meio para que o diálogo se faça, é *práxis*.

O diálogo é ação e reflexão, que deve ter como objetivo a transformação da realidade e a denúncia do mundo. “Se é dizendo a palavra com que, ‘pronunciando’ o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (FREIRE, 2000b, p. 79). O diálogo deve ser a ponte que liga o homem ao mundo. Considero que a dimensão do diálogo na obra de Freire adquire um papel fundamental para pensarmos a práxis pedagógica na atualidade. Pois, na sociedade neoliberal, fala-se muito das

---

<sup>28</sup>Esta parte da história foi contada na origem do estudo da minha dissertação de mestrado, e está publicada no livro SILVEIRA, Fabiane T. *O Jogo Teatral na Escola: uma reflexão sobre a construção de sujeitos históricos*. Pelotas: Ed. Universitária UFPel, 2008.

<sup>29</sup>A emancipação humana aparece, na obra de Paulo Freire, como uma grande conquista política a ser efetivada pela práxis humana, uma luta ininterrupta a favor da libertação das pessoas de suas vidas desumanizadas pela opressão e dominação social (MOREIRA, 2008, p.163).

tecnologias para pensar os processos de comunicação, no entanto esquecem, em muitos casos, do componente essencial do processo: os sujeitos.

Para Ghiggi, “o diálogo deve mediar discussões em torno de procedimentos pedagógicos e políticos capazes de colocar as pessoas envolvidas em situação de responsabilidade social suficiente para inserção em projetos de discussão e definição de estratégias de produção que potenciam a vida” (2002, p.22). Os homens envolvidos no diálogo devem estar em comunhão, comprometidos uns com os outros. “Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais” (FREIRE, 2000b, p.81).

Observando a categoria do diálogo, fundante no pensamento de Freire, compreendi que este estudo se desenvolveria em diálogo com meus colegas do grupo de pesquisa “Fepráxis” (Filosofia, Educação e Práxis Social), linha de pesquisa - “Diálogos freirianos.”, em diálogo com meus alunos no Curso de Teatro-Licenciatura, com meu orientador, colegas de doutorado e com todas as professoras e professores que fazem parte da minha história passada e recente com a educação. A história da menina espect-atriz professora começou há muito tempo, quando ela brincava de fazer teatro, utilizando como conflito seus próprios “problemas” familiares.

Os amigos e amigas e todos os familiares também vão tecendo comigo a história da minha vida. Sempre vamos acompanhados, somos seres de relação, racional, sensível e afetiva. Suponho que as discussões realizadas em meu grupo de pesquisa, a partir das categorias de Freire, vão transformando a própria forma de o diálogo se desenvolver, trazendo um crescimento dos participantes e um nível de conhecimento capaz de produzir ações que mexem no mundo para fazê-lo melhor.

Na contramão dessa possibilidade, também presenciamos atos que degradam a vida humana, nos chocamos muito quando ficamos sabendo, por exemplo, pelos veículos de comunicação, que uma moça, ao esperar o ônibus para voltar para casa, após um dia de trabalho, foi espancada brutalmente por jovens de classe média-alta na cidade do Rio de Janeiro. Os jovens “justificam” sua atitude dizendo que acharam que a moça fosse prostituta. Quando me deparo com situações como esta, ou como a do índio pataxó que foi queimado, em 1997, por outros jovens (ação comentada e repudiada por Freire na obra *Pedagogia da Indignação*), fico pensando que Freire entendia que a *fé nos homens* é condição essencial para o diálogo.

Só posso acreditar em uma educação dialógica se ainda mantiver a fé nos homens. Penso que não existe diálogo sem esperança, e cabe aqui destacar que a moça espancada naquele dia chorou, não pela dor causada pelos ferimentos, conforme ela mesma argumentou, mas pelos jovens que tinham feito aquilo, pelo seu filho que iria crescer em uma sociedade que ela queria diferente. A moça disse ao jornalista que ainda tinha esperança que as “coisas mudassem”.

Olhando para a obra de Freire e tentando refazer-me da comoção em torno do caso da moça, que nos levou a refletir sobre o que é ter esperança, retomo uma frase em que ele diz: “a desumanização que resulta da ‘ordem’ injusta não deveria ser uma razão de perda da esperança, mas, ao contrário, uma razão de desejar ainda mais, e de procurar, sem descanso, restaurar a humanidade esmagada pela injustiça” (2000b, p. 82). Para completar esse pensamento, ele reafirma “que ter esperança não é cruzar os braços mas é ir à luta movido por ela, com desejo de mudança e transformação”.

Considero que as primeiras páginas deste trabalho já tenham deixado claro o motivo por que escolhi Paulo Freire para subsidiar minha reflexão em torno da minha práxis. No entanto, reitero que o pensamento freiriano vai em busca de uma presença sensível do sujeito diante da sua realidade, uma presença que pressupõe escuta, diálogo, compromisso ético e responsabilidade com as opções que fazemos diante da existência. Em Freire encontramos a premissa do sujeito que se conta, que olha para si e descobre-se enquanto aprendente e criador de seu mundo. Olhando para minha trajetória, no início de meus estudos como pesquisadora, encontrei a marca freiriana nas minhas intenções e ações diante do meu projeto de vida e de práxis como espect-atriz/professora em construção.

O meu objetivo com este trabalho emergiu ainda da necessidade de esperança, que pode ser expressa com a seguinte formulação: **COMPREENDER O MEU PROCESSO DE CONSTRUÇÃO COMO ATRIZ-MULHER-PROFESSORA, TENDO COMO BASE O PENSAMENTO DE PAULO FREIRE, COM O OBJETIVO DE ELABORAR REFLEXÕES A RESPEITO DA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO HISTÓRICO, EM SUA DIMENSÃO ESTÉTICA, E DA PRÁXIS TEATRAL, COMO UMA POSSIBILIDADE PEDAGÓGICA DE CONSTRUÇÃO DESSE SUJEITO.**

Pretendo atingir esse objetivo com base no pensamento de Paulo Freire, em diálogo com outros autores e na reconstituição de minhas experiências como espect-atriz/professora de teatro-educação. Escolhi um primeiro grupo de autores,

na tentativa de buscar os fundamentos e raízes do pensamento iluminista, do humanismo e da dialética, com reflexos na teoria freiriana, até chegar à crítica da modernidade, incorporando as reflexões sobre experiência estética como possibilidade de construção de uma nova racionalidade. Ao refletir sobre a prática teatral como possibilidade pedagógica de constituição do sujeito histórico freiriano, estarei trazendo para o diálogo também teóricos da área de teatro-educação.

A questão de tese é: COMO O PENSAMENTO DE FREIRE A RESPEITO DA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO HISTÓRICO, VISUALIZADO EM SUA DIMENSÃO ESTÉTICA, PODE CONTRIBUIR PARA A COMPREENSÃO DAS POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS DA PRÁXIS TEATRAL NO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DESSE SUJEITO?

Assim, formulo os questionamentos que surgem a partir da questão da pesquisa: O que é o sujeito histórico freiriano? Como a dimensão estética está presente na obra de Paulo Freire? Qual a concepção de práxis pedagógica de Paulo Freire? Como a práxis pedagógica da espect-atriz/professora de teatro se articula com o pensamento de Freire para a constituição do sujeito histórico?

Quadro ilustrativo – percurso teórico de investigação<sup>30</sup>

<p><u>QUESTÃO DE TESE</u></p> <p>COMO O PENSAMENTO DE FREIRE A RESPEITO DA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO HISTÓRICO, VISUALIZADO EM SUA DIMENSÃO ESTÉTICA, PODE CONTRIBUIR PARA A COMPREENSÃO DAS POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS DA PRÁXIS TEATRAL NO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DESSE SUJEITO?</p>		
<p><u>OBJETIVO DO ESTUDO</u></p> <p>COMPREENDER O MEU PROCESSO DE CONSTRUÇÃO COMO ATRIZ-MULHER-PROFESSORA, TENDO COMO BASE O PENSAMENTO DE PAULO FREIRE, COM O OBJETIVO DE ELABORAR REFLEXÕES A RESPEITO DA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO HISTÓRICO EM SUA DIMENSÃO ESTÉTICA E DA PRÁXIS TEATRAL COMO UMA POSSIBILIDADE PEDAGÓGICA DE CONSTRUÇÃO DESSE SUJEITO.</p>		
<p><b>QUESTIONAMENTOS DA ESPECT-ATRIZ/PROFESSORA DE TEATRO</b></p>	<p><b>I IDEIAS CENTRAIS</b></p>	<p><b>PRINCIPAIS AUTORES EM DIÁLOGO COM PAULO FREIRE E A ESPECT-ATRIZ/PROFESSORA</b></p>
<p>O que é o sujeito histórico Freiriano?</p>	<p>-Concepção de sujeito na obra de Paulo Freire</p> <p>-As ações sociais que constituem os sujeitos para Freire</p>	<p>Marx</p> <p>Fiori</p> <p>Boron</p>
<p>Como a dimensão estética está presente na obra de Paulo Freire?</p>	<p>-A Dimensão estética na formação humana. As possibilidades da razão sensível na constituição do sujeito histórico freiriano</p>	<p>Adorno</p> <p>Duarte Jr.</p> <p>Nóvoa</p> <p>Passeggi</p> <p>Josso</p> <p>Casali</p>
<p>Qual a concepção de práxis – pedagógica de Paulo Freire?</p>	<p>- A discussão sobre práxis que permeia a obra de Paulo Freire</p>	<p>Marx</p> <p>Gadotti</p>
<p>Como a práxis pedagógica da espect- atriz/professora de teatro se articula com o pensamento de Freire para a constituição do sujeito histórico?</p>	<p>-A práxis teatral da espect-atriz/professora de teatro como possibilidade de constituição do sujeito histórico freiriano</p>	<p>Boal</p> <p>Brecht</p>

<sup>30</sup> As obras dos autores indicados neste quadro, que dialogarão com a obra de Paulo Freire, estão todas relacionadas nas referências deste trabalho.

## 2 No caminho... o encontro com o educador da boniteza

Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber.

Paulo Freire

Em meados dos anos 90, começo o curso de Licenciatura Plena em Educação Artística - Habilitação em Artes Plásticas, da Universidade Federal de Pelotas. Na época também descobria, com a militância estudantil, a necessidade da luta para a transformação social. As situações que eu havia vivido até entrar na faculdade me fizeram pensar que a luta é necessária sempre. Precisava enfrentar as opressões causadas pela doença na minha família, o desejo de fazer teatro que me perseguia, e era negado pelas condições desfavoráveis<sup>31</sup> que a cidade do interior me proporcionava.

Para poder caminhar por onde eu desejava, sempre acabava envolvida em uma luta. Buscava a expressão dos meus sentimentos, talvez a catarse necessária para a menina expurgar suas dores familiares, ou talvez a vontade de buscar outros papéis menos sofridos para viver. Mas aconteceu que busquei menos a catarse, que poderia me levar ao repouso, e mais a ação<sup>32</sup>. Lutava para conseguir um espaço na escola para ensaiar as peças teatrais que montávamos, lutava para fazer com que as pessoas entendessem que eu “viveria de teatro”, queria ser atriz, trabalhar com a Arte, mesmo sendo estudiosa e inteligente, como algumas pessoas se referiam a mim. *Tu és estudiosa e inteligente, podes fazer medicina!* Preconceitos presentes

---

<sup>31</sup> Não tínhamos espaços destinados à apresentações artísticas na cidade de São Lourenço do Sul - RS, essas atividades eram pouco desenvolvidas pelas instituições públicas e privadas.

<sup>32</sup> Para Augusto Boal, “um teatro que pretende transformar aos transformadores da sociedade não pode terminar em repouso: um artista marxista, ao contrário deve propor o movimento em direção à libertação nacional e à libertação das classes oprimidas pelo capital” (1988, p. 123).

nestes pensamentos: trabalhar com as emoções e os sentimentos não são “coisas” para pessoas estudiosas; para trabalhar com a arte não é preciso estudar<sup>33</sup>.

Entrei na Habilitação em Artes Plásticas porque meus pais não podiam pagar meus estudos em Porto Alegre, local mais próximo da cidade de São Lourenço do Sul em que tinha Curso de Teatro. Durante os quatro anos de Faculdade, estudei Artes Plásticas, Música, Desenho, mas o que eu mais gostava de estudar era Teatro. Pois nesta época eu já trabalhava como atriz em grupos de teatro de São Lourenço e Pelotas. O curso era polivalente nas Linguagens Artísticas<sup>34</sup>. Não foi ruim, como em um primeiro momento me pareceu que podia ser, pois a menina “estudiosa”, estudava para todas as disciplinas e acabou se formando uma professora polivalente nas Linguagens Artísticas. A arte tem uma conexão original entre suas linguagens (dança, música, artes visuais e teatro), que passa pela experiência do sensível ou experiência estética, conforme estou abordando neste trabalho. Este canal conectivo aprendi a perceber neste período, e hoje é questão fundamental para minha práxis pedagógica.

O teatro por si só é uma das linguagens da arte que provoca a síntese entre todas as demais, portanto a formação contribuiu para que eu pudesse continuar trabalhado paralelamente como atriz com maior qualificação profissional. Entretanto, a curiosidade com o campo da educação e a vontade de conhecer mais sobre como se desencadeavam os mecanismos de compreensão da realidade, dos diferentes contextos que produziam o “ser-estar” no mundo, me desacomodavam. Era como se eu precisasse entender o que está atrás da cortina. Qual é o “subtexto” ou o “pré-texto”? Como pensamos quando fazemos a leitura de um texto dramático.

---

<sup>33</sup>Ideias que perpassam o imaginário do desenvolvimento da área de ensino da arte na escola, muitos pais e administração de escolas não admitem que os estudantes tenham que “estudar” para não reprovar nesta disciplina, atitude que demonstra que a incompreensão e a desvalorização desta área do saber em relação às demais disciplinas do currículo. Esta postura, na estrutura atual da escola, jamais seria reproduzida diante das disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa. A atividade artística até bem pouco tempo não era assumida como uma profissão a ser aprendida, por muitos era vista como um dom, que as pessoas nascem com ele ou não. Assim, sendo aqueles que possuísem esse dom podiam desenvolvê-lo como um hobby, paralelo a uma outra profissão.

<sup>34</sup>Seguindo as orientações da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB) de 1971, o profissional licenciado em Educação Artística tinha que ser polivalente para atuar junto às escolas, recebendo uma formação que deveria contemplar uma diversidade de conhecimentos nas várias áreas artísticas (teatro, artes plásticas, dança, desenho, música, etc.). Após a LDB 9.394/96, os currículos das três habilitações passaram por uma primeira reformulação em 1998, adequando-se à nova realidade do curso de artes, que foi elevado à categoria de área de conhecimento dentro do currículo da escolaridade básica. Assim, a nomenclatura do Curso passou de Licenciatura Plena em Educação Artística para Licenciatura em Artes. Atualmente a UFPel possui cursos de Licenciaturas nas quatro linguagens artísticas (Artes Visuais, Música, Dança e Teatro).

A ideia de entregar-me à tarefa docente surgiu definitivamente quando alguns companheiros de militância me indicaram um livro, no dia em que estávamos em uma assembleia estudantil: *Pedagogia do Oprimido*. Foi o primeiro encontro com a obra de Paulo Freire, ou seja, o encontro da menina com o educador da boniteza! Inexorável! Quando terminei a leitura, entendi que já tinha escolhido um grupo para representar com minhas atitudes e ações na sociedade: estaria ao lado dos oprimidos. Conceitos como opressores-oprimidos, realidade como processo dialético, natureza política da educação, práxis, educação libertadora, foram elementos fundadores de uma opção ideológico-política, de uma opção de vida. Naquele momento sentia-me convocada por Freire para a luta. Logo a seguir, aprofundei o debate freiriano na disciplina de Filosofia da Educação, conforme relatei no capítulo anterior.

Depois vivenciei novas experiências, fui tecendo ideias que misturam minha prática como atriz, docente universitária, mulher, sindicalista, com o envolvente diálogo que este educador humano, “tão gente”, como disse-me um dia um estudante, nos propôs. Pensar com Freire se traduz na tarefa primeira da reflexão humanitária. Esse educador seguiu sua defesa em favor da causa dos *esfarrapados do mundo* e, por ela, doou-se com esmero em plena vocação.

Para Freire, pensar em educação é, antes de tudo, humanizar-se, de forma que a prática da educação redimensione a visão antropológica, fundamentando toda e qualquer causa humanitária. Para Freire, essa fundamentação do processo educacional é possível, porque reconhecer-se humano é primordial, é reconhecer-se inacabado, em processo de construção:

O cão e a árvore também são inacabados, mas o homem se sabe inacabado e por isso se educa. Não haveria educação se o homem fosse um ser acabado. O homem pergunta-se: quem sou? De onde venho? Onde posso estar? O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta autoreflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação (1991, p.27).

Assim, conforme Freire, é a consciência de sua inconclusão que leva o ser humano a educar-se, lançando-se numa busca que “deve traduzir-se em ser mais: é uma busca permanente de si mesmo” (1991, p. 28). Ao inscrever a existência humana em uma busca constante de ser mais, que representa a busca permanente de si mesmo em relação com o mundo, Freire identifica a vocação dos homens de

humanizarem-se com a “vocação ontológica e histórica de ser mais” (2000b, p. 59). Dessa forma a inconclusão, como experiência fundante dos seres humanos, consiste em uma experiência de abertura, que se insere no plano histórico:

Inacabado como todo ser vivo – a inconclusão faz parte da experiência vital – o ser humano se tornou, contudo, capaz de reconhecer-se como tal. A consciência do inacabamento o insere num permanente movimento de busca a que se ajunta, necessariamente, a capacidade de intervenção no mundo, mero suporte para os outros animais. Só o ser inacabado, mas que chega a saber-se inacabado, faz a história em que socialmente se faz e se refaz. O ser inacabado, porém, que não se sabe assim, que apenas contacta o seu suporte, tem história, mas não a faz. O ser humano que, fazendo história, nela se faz, conta não só a sua, mas também a dos que apenas têm (2000c, p. 119-120).

O conceito de relações apresenta um outro elemento apontado por Freire como fundamental na esfera da existência humana. Freire afirma que “o homem, ser de relações e não só de contratos, não apenas está no mundo, mas com o mundo” (2006b p. 47). O fato de relacionar-se com o mundo, não apenas sendo dele parte, é que distingue os seres humanos dos animais. Diante da variedade de desafios que partem da realidade que o cerca, o ser humano estabelece uma pluralidade de relações com o mundo. Diante dos desafios, somos capazes de buscar procedimentos de resolução de problemas para uma vida que responda às nossas necessidades de sobrevivência e de transformações.

Segundo Freire, os seres humanos são seres de integração, o que se dá por sua capacidade de captar os dados da realidade que os cerca, de identificar os desafios por ela colocados e de encontrar uma pluralidade de respostas para esta realidade desafiadora; isto é, pela possibilidade de relacionar-se com seu mundo, de integrar-se a ele, sendo que a integração resulta da capacidade de ajustar-se à realidade, acrescida da de transformá-la, à que se junta a de optar, cuja nota fundamental é a criticidade. (2006b). Desta forma,

a partir das relações do homem com a realidade resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz a cultura. [...] E, na medida em que cria, recria e decide vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas. (2006b, p.51).

Assim, o ser humano, “no jogo constante de suas respostas, altera-se no próprio ato de responder. Organiza-se. Escolhe a melhor resposta. Testa-se. Age”

(2006b, p. 48). Assim, a dinâmica histórica se pauta na própria dinâmica da realidade com a qual se relaciona que não permite absolutizações.

A integração ao seu contexto, resultante de estar não apenas nele, mas com ele, e não a simples adaptação, acomodação ou ajustamento, comportamento próprio da esfera dos contatos, ou sintoma de sua desumanização, implica em que tanto a visão de si mesmo como a do mundo, não podem absolutizar-se, fazendo-o sentir-se um ser desgarrado e suspenso ou levando-o a julgar o seu mundo algo sobre que apenas se acha. A sua integração o enraíza. Faz dele, na feliz expressão de Marcel, um ser situado e datado. (2006b, p.50)

A condição de seres integrados ao seu contexto, situados e datados, distingue os seres humanos dos animais, que, por sua adaptação ao mundo, apenas vivem e não existem. Existir é ser capaz de fazer escolhas é estar no mundo para com ele interagir, interferindo na realidade. Para Freire,

existir ultrapassa viver porque é mais do que estar no mundo. É estar nele e com ele. E é essa capacidade ou possibilidade de ligação comunicativa do existente com o mundo objetivo. [...] que incorpora ao existir o sentido da criticidade que não há no simples viver (2000b, p. 124).

Conforme Freire, a práxis representa o modo humano de existir, o que possibilita que o ser humano exista e não apenas viva, que seja e não apenas esteja no mundo, pois é ação transformadora.

Os homens [...] ao terem consciência de sua atividade e do mundo em que estão [...] ao terem o ponto de decisão de sua busca em si em suas relações com mundo, e com os outros, ao impregnarem o mundo de sua presença criadora através da transformação que realiza nele, na medida em que dele pode separar-se e, separando-se, podem com ele ficar, os homens, ao contrário do animal, não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica. Se a vida do animal se dá em um suporte atemporal, plano, igual, a existência dos homens se dá no mundo que eles recriam e transformam incessantemente. Se, na vida do animal, o aqui não é mais que um habitat ao qual ele contata, na existência dos homens o aqui não é somente um espaço físico, mas também um espaço histórico. (2000b, p.42).

Assim, a história humana – reflexo do permanente processo de busca do ser humano – se escreve a partir de sua capacidade de intervir no mundo, de interagir com a realidade que o cerca, a partir de sua práxis. Esta capacidade abre aos homens a possibilidade de fazer história e inscreve a humanização como vocação plenamente humana. No entanto, para Freire, a humanização – possibilidade histórica do ser mais – é a “vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores” (2000b, p. 27).

Para o autor, humanização e desumanização são possibilidades postas aos homens dentro de um contexto objetivo e situado na história, diante de sua condição de seres inconclusos e conscientes deste fato. No entanto, uma vez que para Freire apenas a humanização representa a vocação dos homens, a desumanização é a distorção de tal vocação decorrente de uma ordem injusta em que vigora a violência dos opressores.

Freire aponta que a desumanização enquanto possibilidade histórica se dá na medida em que o ser humano, renunciando a sua práxis como via pela qual faz do mundo seu espaço histórico, assume o comportamento típico da esfera dos contatos, isto é, a simples adaptação, acomodação ou ajustamento ao mundo. Sacrifica assim a sua potencialidade criadora ao abrir mão de sua dimensão de integração – de relacionar-se com o mundo que o cerca, de intervir e transformar a realidade, exercendo sua capacidade criadora – resultado de seu ajustamento, que rebaixa os homens à condição de espectadores da própria vida, adaptação típica da esfera dos animais.

A desumanização, fruto da violência opressora, representa a negação de sua ontológica vocação de ser sujeito, enquanto negação da práxis humana, de sua capacidade criadora e interventora no mundo, de forma que “a opressão só existe quando se constitui em um ato proibitivo do ser mais dos homens”, como rebaixamento dos seres humanos a condição de meros objetos:

Uma das grandes, se não a maior, tragédia do homem moderno, está em que é hoje (...) comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez mais, sem o saber, à sua capacidade de decidir. Vem sendo expulso da órbita das decisões. As tarefas de seu tempo não são captadas pelo homem simples, mas a ele apresentadas por uma elite que as interpreta e lhes entrega em forma de receita, de prescrição a ser seguida. E, quando julga que se salva seguindo as prescrições, afoga-se no anonimato nivelador da massificação, sem esperança e sem fé, domesticado e acomodado: já não é sujeito. Rebaixa-se a puro objeto (FREIRE, 2006b, p. 51).

Essa denúncia feita por Freire ainda é bastante atual, pois observamos quanto as mídias e propagandas condicionam as pessoas a adquirir determinados produtos de uma “Indústria Cultural”<sup>35</sup> preocupada com atender ao mercado capitalista, com uma demanda de consumo imediatista. Assim, o homem

---

<sup>35</sup>Segundo Theodor W. Adorno e Max Horkheimer, teóricos da Escola de Frankfurt. Sob a égide da Indústria Cultural estão as promessas de entretenimento e diversão, mas essa [...] não cessa de lograr seus consumidores quanto àquilo que está continuamente a lhes prometer. A promissória sobre o prazer, emitida pelo enredo e pela encenação, é prorrogada indefinidamente: maldosamente a promessa a que afinal se reduz o espetáculo significa que jamais chegaremos à coisa, que o convidado deve se contentar com a leitura do cardápio (1985, p. 130-131).

desumaniza-se, influenciado por esta Indústria acomoda-se, ajusta-se, nega sua criticidade de sujeito, capaz de libertá-lo em busca do seu ser mais, do seu ser de relações e integração com o outro.

Minha proposta de inserção e integração com/no mundo aparece na práxis da espect-atriz, ainda no início da década de 90, quando comecei a estudar a obra de Bertolt Brecht<sup>36</sup>. Em sua forma teatral, o individualismo tenta ser superado em nome de um estímulo ao olhar histórico para cena. Ela tenta mostrar que os indivíduos agem determinados por forças sociais amplas, e, ao mesmo tempo, se autodeterminam no diálogo com essas forças.

O teatro épico de Brecht se contrapunha ao teatro dramático, de origem aristotélica e hegeliana, porque este tinha em sua origem a ideia catártica de que o sujeito era livre, autônomo para exteriorizar sua alma. O teatro brechtiano mostra que é uma mentira de classe dizer que somos livres para agir. Desmascara a ideia de uma mobilidade social ao alcance de todos. Mostra-nos que somos seres determinados por uma ordem capitalista, mercantilista, injusta, mas não endossa o fatalismo, não rebaixa a perspectiva histórica de que podemos trabalhar para a transformação. Expressa com clareza a tensão entre estruturas e sujeitos colocada por Karl Marx no *XVIII Brumário de Luis Bonaparte*<sup>37</sup> (1968), quando afirma que podemos acrescentar, fazemos a história, mas em condições que não escolhemos.

Sobre o teatro épico, em contraposição ao teatro dramático, Brecht destaca:

Não mais era permitido ao espectador abandonar-se a uma vivência sem qualquer atitude crítica (e sem consequências na prática), por mera empatia para com a personagem dramática. A representação submetia os temas e os acontecimentos a um processo de alheamento indispensável à sua compreensão. Em tudo o que é evidente, é hábito renunciar-se, muito simplesmente, ao ato de compreender. O que era natural tinha, pois, de adquirir um caráter sensacional. Só assim as leis de causa e de efeito podiam ser postas em relevo. Os homens tinham que agir de determinada forma e poder, simultaneamente, agir de outra (2005, p.66).

Esta citação demonstra que Brecht queria um teatro em que o distanciamento fosse possível, para o sujeito analisar e compreender sua realidade, antes de deixar-se envolver completamente por ela. O grupo de teatro *Núcleo de Teatro Universitário*, que coordenei na UFPel durante 10 anos (1995-2005), montou

---

<sup>36</sup>Bertold Brecht (Ausburg 1898- Berlin 1956). Poeta, romancista, diretor de teatro, um dos maiores autores teatrais do século XX, militante político comunista, pensador dialético, teórico do teatro e da arte.

<sup>37</sup>Obra escrita por Karl Marx entre 1851-1852.

em 1998 a peça teatral assinada por Brecht, *Casamento do Pequeno Burguês*, após estudos aprofundados feitos pelo grupo sobre a obra deste autor. Buscávamos a *decência* e a *boniteza*, estudando a obra deste teatrólogo. Levar os espectadores a ter um momento de entusiasmo, simpatia, admiração<sup>38</sup>, ocasionado pela forma artística, estava em nossos planos, contudo queríamos que eles pensassem sobre as relações humanas que eram problematizadas na montagem teatral. Os espectadores tinham de entender que a luta diária que travamos não é nas “cabeças” e, sim, no “exterior”.

Brecht (2005) acreditava em um ator engajado, que não fosse mero repetidor de textos, sem entender o que acontecia no convívio humano. Este dramaturgo explicitava que, para fazermos arte, temos que participar ativamente de nossa história, do “patrimônio de nossa época”, da luta de classes. Ou seja, não podemos colocar a arte em um plano distante das relações humanas na sociedade.

A ninguém é possível colocar-se num plano superior ao das classes que lutam, pois a ninguém é possível colocar-se num plano superior ao dos homens. A sociedade não terá um porta-voz comum enquanto estiver dividida em classes que lutam Não ter partido em arte significa apenas pertencer ao partido dominante (2005, p.152).

Admirar o mundo faz parte da proposta de Freire para a constituição do sujeito sobre o qual refletimos neste estudo. Portanto, a influência da arte que tem como princípio estimular a presença da recepção sensível da vida pelo sujeito é fundamental para constituição deste. No entanto, para o teatro de Brecht este estímulo deve promover o envolvimento ativo dos sujeitos nas lutas travadas no cotidiano pela sua classe. Assim como em Freire, para Brecht as condições históricas “são criadas e mantidas pelos homens (e serão, quando for o caso, modificadas por eles)<sup>39</sup>”.

Buscar a humanização pelos sentidos é papel da arte e da educação, sob o ponto de vista em que mexo com as duas. O educador da *boniteza* diz que “a desumanização [...] é a distorção da vocação do ser mais. É distorção possível na

---

<sup>38</sup>A estesia, o saber sensível, consiste fundamentalmente num experienciar a beleza, já que as coisas se nos revelam como prazerosas e surpreendentes, ainda que, às vezes, assustadoras ou terríveis (nada mais terrificante, por exemplo, que determinadas cenas de algumas peças de Shakespeare, feito *Macbeth*, ou que a essência mesmo do teatro grego)...sentir plenamente a vida antes de nela pensarmos, antes de a recuperarmos enquanto signo, enquanto significado: esta é a nossa tarefa (DUARTE JR, 2006, p.156).

<sup>39</sup> Brecht aprofundou esta reflexão na obra *Teatro Dialético*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1967, p.198.

história, mas não vocação histórica” (2006b). Apontar a desumanização como possibilidade, e não como vocação, sina ou destino, abre a perspectiva de caminhar na direção da restauração da humanidade aos homens, da transformação da realidade opressora. Devolver a capacidade de opção/ação do homem na realidade é tarefa da humanização, que, neste estudo, entendo como sinônimo de educação. Freire afirma que o homem é um interferidor.

O homem pode ser eminentemente interferidor. Sua ingerência, senão quando distorcida e acidentalmente, não lhe permite ser um simples espectador, alguém não fosse lícito interferir na realidade para modificá-la. Herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo- o da história e o da Cultura (2006, p. 49).

Freire argumenta que a desumanização “não se verifica apenas nos que têm a humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam” (2006b, p. 38), de forma que “restaurar a humanidade perdida” não se refere somente aos oprimidos, mas também aos opressores, uma vez que, para Freire, a relação de dominação perpassa a estrutura de ambos.

Neste sentido, a transformação da realidade opressora não se dá pela restauração da humanidade somente aos oprimidos, aqueles a quem se julga desumanizados pela situação opressora. A partir da compreensão de que a realidade opressora desumaniza tanto opressores quanto oprimidos, distorcendo em ambos a vocação ontológica de ser mais, temos que, de acordo com o pensamento de Freire, a transformação da sociedade se dará pela superação da contradição opressores-oprimidos. Para o educador da boniteza, isso significa o fim da opressão, a superação de uma ordem social pautada pela lógica da dominação, como condição necessária para humanização tanto de oprimidos quanto de opressores. Para Freire,

Os chamados marginalizados, que são os oprimidos, jamais estiveram *fora de*. Sempre estiveram *dentro de*. Dentro da estrutura que os transforma em ‘seres para outro’. Sua solução, pois, não está em ‘integrar-se’, em ‘incorporar-se’ à estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se ‘seres para si’ (2000b, p. 61).

O educador ressalta que a descoberta da realidade opressora pode levar os oprimidos a uma luta que apenas realiza a inversão da ordem opressora, gerando outra situação de domínio, em que os oprimidos se tornarão opressores. Isto porque

a estrutura de seu pensar se encontra condicionada pela contradição vivida na situação concreta, existencial, em que se formam, uma vez que, por sua imersão na realidade opressora, para eles ser humano significa ser opressor. Assim,

Há [...] em certo momento da experiência existencial dos oprimidos, uma irresistível atração pelo opressor. Pelos seus padrões de vida. Participar destes padrões constitui uma incontida aspiração. Na sua alienação querem, a todo custo, parecer com o opressor. Imitá-los (FREIRE, 2000b, p.49).

Isto é assim porque os valores de uma época, como afirma Marx (2002) na *Ideologia Alemã*<sup>40</sup>, são os valores das classes dominantes. Os oprimidos buscam a identidade com os opressores porque desejam irresistivelmente ser como eles. Esta condição representa para Freire a dualidade existencial dos oprimidos, que hospedando o opressor, cuja sombra eles introjetam, são eles e, ao mesmo tempo, são o outro (2000b). Por sua condição de hospedeiros do opressor, Freire reconhece a tendência dos oprimidos de, na busca de libertação, realizar apenas uma inversão de papéis, em que oprimidos se tornam opressores dos opressores. Assim, para Freire, esta contraditória condição dos oprimidos representa o maior desafio a ser enfrentado, pois a superação desta contradição não é uma tarefa simples na medida em que

Sofrem uma dualidade que se instaura na interioridade do seu ser. Descubrem que, não sendo livres, não chegam a ser autenticamente. Querem ser, mas temem ser. São eles e ao mesmo tempo é o outro introjetado neles, como consciência opressora. Sua luta se trava entre serem eles mesmos ou serem duplos. Entre expulsarem ou não o opressor de dentro de si (2000b, p. 51).

A afirmação de Paulo Freire nos mostra que a humanização somente é possível pela transformação da situação opressora, a partir do fim da dominação, como superação da contradição opressores-oprimidos. Daí a importância dos oprimidos empreenderem uma luta pela sua libertação. “É que esta luta não se justifica apenas em que passem a ter liberdade para comer, mas liberdade para criar e construir, para admirar e aventurar-se” (FREIRE, 2000b, p.55).

De acordo com o pensamento de Freire, pode-se identificar o que ele denomina de “educação bancária” como um dos principais instrumentos pela qual se realiza a atividade prescritiva dos opressores. Partindo de sua concepção de que a raiz da educação é a inconclusão dos homens, que os lança em uma permanente busca, ao analisar as relações entre educador-educando este autor identifica que

---

<sup>40</sup>Manuscrito concluído em 1846, mas publicado postumamente, em 1933.

tais relações se estabelecem fundamentalmente a partir da separação, que coloca de um lado os “que tem a palavra” e do outro, os ouvintes. O educador que fala representa a figura central para esta prática educativa, uma vez que este é o grande portador do saber a ser transmitido aos educandos-ouvintes, o grande responsável por enchê-los com conteúdos.

Na visão “bancária” de educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (...). A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca (2000b, p. 58).

A fala por parte apenas do educador petrifica a realidade, na medida em que a torna estática, parada e bem-comportada, sedimentando-se por conteúdos que são mosaicos na realidade desconectada. Para Freire, a concepção bancária de educação sustenta sua prática em uma falsa visão de ser humano, na medida em que, permeada pela dicotomia humanidade-mundo, compreende os seres humanos como meros espectadores, e não como recriadores do mundo, seres meramente dotados de uma consciência-compartimento que deve ser preenchida.

A consciência, nesse sentido, é concebida como se fosse alguma seção “dentro” dos homens, mecanicistamente compartimentada, passivamente aberta ao mundo que a irá “enchendo” de realidade. Uma consciência continente, a receber permanentemente os depósitos que o mundo lhe faz, e que se vão transformando em seus conteúdos. “Como se os homens fossem uma presa do mundo, e este, um eterno caçador daqueles, que tivesse por distração enchê-los de pedaços seus” (2000b, p. 72).

Diante da consciência passiva dos homens, a quem apenas cabe esperar que o mundo adentre, “ao educador não cabe nenhum outro papel que não o de disciplinar a entrada do mundo nos educando”, isto é, “o de ordenar o que já se faz espontaneamente. O de encher os educandos de conteúdos” (2000b). Nesta tarefa, insere-se também a imitação do mundo, pois, diante da passividade dos homens em relação a este, tanto mais educados serão quanto mais adaptados a ele.

Eis aí as concepções bancárias da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta equivocada concepção bancária da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. (2000b, p. 58).

A partir de sua compreensão da consciência humana como um recipiente vazio que precisa ser cheio, a prática bancária imobiliza os seres humanos ao colocá-los diante de uma realidade inerte, perante a qual nada há que fazer. Nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber, há apenas a negação da práxis humana. Para esta concepção, o saber constitui uma doação dos sábios educadores aos ignorantes educandos, mediante a prescrição do conteúdo que lhes couber, o que para Freire representa um instrumento de ideologia opressora através da alienação da ignorância que está sempre presente no outro, conforme abordei acima.

A relação do educador-educando, nesta concepção, constitui nada mais do que a reprodução da realidade opressora, como se dá na contradição opressores-oprimidos. Desta forma, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da cultura do silêncio, a educação bancária mantém e estimula a contradição. É neste sentido que Freire aponta o antagonismo existente entre duas concepções de educação: “uma, a bancária, que serve à dominação; outra, a problematizadora, que serve à libertação” (2000b, p.78). A educação problematizadora representa

a educação como prática da liberdade, que, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens (2000b, p. 81).

Na perspectiva desta concepção, rompem-se as relações de educador e educando e de educando e educador, de forma que

o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumento de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas (2000b, p. 79).

Freire argumenta que, para manter a contradição, a concepção bancária nega a dialogicidade como essência da educação e se faz antidialógica, de forma que não seria possível à educação problematizadora realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo. A dialogicidade representa a essência mesma da prática de uma educação libertadora, pois

O diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana: ele é relacional e, nele, ninguém tem iniciativa absoluta. Os dialogantes admiram um mesmo mundo; afastam-se dele e com ele coincidem; nele põem-se e opõem-se. [...] O diálogo não é um produto histórico, é a própria historicização. (FREIRE, 2000b, p. 16)

Desta forma, neste espaço onde se inter-relacionam educador-educando, ambos constituem-se como sujeitos cognoscentes em processo permanente de fazer e refazer seu conhecimento, sendo investigadores críticos do mundo que os cerca.

[...] embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 2000a, p. 23).

Esta relação de empatia entre o educador e o educando rompe a verticalidade própria da educação bancária, estabelecendo uma situação de comunicação que se contrapõe à dissertação de comunicados. Desta forma, o diálogo representa o “como” para a educação libertadora:

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, somente o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na procura de algo. Instala-se, então, uma relação de empatia entre ambos. Só ali há comunicação. “O diálogo é, importante, o caminho dispensável, não somente nas questões vitais para a nossa ordem política, mas em todos os sentidos da nossa existência.” (FREIRE, 2006b, p.115)

No mais, quem dialoga com alguém sobre alguma coisa, de forma que, se é pela sua capacidade de pronunciar o mundo que os homens o transformam, o diálogo é uma exigência existencial. Ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir dos sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado<sup>41</sup> Para a educação problematizadora, como processo de desvelamento da realidade, o diálogo representa a conquista do mundo para a libertação dos homens (2006b).

---

<sup>41</sup> Contudo, cabe aqui um destaque: o diálogo pode se realizar entre os diferentes de uma mesma classe em busca da transformação da sociedade, pois, em uma sociedade dividida em classes, o ponto de partida diferente dos antagonicos inviabilizaria o diálogo.

Ao negar o conhecimento como processo de busca, e desta forma a própria educação, na medida em que leva os homens ao ajustamento, à acomodação, a concepção bancária de educação nega aos homens sua capacidade de intervir e transformar o mundo. Nega a práxis como modo humano de existir. Como instrumento da desumanização, cumpre a tarefa de prescrever aos oprimidos as finalidades dos opressores.

Quando na prática bancária de educação não há conhecimento realizado pelos educandos, dela resulta a manutenção da imersão na realidade opressora; de forma contrária, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade, a busca da emergência das consciências a partir de uma inserção crítica na realidade.

Diante da realidade dominadora, onde vigoram a alienação e a desumanização, a conscientização constitui o instrumento fundamental da pedagogia do oprimido freiriana na medida em que a ela cabe a tarefa de desvelar a realidade e desmascarar os mecanismos que servem à manutenção da sociedade opressora. Em virtude da condição de hospedeiros do opressor, uma vez que o comportamento dos oprimidos se faz a partir da pauta dos opressores, Freire diz que expulsar esta sombra pela conscientização é uma das fundamentais tarefas de uma educação realmente libertadora e, por isto, respeitadora do homem como pessoa. Porém, não por mero acaso, Freire inicia *Pedagogia do Oprimido* comentando o quanto fora surpreendido pelo medo da liberdade, expresso pelos participantes dos cursos de capacitação que ministrara, ao falar sobre o papel da conscientização na educação libertadora.

Não são raras às vezes em que participantes destes cursos, numa atitude em que manifestam o seu medo de liberdade, se referem ao que chama de perigo da conscientização. A consciência crítica é anárquica. Ao que outros acrescentam: “Não poderá a consciência crítica conduzir a desordem?” (2000b, p. 23).

A conscientização representa um perigo mediante a possibilidade de que, ao colocar as massas populares diante da realidade injusta e opressora que as desumaniza, surjam fanáticos destrutivos. Segundo Freire, “o medo da liberdade, de que necessariamente não tem consciência o seu portador, o faz ver o que não existe. No fundo, o que teme a liberdade se refugia na segurança vital, como diria Hegel, preferindo-a à liberdade arriscada.” (2000b, p.24).

Este risco de perguntar e duvidar remete ao risco de assumir a liberdade, como apontado por Freire. A ameaça da insignificação, da dúvida total, do desespero existencial. A ameaça da insignificação absoluta, antecipada pela ansiedade da vacuidade, leva os seres humanos a fugir de sua liberdade, a escapar do perigo de duvidar, isto é, de perguntar e responder. É nesse sentido que, segundo Freire, os oprimidos temem a liberdade, pois expulsar o opressor de dentro de si mesmo significa assumir sua autonomia, ou seja, assumir os riscos de perguntar e responder por si mesmo.

As auto-afirmações ôntica e espiritual precisam ser distinguidas, mas não podem ser separadas. O ser do homem inclui sua relação com suas significações. Ele é humano só por compreender e moldar a realidade, seu mundo é ele, de acordo com significações e valores. Seu ser é espiritual, mesmo nas expressões mais primitivas do mais primitivo ser humano. Na primeira sentença significativa toda a riqueza da vida espiritual do homem está potencialmente presente. Portanto, a ameaça a seu ser espiritual é uma ameaça a todo seu ser. (2000b, p.39)

Na medida em que o ser humano é responsável por fazer-se a si mesmo, a ansiedade da culpa e condenação decorre do fato de que, embora a norma esteja formulada, o homem tem o poder de agir contra ela, de contradizer seu ser essencial. Por isso a importância de defendermos que a educação deve agir no sentido de dar um caráter integrador à formação humana, de um permanente vir a ser em suas dimensões éticas e estéticas.

Questões como esta devem ser problematizadas nas pesquisas na área de educação hoje, pois encontramos, em muitos casos, espaços educativos enraizados em uma educação pragmática e tecnológica, em busca de um adestramento de alunos para desenvolver uma sociedade cada vez mais pautada pelo consumo e os demais interesses do mercado. O educador da boniteza, em um de seus últimos escritos, nos provoca mais uma vez no sentido de pensarmos a partir de nosso tempo em uma educação humanizadora:

Não há possibilidade de pensarmos o amanhã, mais próximo ou mais remoto, sem que nos achemos em processo permanente de “emersão” do hoje, “molhados” do tempo em que vivemos, tocados por seus desafios, instigados por seus problemas, inseguros ante a insensatez que anuncia desastres tomados de justa raiva em face das injustiças profundas que expressam, em níveis que causam assombro, a capacidade humana de transgressão da ética (FREIRE, 2000c, p.117).

Freire convoca a deixar vir à tona o que há de mais sensível no humano, a possibilidade de dizer sua palavra a partir de seu lugar, olhando para sua história, para o contexto onde vive. Atitude que pode abrir caminhos para uma educação que leve a uma conexão com a necessidade de nos pensarmos como seres de relação, ou em relação com o outro. Espaços criados, no âmbito da educação, que deixem tomar conta dos sujeitos suas próprias histórias, descrições sobre si sempre serão um incentivo a provocação dos sentidos. Num texto autobiográfico, Freire mostra sua atenção ao *local*, lugar de origem de nossos saberes:

Antes de tornar-me um cidadão do mundo, fui e sou um cidadão do Recife, a que cheguei a partir de meu quintal, no bairro da Casa Amarela. Quanto mais enraizado na minha localidade, tanto mais possibilidades tenho de me espriar, me mundializar. Ninguém se torna local a partir do universal. O caminho existencial é inverso. (...) Por isso, permita-se a obviedade, minha terra não é apenas o contorno geográfico que tenho claro na memória e posso reproduzir de olhos fechados, mas é, sobretudo, um espaço temporalizado, geografia, história, cultura. Minha terra é dor, fome, miséria, é esperança também de milhões, igualmente famintos de justiça (1995, p.25-26).

O encontro com o educador da boniteza foi um encontro com o sentido que dei a minha trajetória. Fui pronunciando o meu mundo e o restaurando em suas partes mais feias, desumanas até, pois nunca seremos plenos: somos seres inconclusos. No lugar das coisas que me oprimiam, vou colocando novas possibilidades de vida, novas possibilidades de ser. Olhando para minha realidade local, encontrava-me com a dimensão do global, do universal. O encontro com a realidade social, desvelada por Freire com base em Marx e na história da modernidade, defronta-me, enquanto sujeito de busca, com uma tomada de consciência acerca da realidade que nos marca, nos produz.

Marx (1968) anunciou que somos indivíduos condicionados por nossas relações sociais, marcando em sua obra que não nos fazemos apenas por aquilo que desejamos ou pelo que nossas propriedades naturais revelam. Penso que Freire incorporou em sua pedagogia essa característica do pensamento marxiano. A marca fundante do pensamento freiriano anuncia um sujeito de relações que, ao mesmo tempo em que é feito pelas condições impostas por uma determinada sociedade, também age sobre ela, podendo transformá-la. Neste sentido reconhecemos o movimento dialético de seu pensamento. A necessidade de conhecer não pôde ser saciada em todos os indivíduos que fizeram a história da humanidade. Muitos ficaram para trás, oprimidos pelas condições impostas pela sociedade. O

conhecimento vem sendo estabelecido ao longo da história como ciência ou arte por alguns e para alguns, nunca para todos.

A formação do sensível no homem vai sendo gradativamente transformada em racionalismo. Essa crítica à razão iluminista, que em sua trajetória transformou-se em razão instrumental, gerando a opressão do homem, é feita pelos teóricos da “Escola de Frankfurt” (1985). Com base nesta reflexão, proponho a questão: De que vale o saber se não for usado para a construção de homens e mulheres em busca de uma sociedade justa? Com a posse do saber, também posso construir uma bomba e matar milhares de pessoas, ou, em nome desse, posso torturar mulheres e homens em campos de concentração e exterminá-los. Acredito que essas são perguntas que mobilizam alguns de nós há muito tempo.

Em *Dialética do Esclarecimento*, Adorno<sup>42</sup> e Horkheimer comentam: “a técnica é a essência desse saber, que não visa conceitos e imagens, nem o prazer do discernimento, mas o método, a utilização do trabalho de outros, o capital” (1985, p.20). Os avanços da sociedade moderna, com o crescimento científico e tecnológico, ao mesmo tempo em que contribuem para o aperfeiçoamento da vida humana, dominam o homem escravizando-o em suas potencialidades expressivas, corporais, sensíveis, expondo-o a uma vida de medo, diante das constantes ameaças de guerras e destruição do meio ambiente .

Para Adorno e Horkheimer,

O aumento da produtividade econômica, que por um lado produz as condições para um mundo mais justo, confere por outro lado ao aparelho técnico e aos grupos sociais que o controlam uma superioridade imensa sobre o resto da população. O indivíduo se vê completamente anulado em face dos poderes econômicos. Ao mesmo tempo, estes elevam o poder da sociedade sobre a natureza a um nível jamais imaginado (1985, p. 14).

Será que o projeto da modernidade foi concluído e na contemporaneidade está superado? Ou atravessamos uma crise em busca da construção de um sujeito que avance em relação a alguns aspectos proferidos pela concepção moderna? O

---

<sup>42</sup> Entre Freire e Adorno comecei a descobrir uma relação interessante na pesquisa do mestrado, ou que considero possível, que aproxima o conceito de emancipação de Adorno, com raiz no conceito de esclarecimento da teoria kantiana, “busca da luz”, do desvelamento, “saída da menoridade autculpável”, ao conceito de sujeito autônomo da teoria Freiriana. A partir daqui busco aproximar o conceito de autonomia dos sujeitos em Freire ao conceito de emancipação dos frankfurthianos Adorno e Horkheimer. Mesmo que o conceito de autonomia tenha sido bandeira da modernidade, este não foi plenamente desenvolvido, tendo em vista a reflexão feita pelos teóricos críticos que estamos abordando. Contudo, imagino que a reflexão sobre autonomia de matriz kantiana venha se mantendo importante nas abordagens críticas sobre formação humana até os dias atuais.

sujeito histórico a ser construído deverá ser popular e plural, democrático em seu processo de construção, atuando sobre a realidade, que é múltipla e global, com o sentido de emergência exigido pela destruição acelerada do planeta pelo homem. O sujeito histórico freiriano tem que ter a capacidade de exercer a práxis libertadora, e ser capaz de reconhecer a necessidade de lutar por ela.

Concordo com Duarte Jr., quando este afirma que,

O sujeito de que necessitamos para atravessar a presente crise não pode mais ser entendido como aquele preconizado pelo iluminismo, com toda ênfase recaindo sobre a sua capacidade racionalizante, a sua capacidade estrita de construir e se adequar a um conhecimento universal e, portanto, desencarnado e desterrado. Ao contrário, necessita-se primordialmente de um sujeito antes de tudo, sensível, aberto às particularidades do mundo que possui a sua volta, o qual, sem dúvida nenhuma, deve ser articulado à humana cultura planetária (2006, p.172).

Esta visão também é freiriana na medida em que este educador sempre buscou a construção de um sujeito encarnado na sua história, na sua realidade, condição fundamental para a tomada de consciência em prol das transformações necessárias para o enfrentamento das injustiças do mundo. O sujeito pensado por Freire parte de uma concepção de homem como unidade existencial, em sintonia com o que argumenta Gonçalves:

Afirmar o homem como unidade existencial significa compreendê-lo como uma subjetividade encarnada, isto é, como um ser espiritual e corpóreo, que está aberto ao mundo, sem o qual ele não existe. Homem e mundo formam, assim, uma síntese dialética, cujos momentos se constituem na negação um do outro e na sua superação(...). No cerne da ação do homem no mundo, está o momento de negação, a necessidade que o impulsiona a agir para suprir a falta de alguma coisa (2005, p.75).

Nesse sentido, penso que o conceito de Freire (2000b) sobre práxis é fundamental para a discussão da constituição de homens. Ele aborda a necessária compreensão que precisamos ter de que os homens são seres de ação, eles emergem no mundo, diferentes dos animais, que não “admiram o mundo”, apenas “imersão nele”.

Mas, se os homens são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é teoria e prática. É reflexão e ação (2000b, p.121-122).

Defendo a importância de colocarmos, no horizonte de nossas investigações, objetivos que persigam possibilidades de transformação do que diminui e escraviza o outro. A emancipação pensada pelos herdeiros da tradição marxista, os frankfurtianos, seria a busca pela desalienação humana. A recuperação do homem para si. Um homem ativo e produtivo, que compreende e controla o mundo objetivo com suas próprias faculdades (FROMM,1983). Neste sentido, seria necessário e urgente um projeto de formação humana criado com bases na realidade social dos indivíduos pertencentes a classes sociais, para a busca deste estado de autonomia e construção do sujeito, que dialeticamente é subjetivo e coletivo.

Nesta perspectiva, a sociedade estaria em permanente disputa: de um lado, grupos de opressores; de outro lado, o grupo de oprimidos, sendo que estes deveriam criar mecanismos de resistência e desalienação de homens e mulheres para disputar um modelo social mais humano. A luta dos movimentos de resistência, contra a opressão na América Latina e no mundo, representada pelos trabalhadores, movimento de mulheres, negros, trabalhadores sem terra, trabalhadores sem moradia, entre outros, só pode ser entendida no contexto da luta de classes, no marco dos conflitos emanados de um capitalismo cada vez mais globalizado, que se renova, se transforma, para manter seus mecanismos de opressão.

Observando a história da luta de classes, poderemos nos posicionar como sujeitos críticos diante da realidade, para fazermos nossas opções de atuação frente às opressões. A construção do sujeito a que me refiro neste texto passa fundamentalmente pela necessidade que temos de pensar em como se dão os processos de formação humana nas mais diversas instâncias educativas e nos diferentes contextos, sem deixar de lado, o reconhecimento das diferentes culturas que imprimem nestes espaços suas referências e seus modos de vida.

Acreditar nos movimentos sociais e políticos como capazes de reorganizar uma consciência coletiva também está no horizonte da construção desse sujeito. Observei isso nos três Fóruns Sociais Mundiais, dos quais participei como delegada do Sindicato dos Docentes da Universidade Federal de Pelotas (ADUFPel/ Ssind.), realizados na cidade de Porto Alegre-RS. Assim, concordo com Houtart<sup>43</sup>

---

<sup>43</sup>Sociólogo e diretor do Centro Tricontinental, Lovaina-a-Nova, Bélgica, e membro do Fórum Mundial das Alternativas.

Podemos dizer que a principal conquista dos Fóruns Sociais, como convergências de movimentos e de organizações populares, foi a elaboração progressiva de uma consciência coletiva, com vários níveis de análise e de compreensão e com uma ética de protesto contra todo o tipo de injustiça e desigualdade, e de construção democrática de “um outro mundo possível”.(2006, p. 426).

Neste espaço, observei a utopia presente na proposição de ações para transformação do mundo. O resgate da esperança presente nos discursos era mobilizador de desejos por novas possibilidades de reconstrução do planeta. Nos fóruns conheci pessoalmente Augusto Boal, compartilhamos um espaço onde desenvolvemos muitas atividades de Teatro do Oprimido. Refletimos nestes encontros que os oprimidos quando descobrem o opressor e se comprometem com a luta organizada pela sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando sua cumplicidade com o regime opressor. A educação está presente nos mais variados espaços sociais de convivência, e nesses fóruns ela também se encontra, influenciando, assim, nossa maneira de ser e estar no mundo.

Retomando o pensamento frankfurtiano e analisando sua contribuição para pensarmos o sujeito histórico, observamos que, para Adorno, a educação seria um dos mecanismos capazes de emancipar os sujeitos. Ele defende em seus estudos , como Freire, a educação crítica, em contraposição à educação tradicional burguesa.

Não há sentido para a educação na sociedade burguesa senão o resultante da crítica e da resistência à sociedade vigente responsável pela desumanização. A educação crítica é tendencialmente subversiva. É preciso romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para eficiência, instituindo no aprendizado aberto a elaboração da história e do contato com o outro não-idêntico, o diferenciado (1995.p.27).

A reflexão acima indica que somente a polifonia entre as vozes poderá dar uma nova dimensão à sociedade. No desvelamento dessas vozes, parece que encontraremos o sentido que deve ser dado à educação. Adorno procurou criticar e denunciar os mecanismos sociais que levam as pessoas à alienação e à reprodução de valores da classe dominante, os textos que se referem ao que ele chamou de *Indústria Cultural*<sup>44</sup> são os melhores exemplos disso.

---

<sup>44</sup>Ver texto: A Indústria Cultural: o esclarecimento como mistificação das massas no livro ADORNO, Theodor W. HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

Para teóricos contemporâneos, o mundo “pós-estruturalista” é feito por estruturas facilmente moldáveis, as quais somos incapazes de objetivar. Se considerássemos esta premissa para pensar a construção do sujeito histórico, com certeza a ideia de homem sustentada por Fromm seria inócua, visto que não teríamos mais como pensar em nos apropriar do que nos constrói, pois o conceito de “modernidade fluída”, “líquida”, empregado por alguns autores, parece nos colocar distantes desta possibilidade. Nesta concepção, o individual “imperaria” sobre o coletivo na sociedade, sem alternativas de resistência. Para Bauman,

A apresentação dos membros como indivíduos é a marca registrada da sociedade moderna. Essa apresentação, porém, não foi uma peça de um ato: é uma atividade reencenada diariamente. A sociedade moderna existe em sua atividade incessante de ‘individualização’, assim como as atividades dos indivíduos consistem na reformulação e renegociação diárias da rede de entrelaçamentos chamada ‘sociedade’. Nenhum dos dois parceiros fica parado por muito tempo. E assim o significado da ‘individualização’ muda, assumindo sempre novas formas (...) (2001, p. 39).

Concordo com Jameson (1997), quando defende a ideia de que o pensamento pós-moderno, ilustrado acima, é fundamentalmente uma dominante cultural e é reflexo de mais uma modificação sistêmica do capitalismo (da estrutura social vigente), não constituindo, portanto, uma nova ordem social ou ruptura com o próprio capitalismo. Muitos teóricos veem na sociedade capitalista atual o predomínio de uma lógica que prima pela crescente mercantilização das relações sociais, imposta ideologicamente pelos defensores do mercado.

Analisando esta questão sob a ótica marxiana, que faz sociologia e filosofia partindo da busca de um entendimento econômico, político e social das relações sociais, observamos que existem várias formas de organização do trabalho nos mais diversos lugares do mundo. Interessa ao capitalismo o retorno de capital imediato, e não está em primeiro plano a introdução nos mercados de uma melhor forma de produção, que, em alguns casos, atenderia aos interesses daqueles que mais sofrem com a exploração de sua mão de obra. Isto tem sido confirmado a partir das reflexões feitas sobre a luta dos trabalhadores do campo, que se colocam em conflito sistematicamente com os grandes produtores rurais, os quais conseguem, com a ajuda do governo, implementar políticas agrárias que favorecem os altos investimentos de capital.

Em algumas avaliações da sociedade atual, observamos que o trabalho do homem foi substituído pela máquina, devido aos avanços tecnológicos. Este fato explicaria a insuficiência de empregos em determinados setores. Contudo, em

algumas sociedades, se a utilização de trabalho humano der mais retorno de capital do que o investimento em tecnologias de ponta, ele será utilizado. O desenvolvimento dos processos de globalização<sup>45</sup>, que tentam homogeneizar as compreensões sobre a realidade, acaba por desarticular alguns grupos de trabalhadores. Contudo, não podemos desconsiderar que existem lutas importantes de trabalhadores, tanto na América Latina como em outros continentes, com o objetivo de resistir à exploração, em nome da transformação da realidade opressora que reforça as desigualdades econômicas entre os povos.

A realidade que consigo enxergar, devido à urgência de meu pensamento em busca da humanização, ainda é aquela descrita por Marx em sua obra *O Capital* (1983a): uma sociedade de classes, onde grupos sofrem opressões, devido a condições de inferioridade econômica, em relação aos grupos dominantes. Trabalhadores sem propriedades estão de um lado, possuidores de propriedades, de outro. Estas seriam as duas classes principais que formam o conjunto da sociedade capitalista, na concepção de Marx.

Algumas reflexões nos fazem pensar a globalização como um estado de coisas que nos encaminha a interpretar o mercado como um novo deus, onipotente, onipresente, que devemos seguir de forma submissa. Se palavras ou expressões como “contextualização”, “historicidade”, “barreiras”, “ética universal”, forem proferidas, o novo deus imporá castigos eternos.

Parece que a negação do sujeito cognoscente e a rejeição de uma realidade a ser conhecida estão no centro de alguns discursos da pós-modernidade. Para Marx, o homem se constrói para além de suas possibilidades de apenas conhecer a realidade, pelo fato de poder agir sobre ela. Marx (1983b) na *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel*<sup>46</sup>, expressa que as armas da crítica não podem, de fato, substituir a crítica das armas. A força material tem de ser deposta por força material, mas a teoria também se converte em força material, uma vez que se apossa dos homens. Essa é uma das recuperações que realiza Antonio Gramsci (1978), segundo o qual o filósofo de Tréveris nos deixou um legado que compreende que as ideias, quando apropriadas pelas massas, podem se transformar em realidade.

---

<sup>45</sup>A partir das dificuldades econômicas do pós-guerra, surge no séc. XX a formulação deste modelo econômico a partir das políticas implementadas pelo Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional capaz de integrar, os países em sistema global de desenvolvimento, de forma racional e equilibrada.

<sup>46</sup>Obra publicada originalmente em 1843.

Acredito que entender os fatores econômicos e sociais da atualidade, levando em conta suas contradições, é tarefa importante para pensarmos a educação que queremos, ou, pelo menos, a que a maioria das pessoas precisa para a construção de uma sociedade em que se realize a emancipação humana, uma sociedade sem classes.

O sujeito se constrói na práxis<sup>47</sup> cotidiana, que é ação sobre a realidade para transformá-la. Esta concepção de homem está nas bases da construção do sujeito histórico, que pode se reconhecer no que faz, olhando para o passado e pensando em contribuir para um *vir a ser*, incerto, mas com possibilidades de vencer ou minimizar as relações de exploração e opressão. Enxergarmo-nos como investigadores dos processos de apreensão do mundo é tarefa importante para nossa práxis. Como define Freire,

Tanto quanto a educação, a investigação que a ela serve tem de ser uma operação simpática, no sentido etimológico da expressão. Isto é, tem de constituir-se na comunicação, no sentir comum uma realidade que não pode ser vista mecanicistamente compartimentada, simplistamente bem-‘comportada’, mas, na complexidade de seu permanente vir a ser (2000b, p.101).

Talvez este texto retome uma discussão antiga, que para muitos já não provoca nenhum efeito. Contudo, imagino que este é o momento de recuperar o debate sobre a construção coletiva do espaço geográfico, político e social em que vivemos. Entramos o século XXI com um desejo de esquecimento dos erros que comentemos a partir de nossos sonhos socialistas. Agora invertemos o sonho? Os ideais são individualistas, corremos atrás do tempo e do dinheiro para consumir tudo o que o mercado pode nos oferecer. Criamos novas necessidades de consumo todos os dias para revigorar o desejo de produção do mercado, encantados por um sistema que forja nossa “inclusão”. Para Freire, segundo Michael Apple (1998, p.39), a igualdade prometida pelo “somos todos consumidores”- e a sua despolitização e criação do individual possessivo- tem que ser rejeitada.

A espectadora crítica que estou sendo pondera: a menos que tomemos consciência real das manipulações ideológicas que se exercem na sociedade,

---

<sup>47</sup> O conceito de práxis que é condição para a constituição do sujeito que abordo neste estudo fundamenta-se a partir da relação dialógica entre os sujeitos, que se constrói a partir da ação e reflexão sobre a realidade com o compromisso de transformação social, conforme o ideário freiriano de raiz marxiana. Mais subsídios sobre o tema em GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da práxis*. São Paulo, Cortez, 1995.

poucas transformações efetivas ocorrerão. Muitos que lutam ou lutaram algum dia contra este sistema desumano estão exaustos, procurando a ponta do fio em uma teia emaranhada, cujos nós estão cegos. A atriz em busca de uma ação acredita que estes não querem se entregar ao enredo dos fios, por isso buscam alternativas para reorganização dos sonhos. Quem sabe vamos ter que abandonar este fio e começar a tecer a ponta de um novo? Parece-me que as conquistas foram esquecidas, como destaca Boron (2002, p.30), ao fazer uma leitura crítica da obra *Império*, de Michel Hardt e Antonio Negri.

H&N têm razão quando enumeram alguns dos horrores produzidos pela modernidade (...), mas no caminho se esquecem de alguns outros resultados da mesma, como as liberdades individuais; a relativa igualdade estabelecida nos terrenos econômicos, políticos e sociais, pelo menos nos capitalismos desenvolvidos; o sufrágio universal e a democracia das massas; o advento do socialismo, apesar da frustração que ocasionaram algumas de suas experiências concretas, como a soviética; a secularização e o Estado laico, que emancipou grandes massas da tirania da tradição e da religião; a racionalidade e o espírito científico; a educação popular; o progresso econômico, e muitas outras conquistas.

Conforme este teórico, devemos incorporar em nossa reflexão as conquistas do passado em benefício de uma leitura coerente do presente, pois fazem parte da construção de nossa trajetória lutas que geraram conquistas importantes que continuam sendo mediadoras e inspiradoras de nossas lutas cotidianas. Observo que a teoria crítica, reconhecendo os erros cometidos pelo desejo de razão da modernidade, assume, entretanto, a tarefa de pensar a possibilidade dos ideais de igualdade, liberdade e fraternidade do iluminismo serem reconhecidos como um avanço, em relação a um passado obscuro, do *não ser*. Estes ideais, se pensados em concordância com a razão sensível, dialética, que não é sufocada por uma razão instrumental, com desejos onipotentes, com ares do deus do medievo, podem recuperar o humano do homem.

Duarte Jr., na obra *Fundamentos Estéticos da Educação*, salienta:

Nossas civilizadas culturas contemporâneas têm se assentado numa patologia básica: a divisão do homem em razão e sentimentos como dois compartimentos estanques, onde o primeiro se sobrepõe ao segundo, na busca das verdades da vida. A razão foi transformada em racionalismo, por negar seus próprios fundamentos na esfera dos sentimentos (1988.p.68).

Com base nas reflexões que fiz até aqui, entendo que a tarefa importante da educação é construir subjetividades e pessoas comprometidas com uma

racionalidade que se oriente no sentido de garantir melhores condições de vida à maioria das pessoas que vivem neste planeta. O sujeito que produz e reproduz o conhecimento histórico vai se formando a partir do movimento de tomada de consciência da realidade como espectador, levando em consideração a sua atuação sobre ela e a atuação desta realidade sobre si. O sujeito que é objetivo e subjetivo constrói-se neste movimento dialético.

Entendo que esta construção se dá em função da formação de uma identidade coletiva e da necessidade do homem de ser mais, ser o que ainda não é. Paulo Freire, em seus registros teóricos e em sua prática-pedagógica, propõe a discussão sobre a necessária busca pela construção deste sujeito.

Olhando para o momento atual, para a vida e a realidade social das pessoas de nosso país, e principalmente, com a preocupação de pensar a formação humana em espaços de construções de práxis, penso que devemos visitar categorias discutidas nas obras dos teóricos que pensaram a educação crítica. Acompanho o pensamento de Freire também quando ele alerta: “a necessidade desta resistência crítica, por exemplo, me predispõe, de um lado, a uma atitude sempre aberta aos demais, aos dados da realidade; de outro, a uma desconfiança metódica que me defende de tornar-me absolutamente certo das certezas” (2000a, p.151).

Acredito no diálogo que deve ser travado neste momento histórico, reiterando o direito dos seres humanos de dizerem sua palavra sobre esta e outras épocas. Contudo, nunca vou concordar com o discurso do pensamento ou da verdade única, que valoriza as novas caras de um sistema opressor, como o capitalismo. Este sistema quer nos dizer que nos tornamos iguais, que o mundo globalizado nos aproxima e dilui as desigualdades. Concordo com Freire em sua forma radical de reflexão sobre este tema.

O discurso liberal tem uma lógica de classes fantástica. Ele nega as classes, como se a história pudesse, de uma vez, acabar com a chamada continuidade de si mesma. Uma das características que faz a história ser a história é que ela tem continuidade, é que ela tem historicidade. (...) os liberais chegam a anunciar a morte da história, sem que os homens e as mulheres tenham morrido. Os liberais dizem que todo mundo se tornou igual. Então, uma das tragédias do intelectual do Terceiro Mundo, como nós, é que damos aula de pós-modernidade e convivemos com trinta milhões de miseráveis, no Brasil, que não chegaram sequer à modernidade (2001, p.237).

No meu ponto de vista, o pensamento pós-moderno a que Freire se refere serve hoje em dia para desorganizar a resistência e fazer com que os trabalhadores

abandonem a luta pela transformação da realidade. Reservei uma parte do trabalho para relacionar a teoria de Marx com o pensamento de Freire, observando a contribuição de Marx para o desenvolvimento da pedagogia revolucionária tão proclamada na obra de Freire. Marx, através do seu “materialismo histórico”, procura demonstrar a necessidade de transformação da sociedade injusta em que vivemos em uma sociedade mais humana, onde o homem pense em criar e produzir em benefício do coletivo, dos seus semelhantes, numa estreita cooperação em busca de melhores dias, onde o homem trabalhe para si mesmo, ou seja, onde não haja patrão nem empregados.

O pensamento de Marx, aplicado nas reflexões teóricas a respeito de conceitos e discussões cotidianas, abre possibilidades de aprofundarmos questões atuais referentes a fenômenos de caráter econômico, político, social ou filosófico. Para Oliveira, “o que há de fértil numa construção teórica é sua capacidade de sempre renovar-se, pôr-se diante dos dilemas históricos, atizar o pensamento fornecer-lhe os meios de ainda avançar” (2004, p.15-16).

É vivo no pensamento freiriano e marxiano o alerta para a luta que todo homem precisa empreender a fim de elaborar processos de libertação. Para tanto, o homem necessita, como nos diz Freire, “captar os dados da realidade”. Esta visão surge a partir da consciência de ambos os teóricos do papel que a dominação de classe assume na sociedade capitalista. Com a interpretação do pensamento hegeliano e a crítica realizada por Marx, podemos concluir que compreender a relação do homem com o trabalho será de fundamental importância para a reflexão sobre o conceito de conscientização, problematizado na obra do educador brasileiro, já no início da criação de sua pedagogia.

Com o trabalho, o homem conquista autonomia diante da natureza. Esta reflexão hegeliana ampliaria o debate, em relação à visão de Rousseau sobre a influência da natureza sobre os homens. Contudo, aqui nos cabe avaliar que o pensamento de Hegel influenciaria definitivamente a teoria de Marx. No entanto, este achava que Hegel dava importância demais ao trabalho intelectual e não observava o significado do trabalho físico material, social. Segundo Marx (1983a), é preciso acabar com a separação entre trabalho material e trabalho imaterial para reconstruir o ser genérico. Igualmente, Marx expressa uma ruptura com a dialética idealista hegeliana, a filosofia alemã em geral, e um avanço frente ao materialismo vulgar de

Feuerbach, a partir de uma ruptura epistemológica que permite o surgimento da filosofia da práxis marxiana, o materialismo histórico e dialético.

O trabalho, no sentido marxiano, produz o homem, faz deste um ser criador, criativo, que constrói a sua realidade em permanente busca e conquista. Mas quando o homem perde-se de si, o que acontece? Nas situações em que o homem aliena-se do seu ser essencial para perder-se, por exemplo, em um mundo transcendente, o homem aliena-se de si. Conforme Fromm,

A alienação significa, para Marx, que o homem não se vivencia como agente ativo de seu controle sobre o mundo, mas que o mundo (a natureza, os outros, e ele mesmo) permanece alheio ou estranho a ele. Eles ficam acima e contra ele como objetos, malgrado possam ser objetos por ele mesmo criados. Alienar-se é, em última análise, vivenciar o mundo e a si mesmo passivamente, receptivamente, como o sujeito separado do objeto (1983, p.50).

A alienação também pode ser entendida, na teoria marxiana, entre outras coisas, como a separação do produtor do produto de seu trabalho, da produtividade. Trabalhadores sem propriedades estão de um lado, possuidores de propriedades, de outro. A economia política aponta para a competição que leva ao acúmulo do capital em poucas mãos, nas dos possuidores de propriedades. A miséria do trabalhador aumenta com o poder e o volume de sua produção; o trabalhador vira uma mercadoria.

O trabalho deste trabalhador jamais será feito para ele, mas sempre para outros usufruírem: daí o caráter exteriorizado do trabalho. Na sociedade capitalista, o operário não tem a propriedade dos meios de produção. A sua única e inalienável propriedade é a força de trabalho, ou seja, a sua capacidade de trabalhar e produzir valores materiais. O operário vende sua força de trabalho para garantir a sua subsistência sendo explorado. O capitalista lhe paga por essa força uma parte de seu trabalho, com seu salário, em uma transação desigual, que aparenta uma relação jurídica entre iguais.

Observamos que a força de trabalho é uma mercadoria especial, que tem a capacidade de valorizar as outras mercadorias, sendo capaz de produzir bens materiais, bem que vale muito mais do que o capitalista paga. Assim é que o capitalista explora o operário, segundo o pensamento de Marx, e aliena o homem da sua própria produção. O homem alienado do produto de seu trabalho aliena-se também de si, dos outros homens e de todas as espécies da natureza. Para Fromm, “essa alienação da essência humana leva a um egoísmo existencial” (1983, p.58).

Com o conceito de alienação aqui exposto, podemos voltar a pensar a pedagogia freiriana, que busca em seus fundamentos o desenvolvimento de processos de conscientização, para que o homem possa (re) conhecer e (re) elaborar o mundo. Para tanto, Freire sugere que o homem tenha capacidade de distanciar-se da sua realidade para analisá-la objetivamente: “distanciando-se de seu mundo vivido, problematizando-o, ‘decodificando-o’ criticamente, no mesmo movimento da consciência, o homem se re-descobre como sujeito instaurador desse mundo de sua experiência” (2000b, p.15).

Quando Paulo Freire anuncia que a leitura de mundo precede a leitura da palavra, ele reconhece que o homem precisa entender sua relação com o que faz, pensa e cria, como parte substancial para o seu desenvolvimento. O homem que trabalha e reconhece sua força de trabalho como instrumento de luta pela libertação, encaminha-se para processos de conscientização. Este homem já possui uma consciência crítica, superando o estado de consciência ingênua.

Se o homem se individualiza pelo processo de alienação, ele se coletiviza ao reconhecer-se em processos de conscientização. Na *Pedagogia do Oprimido*, Freire diz que a ação educativa deveria promover o indivíduo, e não ser o instrumento de seu ajuste à sociedade. Somente com consciência crítica o indivíduo se tornará sujeito capaz de decidir e escolher. Freire destaca:

Os oprimidos, nos vários momentos de sua libertação, precisam reconhecer-se como homens, na sua vocação ontológica e histórica de *ser mais*. A reflexão e a ação se impõem, quando não se pretende, erroneamente, dicotomizar o conteúdo da forma histórica de ser do homem (2000b, p.52).

Para Marx (1983a), a nossa sociedade está dividida em classes que lutam entre si, e o mundo só será melhor com a extinção dessas classes. Freire, quando pensa um mundo sem opressores e oprimidos, refere-se à luta pela libertação do homem, pois, sob o ponto de vista do trabalho, o homem permanece, conforme descrevia Marx (1983a), alienado do produto do seu fazer. Na sociedade em que vivemos, a maioria dos homens trabalha e não pode consumir o produto deste trabalho. O patrão consome e ganha em cima do trabalho de seu empregado. O homem distancia-se da possibilidade de agir em busca da sua desalienação, principalmente enquanto não houver um processo que ajude a romper esse ciclo. A educação pode ser o início desse processo.

Paulo Freire deixa sua obra plena da reflexão de que o modelo de sociedade capitalista se movimenta acentuando as injustiças sociais, por isso propõe que os processos de conscientização avancem no intuito de ajudar a romper com esta ordem.

O sujeito histórico freiriano só se constituirá na medida em que desvelarmos estas questões, em que homens e mulheres se reconhecerem enquanto “produtos” desta sociedade, em permanente processo de resistência e luta frente ao atual contexto do sistema capitalista. Neste sentido, reforço o destaque dado a esta etapa da reflexão. Suponho que seja necessário para a constituição do sujeito a pronúncia do seu mundo alicerçar-se cada vez mais na consciência daquilo que o produz em um dado momento histórico. Segundo Casali,

A pedagogia centrada na liberdade do aprendente, do sujeito vivo, de qualquer pessoa cuja trajetória de vida está em construção, deve permanecer preocupada com a cidadania desse sujeito. Num contexto de globalização, a vida não deve isolar-se num recuo salvador. Ela também faz parte de uma aventura que merece desenvolver-se em uma escala mais ampla. Importa que a construção biográfica considere os componentes históricos ligados à vida das coletividades (2008, p.55-56).

Como professora de teatro que estou sendo, busco com este trabalho dar o reconhecimento devido à forma teatral de expressar/contar o mundo, narrando minha práxis que busca constituir este sujeito que também estou procurando ser. Pretendo-me engajada em uma postura de quem se descobre em ação/transformação diante de sua própria práxis. Inserida em minha história de vida, procuro desvelar a realidade, sendo sujeito do meu pensar, aberta à descoberta de novos caminhos de libertação. Um desses movimentos é a escrita de caráter autobiográfico que realizo neste encontro com a obra freiriana. Reconheço-me assim em determinadas “situações” que marcam minha trajetória de vida para avançar na perspectiva de constituição histórica do sujeito que vou sendo.

Conforme Freire,

Sendo os homens seres em “situação”, se encontram enraizados em condições tempo-espaciais que os marcam e a que eles igualmente marcam. Sua tendência é refletir sobre sua própria *situacionalidade*, na medida em que, desafiados por ela, agem sobre ela. Esta reflexão implica, por isto mesmo, algo mais que estar em *situacionalidade*, que é sua posição fundamental. Os homens *são* porque *estão* em situação. E serão tanto mais quanto não só pensarem criticamente sobre sua forma de *estar*, mas criticamente atuarem sobre a situação em que estão (2000b,p.101).

Esta tomada de consciência diante da escrita autobiográfica vai provocando minhas ações em direção a novas práxis de constituição de sujeitos. Freire anunciou em toda sua obra<sup>48</sup> possibilidades de constituição do “sujeito”: crítico; autônomo; do conhecimento; consciente; social. Essas possibilidades não negam, pelo contrário, reafirmam, sua preocupação com a formação para humanização do ser e para o que optei por chamar, neste trabalho, de *sujeito histórico freiriano*.

O encontro com o educador da boniteza me ensinou que, para seguir a caminhada, era necessário não passar indiferente pela vida; tornar o conhecimento problemático através do diálogo crítico, do olhar atento às diferenças, sempre na busca de argumentos em benefício de um mundo melhor para todas as pessoas. No capítulo final da pesquisa, narrarei um momento importante da constituição deste sujeito, que vai viabilizando-se concomitantemente ao processo de escrita deste trabalho.

---

<sup>48</sup>As concepções sobre sujeito aparecem em uma das primeiras obras de Freire, como em *Ação Cultural para Liberdade* (1968), e seguem nas obras *Conscientização* (1971), *Extensão ou comunicação?* (1969), *Pedagogia do Oprimido* (1970 - data de publicação), *Educação e Mudança* (1976), *A Importância do Ato de Ler* (1982), *Cartas à Guiné-Bissau* (1977), *Política e Educação* (1993), *Medo e Ousadia* (1987), *Pedagogia, diálogo e conflito* (1985), *Por uma pedagogia da pergunta* (1985), *Pedagogia da esperança* (1992), *Professora sim, tia não* (1993), *Pedagogia da autonomia* (1996), até a última, *Pedagogia da indignação* (2000).

### 3 A dimensão estética que se revela no sujeito histórico freiriano

Eu gostaria de ser lembrado como um sujeito que amou profundamente o mundo e as pessoas, os bichos, as árvores, as águas, a vida.

Paulo Freire

Ao longo da minha trajetória de formação pessoal e profissional, encontro, na obra de Paulo Freire, inquietações que fazem parte da minha existência, e que, no meu ponto vista, encontram-se na teoria crítica, conforme explicitarei anteriormente: contribuir para mudar a realidade social injusta, que massacra milhões de pessoas no mundo inteiro; pensar um processo de formação humana que priorize o reconhecimento dos homens e das mulheres como agentes de ação e intervenção para a transformação histórica.

A espect-atriz professora procura experienciar<sup>49</sup> práticas pedagógicas, artísticas culturais, político-sociais que busquem caminhos para construção de uma nova sociedade. Vou me narrando e experimentando a partir do vivido, observando como estou me constituindo, apontando elementos teóricos para pensar a constituição do sujeito histórico freiriano. Mergulho desde a infância no mundo da arte, buscando dizer a minha palavra, contar o mundo que foi me construindo com o auxílio de minha própria intervenção, para logo agir sobre a realidade, pautada pela necessidade de transformá-la. Segundo Boal,

---

<sup>49</sup>Segundo Benjamin (1984, p.24), “cada uma de nossas experiências possui efetivamente um conteúdo, que ela recebe de nosso próprio espírito.(...) Somente para o indivíduo insensível a experiência é carente de sentido e imaginação. Talvez ela possa ser dolorosa para aquele que a persegue, mas dificilmente ela o levará ao desespero”. Este autor entende que experiência e narração estão imbricadas, pois para ele as experiências são construídas e socializadas no cotidiano entre as pessoas, através de aprendizagens extraídas de vivências particulares e/ou coletivas (1993). Por isso a ideia de experiência neste estudo vai para além da concepção de vivência, ou seja, quando me refiro a vivência é como condição para que a experiência se realize. “Experiência, assim como utopia, diálogo e esperança, são categorias estruturantes da obra de Freire, que pode ser sintetizada como uma perspectiva de leitura e de inserção no mundo concreto” (MOLINA, 2010, p. 172).

Na arte dos oprimidos - quer se trate de poeta solitário ou criação coletiva, em que vários cidadãos-artistas pintam um mural, compõem uma canção ou constroem um espetáculo com palavras, sons e imagens -, o processo criativo é o mesmo: os artistas têm que se desviar do óbvio e penetrar na verdade escondida (...) para se libertarem, os oprimidos devem descobrir sua própria visão da sociedade, suas necessidades, e contrapô-las à verdade dominante, opressiva (2009, p.106).

Entendo também, como Boal (2009, p.22), que arte não é adorno, palavra não é absoluta, som não é ruído, e imagens falam, convencem e dominam. A estes três, poderes, -Palavra, Som e Imagem, não podemos renunciar, sob pena de renunciarmos à nossa condição humana. Vou me apropriando deste mundo da arte, para pensar e fazer um teatro que pode estimular os espectadores, pelo exemplo e inspiração, à ação transformadora da realidade: um teatro dialético, crítico, que dê voz e possibilidades de expressão àqueles que raras vezes as têm.

As pessoas, neste contexto, podem dizer sua palavra, expressá-la com o corpo inteiro, utilizando-se da estética teatral, cumprindo uma proposta de expressão do sensível. Entendendo a própria estética, neste trabalho, como sinônimo de expressão ou dimensão do sensível, equilíbrio entre o sentir, o pensar e o atuar. Para Duarte Jr, quando se pensa em “dimensão estética da educação”,

Esta expressão envolve um sentido para além dos domínios da própria arte. Porque o termo *estética* supõe uma certa *harmonia*, um certo *equilíbrio* entre os sentidos que damos à vida e a nossa ação concreta no cotidiano.(...) Assim, a própria educação possui uma dimensão estética: levar o educando a criar os sentidos e valores que fundamentem sua ação no seu ambiente cultural, de modo que haja coerência, harmonia, entre o sentir, o pensar e o fazer (1988,p.18).

É importante reagir contra práticas que conformem os indivíduos à ordem vigente, se esta é injusta e desumana. Portanto, é fundamental que se pense em alternativas pedagógicas que viabilizem ações em busca de processos de transformação desta ordem. Alternativas que mobilizem o sentir, o pensar e o fazer, as quais, conforme a reflexão deste estudo, são apontadas pela práxis teatral.

Adorno (1988), na primeira metade do séc XX, me ajuda a pensar e a definir a dimensão estética<sup>50</sup> nesta pesquisa a partir da sua reflexão sobre a denúncia que a arte pode provocar a partir da sua própria constituição. A preocupação deste teórico

---

<sup>50</sup>Encontrei, na revisão de literatura, as obras *Ética e Estética* (2006), de Nadja Hermann; *Por que arte-educação?*(1997), *Fundamentos Estéticos da Educação* (1988) e *O sentido dos sentidos: a educação do sensível* (2006), de João Francisco Duarte Jr., as quais, entre outras, estarão sustentando esta reflexão no campo da estética.

em expor suas ideias sobre o que torna o homem menos humano, mas influenciado pelos artigos que pode adquirir, ou melhor, consumir, na Indústria Cultural, vem sendo objeto de muitos estudos no campo da filosofia ou da educação. Parece-me que justamente pela atualidade de suas reflexões.

Este teórico concebeu em sua *Teoria Estética* a possibilidade de a arte proporcionar uma experiência em si mesma livre das orientações da Indústria cultural, que se amarra às necessidades do mercado capitalista. Neste, os produtos que circulam para acesso das pessoas na sociedade são pensados para o consumo. Observamos que, em nosso momento histórico, os objetos que atraem a necessidade de consumo das pessoas devem ser recriados com muita rapidez, para induzi-las a um interesse momentâneo em algo que logo não servirá mais, pois já existirão outros objetos ocupando o seu lugar. Assim, o mercado cria o interesse do indivíduo, e este é levado a uma adaptação à realidade. Daí o importante reconhecimento de nossa capacidade de sermos seres de opção, de inserção no mundo, buscando identificar o que nos encaminha para a adaptação.

Se a arte estiver a serviço da Indústria Cultural de nada nos servirá. Os projetos que resgatam a arte como uma possibilidade de avançarmos contra a opressão, em favor de nossa libertação, estão ligados, no meu ponto de vista, a uma educação para o sensível. Conforme Duarte Jr.,

A arte pode consistir num poderoso instrumento para educação do sensível, levando-nos não apenas a descobrir formas até então inusitadas de sentir e perceber o mundo, como também desenvolvendo e acurando os nossos sentimentos e percepções acerca da realidade vivida (2006, p.23).

A experiência estética, que deveria concentrar os sentidos em um período de tempo, para o envolvimento dos sujeitos com a obra de arte, não chega a acontecer neste contexto da Indústria Cultural, denunciada por Adorno, pois os objetos são descartáveis a ponto de não conseguirmos interagir com eles. Eles precisam se transformar, em um piscar de olhos, em um novo objeto, para ser incorporado ao mercado e novamente consumido, conforme dito acima. A denúncia desses condicionantes do cotidiano que nos fazem ser menos, levando-nos a uma adaptação, é pronunciada pelo teórico frankfurtiano, por Freire, além de outros pensadores, para que procuremos negar o que nos oprime e pensar em um anúncio do que nos liberte, resgatando nossa dimensão sensível.

Trocar afetos e sentimentos em um espaço de encontro, de relações humanas, também é necessário para que transformemos a realidade. Contudo, precisamos encontrar mecanismos que nos ajudem a pensar a constituição do sensível, nas relações de produção de conhecimentos com o outro, para conseguirmos agir sobre o mundo e com o mundo em consonância com as experiências do sensível.

É preciso, portanto, não apenas recolocar o sujeito humano no centro de nossas considerações, especialmente educacionais, mas ainda e principalmente alargar o conceito para que ele possa tomar sua real dimensão, transcendendo os estreitos limites iluministas e instrumentais que o faziam identificar-se, *tout court*, com a racionalidade científica e operacional. Na consideração e educação do sujeito, hoje, sua dimensão imaginativa, emotiva e sensível (ou sua corporeidade) deve ser colocada como origem de todo projeto que vise educá-lo e fortalecê-lo como princípio da vida em sociedade (DUARTE JR. 2006, p.139).

Para Adorno, a razão instrumental fez com que os sonhos da modernidade fracassassem, principalmente para os oprimidos e explorados de um sistema injusto. O homem viveria, a partir daí, preso a uma sociedade que o faz dependente da indústria cultural. Reproduzir as normas e os padrões da classe dominante acaba por ser a ordem da produção na sociedade capitalista,

Os produtos da indústria cultural podem ter a certeza de que até mesmo os distraídos vão consumi-los alertamente. Cada qual é um modelo de gigantesca maquinaria econômica que, desde o início, não dá folga a ninguém, tanto no trabalho quanto no descanso, que tanto se assemelha ao trabalho (ADORNO/HORKHEIMER, 1985, p.119).

A denúncia do servilismo que revela o pensamento adorniano remete-me a Freire, que propõe uma pedagogia do desvelamento, antes de anunciar as nossas possibilidades de constituição enquanto sujeitos, pois, para homens e mulheres se relacionarem com o mundo, necessitam conhecê-lo em seu tempo histórico. Só assim poderão caminhar em direção à constituição do sujeito crítico. A dimensão sensível do pensamento freiriano revela-se no valor ou sentido que o educador confere ao senso comum, isto é, à sabedoria da vida cotidiana, com seus componentes afetivos e intuitivos.

É necessário que evitemos igualmente outros medos que o cientificismo nos inoculou. O medo, por exemplo, de nossos sentimentos, de nossas emoções, de nossos desejos, o medo de que ponham a perder nossa cientificidade. O que eu sei, sei com meu corpo inteiro: com minha mente crítica, mas também com meus sentimentos, com minhas intuições, com minhas emoções (FREIRE, 1993b, p.43).

Freire não abandona o rigor, ao analisar as expressões do senso comum, sustentando-as como raiz fundante da expressão do educando, nos processos educativos. Para compreendermos a reflexão freiriana sobre o sujeito histórico, é necessário entender, mesmo que sucintamente e correndo o risco de cair em algumas simplificações, o caminho que foi traçado ao longo dos séculos sobre a compreensão do “ser”. Com a descrição reflexiva de como o “ser” vem se constituindo em alguns momentos da história ocidental da humanidade, tenho a esperança de fazer o leitor entender de que estação partiu o trem em que embarcou a espect-atriz/professora.

Na Antiguidade, o ser era visto como essência, o fundamento estava na essência das coisas. Depois, para Descartes, o fundamento estará no sujeito que pensa. Se a Modernidade era concebida como o desenvolvimento contínuo da racionalidade, por outro lado nasce o indivíduo, no tempo em que o homem depositou na razão suas esperanças de tornar o mundo melhor. Investigar o que podemos saber do mundo era o projeto filosófico comum a todos os filósofos depois de Descartes.

A discussão dos empiristas e racionalistas era se o mundo seria exatamente como nós o percebemos ou como se mostra a nossa razão. Kant vai compreender o homem como um ser racional e sensível. Contudo, ele achava que os racionalistas atribuíam uma importância exagerada à razão, enquanto os empíricos eram parciais ao defender a experiência centrada nos sentidos. Para Kant<sup>51</sup>, percebemos o que vemos como um fenômeno no tempo e no espaço; Hegel<sup>52</sup>, com a “consciência de si”, de modo que a certeza de “si mesmo” só pode consolidar-se diante do outro.

A idéia de sujeito que “toma conta” de meu trabalho tem raiz em Hegel, e se consolida na dialética marxiana, onde o sujeito está em movimento, tudo se encontra em constante processo de mudança. O sujeito vai constituindo-se na experiência. Hegel reconhece o outro como momento da razão, e, para pensar a dialética marxiana, o movimento do sujeito com o outro é fundamental. Talvez algumas interpretações do pensamento de Marx tenham absolutizado a dialética, contudo busco nas reflexões deste teórico os argumentos indispensáveis para entender uma dialética aberta. “Até agora os filósofos limitaram-se a interpretar o mundo; trata-se agora é de transformá-lo” (2002) - a famosa tese XI sobre Feuerbach, ao contrário do que dizem algumas

---

<sup>51</sup>KANT, Emmanuel. *Crítica da Razão Pura*. Lisboa: Edições 70, 1986.

<sup>52</sup>HEGEL, Georg W.F. *Fenomenologia do espírito*. São Paulo: Vozes, 1992.

leituras, não nos convida a esquecer a interpretação, mas a complementá-la com um ato político, identificando a ação como condição de conhecimento. É o que encerra o conceito de práxis abordado neste trabalho, e o que nos ajuda a aproximar o sujeito do objeto, a entendê-los como constitutivamente implicados.

O sujeito histórico freiriano é discutido na tese com base nesta concepção de sujeito que Freire fundamenta em sua obra, com influências do filósofo brasileiro Ernani Maria Fiori. Este destaca, no prefácio de *Pedagogia do Oprimido*, a intuição central de Freire, “que, ao inventar suas técnicas pedagógicas, redescobre através delas o processo histórico em que e por que se constitui a consciência humana” (2000b, p.10). Fiori acrescenta ainda que o sentido da alfabetização proposta pelo educador nos faz pensar o sujeito como aquele que vai “aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se” (2000b, p.10).

Como podemos pensar o sujeito histórico freiriano no Brasil de hoje? O que é compatível ou não, nas obras de Paulo Freire, com a forma de pensar a educação hoje? O que alimenta a perspectiva teórica freiriana é uma antropologia político-educativa, cujo eixo central está na afirmação de que o homem e o mundo alimentam-se mutuamente. O educador brasileiro pensa sua teoria olhando para as sociedades (2000b). Por isso, nas sociedades fechadas, a consciência, para Freire, seria “semi-intransitiva” (condicionada pelas estruturas sociais); sociedades em transição, como a nossa sociedade nos anos 70, corresponderia à consciência “transitivo-ingênua”, caracterizada pela simplicidade na interpretação, com soluções mágicas para interpretar a realidade. As sociedades abertas estariam representadas pela consciência transitivo-crítica, em que existiria a percepção estrutural dos problemas, comprometida com o processo de transformação social. Não seria para esta sociedade que deveríamos formar os futuros professores? A essa consciência se chegaria através de uma educação dialogal e ativa, orientada pela responsabilidade política e social. Só a consciência política pode fazer possível o inédito viável, limite entre o ser e o ser-mais. Só a consciência de totalidade é libertadora. Sem ela é impossível atuar sobre a realidade.

O desenvolvimento da consciência crítica passa pela necessidade do sujeito de se apropriar das vivências que marcam sua trajetória de vida; o biografar-se pronunciando por Freire é prenúncio da constituição do sujeito histórico. Observando as reflexões feitas, deve-se levar em consideração que a constituição desse sujeito

só acontecerá quando a práxis se der em sua plenitude de ação e reflexão sobre a realidade, em prol da construção do conhecimento para a libertação dos oprimidos. Um conhecimento produzido para uma classe social historicamente oprimida, em vias de superação desta opressão. Saliento que a construção deste sujeito pode estar em processo de efetivar-se, se reconhecermos, na realidade do espaço educativo, elementos concretos que apontem para essa construção.

Nessa perspectiva é preciso abrir espaço para o conhecimento que seja uma experiência sensível com a realidade, revelado pelos sentidos humanos, pois não podemos negar a dimensão do sensível na constituição dos sujeitos. Retomando a reflexão que iniciei em alguns parágrafos anteriores, na pronúncia de mundo feita a partir da expressão do senso comum, Freire provoca os sujeitos ao encontro com esta dimensão. Para Michel Maffessoli,

O senso comum põe em jogo, de modo global, os cinco sentidos do humano, sem hierarquizá-los, e sem submetê-los à preeminência do espírito. É a *koiné aisthesis* da filosofia grega. Que, por um lado, fazia repousar o equilíbrio de cada um sobre a união do corpo e do espírito, e, por outro, fazia depender o conhecimento da comunidade em seu conjunto. Saber orgânico, ou saber corporal, considerando-se que o corpo era parte integrante do ato de conhecer e que isso era, igualmente, causa e efeito da constituição do corpo social em seu conjunto (1998, p.162).

Observar as diversas leituras que são feitas do mundo é característica fundamental para esta perspectiva de ação em prol da percepção sensível da realidade. Giroux, na introdução da obra de Paulo Freire e Donaldo Macedo *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra* (1990), destaca a importância dos professores em provocarem seus alunos para que eles narrem, contem suas histórias pessoais de relação com o mundo, buscando alternativas para escutar o que está fora da escola, em outros contextos formativos e autoformativos.

Ao longo dessa obra, os autores debatem sobre a formação da consciência a partir da relação que o sujeito estabelece com o social e sua subjetividade. À medida que o sujeito reconhece este movimento de produção de si, ele também se reconhece como aquele que deve tomar posição diante da realidade, como agente de ação. “Não me compreendo se trato de me entender à luz apenas do que penso ser individualmente ou se, por outro lado, me reduzo totalmente ao social” (FREIRE, 1990, p. 29). Os autores destacam a importância de os alunos identificarem, em suas experiências particulares, os fatos que os constituem e como eles contribuem para a ocorrência desses fatos. Portanto, ainda correndo o risco de simplificar a

profunda discussão dos teóricos, acrescento que estes afirmavam que escutar as histórias de vida na voz dos próprios sujeitos que as tinham constituído os motivaria a organizarem suas descobertas, substituindo a mera opinião a respeito dos fatos por uma compreensão cada vez mais rigorosa de sua significação (1990).

Acredito que valorizar nossa presença no mundo, identificando em nossas trajetórias a inteireza de ser humano, corporificando nossas experiências para transformarmos a nós mesmos e a sociedade, é a marca da dimensão estética da obra de Freire. Esse teórico, em muitas de suas obras, deixou registrada essa necessidade de atenção à trajetória de vida, para pensarmos nossa inserção no mundo. A fim de exemplificar o que afirmo, destaco o título de um dos capítulos da obra *Política e Educação* (1993a): “Ninguém nasce feito: é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos”. No interior do capítulo, Freire comenta:

Às vezes, ou quase sempre, lamentavelmente, quando pensamos ou nos perguntamos sobre a nossa trajetória profissional, o centro exclusivo das referências está nos cursos que realizamos, na formação acadêmica e na experiência vivida na área da profissão. Fica de fora como algo sem importância a nossa presença no mundo. É como se a atividade profissional dos homens e das mulheres não tivesse nada que ver com suas experiências de menino, de jovem, com seus desejos, com seus sonhos, com seu bem querer ao mundo ou com seu desamor à vida (1993a, p. 79-80).

O autor reconhece em sua constituição as marcas da sua história de vida naquilo que o “movia no mundo”, naquilo que o fazia ser quem estava sendo e registra essa percepção em seus textos.

A maneira sempre aberta como me experimentei em casa, com direito posto em prática de perguntar, de discordar, de criticar, não pode ser desprezada na compreensão de como venho sendo professor. De como, desde os começos de minha indecisa prática docente, eu já me inclinava, convicto, ao diálogo, ao respeito ao aluno (1993a, p. 83).

Assim, fui me encorajando a fazer deste estudo uma narrativa de minha trajetória como sujeito de pesquisa, ao mesmo tempo em que pesquisadora implicada em um envolvimento de sujeito histórico em sua dimensão sensível, entendendo que, sem esta dimensão, este sujeito pensado por Freire não se construiria. Penso que estou mobilizada para estar sendo esta pesquisa, ciente de que “nenhum educador faz sua caminhada indiferente às ideias pedagógicas de seu tempo ou de seu espaço. Pelo contrário, faz sua caminhada desafiado por essas ideias que combate ou defende” (FREIRE, 2006c, p.73). Aprendi com o educador da

boniteza que a caminhada é condição fundamental para continuar caminhando (2006c), vou aprendendo, estou aprendendo enquanto escrevo essas linhas, sintonizada com meu tempo. Acredito que hoje existe espaço na academia para este mergulho da pesquisadora em seu estudo, pois no passado vivemos muitas experiências científicas que nos negaram isso, e, ainda assim, continuamos os mesmos. Não avançamos muito em direção a um mundo menos feio.

Quem sabe esta forma de fazer pesquisa se fazendo, ou se autoformando, ou se constituindo sujeito histórico não seja uma contribuição para a caminhada em direção à humanização? Penso que Freire apostou nisso. Observo, a partir de minha práxis pedagógica, que a arte pode estabelecer vínculos com a realidade para além de um discurso verbalizado. Por meio da produção imagética, sonora, cênica, ela pode provocar novas leituras dos sujeitos em seu tempo histórico, é capaz de fazê-los repensar suas crenças, ideologias, enfim suas posições teóricas e políticas diante do cotidiano.

Considero ainda tímida a presença da arte ou de atividades que estimulem a experiência com o sensível nos espaços educativos. O ensino da arte tem se resumido na escola, segundo Duarte Jr.(2006), à discussão sobre obras artísticas, distantes quase sempre da vida dos educandos, afastando-os de uma reflexão sobre suas percepções e sensibilidades em relação à vida cotidiana.

Por sensível entendo a capacidade do ser humano de perceber e organizar os estímulos que lhe alcançam o corpo. Contudo, para que os seres humanos sejam estimulados, para que eles percebam o que acontece ao seu redor, precisam estar em contato com determinado tipo de experiência que eleve a frequência com que se inserem e se relacionam com elementos capazes de estimular suas percepções.

Emprestar sentido - ao mundo - depende, sobretudo, de se estar atento ao sentido - àquilo que nosso corpo captou e interpretou no seu modo carnal. O sentir - vale dizer, o sentimento - manifesta-se, pois, como o solo de onde brotam as diversas ramificações da existência humana, existência que quer dizer, primordialmente, "ser com significação" (DUARTE Jr. 2006, p.130).

Imprimir significado a nossa experiência de construção como seres sensíveis é uma capacidade que deve permear a constituição do sujeito histórico freiriano. Vivemos momentos que nos remetem à "crise" moderna da razão instrumental, pois continuam instaladas na sociedade contemporânea do capital guerras que não cessam. Segundo Evangelista, a origem dessa crise surge quando o fragmentário, o

microcosmo e o factual, que abundam na cotidianidade, não são vistos como produzidos pela reificação das relações sociais no capitalismo. O mediato foge à percepção da consciência, restando, exclusiva ou principalmente, o imediato (1997, p. 36). As interações entre os sujeitos, as trocas de aprendizagens, que constituem a base para a promoção de novas experiências, ficam à mercê do tempo que as pessoas precisam gastar para realizar seus objetivos mais individualistas, um tempo que não se reserva para o outro.

Nesse sentido, a sociedade vai deixando de lado a discussão do reencontro do sujeito com o pensamento estético, ou seja, do pensamento que incorpora o conhecimento pela expressão do sensível; o encontro com as histórias vivenciadas pelo outro, com todas suas peculiaridades, que revelam cores, sabores, cheiros, nuances de um mundo aberto à apreciação, apreciação de um ser e estar do sujeito no mundo e com o mundo em permanente transformação.

Pesquisas recentes indicam essa mesma preocupação. Os trabalhos<sup>53</sup> de João Francisco Duarte Jr., *Itinerários de uma crise: a modernidade, Fundamentos estéticos da educação, Os sentidos dos sentidos: a educação do sensível* avaliam esses aspectos, bem como os estudos de Nadja Hermann sobre as relações entre *ética e estética*. Hermann destaca que

A estética sempre lutou contra um rígido racionalismo, sobretudo aquele que elimina as diferenças e tende à homogeneização. No desdobramento do movimento iluminista, diferentes projetos filosóficos, culturais e artísticos se debateram entre racionalização e contra-racionalização (2005, p. 29).

A estética, segundo a autora, tem a capacidade de reter particularidades impossíveis de serem acessadas ao pensamento racional. No meu ponto vista, Paulo Freire, em sua obra, nos incita a entender as particularidades, nossas especificidades e as do outro, para além de suas relações com o real, percebido pela nossa razão instrumental. Conforme venho abordando, Freire nos convida para uma experiência sensível diante do outro e do mundo.

A ideia de elaboração do conhecimento pela percepção sensível está presente na obra deste autor até o final de sua vida. Ele destaca como uma de suas certezas, na obra organizada após seu falecimento *Pedagogia da Tolerância*, sua disposição interior para mergulhar na cultura do outro, característica da dimensão estética de seu pensamento. Afirma Freire:

---

<sup>53</sup>Dados completos das publicações nas referências do trabalho.

meu trabalho de libertação, de educação, de formação, torna-se eficaz quando deixo meu corpo todo se molhar nas águas da cultura, da identidade cultural, daqueles com que trabalho. Se estabeleço uma dicotomia, uma separação entre minha forma de ser, de estar, da minha cultura e a forma de ser, de estar, da cultura daqueles com quem trabalho, então minha tendência é impor-lhes minhas ideias, e isto não é trabalho de educador, é um trabalho de quem não sabe o que fazer (2004, p.206).

Conforme Perissé (2009, p.27), “é preciso possuir adequada disposição interior para apreciar e avaliar melhor, para interpretar melhor o que vemos/ouvimos. Essa disposição se liga à educação estética”, disposição e atitude que o educador de Recife nos propõe com seu exemplo para nos constituirmos enquanto sujeitos.

Freire colocou em prática a ideia de ver e ouvir os sujeitos. Propôs, na estrutura dos *círculos de cultura*, que as pessoas se olhassem, contassem suas histórias de vida, para que todos ouvissem. Estimulou a autoexpressão como descoberta de si. As pessoas passariam a se reconhecer no mundo com suas palavras.

Minhas longas conversas com pescadores em suas caiçaras na praia de Pontas e Pedra, em Pernambuco, com meus diálogos com camponeses e trabalhadores urbanos, nos córregos e morros do Recife, não apenas me familiarizaram com sua linguagem, mas também me aguçaram a sensibilidade à boniteza com que sempre falam de si, até de suas dores, e do mundo. Boniteza e segurança também (FREIRE, 2009, p. 69).

Recuperar o estético, no sentido adorniano, significaria revalorizar a subjetividade contra as forças objetivas massificadoras. Pensar a decência e boniteza (Ética e Estética) juntas também foi uma proposição de Freire em *Pedagogia da Autonomia*, ao tentar dizer aos professores que a educação é muito mais do que a transmissão ou formulação de saberes abstratos, congelados em verdades fechadas, que muitas vezes só servem para financiar a feiura, o desamor, a miséria humana. Para Freire, intervimos no mundo através da nossa prática concreta, da responsabilidade de uma intervenção estética, cada vez que somos capazes de expressar e incentivar a expressão de beleza do mundo. Quando descobrimos que podemos agir no mundo para transformá-lo em um lugar mais bonito ou mais feio, nos apresentamos como seres éticos.

Nesta pesquisa, utilizo o conceito de estética (Aisthesis = sensação, sentimento), procurando refletir sobre o papel da sensibilidade na construção do sujeito histórico. Uma práxis pedagógica pensada para formação do sujeito histórico precisa ser capaz de levar em consideração a razão sensível, que é o pressuposto

do desenvolvimento do conhecimento artístico. Para tanto, faço a pergunta que talvez passe pela cabeça do leitor agora.

Para pensarmos a formação do sujeito histórico precisamos saber de arte?

Eu diria que poesia, escultura, teatro, pintura, música e gosto pelo belo foram investigados ao mesmo tempo em que a estética se empunha como um segmento teórico individual de reflexão e como disciplina de conhecimento crítico-filosófico. Neste aspecto a Estética se destaca do campo da arte e faz-se compreender como forma de pensamento necessária para reflexão sobre qualquer realidade.

Kant (1724/1804) realizou a árdua tarefa de construir um complexo sistema de pensamento, uma moderna Teoria do Conhecimento, buscando a validade lógica do saber tendo como pressuposto (*stricto sensu*) a razão, à qual confere o arbítrio da liberdade, da universalidade do conhecimento puro com as inovadoras leituras dos referenciais do apriorismo e do aposteriorismo. A influência do pensado sobre toda a reflexão filosófica que lhe seguiu foi definitiva, assim como foi definitiva sua influência na inteligência das realidades da arte.

Com a *Crítica da Razão Pura* (1781), Kant revelou aos segmentos da criação reflexionante a determinação causal e mecânica do reino da natureza, lendo ontologicamente o homem como ser imerso na realidade dos fenômenos, buscando decifrá-los. Legou daí estudos sobre a subjetividade do tempo e do espaço, instâncias, sem as quais, o conhecimento inexistente. Com a *Crítica da Razão Prática*, (1788) deu a conhecer uma teoria sobre o homem do querer moral, da vontade e da ação, e cuja determinação prática é a liberdade. Sua *Crítica da Faculdade de Julgar* (1790) forneceu as bases teóricas para o que se pode caracterizar como o criticismo romântico alemão e as fundações de uma nova Estética.

Enquanto na França são erguidas barricadas e a guilhotina desce sobre cabeças coroadas, na Alemanha, sob a égide de Kant, pesquisa-se a beleza, o passado, a moral; Goethe (1749/1832) completa suas *Elegias Romanas* e uma intelectualidade vibrante busca a unidade lingüística e cultural alemã com o ideal da *Weltliteratur*.

Alexander Baumgarten (1714-1762), em 1750, com a obra *Estética Acromática*, tratado definidor da "ciência do belo", define a estética como teoria da sensibilidade, um campo de estudos que pretendia tomar a percepção e as sensações como princípios do conhecimento sensível do mundo. Muitos filósofos

abordaram a estética influenciados por esta concepção ou ainda enfocando outros aspectos durante todo o século XX. O trabalho ficaria exaustivo e desviaria meus objetivos se aqui fizesse uma revisão histórica do tratamento dado a este conceito ao longo dos tempos.

Neste estudo estou discutindo a estética associada a categorias que estão presentes na obra de Paulo Freire, como alteridade, diálogo, autonomia. Em Freire, elas se apresentam complementares. Para Hermann,

A produção artística e a Estética incluem-se num movimento de interpretação da vida e reinventam o conceito de alteridade, na medida em que a experiência estética enfatiza uma multiplicidade de dimensões do estranho, que nos retira da conformidade com o familiar, abrindo espaço para o antes desconhecido (2006. p. 62).

Quando reflito sobre as experiências teatrais, analisadas com mais detalhes em capítulo posterior, observo que a experiência do ator ao colocar-se diante de uma personagem, em estado de estranhamento (Teoria de Brecht), desencadeia um processo de alteridade. O sujeito se reconhece refletindo sobre quem é o outro. Essa é uma característica da dimensão estética do pensamento de Freire que já abordei em páginas anteriores, quando o autor destaca o mergulho na cultura daqueles com quem trabalha. Eu reconheço o outro através de sentimentos, emoções, estimulado com o que estou chamando de experiência com o sensível ou experiência estética. Conforme Dufrenne,

A experiência estética se situa na origem, naquele ponto em que o homem, confundido inteiramente com as coisas, experimenta sua familiaridade com o mundo; a Natureza se desvenda para ele, e ele pode ler as grandes imagens que ela lhe oferece. O porvir do *logos* prepara-se no encontro anterior à linguagem onde é a Natureza que fala (1972, p.31).

Na citação acima, o filósofo entende que a experiência estética abre caminho para a ciência que virá após a apreensão sensível da realidade pelo homem. Assim, observo que, na obra de Freire, essa matriz de pensamento se apresenta, pois o educador provoca essa experiência no encontro do sujeito com sua realidade: ao convidar o sujeito a pronunciar o seu mundo, fazendo sua “leitura de mundo”, este vai conferindo sentido a suas vivências, abrindo-se a experiência sensível, para somente depois objetivá-la através da “leitura da palavra”.

Quando narro minha trajetória de vida, recupero emoções e sentimentos em torno das cenas que vêm me construindo; invisto na minha imaginação para

recuperar cores, sabores, sons, ruídos, diálogos da espect-atriz/professora. Pronuncio o mundo, dando sentido a minha trajetória e acredito que a pesquisa autobiográfica estimula a experiência sensível. Com esta pesquisa me dou conta de que, através de meu contato com a arte, identifiquei práticas perceptivas de minhas relações com o vivido, portadoras de sentido, portadoras de um novo tipo de conhecimento. Para Duarte Jr.,

Quando está em pauta esse saber sensível encerrado pelo nosso corpo, essa estesia que nos orienta ao longo da existência, inevitavelmente o fenômeno artístico deve vir à baila- não nos esqueçamos que estesia e estética originam-se da mesma palavra grega. Ou seja: é através da arte que o ser humano simboliza mais de perto o seu encontro primeiro, sensível, com o mundo. Situando-se a meio caminho entre a vida vivida e a abstração conceitual, as formas artísticas visam a significar esse nosso contato carnal com a realidade, e a sua apreensão opera-se bem mais através de nossa sensibilidade do que via intelecto. A arte não estabelece verdades gerais, conceituais, nem pretende discorrer sobre classes de eventos e fenômenos. Antes, busca apresentar situações humanas particulares nas quais esta ou aquela forma de estar no mundo surgem simbolizadas e intensificadas perante nós (2006, p.22-23).

A arte teatral, devido ao seu caráter de atividade desenvolvida principalmente por um grupo de pessoas, acentua, em sua característica, a forma dialogada de compreensão ou reflexão sobre a realidade. O diálogo está sempre dentro de determinado contexto, ele não surge em um “vácuo político” (FREIRE, 2003, p.127), é proposto em função de objetivos determinados, implica disciplina, responsabilidade, determinação, direcionamento. Essas características também são partes constitutivas da dinâmica do fazer teatral, conforme identifiquei em minha práxis de professora de teatro. Por isso a dimensão dialógica desta atividade artística constitui o sujeito histórico freiriano, como uma das faces da dimensão estética a que me refiro neste estudo.

Promover o diálogo e a crítica desencadeada por ele é desacomodar, é distanciar-se do que está dado. Para Freire (2000, p.36), “A necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética.” A importância dada por Freire às relações humanas demonstra uma preocupação estética, que este estudo pretende discutir.

A experiência estética, que pressupõe uma experiência de beleza, precisa estar presente na experiência relacional entre homens e mulheres. Duarte Jr., quando diz: “A beleza habita a relação. A relação que um sujeito (com uma determinada percepção) mantém com um objeto” (1987.p.45). Tudo o que vemos e

percebemos é naturalmente sensível, sendo assim poderíamos dizer que a relação que um sujeito tem com o outro também deve ser uma experiência de sensibilidade. Para Boal (2009, p. 93),

O Pensamento Sensível penetra unicidades ao sentir, degustar, cheirar, ver e ouvir, enquanto o Pensamento Simbólico inventa conjuntos ao fabricar palavras: mar, mal, amor, sal, açúcar, vinagre, política, esquerda, direita... Unidos, oferecem a mais completa e profunda compreensão do mundo. Separados, um se perde nas abstrações esvoaçantes que o outro não alcança. Um não desce à terra; outro, dela pouco se eleva.

Em uma das Técnicas do Teatro do Oprimido, denominada Teatro-Fórum, desenvolvida por Augusto Boal, que abordarei com mais detalhes em capítulo posterior, é solicitada uma *dramaturgia do diálogo*, incorporando na sua *Estética do Oprimido* a dimensão dialógica requerida em toda a pedagogia freiriana. A relação entre essa dimensão dialógica do sensível pertencente ao campo da arte e da educação, segundo as obras de Boal e Freire, ajudou na constituição da espect-atriz/professora, importante argumento desta reflexão. Recuperarei esta relação mais adiante na escrita.

Há necessidade de refletirmos sobre a práxis educativa debatendo as contradições presentes na sociedade, no plano das relações sociais, políticas, econômicas e inter-humanas, a partir de um campo sensível associado ao campo simbólico ou racional. Ana Maria de Araújo Freire (2006, p. 579) reconhece que “o olhar, o escutar e o tocar foram os gestos/movimentos com os quais, ao lado do observar, do estudar e do pensar/falar/escrever, Paulo revelava os desejos, os espantos e a esperança de seu ser eternamente apaixonado pela vida”. Duarte Jr. afirma: (1988, p. 16) “O sentir é anterior ao pensar, e compreende aspectos perceptivos (internos e externos) e aspectos emocionais. Por isso pode-se afirmar que, antes de ser razão, o homem é emoção”. Freire assume esta postura em toda a sua obra. Escreve como um homem que ama a vida, afeta-se com o mundo e é afetado por ele.

Freire se reconheceu como inacabado, e não parou de fazer história. Por isso é importante que novos estudos procurem desvelá-lo e recriá-lo, com todo o rigor, amorosidade e boniteza, requeridos na obra e experimentados por este educador. A partir dos pressupostos da teoria crítica<sup>54</sup>, que permeiam a pedagogia de

---

<sup>54</sup> Teoria que surgiu no início do Século XX na Alemanha, com alguns pensadores que davam enfoques filosóficos aos fenômenos políticos e sociais. Influenciados pela dialética hegeliana e pelo marxismo, pretendiam alterar a sociedade, considerada injusta e contraditória, com o alcance de uma práxis mais humana, que seria obtida a partir de uma compreensão rigorosamente dialética da sociedade.

Paulo Freire, venho debatendo sobre a importância de práticas pedagógicas que proponham rupturas no modelo tradicional de escola, resgatando a participação do estudante na construção de seus conhecimentos. Quando me refiro a “modelo tradicional de escola”, recupero, em minhas memórias de infância, a escola que solicitava a cópia do texto do livro, as respostas da prova respondidas com as mesmas palavras do professor, ou seja, uma escola com pouco espaço para experiências sensoriais, imaginárias e criativas.

Para a constituição de sujeitos autônomos, reflexivos<sup>55</sup>, em prol de uma *educação como prática de libertação*, como disse Freire, os professores devem investir na revisão das metodologias “tradicionais”, que se perpetuam em ambientes educativos, como na escola, por exemplo, mais interessadas em adaptar o indivíduo a uma determinada cultura do que em reconhecê-lo como capaz de reinventar sua própria história. Esta escola, na maioria das vezes, é um espaço frio, vazio dos interesses dos alunos, transformando-os em receptáculos de informações congeladas pelo tempo e que pouco se relacionam com suas vidas. Duarte Jr., na obra *Fundamentos Estéticos da Educação*, comenta:

Há uma luta no interior da educação e do sistema escolar entre a necessidade de transmissão de uma cultura existente (ciência, valores e ideologia), que é tarefa conservadora da educação, e a necessidade de criação de uma nova cultura, que é a tarefa revolucionária da educação. O que ocorre, numa sociedade dada, é que uma das duas tendências é sempre dominante (1988, p.62).

Encontrar o equilíbrio entre o que o sujeito precisa identificar e apreender de sua cultura, para depois recriá-la, é o desafio da educação transformadora. Pensar que esse estudo também servirá para olharmos com mais atenção para o professor, mediador das práticas escolares, será de fundamental importância. Procuo estimular com o trabalho o olhar deste profissional para a dimensão sensível do humano, tão deixada de lado em muitos momentos da vida, como se não fizesse parte da construção de conhecimento sobre o mundo.

---

<sup>55</sup>Características apontadas por Freire para pensarmos a formação de sujeitos

## **4 Traçando o percurso da caminhada da espect- atriz/professora em diálogo com a dimensão estética do pensamento freiriano**

O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História.

Paulo Freire

Reconheço que produzir conhecimento para a sociedade em que se vive é importante, um valor a se buscar. Pesquisas na área das ciências humanas e sociais têm procurado dar sentido ao fazer humano, ao desvelar atitudes e valores culturais, sociais, inseridos em uma época, em um determinado contexto, para melhorar a qualidade de vida das pessoas. Procurar alternativas para o ser humano viver melhor tem sido busca incessante das investigações feitas hoje.

Desenvolvo esta pesquisa alicerçada na concepção de Paulo Freire de que a educação será melhor se as pessoas também forem melhores, ou seja, conscientes e responsáveis de sua tarefa cotidiana de reinvenção da vida. Para reconstruirmos o que está “feio”, precisamos olhar com atenção para a cultura do outro, suas crenças, valores, atitudes... que devem compor a paisagem do cotidiano, sem serem omitidas, caladas ou abafadas. Ideias como a de Freire tem eco no pensamento de teóricos contemporâneos quando pensam a produção de conhecimento. O sociólogo português Boaventura Santos comenta;

A ciência não descobre, cria, e o ato criativo protagonizado por cada (*sic*) cientista e pela comunidade científica no seu conjunto tem de se conhecer intimamente antes que conheça o que com ele se conhece do real. Os pressupostos metafísicos, os sistemas de crenças, os juízos de valor não estão antes nem depois da explicação científica da natureza ou da sociedade. São partes integrantes desta mesma explicação (2004, p.83).

Este mesmo teórico nos alerta de que todo o conhecimento é autoconhecimento por ser gerado dentro do homem e na sociedade (2004). Tenho me movimentado até aqui com a certeza de que caminho em sintonia com meu autoconhecimento. A pesquisa, no meu ponto de vista, vai muito além de um envolvimento acadêmico com conceitos teóricos que sustentam a produção do conhecimento em um determinado tempo histórico, mas também inclui a constante indagação, busca, inquietude que movimentam a espect-atriz/professora no sentido de questionar sua prática profissional, sua vida, buscando meios para torná-la cada vez mais coerente. Conforme Freire,

Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (2000a, p.32).

Parece-me que continua urgente a necessidade de um *conhecimento prudente para uma vida decente*, citando Boaventura Santos. A vida não é boa, enquanto poucos têm muito, muitos têm tão pouco. Penso que precisamos nos perguntar: Quais nossas intenções com as pesquisas? Pesquisar serve a quem? Na perspectiva de um paradigma com base filosófica na hermenêutica crítica, busco realizar uma investigação exploratória aberta, dinâmica. A hermenêutica pensada por Hans-Georg Gadamer (1997) quer colocar as ciências causais explicativas dentro de limites. A necessidade de saber do homem foi anunciada por Aristóteles, há mais de 2000 anos, em *Metafísica*. Desde então, os modos de se dizer o mundo assumem diferentes características.

A postura hermenêutica seria uma dessas maneiras de dizer a realidade. De onde vem a palavra hermenêutica? Peço ao leitor deste texto licença para utilizar outra forma de dizer a realidade: para explicar a origem da hermenêutica, recorro à mitologia grega<sup>56</sup>. No mundo grego, Hermes é conhecido fundamentalmente por ser mensageiro e intérprete da vontade dos deuses. Era o mais jovem e astuto dos imortais, como demonstra o trecho a seguir. Zeus amava Maia e visitou-a numa caverna enquanto Hera estava dormindo. Ali, de manhã, Maia deu à luz Hermes e o colocou num berço, mas ao meio-dia ele saiu do berço. Da carapaça de tartaruga fez a primeira lira, roubou reses de Apolo, usou sapatos de galhos entrançados, fez fogueira, sacrificou dois bois, tudo isso no dia em que nasceu. Voltou para casa

---

<sup>56</sup>Reflexão feita a partir da obra de John Pinset (1976).

passando pelo buraco da fechadura e deitou-se no berço. Quando Apolo o acusou de roubo, alegou que uma criança de peito não poderia roubar gado e jurou perante Zeus que nunca tinha passado da porta da caverna. Zeus riu do juramento falso e reconciliou os irmãos, entregando a lira a Apolo, que se pôs a tocar, para que as musas dançassem e cantassem a história de seu logro.

Hermes, no mundo dos mitos, convida-nos a interpretar, mergulhar na existência para dizer dela; nos encaminha à compreensão. É o mensageiro do que está oculto. A hermenêutica nos diz que compreender pressupõe abertura ao outro, àquilo que está oculto no outro, por isso também traz para a discussão a necessidade do diálogo.

Desde a referência mitológica grega, a hermenêutica carrega consigo a ideia de tornar explícito o implícito, de descobrir a mensagem, de torná-la compreensível, envolvendo a linguagem nesse processo. A linguagem aparece no contexto, do qual emergem possíveis sentidos verdadeiros, como é próprio da interpretação, algo que não é reconhecido na perspectiva positivista e racionalista (HERMANN, 2003, p.24).

O sujeito de pesquisa, para as ciências sociais, não pode ser visto como objeto de conhecimento, como algo *manejável, dominável e disponível*<sup>57</sup>, postura reconhecida na tradição da pesquisa científica das ciências naturais. A ação humana é subjetiva. A experiência de qualquer pesquisador, no sentido hermenêutico, é única, imprevisível. Este deve estar aberto para o encontro com o outro, momento em que se pode redefinir caminhos e pretensas questões a serem respondidas. A ciência a que neste texto vou me referindo e vou vestindo durante o bailado de meu movimento de pesquisa é uma ciência que produzirá, segundo Santos (2004, p. 76), “um conhecimento que avança à medida que o seu objeto se amplia, ampliação que, como a da árvore, procede pela diferenciação e pelo alastramento das raízes em busca de novas e mais variadas interfaces”

A preocupação de determinar por onde vai se começar a pensar revê uma postura diante da realidade, um anúncio, por parte do pesquisador, de suas crenças, valores, convicções, enfim, daquilo que o mobiliza para o mergulho em uma parte da existência. Independente da natureza do fenômeno a ser estudado, a intenção deve estar explícita, marcada em sua postura epistemológica. De acordo com Gadamer (1997), “a compreensão começa quando algo nos chama a atenção. Esta é a principal das condições hermenêuticas”.

---

<sup>57</sup> Posição de Hans Georg Flicklinger em entrevista concedida a Cadernos de Educação da Universidade Federal de Pelotas, ano 11, n. 18, jan./jun. 2002.p.116.

É importante que, como pesquisadores da educação, façamos sempre perguntas como: Para quem? Para quê? Qual nossa intenção? A educação não é neutra. Produzimos, pensamos, nos formamos, para atingir alguns objetivos. Voltados para qual sociedade?

A hermenêutica discute que somos parte do fluxo histórico, por isso considera importante a descrição do contexto em que vive o pesquisador e suas origens. Para Gadamer, o sujeito vai se descobrir como incluído em processo histórico. Cada um de nós toma consciência de si já fazendo parte de um ambiente histórico. Na pesquisa, a hermenêutica pretende compreender a racionalidade sem negar a temporalidade.

O diálogo, em Gadamer, tem um papel importante na construção do conhecimento: “o diálogo é algo que se constitui através da participação dos dialogantes” (1997, p.120). Nisso reside o significado de encontrarmos na própria prática os procedimentos de análise. O pesquisador estaria exposto ao permanente diálogo, de onde emergiria, na continuidade do processo, as unidades de análise. Eu interpreto a partir de um olhar de quem participa.

Busco em minhas pesquisas um diálogo com o pensamento freiriano, que centra no ser humano a necessidade de reconhecer-se para produzir o mundo em que vive e nele produzir-se, sem ignorar o contexto histórico e social em que está inserido. Nesse enfoque, Oscar Jara Holliday ressalta que “aproximamo-nos da compreensão dos fenômenos sociais desde o interior de sua dinâmica, como sujeitos participantes na construção da história, totalmente implicados de forma ativa em seu processo” (1996, p.57).

Conforme Gadamer, a hermenêutica não é um simples método das ciências do espírito, mas converte-se num modo de compreensão dessas ciências e da história, graças à possibilidade que oferece de interpretações dentro das tradições. As verdades, tão perseguidas pelas pesquisas fundadas no paradigma positivista, precisam ser revisadas, e a postura do pesquisador deve ser, de acordo com Sérgio Vasconcelos Luna (2002, p. 14), a do “intérprete da realidade pesquisada, segundo os instrumentos conferidos pela sua postura teórico-epistemológica. Não se espera, hoje, que ele estabeleça a veracidade das suas constatações”.

Para que a interpretação do fenômeno ocorra na hermenêutica, é preciso compreendê-lo, orientando-se pela busca de uma pesquisa que coloque o pesquisador em contato direto com o fenômeno a ser pesquisado. Nesse momento,

entramos no campo de pesquisa repletos de ideologias e utopias. Segundo Paul Ricoeur (1988, p.34), “A explicitação de algo, enquanto isso ou aquilo, funda-se essencialmente sobre uma aquisição e uma visão prévias, bem como sobre uma antecipação.” As pré-concepções fazem parte do círculo hermenêutico. Circulo entre cada interpretação e as pré-concepções que a alimentam. A pré-compreensão deve ser trazida para o ponto de partida da interpretação. Entendo interpretação como uma articulação de significações conforme emergem do fenômeno quando considerado como fenômeno.

Na medida em que o homem é reconhecido pela história como centro dos estudos científicos, ele passa a ser um “caso” para a hermenêutica. O homem será o sujeito a interpretar e a ser interpretado. A partir de então, não podemos reduzir o interpretar e o compreender à confirmação de hipóteses e teorias. A respeito disso nos diz Hermann (2003, p.16):

A hermenêutica se opõe ao ‘mito do objetivismo’, ou seja, à crença em uma verdade objetiva, trazendo a perspectiva do interpretar, da produção de sentido e da impossibilidade de separar o sujeito do mundo objetivado. Desse modo, a hermenêutica quer fazer valer o fenômeno da compreensão diante da ‘pretensão de universalidade da metodologia científica’, como precisamente observou Gadamer.

Preciso deixar-me impactar e estar aberta a trocas com aquilo que me impressiona na leitura da obra de Freire, em diálogo com minhas experiências de vida e de construção como sujeito que está sendo. O movimento também é dialético: de distanciamento e de aproximação. É importante estar disponível, para a leitura dos teóricos que envolvem o estudo e a leitura de meu mundo, viver esta intensa relação. Correntes da antropologia também nos auxiliam a pensar sobre o papel da interpretação como método de pesquisa. Para Geertz,

O homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado (1989, p.15).

Faço a opção, nesta caminhada, pela linguagem impregnada de poesia, que vai se construindo à medida que dou mais um passo em minha trajetória de pesquisa. Puxando alguns fios da trama que é minha história de vida, vou tecendo uma nova história que me cabe contar, enquanto minhas intenções são pesquisar para compartilhar saberes, estabelecendo parcerias, em diálogos construídos a

vários sons de palavras pronunciadas, em discursos que dizem e deixam de dizer, em meio a lacunas que ficarão para ser preenchidas depois, mais tarde, por outros que virão, ou até por mim mesma. Sobre o diálogo a que me refiro nesse estudo, analisa Ghiggi:

Em Freire, é suporte político-epistemológico a partir do que se dá a investigação comprometida com os destinos da humanidade. Freire traz à sua obra concepções de ciência, de investigação, de rigor, de conhecimento, de compromisso do pesquisador educador na descoberta científica e rigorosa do mundo, enfim, compreensão de elaboração do saber, motivo fundamental da pesquisa comprometida com a diminuição dos problemas sociais limitadores da dignidade humana (2002, p.20).

Ninguém mais pronunciará da mesma forma, do mesmo jeito, a mesma palavra, mas fico com um gosto de certeza na boca, uma vontade de dizer, que nunca para de provocar meus sentidos, quando escrevo um texto para pesquisa. Acho que é a vontade de achar a resposta para a dor da opressão, que faz morrer a cada dia um pouco de vida que compete a todos os seres do planeta. Mas admito, as certezas serão sempre provisórias; o futuro não é inexorável, mas problemático, como disse Paulo Freire em muitas de suas obras.

Penso que é importante pesquisar para melhorar o futuro, mas o que é melhorar o que ainda não é? Ele vai sendo, e nós vamos juntos, ajudando a construí-lo com a nossa intervenção de luta, de formação de sentidos e valores para a existência. Neste ensaio de pensar sobre como vou bailando no movimento que faço ao pesquisar, tento interpretar e talvez compreender um momento que é único.

Neste movimento de pesquisa autobiográfica que me propus desenvolver, existe um envolvimento dinâmico entre forma e conteúdo, onde desenho o estudo e, ao mesmo tempo em que faço parte dele, construo o caminho na intensidade do meu próprio caminhar, encharcada da minha leitura de mundo, mas encantada para ser mais em diálogo com a areia e as pedras e a paisagem que revelam o cenário que dão sentidos ao caminhar.

Compreendo que devo ir dialogando com a realidade, para buscar teorias que possam me ajudar a sustentar as minhas indagações. Não acredito que a questão de pesquisa se crie do nada.

Precisamos reconhecer, no realismo do dia-a-dia que marca e limita pessoas e sociedades, que criar já é o processo de digestão própria, pelo menos a impressão de colorido pessoal em algo retirado de outrem. Mesmo porque, de modo geral, assim começa a criação: pela cópia retocada. Com o tempo, emergem condições mais profundas de inovação, que não caem

do céu por descuido, mas são construídas na história de vida, em processo de infindável conquista (DEMO, 2001, p.18).

Construir essa postura dialógica nem sempre é fácil, pois fomos ensinados a perseguir a resposta certa, a viver na dicotomia entre nossas práticas de vida e toda a teoria que recebemos na academia. Na *Pedagogia do Oprimido* Freire anuncia que,

o diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana: ele é relacional e, nele, ninguém tem iniciativa absoluta. Os dialogantes 'admiram' um mesmo mundo: afastam-se dele e com ele coincidem; nele põem-se e opõem-se. (...) O diálogo não é um produto histórico, é a própria historicização. É ele, pois, o movimento constitutivo da consciência que, abrindo-se para a infinitude, vence intencionalmente as fronteiras da finitude e, incessantemente, busca reencontrar-se além de si mesma (2000, p.16).

Imagino que, diante do ato de pesquisar a que me proponho, em que cada resposta pode suscitar tantos outros questionamentos, apreendemos que precisamos rever essa posição relativamente ao conhecimento. As verdades tão perseguidas pelas pesquisas fundadas no paradigma positivista precisam ser revisadas, e a postura do pesquisador deve ser a "do intérprete da realidade pesquisada, segundo os instrumentos conferidos pela sua postura teórico-epistemológica. Não se espera, hoje, que ele estabeleça a veracidade das suas constatações" (Luna, 2002, p.14).

Nessa direção, procuro, no primeiro momento, buscar novas perguntas em torno de minha temática, para me permitir enxergar outras possibilidades e não me fechar em torno do que, à primeira vista, possa parecer as únicas questões possíveis de serem respondidas.

Para que a interpretação do fenômeno ocorra na perspectiva hermenêutica, é preciso compreendê-lo. Motivada por esta ideia, buscarei também elaborar as minhas reflexões em contato direto com o fenômeno a ser pesquisado: os textos de Paulo Freire e os escritos sobre seu pensamento, além dos textos do campo da pedagogia teatral. Nos parágrafos que seguem, me proponho a discorrer um pouco sobre as pesquisas que compartilham com este estudo algumas inquietações, para além daquelas que já venho citando ao longo do texto.

No Banco de Dissertações e Teses da CAPES e em algumas bibliotecas virtuais de universidades brasileiras e estrangeiras, foram encontradas 11 teses de doutorado, defendidas entre os anos de 2000 e 2008, que abordam, como primeira referência, o pensamento de Paulo Freire em relação a alguma temática específica

da educação ou em relação ao pensamento de outros teóricos. Dentre estes trabalhos, destaco os que mais se aproximam da minha pesquisa, e que contribuirão como fonte de consulta para a reflexão.

A tese de Almira Farias (2005) discute a temática do diálogo, a partir das visões de David Bohm, Paulo Freire e Mikhail Bakhtin, naquilo em que priorizam o diálogo nas relações humanas em contextos de crise. A partir do diálogo, emergem temas como liberdade, consciência, criatividade, ética e responsabilidade – que são entendidos como maneiras de compreensão da vida, por conterem interesses, necessidades e motivações humanas compartilhadas. O diálogo aparece como uma importante categoria a ser examinada na análise da constituição do sujeito histórico freiriano.

Dulcineia de Fátima Pereira (2006), com a tese intitulada, “Revisitar Paulo Freire: uma possibilidade de reencantar a educação”, resgata as ideias de Paulo Freire a respeito da educação, no campo do “inédito-viável”, dos “sonhos possíveis”. Denuncia este tempo sem tempo para a vida, como consequência da globalização e da exclusão. Anuncia que uma outra educação é possível, com práticas coletivas, dialógicas e criativas, aspectos que trabalharei nas reflexões sobre a práxis teatral.

Tânia da Costa Fernandes (2004) busca compreender, em sua tese, como tem sido considerada a presença do corpo na educação, constatando sua negação nos processos escolares. Sua perspectiva é a de propor diretrizes para a construção de um currículo escolar que compreenda, inclua e realize a sensibilidade corporal. Entende que a educação exige uma dimensão sensível própria e exclusiva do humano que a constitui, afirmando o corpo em seus processos educativos, mediante uma ética e uma estética da corporeidade. Para a autora, Freire introduz o diálogo como possibilidade de dar-se conta do mundo do “outro”, de realizar-se a sensibilidade da escuta. Estes aspectos serão discutidos no capítulo que abordará a práxis teatral da espect-atriz/professora como mediadora do diálogo que constitui o sujeito freiriano. Assim como Fernandes, recentemente, em sua pesquisa, e outros autores, em diversos estudos<sup>58</sup>, concordo que as práticas educativas historicamente têm negligenciado a presença do corpo como elemento ativo nos processos de formação humana para a constituição de sujeitos. Este tema, quando abordado,

---

<sup>58</sup>Relaciono alguns nomes de teóricos brasileiros que enfocaram, em suas pesquisas, nas últimas décadas o papel ou a presença/ausência da corporeidade na educação: Maria Augusta Salin Gonçalves; João Francisco Duarte Jr.; João Batista Freire; Luiz Henrique dos Santos.

destaca o aspecto físico e motor, em detrimento da dimensão sensível. Talvez a exceção esteja nos cursos de artes que trabalham com a formação em dança, teatro ou circo, nos quais, pela natureza dessas atividades, seria quase impossível este tipo de negligência.

Olgair Gomes Garcia (2004) analisa o processo de formação permanente de educadores, baseado na concepção de formação do educador presente na teoria de Paulo Freire. Explicita a formação do educador que privilegia a reflexão sobre a própria prática, o diálogo e a construção em processo. A tese de Garcia reafirma a importância da reflexão sobre a própria práxis por parte do educador. Em meu trabalho, sugiro que esta reflexão seja a desencadeadora da proposta de tese, identificando no estudo autobiográfico um movimento autoformativo desencadeador do desenvolvimento da experiência sensível do sujeito.

Geovani Soares de Assis (2007) desenvolveu sua tese sobre as ideias de Freire como um referencial teórico-metodológico para a formação político-pedagógica do professor. Neste sentido, demonstra quanto é vigoroso retomarmos, mesmo que em tempo pós-freiriano, suas ideias, como contribuições para pensarmos um presente em que persistem e aumentam as injustiças. Tânia Márcia Baraúna Teixeira (2007) investiga os pontos de ligação entre a *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, e o *Teatro do Oprimido*, de Augusto Boal, desenvolvendo uma investigação avaliativa sobre o *Teatro do Oprimido* e os efeitos socioeducativos que geram na população participante do estudo e na sociedade. Neste trabalho encontro ideias para estabelecer relações entre a pedagogia freiriana e a prática teatral proposta por Augusto Boal, uma das principais referências teóricas no campo da pedagogia teatral e que me ajuda a pensar a práxis da espect-atriz/professora como possibilidade constituidora do sujeito histórico freiriano.

Retomando o objetivo desse trabalho, que é compreender o meu processo de construção como atriz, mulher, professora, com base no pensamento de Paulo Freire, busco elaborar reflexões sobre a constituição do sujeito histórico, em sua dimensão estética, e da práxis teatral, como possibilidade pedagógica de construção desse sujeito. Esta pesquisa apresenta-se com caráter bibliográfico, qualitativo, focada na produção teórica<sup>59</sup> de Paulo Freire, e autobiográfica, com enfoque em

---

<sup>59</sup>Para discutir os conceitos que este estudo se propõe, serão revisadas as 34 obras escritas por Paulo Freire, entre as obras individuais e em parceria com outros autores. Este levantamento indica as obras publicadas até 2005 (portanto incluindo as obras publicadas após seu falecimento,

minha práxis e história de vida. Na tentativa de organizar o caminho por mim percorrido na escrita deste estudo, a partir do que foi exposto até aqui, apresento um quadro indicativo do processo de busca da compreensão dos conceitos que vou discutindo na pesquisa.

<b>Questionamentos da espect-atriz/professora de teatro</b>	<b>Procedimentos</b>	<b>Obras que se articulam com a história da espect-atriz/professora</b>
O que é o sujeito histórico freireano?	Analisar na obra de Paulo Freire, o conceito <i>de sujeito histórico</i>	Todas as obras de Freire onde esse conceito aparece em diálogo com algumas obras de Marx , Ernani Maria Fiori e Atílio Boron
Como a dimensão estética está presente na obra de Freire?	Analisar, na obra de Freire como aparece esse conceito e relacioná-lo com a concepção estética de outros autores <i>críticos</i>	Todas as obras de Freire onde esse conceito aparece em diálogo com as obras de Adorno , Duarte Jr., Nóvoa, Passeggi, Josso, Casali...
Qual a concepção de práxis pedagógica de Paulo Freire?	Analisar as discussões sobre práxis que permeiam a obra de Paulo Freire	Todas as obras de Freire onde esse conceito aparece em diálogo com algumas obras de Marx, Gadotti que as fundamentam , entre outros.
Como a práxis pedagógica da espect-atriz/ professora de teatro se articula com o pensamento de Freire para a constituição do sujeito histórico?	Analisar a práxis teatral da espect-atriz professora de teatro como possibilidade de constituição do sujeito histórico freiriano.	Todas as obras de Freire onde aparece o conceito de práxis pedagógica, dimensão estética e sujeito histórico em diálogo com as obras de Brecht e Augusto Boal.

Quanto à postura autobiográfica, destaco que as autobiografias são constituídas por narrativas em que se desvelam trajetórias de vida, conforme comecei a abordar, no primeiro capítulo deste estudo, para descrever meu percurso

sobre o “*pensar e ser pesquisa*”<sup>60</sup>. A pesquisa autobiográfica tem como objetivo a investigação hermenêutica, a investigação da história de vida, da ego-história, da memória, de símbolos e metáforas, bem como a análise, compreensão e interpretação do percurso de vida deste sujeito em formação.

Segundo Delory- Momberger,

Esses espaços-tempos biográficos não são, entretanto, criações espontâneas, nascidas unicamente da iniciativa individual: trazem a marca de sua inscrição histórica e cultural e têm origem nos modelos de figuração narrativa e nas formas de relação do indivíduo consigo mesmo e com a coletividade, elaborados pelas sociedades nas quais se inscrevem (2008, p.27).

O vocábulo autobiografia advém do grego *αὐτός-autos eu + βίος-bios vida + γράφειν-graphhein* escrita, e define um gênero literário em que ocorre a narrativa de uma pessoa que conta a história de sua vida. Trata-se, portanto, de uma biografia em que o biografado é o próprio narrador, às vezes com a ajuda de outro escritor. Para Eliana Perez Gonçalves de Moura (2004, p.126), o método autobiográfico tem se mostrado como opção e alternativa às disciplinas das ciências humanas, para fazer mediação entre a história individual e a história social, visto que “o seu caráter essencial é a sua historicidade profunda, a sua unicidade”.

Acho importante destacar aqui que, antes de iniciar a pesquisa, optando por este caminho metodológico, tinha muito medo de empreender tempo em algo que construísse apenas conhecimentos importantes para meu crescimento pessoal, servindo como auto-ajuda, em nada contribuindo para a formação ou a construção do outro. Mas percebo que foi uma postura preconceituosa com a pesquisa autobiográfica.

Hoje avalio que o crescimento pessoal que esta pesquisa me proporcionou contribui com o campo da educação, principalmente porque valoriza o encontro com nossas subjetividades, com o que somos, implicando esse encontro nossa própria formação e autoformação, ideia que defendo neste estudo estar na base do

<sup>60</sup>Utilizo a escrita destas palavras recordando o texto *PENSAR E SER PESQUISA: a contribuição da dialética freiriana à Filosofia da Educação*. Texto elaborado por mim em conjunto com minha colega de doutorado Michelle Rodrigues Nóbrega e nosso orientador Gomercindo Ghiggi, publicado em: STRECK, Danilo...(et al.). *Leituras de Paulo Freire: contribuições para o debate pedagógico contemporâneo (II)*. Brasília: Líber Livro Editora, 2010. Apesar deste texto não abordar especificamente a pesquisa autobiográfica já nos referíamos nele ao reconhecimento freiriano de que a investigação deve vir encharcada da vida, da visão de mundo e das experiências do pesquisador, negando o papel da ciência constituída a partir do séc XVI de que “mediante uma teoria prévia, devemos observar e verificar sua comprovação, independente do tempo e do espaço de existência do sujeito que pesquisa” (NOBREGA, SILVEIRA, GHIGGI, 2010, p. 76).

pensamento de Freire para a constituição do sujeito histórico. Portanto, sustento que o trabalho é mais do que o envolvimento com minhas subjetividades para um autoconhecimento. Lendo, refletindo, enfim estudando mais sobre autobiografia, lembrei imediatamente do refrão da música *Unimultiplicidade*, da cantora e compositora Ana Carolina. Com esse refrão, a professora Mari Forster, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), abriu a aula inaugural do Curso de Pós- Graduação em Educação daquela Universidade em 2005: *E, como começo de caminho, quero a unimultiplicidade, onde cada homem é sozinho a casa da humanidade.*

Belo refrão que nos convida ao reconhecimento do que a autobiografia vai nos proporcionar. Carregando em nós o outro e os outros, nosso saber construído nunca será apenas pessoal, individual, mas social, coletivo, acumulado pela produção de outros homens e mulheres. Portanto, imagino que os leitores deste texto vão enxergar os seus condicionamentos ou desvelar os espaços para as suas rupturas e penso que descobrirão interfaces de novas possibilidades de construção de conhecimentos que servirão para si e, novamente, para outros.

Retomando as ideias de Moura (2004), esta afirma que toda práxis humana é reveladora das apropriações que os indivíduos fazem das relações e das próprias estruturas sociais. Ela revela que podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual. Para Maria Helena Abrahão (2004), as autobiografias são constituídas por narrativas em que se desvelam trajetórias de vida. Esse processo de construção tem a qualidade de possibilitar a autocompreensão, o conhecimento de si, àquele que narra sua trajetória. Ter consciência da própria formação permite à pessoa que se narra, por meio de suas palavras e de seu senso pessoal, refletir sobre sua trajetória de vida e traçar uma interpretação própria do percurso por ela vivenciado. Como dito por António Nóvoa (1995, p.24), “O saber da formação provém da própria reflexão daqueles que se formam”.

Conforme Abrahão (2004), é possível identificar dois momentos distintos em uma autobiografia: o momento individual, em que ocorre a recordação de algumas histórias interessantes de vida, e o momento coletivo, ao partilhar a história de um grupo. Como foi dito, a autobiografia pode ter diferentes formatos de escrita, como confissões, memórias e cartas, que revelam sentimentos íntimos e a experiência pessoal do autor. O método autobiográfico possibilita investigar como nossa objetividade e subjetividade são formadas,

permite focalizar o concreto, o singular, o situacional, o histórico na nossa vida e tem objetivo libertador, emancipador contribuindo para a transformação do próprio eu, a libertação do ser humano está no encontro profundo de sua natureza consciente consigo mesma (SILVA, 1999, p. 44).

Atualmente, a autobiografia aparece ligada ao interesse pela vida cotidiana das pessoas famosas, as celebridades. Porém alguns autores consagrados escreveram suas biografias, dando um certo prestígio a esse gênero. Pode-se se citar os escritos autobiográficos de Jean Paul Sartre, Simone de Beauvoir, Ronald Reagan, Fidel Castro, Barack Obama, Jean Piaget, entre outros.

A autobiografia teve início na Idade Média, tendo como primeiro grande modelo de obra autobiográfica as *Confesiones (Confissões)*, de Santo Agostinho, no século IV. Através da autobiografia, Santo Agostinho entra para a História da Filosofia por conceber o fundamento subjetivo da certeza não só como fundamento cognitivo, mas também como fundamento moral. Essa obra foi considerada a mais estudada no século XX, atraindo a atenção de historiadores, teólogos, filósofos, filólogos e psicólogos. Através dela, os fatos relativos à juventude de Santo Agostinho são melhor conhecidos do que os de qualquer outra personagem da Antiguidade. A descrição de seu decisivo encontro com os neoplatônicos, que ele expõe no capítulo 7 das *Confissões*, e de sua conversão ao cristianismo monástico atrai o interesse, até aos dias de hoje, de artistas, teólogos e literatos. Sua reflexão sobre os estados interiores do homem e sua descrição dos mesmos chamam a atenção de filósofos e psicólogos. Seu emprego da retórica segue sendo tema de estudo, em si mesmo e como instrumento litúrgico, literário e teológico, tendo exercido profunda influência sobre filósofos, como Pascal e Kierkegaard, ou escritores, como Rousseau (COSTA, 1999).

Temos como exemplo de obras conhecidas a autobiografia, no Renascimento da literatura italiana, em 1558, *Vita di Benvenuto Cellini*, escrita pelo escultor Benvenuto Cellini, publicada em 1728. Outras obras autobiográficas de destaque foram, na Inglaterra, *Memoirs of my life and writings* de *Edward Gibbon*, publicada em 1795 por sua filha Marie Josephe. Na literatura norte-americana, *Autobiography* de *Benjamin Franklin*, em 1766. Na Italiana, a autobiografia de Carlo Goldoni, *Mémoires*, em 1787, e a de *Carlo Gozzi*, *Memorie inutili*, em 1797. Destaca-se ainda a obra de Jean-Jacques Rousseau, *Les Confessions*, escrita em 1788 (ABRAHÃO, 2004).

No Brasil, temos, de Joaquim Nabuco, *Minha Formação*, de Graciliano Ramos, *Infância*, escrita em 1945, e de Oswald de Andrade, *Sob as ordens de mamãe*, de 1954, bem como a obra de Helena Morley *Minha vida de menina*, de 1952. Temos ainda de Afonso Arinos de Melo Franco *A Alma do Tempo, Formação e Mocidade*, de 1961, *A Escalada*, de 1952, *Planalto*, de 1968, e, de Pedro Nava, *Baú de ossos*, escrita em 1972. (ABRAHÃO, 2004).

Dar meios ao outro para formar-se a si próprio é o propósito da Associação Internacional das Histórias de Vida em Formação (ASIHVIF) para a geração que impulsionava os sonhos de libertação nos anos 60, do século passado. Ideia central: “tomar a liberdade de construir-se ou, mais exatamente, de reconstruir-se, deixando emergir em si mesmo o desejo de viver de forma diferente” (DOMINICÉ, 2008a, p. 25). O pessoal e o societal caminham juntos.

No meu ponto de vista, pensar como estamos sendo e fazendo nossas vidas, reflete-se no campo do social à medida que conseguimos traduzir isso em ações sociais. Após o tempo de doutrinação do medievo e da proliferação de instituições repressivas construídas e expandidas na modernidade (hospitais psiquiátricos, escolas) e do crescimento da marginalização e opressão étnica e de classe, nasce o movimento pela libertação (*Teologia da Libertação*) e contra a opressão (*Pedagogia do Oprimido*). Paulo Freire, segundo Dominicé (2008), dá uma forma teórica a esta corrente de ideias. As histórias de vida surgem impulsionadas por essas expectativas diante de uma nova proposta de formação humana, buscando dar às pessoas possibilidades de expressar o vivido, um voltar-se para si, a liberdade para ser, dizer e dar sentido às suas experiências.

Para Adriano Nogueira, em diálogo com Paulo Freire, na obra *Que fazer? Teoria e Prática da Educação popular*, os intelectuais refletem, pensam sobre os objetos, as coisas, as situações e fazem caber tudo isso dentro de conceitos.

O povo não procede assim... objetos, situações e acontecimentos são oralmente assumidos por ele, assumidos como narrativa...a narrativa é um exercício de memória, atenta no presente, desafiando pessoas a se apoderarem do que é oralmente narrado. As pessoas desenvolvem à sua maneira uma posição diante do que é narrado...saber narrar é estimular a tomada de posição (1989,p.28).

Para Freire e Nogueira, a escuta ou leitura das narrativas são mobilizadoras para o conhecimento de quem se narra. Os conceitos administrados pelos intelectuais, acadêmicos, servem como “pontes entre a inteligência e a experiência

vivida, iluminam conteúdos já pressentidos no interior da prática” (1989,p.33). O discurso acadêmico vazio é só um pacote de frases feitas que não se conectam com o vivido dos sujeitos em processo de formação. Daí a importância, para o educador da boniteza, de valorizar o que as pessoas têm a dizer de suas experiências.

Casali afirma:

Não tenhamos dúvidas em reconhecer que o foco principal da vida e obra de Freire relacionado à educação popular fornece a principal pista para se reconhecer o imenso valor de seu legado para a pesquisa (auto) biográfica e para a história de vida como percurso e recurso de pesquisa, formação e ensino: são próprios e peculiares da cultura popular (por mais controversa que possa parecer essa expressão) a oralidade, o compartilhamento da vida cotidiana, a aprendizagem mediada pelas experiências singulares do sujeito, a reiteração da memória como recurso de apropriação da temporalidade e, portanto, da historicidade da vida (2008, p.31).

Na obra *Pedagogia da Autonomia*, Freire enfatiza o que Casali diz no excerto destacado acima: “não posso desconsiderar o saber de experiência feito” (2000a, p. 90). Quando o indivíduo explica seu mundo através da narrativa, ele vai construindo sua compreensão da experiência de fazer parte deste mundo. A essa postura Freire chama “leitura de mundo”, e ela precede a “leitura da palavra”.

Para Nóvoa (1995, p.22), a pesquisa autobiográfica “tem objetivos essencialmente emancipatórios, relacionados com a - investigação formação versus pessoa”. Existe, nesse tipo de estudo, um conjunto de ações em que a pessoa é chamada a desempenhar, simultaneamente, o papel de “objeto” e de “sujeito” da investigação. O papel de “objeto” e de “sujeito” da investigação se faz presente

pela repetição ou pela ausência de determinados fatos, relações que foram desencadeadas ao longo da vida do autor. Os fatos devem acompanhar o olhar do escritor que pesquisa sobre si mesmo, estabelecendo uma escuta e uma fala com a própria história para extrair as marcas que significativamente contribuíram para a sua composição pessoal e profissional, com autoconsciência do seu devir, qualificando sua mudança constante, sua perenidade (MOURA in ABRAHÃO, 2004, p.144).

Na visão de Tomás Tadeu Silva (1999, p. 57), é preciso “reler o vivido, o analisado e o refletido, após um tempo de distanciamento”, as novas aprendizagens e as novas descobertas que se apresentam; “re-olhar o já visto é possibilitar novas oportunidades para aprender e apreender o sentido e o significado intrínseco presente no fenômeno que se olha”. A elaboração crítica daquilo que somos possibilita ao autor a própria conscientização, um “conhecer a si mesmo” como um

produto histórico, cultural e social que leva em si mesmo uma infinidade de traços recebidos durante toda a sua vida.

Quando o sujeito consegue tomar consciência de que o espaço que ocupa no mundo é um espaço singular e que somente ele pode dar sentido e significado a sua própria vida, consegue mobilizar a construção do seu próprio eu. Este estado de consciência possibilita a construção de sua história vivida, projetada pela intencionalidade e sabedoria, expressando o sentido da existência. As relações temporais e as trocas incessantes entre a interioridade e a exterioridade do ser possibilitam transcender a consciência inicial, instaurando a percepção de que a construção de si é consequência da própria formação.

Á unidade do ser é atravessada pela pluralidade sincrônica e diacrônica. A pluralidade sincrônica é realizada por trocas entre o interior e o exterior do ser e a diacrônica entre os diferentes momentos ao longo das fases de transformação do ser (NÓVOA, 1995, p.43).

O sujeito passa a compreender e visualizar como pode afetar ou ser afetado pela própria vivência interior, bem como por fatos externos, captando o movimento das ações exercidas. A formação do ser humano pode ser influenciada pelo autoritarismo, pela repressão, pela flexibilidade, pela liberdade; tudo isto leva a que o pensamento seja exercitado constantemente. Essa reflexão permite ao sujeito conhecer as marcas que o influenciaram para que vivenciasse o que foi vivenciado. Nessa perspectiva, a formação inicial é um lugar de reflexão, análise e compreensão do ser humano como sujeito que afeta e é afetado pelas circunstâncias do contexto em que vive.

A pesquisa autobiográfica, a investigação hermenêutica, a história de vida, a ego-história, a narrativa, a memória, os símbolos, as metáforas e as perguntas auxiliam na análise, compreensão e interpretação do percurso a investigar. A interpretação não é apenas uma opção metodológica, mas a própria condição da investigação. Por isto deve se centrar nos processos pelos quais os significados são criados, negociados, mantidos e modificados dentro de um contexto específico da ação humana. (ABRAHÃO, 2004)

Ao iniciar a pesquisa autobiográfica, normalmente ocorre resistência diante do autoconhecimento, questionando-se o pesquisador sobre o porquê de remexer no passado. E muitas vezes pensa: “não tenho nada para refletir, não me lembro dos fatos ocorridos”. Talvez neste momento não tenha consciência do quanto é preciso

narrar o que se vive, para pensar sobre o vivido e elaborar as possibilidades de ações no presente. Paulo Freire explica esta situação, ao dizer que “o adulto tem responsabilidades pela própria educação e esta implica reconhecer-se como ser sendo na história”. Para ele, “os processos educativos possibilitam ao ser humano, em formação, desnudar-se diante de si, percebendo-se como ser inconcluso, implicado em um processo social de buscas” (FREIRE, 2000a).

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornam educáveis na medida em que se reconhecem como inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança (FREIRE, 2000a, p.64).

Observa-se que inacabamento e esperança estão presentes na condição humana. A matriz da esperança é a mesma da educabilidade do ser humano: o inacabamento do ser que se tornou consciente. Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse num permanente processo de autoconhecimento. Esta maneira de compreender o ser humano coloca a necessidade ininterrupta de reinventar a história vivenciada no mundo. Ao exercer a capacidade de imaginar, de criar, de agir, de transgredir e de nos comprometer com a existência humana, somos alimentados pela esperança. Esta faz parte da condição humana, pois sem ela não existiria história. Recuperar a memória é contar uma história, reconstituir o vivido, o que mais marcou, o que foi mais significativo, tornando-o inesquecível e inesgotável (JOSSO In NÓVOA & FINGER, 1988).

O sujeito histórico freiriano é composto desta matriz, ele precisa se contar, investigar sua trajetória para compreender as matrizes que o constituíram, procurando as brechas para sua reconstrução necessária, a partir do seu reconhecimento como sujeito inacabado, em busca do ser mais.

A pesquisa autobiográfica consiste em olhar para dentro de si, com o intuito de construir-se a partir do diálogo entre a micro (auto) e a macro-história (co-eco-hetero). Apresenta-se, então, como locus de construção de sentido, de aproximação da essência do sentido da vida, porque se toma consciência de que o espaço que se ocupa no mundo é um espaço singular (JOSSO In NÓVOA & FINGER, 1988).

Acompanhar o processo de autoconhecimento da pessoa mostra o sentido da teoria que abriga a experiência vivenciada, a vida vivida, os sonhos realizados ou não. Significa um sujeito fazendo uma história, afetando e sendo afetado pela história vivida. Perceber-se a si próprio é uma possibilidade para olhar, conhecer e agir com outras perspectivas.

É através do diálogo que os seres humanos se comunicam com o mundo, e, assim, modificá-lo pode ser considerado um ato de criação e recriação. O diálogo solicita constantemente o aprendizado da escuta, o que só é possível quando um reconhece o outro como sujeito, e ambos estão abertos a aprender. Somente escutando é que aprendemos a falar com o outro e não para o outro. (ABRAHÃO, 2004). O registro, a análise da vida vivida e a reflexão sobre ela possibilitam ao sujeito que pesquisa apropriar-se da sua história, trazendo luz aos momentos vividos naquele contexto histórico, social, cultural e educacional, representativos dos sucessos e insucessos, das angústias e dos medos. Isto é imprescindível para a compreensão do “si mesmo”, sobretudo porque não consiste em inventariar todo o percurso vivido, mas em parar de fugir de si e se autoconhecer.

Alguns teóricos, bastante estudados hoje no campo da educação, como Edgar Morin, aproximam-se das ideias de Freire e auxiliam nas minhas reflexões sobre complexidade da formação humana. O ser humano pode ser entendido como,

homo complexus, um ser que é tecido de muitos e diferentes fios, entre os quais a racionalidade, a corporeidade, a emocionalidade. Além disto carrega consigo, de maneira bipolarizada, características que se antagonizam: é sapiens e demens (sábio e louco), faber e ludens (trabalhador e lúdico), empiricus e imaginarius (empírico e imaginário), economicus e consumans (econômico e consumista), prosaicus e poéticas (prosaico e poético); é também capaz de subjetividade e de objetividade, de amor e de ódio, de racionalidades e de irracionalidades, um ser inacabado, que se constrói permanentemente uma história, nas relações políticas e nas relações intersubjetivas com os outros seres humanos imersos no contexto natural e cultural (MORIN, 2003, p. 241).

Observar como foi constituído o processo de formação da identidade como sujeito é uma arte que supõe sensibilidade, intuição, escuta, sintonia com a vida. A arte da reflexão exige a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, interesses sociais e cenários políticos. Para tanto, faz-se necessário vasculhar o passado no intuito de entender o presente, para compreender além do alcance do olhar. Observar é analisar a representação que fazemos da realidade, favorecendo novas

interpretações da realidade social e nova leitura das dimensões socioculturais das situações vivenciadas. Assim, torna-se muito importante a observação, uma nova interpretação teórica não contestada do que foi vivenciado, colocando em dúvida o próprio conceito em relação ao fenômeno observado e ao fenômeno teorizado.

Para Henry Giroux, o ser humano, com a reflexão que faz sobre o relato da própria vida, passa a conhecer-se, a refletir, analisar e apropriar-se da sua história e a observar como algumas marcas legitimam um tipo particular de vida. Esse processo é denominado “libertação da memória”, e se dá pelo desgarramento do passado, limpando o presente do sofrimento que talvez exista. Essa “libertação da memória” representa possibilidade, esperança, sonho utópico de ser mais, ser diferente, ser inteiro, mudar o curso dos fatos e da história, pois o homem é ser de possibilidades e, por isso, pode lutar, resistir e fazer opções (GIROUX, 1997).

Christine Josso (In: NÓVOA & FINGER 1988, p. 40-46) determina alguns passos importantes na elaboração da metodologia para a construção de autobiografias.

- As perguntas iniciais que motivam e organizam a construção de uma pesquisa autobiográfica podem ser assim identificadas: Como me tornei o que sou? Como tenho as ideias que tenho?
- O exercício com a atenção interior (consciência proprioceptiva), como condição para investigar a “caixa negra” que contém os elementos que foram sendo acumulados ao longo do processo formativo;
- A produção escrita sobre os processos vividos como maneira de auxiliar a organização da memória, a análise e a reflexão;
- A necessidade de que o sujeito identifique a singularidade de seu percurso e os “momentos-charneira”: “Nestes momentos-charneira, o sujeito confronta-se consigo mesmo. A descontinuidade em que vive impõe-lhe transformações mais ou menos profundas e amplas. Surgem-lhe perdas e ganhos e, nas nossas interações, interrogamos o que o sujeito fez consigo próprio ou o que mobilizou de si mesmo para se adaptar à mudança, evitá-la ou repetir-se na mudança”;
- A reflexão sobre o percurso formativo e as dinâmicas que nele se desenvolveram é importante para explicitar os fios condutores que permitem

compreender como os encadeamentos entre os vários momentos do processo formativo foram se fazendo. Reside aqui a possibilidade de consecução de maior clareza do vivido e, conseqüentemente, a oportunidade de novas escolhas motivadas por uma consciência advinda desta reflexão, consciência esta que se apropriou reflexivamente de aspectos escondidos na caixa-preta.

Tenho observado, no meu dia-a-dia reflexivo em torno deste estudo, que, quando as pessoas pesquisam sobre a própria vida, passam a ocupar o papel de espectadoras, distanciam-se do que se mostra, estranham-se e, com o estranhamento, passam a compreender o processo vivido. É um movimento de (re)apropriar-se das afecções sofridas. Assim, percebem que o desejo de liberdade, a partir da autoconsciência, pode ser reconquistado.

As narrativas autobiográficas relatam uma práxis humana individual, sua realidade, e o conjunto das relações vivenciadas em um contexto social. A vida humana se revela através da história social. É a história de um sistema social contida na história de vida de uma pessoa.

O trabalho de pesquisa autobiográfica é um trabalho de autoconhecimento a partir da releitura da trajetória formativa, um mergulho na condição humana, buscando entender uma realidade vivenciada. A consciência de si permite constituir e perceber a realidade vivida, onde racionalidade, emocionalidade, espiritualidade e desejo são aspectos importantes a serem considerados na construção da condição humana.

Torna-se importante a construção de uma consciência de si e de sua relação com a natureza e com a realidade do mundo. Para Freire, seria a ideia de apropriação por parte do sujeito de sua própria história, quando este faz sua “leitura de mundo”. Este processo de integração dos diferentes aspectos do ser humano complexo, começando pela realidade biográfico-rememorativa, na construção da autobiografia, é uma forma de lutar por uma cultura da formação com capacidade de justiça e solidariedade. É lutar pelo direito da pronúncia da palavra em um campo científico ainda muito austero e fechado à dimensão sensível do humano.

Observar toda a dinâmica que envolve o individual e o coletivo é um aspecto importante na construção pessoal, uma vez que favorece o exercício da vivência da complexidade da relação entre o sujeito individual e o sujeito coletivo. Se as autobiografias não são propriamente individuais, também não se pode dizer que sejam coletivas: esses aspectos são complementares.

Assim é o movimento do diálogo proposto por Freire na *Pedagogia do Oprimido* ou por Boal no *Teatro do Oprimido*, onde os dialogantes reconhecem a si e ao outro a partir da sua expressão com e sobre o mundo. A espect-atriz professora vai se construindo mediada pela reflexão desses teóricos do campo da educação e da arte. Fui pronunciando meu mundo de criança através da prática teatral. Aos poucos fui reconhecendo no teatro, na militância estudantil, a história de outros e entendendo, mais tarde, como professora, que precisava estimular meus alunos a um encontro com seus mundos através do diálogo com outros. A práxis teatral pode ser construtora desse sujeito histórico abordado na pesquisa, à medida que provocar o diálogo sobre a atuação dos homens no mundo para transformá-lo.

Os modos de pronúncia regidos por um eu ou por um nós são atalhos em direção a uma ética universal, que pressupõe como significativas as ações e as representações individuais e coletivas em busca de um bem comum.

## **5 A relação da práxis pedagógica da espect- atriz/professora de teatro com o educador da boniteza para pensar a construção de outros professores.**

O teatro organiza as artes que organizam a vida social, fora e dentro de cada um de nós, para que possa ser metaforicamente compreendida à distância, não com o nariz colado à realidade onde vivemos. A distância estética permite ver o que, diante de nossos olhos, se esconde.

Augusto Boal

Arrisco-me, depois de algum tempo dedicado à leitura das obras de Paulo Freire e de alguns de seus comentadores, a expor algumas considerações acerca da concepção de educador assumida pelo autor, tomando como ponto de partida para a reflexão seu último livro, publicado ainda em vida, e que até hoje mantém - se na lista de livros “mais vendidos do Brasil”<sup>61</sup>: *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (2000a). Depois da experiência de lidar tão de perto com os professores da rede pública municipal de São Paulo, no período em que foi secretário de Educação deste município (1989-1991), Freire parece oferecer nesse livro uma reflexão profunda sobre educação endereçada aos professores do Brasil, quiçá do mundo inteiro.

No meu ponto de vista, o autor, na produção deste trabalho, nos chama a rever, enquanto professores, questões que ele já suscitava no livro considerado sua obra-prima, *Pedagogia do Oprimido*. Nesta obra, somos chamados a compreender que, enquanto seres que estamos sendo, portanto inconclusos, somos seres da opção, capazes de optar por um compromisso ético com o ser humano na figura do outro, entendendo o homem como síntese do universo.

---

<sup>61</sup>Informação retirada do livro de Ana Maria de Araújo Freire, *Paulo Freire: Uma História de vida*. São Paulo: Villa das Letras, 2006.

Faz-nos refletir que, no mundo onde existem opressores e oprimidos, não poderemos alcançar a libertação. Nos chama, portanto, para a necessidade de humanização:

A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma *coisa* que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Exatamente porque não podemos aceitar a concepção mecânica da consciência, que a vê como algo vazio a ser preenchido, um dos fundamentos implícitos na visão “bancária” criticada, é que não podemos aceitar, também, que a ação libertadora se sirva das mesmas armas da dominação, isto é, da propaganda dos *slogans*, dos “depósitos” (FREIRE, 2000a, p.67).

Neste excerto, Freire nos alerta sobre os prejuízos de uma educação de transmissão de conteúdos, de depósito de informações fechadas, prontas, que não falam aos nossos ouvidos, não contemplam nossas histórias, nos diminuindo, afastando-nos da possibilidade de *ser mais*. Pensando a prática educativa do professor, o conceito de opressor e oprimido se mantém vigoroso no livro *Pedagogia da Autonomia*, pois o compromisso e a opção de classe embasam os fundamentos da ação político-pedagógica postulada por Freire.

Neste livro, Freire usa a expressão *ensinar exige* nos 27 subcapítulos do texto, sendo que, dos três capítulos que compõem a obra, dois começam com a expressão *ensinar*: um capítulo afirma que *Ensinar não é transferir conhecimento*, e o outro diz que *Ensinar é uma especificidade humana*. Utilizando o verbo ensinar no infinitivo o autor nos pega pela mão - pois jamais perde a dimensão da afetividade, mesmo, ou principalmente, quando vai à raiz do que acredita - para assumirmos um compromisso com aquele que vem até nós para apreender. Chama assim a nossa atenção para a práxis docente. Teoria e prática que se traduzem em ação para a transformação desta realidade opressora.

Ensinar exige comprometimento com a busca de si e do outro. Essa é minha leitura de Freire, pois é na intersubjetividade que o diálogo vai ser promovido, provocado como espaço, campo de criação, compartilhamento de sentido para superação de injustiças. A dimensão estética anunciada em toda a obra freiriana assume a força do diálogo como princípio humano para ação social e afetiva sobre o mundo. É por meio do diálogo que se conquista a autonomia, e ele só se realiza quando nos reconhecemos inconclusos em busca do nosso *ser mais*.

Neste capítulo, algumas reflexões feitas nas páginas anteriores poderão se repetir, propositalmente. No entanto, aqui coloco o foco no relato de minha práxis como professora no Curso de Teatro da UFPel, que se mistura à dimensão estética do pensamento freiriano, na tentativa de apontar subsídios para a reflexão sobre a construção do sujeito histórico.

Minha pretensão não é dar receitas ou indicar um método para a educação das pessoas, contudo gostaria de estar contribuindo para o debate sobre possibilidades de encontros com o outro para nos repensarmos como sujeitos de um mundo diferente, menos feio, um mundo em construção para o amor e a solidariedade entre os povos. Minhas ideias encaminham-se na perspectiva do compromisso com a feitura e a transformação deste mundo em que vivemos hoje e que já não serve à maioria oprimida.

Para tamanha utopia, é necessário que estejamos abertos para nossa identificação como seres inconclusos, mas também como seres de esperança. Olharmos para nossas conquistas diárias, nossos avanços em direção à construção da ética, da solidariedade, é mobilizador para esta transformação de que o mundo precisa. Sabemos que não se inicia uma transformação em busca da humanidade das pessoas com guerras e fundamentalismos, mas com batalhas diárias no campo da valorização de nossas experiências pessoais e profissionais, tanto aquelas experiências individuais como as coletivas. Sempre apostei, ao longo de minha vida, nas lutas sem armas!

Venho perseguindo insistentemente, desde o mestrado, a ideia de que o sujeito é histórico e se apresenta como tal a partir da experiência com o sensível, justamente porque essa dimensão vem sendo negligenciada pela ciência moderna, fundada principalmente no paradigma objetificante da razão instrumental.

Assim, minha prática pedagógica em teatro vai se configurando como práxis à medida que trabalho com o diálogo, na busca da construção de alternativas para solucionar os conflitos de atuação. Aqui me refiro à atuação tanto na cena real do cotidiano como na cena de ficção forjada pela arte teatral. Minha aula é proposta enquanto movimento de ação e reflexão sobre a ação produzida, e o teatro é um pretexto para falarmos da vida e na vida das ações do homem do e no mundo. Queremos pensar essas atuações através do teatro para que elas caminhem na perspectiva da humanização dos sujeitos.

Venho construindo minha práxis buscando um teatro que liberte, instigue as pessoas à reflexão sobre as ações dos homens e mulheres no mundo, para promoverem suas próprias ações contra a opressão. Penso como Brecht, quando defende a ideia de que

Necessitamos de um teatro que não nos proporcione somente as sensações, as ideias e os impulsos que são permitidos pelo respectivo contexto histórico das relações humanas (o contexto em que as ações se realizam), mas, sim, que empregue e suscite pensamentos e sentimentos que desempenhem um papel na modificação desse contexto (2005, p.142).

O movimento realizado durante o percurso da pesquisa, para entender minha práxis pedagógica como possibilidade de constituição do sujeito histórico pensado por Freire, revela que a dimensão estética da obra do autor contempla a compreensão da necessidade do ser humano de se fazer sujeito à medida que se reconhece inconcluso e caminha em direção da busca do ser mais. Esta atitude de busca só pode se dar quando o sujeito faz sua leitura de mundo e profere sua palavra envolvido por um contexto que lhe permita sentir, emocionar-se com o mundo que conhece e reconhece: “conheço com meu corpo inteiro: sentimentos, emoções, mente crítica” (FREIRE, 1993, p.118).

Neste sentido, nos últimos anos venho estudando a proposta teatral de Augusto Boal, que busca nos fundamentos da Pedagogia do Oprimido, de Freire, o sentido para o desenvolvimento de seu Teatro do Oprimido. O teatro de Augusto Boal tem como principais objetivos a democratização dos meios de produção teatrais, com o acesso das camadas sociais menos favorecidas à cena teatral, e a transformação da realidade através do teatro. Segundo Teixeira,

Concepções estéticas são questionadas no teatro do oprimido, onde o “spect-ator” é quase um sinônimo de “oprimido”, antes passivo, envolvido em empatia e catarse, passa a “espect-ator dinamizado, transforma-se em ator, protagonista. Passando assim de objeto a sujeito, de vítima a agente, de consumidor a produtor de cultura, simultaneamente analista e objeto analisado, passa a entrar em cena e a atuar energicamente, alterando as realidades vistas na representação (2007, p. 88).

Boal destaca em sua obra que o teatro com maior reconhecimento e divulgação na cultura ocidental pressupõe um espectador com características apáticas, objetificado diante de um ator que representa determinado conflito. Este teórico do teatro reconhece que os opressores exercem suas opressões para além da posse das armas e do dinheiro: pela posse da palavra, da imagem e do som

(2009). A estética, para Boal, não é vista como ciência do belo, mas, sim, como “ciência da comunicação sensorial e da sensibilidade. É a organização sensível do caos que vivemos, solitários e gregários, tentando construir uma sociedade menos antropofágica” (2009, p. 31). Para o autor, vivemos numa sociedade em que precisamos estar juntos, mas, ao mesmo tempo em que estamos juntos, nos fazemos mal. Sendo assim, a Estética do Oprimido propõe uma arte pedagógica inserida na realidade política e social de que faz parte, capaz de organizar, pela experiência sensível, o diálogo entre as pessoas, buscando estimular a cultura própria dos segmentos oprimidos.

O Teatro do Oprimido é pensado para mediar a transformação do espectador, que agora é sujeito, age, expressa-se para dizer o que pensa sobre situações opressoras do cotidiano. O espectador pode “dizer sua palavra”, como diria Freire. E, como disse Boal, “pensar é organizar o conhecimento e transformá-lo em ação, que pode ser fala ou ato, sendo que fala é ato. Pensamento é ação que transforma o pensador, o interlocutor e a relação entre os dois. Que podem ser a mesma pessoa” (2009, p. 29).

A espect-atriz/professora foi, durante algum tempo, aquela menina que procurava a catarse emocional assistindo a algumas passagens de sua vida e buscando superá-las no campo do imaginário, que a transportava para o mundo das personagens de filmes ou de histórias infantis. Sabemos, através de estudos sobre a infância, que, naquela época, restavam para a criança poucas possibilidades de ação para transformar a realidade opressora. Contudo, a prática artística aos poucos coloca no seu caminho dispositivos de novas possibilidades de se constituir: o diálogo conquistado no grupo de teatro; a autonomia para se posicionar na criação de uma personagem que deve ser construída com base nos modos de ser e viver de homens ou mulheres; a capacidade de se contar, emprestando seus próprios sentimentos e emoções para a tarefa de representação teatral e apresentação da vida.

O diálogo, proposto por Freire como um momento para os grupos se reconhecerem e conhecerem, está presente na prática teatral, principalmente na proposta de Boal, na qual não existe diferença entre o ator que “pronuncia” a palavra e o “espectador” que a recebe. Neste teatro, conforme abordei no primeiro capítulo, o espectador entra na cena para “pronunciar” a sua palavra e se transforma em “ator”, por isso a nomenclatura *espect-ator*. Existe o momento para a observação e escuta do outro, e, logo após, existe o tempo do que escutou entrar em ação para

pronunciar ou anunciar o seu mundo. Além desta característica dialógica do Teatro do Oprimido, Joana Lopes destaca, no trecho a seguir, outro aspecto da atividade teatral que me parece importante contemplar neste trabalho.

O teatro com significados educacionais, dirigido para uma prática dramática transformadora, social e teatralmente, não deve se distanciar da verdade que é ser o teatro um produto de nossa imaginação poética. Jamais um mero instrumento de reportagem ou catequese. Teatro não é giz nem quadro-negro. É jogo dramático que abre uma perspectiva de educação para quem o faz e quem o assiste (1989, p.23).

A autora nos chama atenção para pensarmos o teatro como possibilidade de experiência poética em relação à realidade. Antes de pensarmos a realidade e partirmos para traduzi-la como signo, ela se revela como experiência sensível (DUARTE, Jr. 2006). Quem sabe a realidade só se construirá mais poética, a partir da constituição de novos olhares sobre ela, que serão capazes de pronunciá-la de modo diferente.

Na proposta de teatro de Boal<sup>62</sup>, as pessoas são convidadas a experimentar jogos e exercícios de “aquecimento”, para entrarem em contato com seu corpo, escutarem-se melhor, perceberem como tocam e são tocadas ou simplesmente observarem que movimentos fazem com o corpo para caminhar. Refiro-me a essas atividades apenas para ilustrar a mediação utilizada pelo teatro para despertar os sentidos das pessoas.

A cena teatral propriamente dita é organizada sempre após estes períodos de “aquecimento das emoções”, dos “sentidos”, justamente para pensarmos enquanto espect-atores que precisamos entrar em cena “de corpo inteiro”, sensíveis e atentos para as possibilidades que temos de perceber a realidade e, com o nosso corpo, criá-la e recriá-la. Neste teatro, o oprimido é que move a ação, ele faz parte deste mundo de criação artística sendo o próprio artista.

Retomo minha reflexão sobre a práxis da espect-atriz/professora a partir do questionamento sobre como tenho discutido a proposta de Boal em sala de aula. No

---

<sup>62</sup>“Em um espetáculo teatral tradicional, a relação espectador/personagem (ou espectador-ator) se produz por meio daquilo que se chama empatia: em, dentro, *pathos*, emoção. A emoção das personagens penetra em nós, o mundo moral do espetáculo, de maneira osmótica, nos invade; somos conduzidos por personagens e ações que não dominamos: experimentamos uma emoção *vicária*. Em uma sessão de Teatro do Oprimido, onde os próprios oprimidos criaram seu próprio mundo de imagens de suas próprias opressões, a relação *observador ativo/personagem* muda essencialmente e se transforma em simpatia. (...) Já não somos conduzidos, conduzimos. Não sou mais penetrado pela emoção dos outros, mas projeto minha própria. Eu realizo minha ação, sou o sujeito. Ou, então, é alguém como eu que realiza a ação: nós somos os sujeitos” (BOAL, 2002, p.56).

curso de Teatro-Licenciatura onde atuo como professora, procuro trabalhar a ideia de “ação cênica” como uma proposta cada vez mais democrática, em que todas as pessoas devem ter o direito e a oportunidade de se expressar através da linguagem teatral, para dizerem o que pensam e sabem sobre suas realidades.

Este é o principal objetivo do meu trabalho como professora que pretende pensar sua práxis como espaço para constituição de sujeitos históricos freirianos, que visa resgatar nos acadêmicos as ideias de inconclusão, uma das formas de refletirmos sobre o *estar sendo*; o valor das narrativas, para “dizerem sua palavra”; o valor da abertura ao outro, para proporcionar-lhes o protagonismo da história.

Realizo um exercício com os estudantes de teatro em que pergunto o que eles buscam como futuros professores e o que os torna inconclusos. A necessidade de serem outros, de entenderem como é “estar” no “papel” de uma “personagem”, diferente de si, ou outras vezes tão parecida consigo, gera a suspeita de que quem faz teatro observa sua inconclusão. Busca no outro uma nova alternativa de ser, de *ser mais*. Lutamos para sermos melhores, embora tenhamos de refletir sobre o que é ser “melhor” hoje, para esta sociedade. Será que é ter o carro do ano ou a roupa da moda? Talvez, para sermos melhores, na concepção do paradigma dominante<sup>63</sup> na atualidade, devamos conquistar o mercado, vendendo de forma eficiente nossa mercadoria, que, na profissão docente, nesta visão científica de mundo, deve estar relacionada à quantidade de informações que conseguimos transferir para os alunos.

Nas minhas aulas de teatro, pensamos em questões como essas a que acabei de me referir e chegamos à conclusão de que queremos ir mais longe, buscando encontrar novas possibilidades de ser melhor, na relação com o “outro”. O “sentido de busca” poderia ser aquele desejo que gostaríamos que todos os estudantes mantivessem durante sua trajetória escolar. Buscar no conhecimento formas para viver com mais harmonia, paixão, emoção, sensibilidade, esperança, amor, responsabilidade, solidariedade, generosidade, tolerância... Essa seria a verdadeira dimensão do “ser mais” para Freire. No momento em que todos, professores e estudantes, entendêssemos que as práticas educativas servem para

---

<sup>63</sup>Para Boaventura Santos, o paradigma dominante reflete o domínio das ciências naturais a partir da revolução científica do séc. XVI, delegando ao conhecimento do senso-comum e das humanidades um caráter irracional. Contudo, conforme este teórico, este paradigma já está em crise e vivemos na emergência de um paradigma onde o caráter autobiográfico e auto-referenciável da ciência é plenamente assumido. “Hoje não se trata tanto de sobreviver como de saber viver” (2004, p. 53).

buscarmos nosso “ser mais”, estaríamos fazendo parte do mesmo movimento em direção à conscientização.

Para Ernani Maria Fiori (1991), a conscientização se anuncia, desde o primeiro momento, como movimento em que a consciência se reconquista ao conquistar o mundo, anuncia-se como práxis histórica. O mundo não seria, nesta concepção, o mundo de uma consciência isolada, mas o mundo da intersubjetividade.

O dinamismo significativo deste mundo comum, como dissemos, não é intencionalidade da consciência pura: é práxis transformadora. Significar existencialmente o mundo, num comportamento corpóreo, equivale a construí-lo. Sua elaboração, em intersubjetividade, é colaboração (FIORI, 1986, p.05).

O fazer teatral do Teatro do Oprimido é pensado como possibilidade de práxis conscientizadora, pois os participantes desta atividade atuam em busca do reconhecimento de quem estão sendo e de quem gostariam de ser. Neste caso, o passado e o presente servirão de fontes para pensarmos o futuro. O oprimido-artista, como denomina Boal, exercita-se no campo do imaginário, criando imagens em movimento ou não (fazendo teatro), para pensar e refletir sobre a sua realidade. Esta imagem tem uma dimensão estética, pois não é traduzível segundo a própria realidade. Ela não significa a realidade, pois expressa na corporificação artística (BOAL, 2002) o que o oprimido-artista sente e percebe sobre a sua realidade opressora. Depois desta experiência, ele poderá retornar à realidade social para modificá-la, pois, conforme Boal,

Se o oprimido artista for capaz de criar um mundo autônomo de imagens de sua própria realidade e de representar sua libertação na realidade dessas imagens, poderá extrapolar, em seguida, para a sua própria vida, tudo o que tiver realizado na ficção. A cena e o palco tornam-se o campo de prova para a vida real (2002, p. 57).

A proposta de Augusto Boal para o teatro-fórum, uma das técnicas mais difundidas pelo Teatro do Oprimido, segue as seguintes etapas: o grupo apresenta uma cena (predefinida e ensaiada pelos atores) em que uma ou mais personagens sofrem uma situação de opressão ou “falha social”. O público assiste. O grupo, então, torna a apresentar a cena, mas, desta vez, qualquer pessoa da plateia tem o poder de interromper a ação e assumir o papel da personagem oprimida, mostrando de que maneira, em sua opinião, ela deveria agir para sair da situação de opressão.

Para isso, o “espect-ator” só tem que erguer o braço e dizer em voz alta a palavra “para” e a seguir tomar o lugar da personagem. Neste momento existe a provocação para deixarmos vir à tona o que tem de mais sensível no humano, a possibilidade de dizer sua palavra a partir de seu lugar, atitude que pode abrir caminhos para uma postura que leve à ação transformadora. Segundo Boal,

Existem muitas formas e estilos em teatro, e todas são boas e ótimas, mas todas têm igualmente suas limitações: o Teatro-Fórum se aplica ao estudo de situações sociais bem claras e definidas – opressões interiorizadas devem ser estudadas com técnicas do *Arco-íris* do desejo. As soluções propostas pelo protagonista dentro da estrutura da peça que servirá de modelo ao debate-fórum devem conter pelo menos uma falha política ou social que deverá ser analisada durante a sessão de fórum. Estes erros devem ser expressos claramente, e cuidadosamente ensaiados, em situações bem definidas. Isto acontece porque o Teatro-Fórum não é teatro-propaganda, não é o velho teatro didático; ao contrário, é pedagógico, no sentido de que todos aprendemos juntos, atores e plateia. (1998, p. 28 - 29):

O sujeito pensado por Freire mostra-se comprometido com a construção de sua subjetividade, sem negar que esta só acontecerá na troca de experiências com o grupo e o outro e que se produz no movimento dialético da história em consonância com a responsabilidade de transformar a realidade, que é opressora e injusta. Para Augusto Boal, buscar na arte teatral um caminho para revelar na subjetividade das personagens assumidas as experiências opressoras que entram em crise abre uma oportunidade de superação desta opressão, no momento em que as pessoas (espect - atores) são convocadas a dizer sua palavra em ação. Este é o sentido da *palavração* pensada por Paulo Freire.

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar*. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão (2000b, p.78).

A práxis pedagógica da professora de teatro revela-se a partir de sua trajetória de vida como *espect-atriz professora em construção* pronunciando sua palavra. No ano de 2010, eu e mais cinco acadêmicos do Curso de Teatro<sup>64</sup> criamos um Projeto de Extensão, na UFPel, denominado Teatro do Oprimido na

---

<sup>64</sup>Curso que iniciou em 2008, no período noturno, para beneficiar o estudante trabalhador. Nos anos anteriores trabalhava com os estudantes de Artes Visuais e Música, ambos cursos de Licenciaturas diurnos

Comunidade<sup>65</sup> (TOCO). Celso Veluza, ator e diretor de teatro de Porto Alegre, comentou conosco que havia *um TOCO no caminho da opressão*. Concordamos com o colega, e decidimos juntos colocar este TOCO no meio do caminho, para barrar, atrapalhar ou impedir a opressão de continuar na vida das pessoas com que estamos trabalhando e nas nossas vidas.

Sentimos a necessidade de colocar em prática, em algumas comunidades<sup>66</sup> da cidade de Pelotas, a proposta de teatro em questão<sup>67</sup>, justamente para corporificarmos pelo exemplo nossos estudos e palavras, quando defendemos a práxis como ação e reflexão sobre a realidade. Verificamos, com base em pesquisas realizadas no campo da educação, que a formação de professores, em muitos casos, vem se restringindo ao acúmulo de informações teóricas, sem consonância com a realidade social. Por outro lado, a formação inicial e continuada de professores tem se destinado, em certa medida, à transmissão de modelos e métodos, como “fórmula mágica” do processo educativo. Portanto, buscamos entrar em cena, observar a realidade e agir com um grupo de pessoas que, com certeza tem muitas histórias para contar.

Pensamos como Boal: “não basta consumir cultura: é necessário produzi-la. Não basta gozar arte: necessário é ser artista! Não basta produzir ideias: necessário é transformá-las em atos sociais, concretos e continuados” (2009, p. 19).

Fomos recebidos, durante o ano de 2010, em duas comunidades, Colônia de Pescadores Z-3 e Bairro Dunas. Enviamos nossa proposta de atuação a outros espaços, mas os dois primeiros que aceitaram nos receber selecionamos para participarem do Projeto em 2010, evitando dispersar o trabalho com a atuação em muitos lugares ao mesmo tempo. Com este projeto assumimos o quanto precisamos nos inserir na comunidade, reconhecendo as pessoas e as relações que se estabelecem entre elas no lugar onde vivem.

---

<sup>65</sup>Ver blog do grupo: [www.tocoufpel.blogspot.com](http://www.tocoufpel.blogspot.com).

<sup>66</sup>Por comunidade entendemos neste estudo um espaço de encontro entre as pessoas, fora dos limites do lar, em torno do espaço geográfico onde vivem, envolvendo interesses comuns. No nosso caso específico, no ano de 2010 trabalhamos com grupos compostos quase exclusivamente por mulheres. Assim, os temas utilizados na reflexão giravam em torno do universo feminino daquelas mulheres: tarefas domésticas, violência familiar, saúde da família, atividades de lazer e entretenimento.

<sup>67</sup>Procuramos realizar um teatro *feito por comunidade*, em detrimento daquele teatro levado “pronto” como peça teatral *para a comunidade* ou ainda um teatro *com comunidade* onde apesar dos atores investigarem previamente a realidade da comunidade estes mesmo criam e apresentam a “peça teatral”. Nós procuramos fazer com que o povo da comunidade faça seu teatro, sem a pretensão de formarmos artistas, mas, sim, sujeitos críticos que aprofundem na relação com o outro sua capacidade de diálogo e de humanização.

Após estudos e reflexões com base em textos de Freire e Boal, principalmente das obras *Pedagogia do Oprimido* e *Estética do Oprimido*, e reuniões de discussão, preparamos quatro encontros a serem realizados nos bairros durante o ano. Elaboramos uma proposta de trabalho que incluía exercícios e jogos de apresentação e “aquecimento dos sentidos”, que abordamos anteriormente, e, logo depois desta etapa, entraríamos com atividades de Teatro-Imagem<sup>68</sup> ou Teatro- Fórum. Conseguimos efetivar três encontros, pois um foi cancelado devido ao mau tempo. Continuaremos nosso trabalho nos anos que seguirão, nestas comunidades e em outras, e esperamos que novos estudantes de teatro avancem em relação aos nossos estudos iniciais.

Observo que, no início das atividades, as mulheres (apareceu apenas um homem em um dos encontros, questão que pretendemos problematizar em estudos futuros) estavam tímidas, um pouco assustadas, como se não entendessem o que estávamos propondo. Tínhamos o cuidado de explicar com calma cada exercício ou jogo, deixando-as informadas do objetivo das propostas. No início do encontro sempre solicitávamos que elas falassem o que sabiam de teatro. Algumas mulheres já tinham assistido peças na escola e gostaram, outras não conheciam, e havia aquelas que sabiam que o ator de teatro era “artista”, como na “novela”. É bastante comum as pessoas que não têm acesso ao teatro pensarem a arte teatral como “interpretação” ou “representação” de uma personagem, com base no que observam nas novelas exibidas na televisão. A criação da personagem existe em ambos os casos, contudo o teatro é uma arte diferente da teledramaturgia, mas esta é uma discussão que aprofundarei em outro estudo<sup>69</sup>.

---

<sup>68</sup>“pede-se que o espect-ator expresse sua opinião sobre um tema determinado, que os participantes desejem discutir . Esse tema pode ser amplo, abstrato, como por exemplo “o imperialismo”, ou pode mais concretamente referir-se a um problema local, como a ausência de água encanada(...). Pede-se ao participante que expresse sua opinião, mas sem falar: deve apenas usar os corpos dos demais participantes para “esculpir” com eles um conjunto de *estátuas*, de tal maneira que suas opiniões e sensações resultem evidentes.(...) Depois de organizado este conjunto de *estátuas*, deve-se discutir com os demais participantes, se todos estão de acordo ou se propõem modificações. Todos têm o direito de modificar o primeiro conjunto, no todo ou em parte. (...) Quando finalmente se chega a uma figura aceita mais ou menos unanimemente, pede-se ao escultor que faça outra imagem mostrando como ele gostaria que fosse o tema dado. Em outras palavras: o primeiro conjunto deve mostrar a *imagem real* e o segundo mostrará a *imagem ideal*. “Entre os dois conjuntos de imagem cada escultor terá o direito de sem falar demonstrar também a *imagem de trânsito* que mostraria um caminho para a transformação (BOAL, 1988, p.156).

<sup>69</sup>Hoje em dia está cada vez mais difícil identificar o que é ou não teatro, ou onde este começa e onde termina. Existe uma hibridização das linguagens artísticas e um campo muito fértil de experimentações desenvolvidas neste exato momento. No âmbito do teatro com que trabalho e que defendo neste estudo, posso destacar que, quanto à relação deste com o cinema e a televisão, penso que existe uma diferença importante: os últimos comunicam-se com um público massivo, mediados por uma sofisticada rede tecnológica; já o teatro aposta em outro caminho, no encontro de pessoas,

No início do trabalho as mulheres também diziam seus nomes e contavam o que faziam e o que mais gostavam de fazer. Assim, aproximávamos nossas vidas, víamos o que tínhamos em comum e o que nos diferenciava. Ainda trabalhamos a escuta, também como exercício para estimular o sensível. Aos poucos, o grupo se reconhecia. Algumas já tinham se encontrado no bairro, em atividades diferentes; já para outras era o primeiro encontro. O ambiente ficava descontraído à medida que os jogos se desenvolviam, com prazer e ludicidade. Depois de mais ou menos uma hora do início dos trabalhos, observávamos que as pessoas estavam descontraídas.

Aquelas mulheres compreenderam, nas atividades com o Teatro do Oprimido, que estavam ali para contar suas histórias do cotidiano através de outra forma de expressão, que lhes permitiria mexer com o corpo e com as emoções. Sobre isso uma senhora comentou: “Não é difícil fazer teatro porque estamos falando do que conhecemos, nosso dia-a-dia”. Mesmo sendo desafiadas a mexer seus corpos, diante de outras espectadoras, para improvisarem uma cena do cotidiano, a tarefa lhes parece simples, após refletirem sobre ela, pois falam olhando para suas vidas, suas histórias, identificando o que lhes é familiar.

Em outro trabalho realizado por mim com um grupo de mulheres, em 2005<sup>70</sup>, destacava a seguinte reflexão, que incorporo em minha percepção sobre as atividades que desenvolvemos no TOCO em 2010:

O teatro é uma das modalidades artísticas que proporciona ao indivíduo “se reconhecer”. Esta arte desvela o que está mais entranhado em nossas crenças, faz com que nos desloquemos para o lugar mais importante da construção das diferenças. Nesse sentido, o teatro, antes de ser imitação da realidade, é reflexão estética sobre a realidade. As atividades provocaram a pronúncia da linguagem cotidiana das mulheres. A interpretação improvisada, proposta pela atividade teatral, permitiu que o diálogo entre as personagens, fluísse solto sem qualquer preocupação com a estruturação de uma linguagem científica (SILVEIRA, 2007, p. 49).

Avalio com este trabalho do TOCO, que se encontra ainda em fase inicial, que estimulamos as pessoas a uma atitude questionadora diante da realidade que as cerca, perante as injustiças e as opressões sociais; o espaço cênico, por ser

---

em um resgate do convívio sem a intermediação tecnológica, ou, pelo menos, deixando esta intermediação em um segundo plano. Em resumo, o teatro a que me refiro pode existir sem a intermediação tecnológica, mas nunca sem ator-espectador, responsáveis pelo diálogo perceptivo e vivo.

<sup>70</sup>No ano de 2005, fui convidada para ministrar oficinas de teatro no Curso para Formação de Promotoras Legais Populares, que se realizaria durante aquele ano no Centro Ecumênico de Evangelização, Capacitação e Assessoria (CECA) na cidade de São Leopoldo-RS. Meu objetivo principal com o trabalho foi compreender e analisar o uso das técnicas do Teatro do Oprimido, na formação dessas mulheres, e suas implicações na constituição da reflexão acerca da realidade.

estético e político, estimula a reflexão e a intervenção, possibilita o prazer no sujeito de dizer a própria palavra, a *palavramundo*<sup>71</sup>. A liberdade das mulheres de dizer sua palavra aparece nas improvisações. Assim elas vão se apropriando do mundo e de si, e relatam suas experiências de vida e de opressão através da ação, que é diálogo e transformação.

Quando estamos em cena, já não somos os mesmos, mudamos, estamos no *papel de*, na situação de opressão ou de opressor que naquele momento é o conflito da personagem, mas também é nosso conflito em outros momentos. Somos artistas que habitam, criam uma dimensão estética de suas vidas na cena, e gente que atua em uma realidade concreta social. Fazemos parte de duas realidades, a da imagem que é “real” enquanto imagem e da realidade social em que vivemos. Em cena refletimos sobre esses dois momentos.

A dimensão estética presente na obra de Freire perpassa esta práxis, que é origem do Teatro do Oprimido. São sujeitos que, no diálogo produzido entre homens e mulheres, entre a consciência de si e do outro<sup>72</sup>, em um campo imaginário, espaço cênico, dão expressão aos seus sentimentos, pensamentos, movimentos corporais, memórias, sonhos, ao mesmo tempo em que dialeticamente constroem processos de conscientização sobre quem se vai sendo e quem se pode ser no mundo em que vivemos. “Na medida em que o homem dá significados ao mundo, neste se reencontra, reencontrando, sempre, e cada vez mais, a verdade de ambos” (FIORI, 1986, p.4). Mesmo que esta verdade seja sempre provisória. Com a revisão constante sobre sua atuação na realidade, os sujeitos vão se movimentando no permanente processo de conscientização.

No processo de constituição do sujeito a partir das técnicas do Teatro do Oprimido, este participa ativamente, como uma metáfora da vida real, para mudar o ato cênico e, em consequência, as relações sociais opressoras. Entendo que este sujeito que experimenta a dimensão estética na arte teatral carrega para sua vida esta

---

<sup>71</sup>Freire destaca em mais de uma obra que as palavras no campo de “alfabetização” de grupos populares “devem vir carregadas de significação de sua experiência existencial e não da experiência do educador.(...) as palavras do povo estão grávidas do mundo. Elas nos vinham através da leitura do mundo que os grupos populares faziam. Depois, voltam a eles, inseridas no que chamava e chamo de codificações, que são representações da realidade” (2006a, p. 20).

<sup>72</sup>Recuperando as ideias de Fiori (1986,p.4), “a consciência é ‘para si’, sendo para ‘o outro’: simultaneamente, implicadamente, dialeticamente. Uma consciência que fosse presença presente a si mesma, sem a mediação de presente algum, não seria ‘para si’, mas o ‘si mesmo’ absoluto. Por isso o ‘para si’ da consciência é uma abertura, que seria nada, se o outro não fosse, na relação para o qual ela, a consciência, se constitui.”

experiência, ampliando sua sensibilidade diante de sua reflexão-ação-reflexão sobre o mundo. “Arte é objeto, material ou imaterial. Estética é a forma de produzi-lo e percebê-lo. Arte está na coisa; Estética, no sujeito e em seu olhar” (BOAL, 2009, p. 22).

Destaco as palavras da Joice Lima<sup>73</sup>, uma das integrantes do grupo TOCO, quando avalia o projeto em seu relatório de final de ano.

O Toco está aí para isso. Para deixar a ferida exposta, não para colocar curativos. Aberta ela terá mais chances de sarar. É preciso reconhecer as situações em que somos oprimidos para estar preparados para reagir. Resignar-se diante de qualquer situação, aceitar humilhações, abusos, vai matando a pessoa que somos aos pouquinhos, vai destruindo nossa humanidade. O corpo pode durar ainda muitos anos, como se fosse uma máquina. Mas onde está a pessoa, viva, pulsante, que se indigna com as injustiças?

A espect-atriz/professora ficou atenta para pensar a constituição de sujeitos que vai se apresentando na práxis destes futuros professores de teatro que estão envolvidos com o TOCO. Temos refletido juntos sobre o que esta presença na comunidade tem nos proporcionado. Sou espectadora de mudanças na concepção de mundo desses estudantes, observo a atenção, o cuidado e o respeito ao mundo proferidos pelas pessoas envolvidas no projeto. *Precisamos retornar logo*, me diz outra acadêmica na última reunião do ano de 2010, quando estávamos entrando em férias.

Não queremos formar grupos dependentes de nós nessas comunidades, a proposta é de libertação. Com certeza as pessoas chegarão ao momento de caminhar sozinhas, livres, inclusive das nossas mediações<sup>74</sup>. Quem sabe repassarão o que aprenderam sobre Teatro do Oprimido para outros grupos? Também poderão apresentar cenas ou peças teatrais em seu bairro ou em outros bairros da cidade. Contudo, sabemos que o trabalho é lento, de conquista. Estamos conhecendo as pessoas e suas comunidades, ainda temos um longo caminho a percorrer.

Os acadêmicos demonstram em suas avaliações e reflexões, durante os encontros nos bairros e nas reuniões preparatórias de atuação, que estão comprometidos com um fazer teatral engajado na luta contra as opressões. Buscam um teatro capaz de despertar ideias e emoções para modificar a vida das pessoas

<sup>73</sup>O texto na íntegra encontra-se publicado em [www.tocoufpe.l.blogspot.com](http://www.tocoufpe.l.blogspot.com). No blog encontram-se os textos de avaliação do Projeto em 2010 de outros integrantes do grupo.

<sup>74</sup>Por mais que estejamos cientes de nossa tarefa dialogada junto aos grupos, sabemos que temos nossos limites, viemos de outras comunidades carregados das nossas posições diante da realidade a partir de um olhar “estrangeiro” mediado por sonhos, frustrações, contingências. Enfim, estamos *sendo* e aprendendo muito com as pessoas que nos recebem em suas comunidades, mas sabemos da importância destas se construírem autônomas para seguir pensando e agindo no lugar onde vivem.

(inclusive as suas vidas), desenvolvendo capacidades perceptivas e criativas que muitas vezes estão atrofiadas pelo cotidiano. Abaixo, destaco um fragmento do relatório de final de ano de Ana Alice Müller, uma das integrantes do TOCO, que ilustra meu pensamento.

Nossa intenção deve ser gerar um diálogo na sociedade fazendo com que os indivíduos desenvolvam sua autoconsciência, e desenvolvam mecanismos para o reconhecimento de onde vem sua opressão. É muito gratificante poder fazer um trabalho, onde as pessoas se percebam, se enxerguem realmente, e de ser uma mediadora para que isso aconteça. É enriquecedor, pois vamos percebendo que nos acostumamos com as opressões impostas pela família, pela sociedade e nos alienamos, incorporando estas opressões no nosso cotidiano, na nossa alma e isso aos poucos nos vai enrijecendo, quando percebemos estamos usando do mesmo expediente que é a opressão sofrida para oprimir. Para mim neste aspecto está a importância e a grande contribuição do teatro do oprimido, o indivíduo se enxerga também como opressor, podendo em algum momento tentar se libertar desta condição, pois somente tomando consciência de nossas ações é que podemos transformá-las.

Percebo o ato de ensinar como ação educativa que coloca os sujeitos no mundo em movimento, mostrando que a consciência “para si” não existe sem a consciência “para o outro”, Freire, partindo da mesma matriz filosófica do companheiro de exílio Ernani Maria Fiori, nos faz enfrentar nossas opções e coloca o processo educativo como instrumento mediador de nossas ações no mundo. A ideia de educação para Freire é inseparável da ideia de conscientização e humanização: “a conscientização prepara os homens, no plano da ação, para a luta contra os obstáculos da sua humanização” (2000b, p. 114).

Portanto os processos implicados com a dimensão do sensível, para este teórico, devem envolver estes campos inseparáveis. Venho observando isso, neste trabalho que estamos realizando no TOCO. Os futuros professores de teatro, à medida que se encontram com a realidade do outro, despertam suas consciências, olham para si e percebem onde estão seus desafios. Este processo educativo está sendo mediador de nossas ações e, portanto, de nossa constituição como sujeitos.

Os professores precisam propor experiências aos seus alunos que desenvolvam o espírito crítico estimulando uma postura ética e estética diante da dinâmica social e política do contexto onde vivem. Oportunizar às pessoas envolvidas no processo educativo a construção de um conhecimento sensível é urgente, pois, sem dúvida,

há um *saber sensível*, inelutável, primitivo, fundador de todos os demais conhecimentos, por mais abstratos que estes sejam; um saber direto, corporal, anterior às representações simbólicas que permitem os nossos processos de raciocínio e reflexão (DUARTE Jr, 2006, p. 12).

Um saber que existe a partir do olhar-se para dentro, estimulado por nossas percepções sobre o mundo, nas situações mais simples do nosso cotidiano. Não precisamos estar em contato com formas consagradas de música ou poesia, para apreendermos o mundo a partir da sensibilidade. É certo que as formas artísticas são importantes mediadoras desta percepção, mas não são a única possibilidade.

O aspecto importante abordado por Freire, pensando na experiência estética que precisamos ter com o mundo que queremos sorver, conhecer, fruir, é a forma com que expressamos o que já conhecemos. Um exemplo disso está na escolha metodológica deste estudo. Penso que o caráter autobiográfico me permite escrever com a alma, esboçando meus sentimentos em relação ao vivido e experimentado.

Provavelmente, em algumas concepções científicas este movimento da pesquisadora não seria validado. Quando fazia estudos de doutorado na Universidade de Buenos Aires, uma professora dessa universidade afirmou que escrever “bonito”, “esboçando os sentimentos” não é coisa de cientista. Ela sugeriu que minha pesquisa poderia ser arte e não ciência<sup>75</sup>. Talvez essa não seja uma discussão para aprofundar aqui, mas, segundo Freire, em *Pedagogia da Esperança*: “não há incompatibilidade nenhuma entre a rigorosidade na busca da compreensão e do conhecimento do mundo e a beleza da forma na expressão dos achados” (2009, p.72). Por isso, esse autor utilizou tantas metáforas em sua obra, como, por exemplo, o “inédito viável”, para nos fazer refletir sobre o que de “novo” poderíamos sonhar ou pensar em realizar para transformar o mundo de opressão, mesmo sendo proposta utópica. Freire também insistiu em que não poderíamos abrir mão das utopias, com o olhar atento à realidade.

---

<sup>75</sup>Para Boal, “ciência é arte, no sentido de que o pensamento sensível intervém - como é o caso até mesmo na ciência exata da matemática, no caso do cálculo infinitesimal, que se aproxima da poesia-, mas arte não é ciência” (2009, p.113). Pois neste sentido o próprio pensamento racional da ciência, contém sua perspectiva sensível, muitas vezes deixada de lado, conforme a discussão já abordada neste estudo, mas a arte, para Boal, seria “forma de conhecer, e é conhecimento, subjetivo, sensorial, não científico” (2009, p.111). Nesta pesquisa entendo que elaboro conhecimento científico e artístico, olhando para estes dois campos como complementares na constituição do sujeito histórico freiriano.

Venho insistindo, desde a *Pedagogia do Oprimido*, que não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens. A utopia implica essa denúncia e esse anúncio, mas não deixa esgotar-se a tensão entre ambos quando da produção do futuro antes anunciado e agora um novo presente. A nova experiência de sonho se instaura, na medida mesma em que a história não se imobiliza, não *morre*. Pelo contrário, continua (2009, p. 91-92).

Com o que foi abordado acima, recoloco a discussão de que o educador da boniteza preocupou-se com a apreensão do mundo pelo sensível, pela beleza, pelas primeiras impressões, que se traduzem como intuição, mas também se preocupou em pronunciar o mundo de forma bela, com suas emoções, sentimentos e percepções. Escreveu toda sua obra narrando suas histórias, pronunciando sua leitura de mundo pela palavra. Quando não fez isso sozinho, fez em diálogo, colocando em prática o principal enfoque epistemológico de sua obra, na minha compreensão.

Quando li *Pedagogia do Oprimido* pela primeira vez, senti o envolvimento sensível na expressão escrita do autor. A forma com que contava sua apreensão de mundo me incentivava a pensar na minha compreensão, mexia com o que eu podia pensar sobre minhas questões mais internas na relação com as pessoas, as coisas e o mundo ao meu redor. Na época não compreendi bem o que era aquele sentimento. Hoje, com esta pesquisa, parece que estou conseguindo, finalmente, dizer com palavras o que é possível descrever.

Neste estudo tenho a expectativa de que os leitores façam uma reflexão sobre a arte teatral como uma experiência que organiza estes processos de desenvolvimento do sensível, entendendo-a como uma área de conhecimento capaz de fazer-nos aprender a nos olharmos intimamente e constituirmo-nos como sujeitos em relação permanente com as pessoas e com o mundo ao nosso redor. O teatro aqui discutido, além de permitir uma experiência dialógica para seus espectadores, nos leva a pensar sobre uma nova expressão para pronunciar o mundo, quem sabe mais completa do que apenas com palavras, porque provocará nossos sentidos a “contar histórias” com o corpo inteiro.

A arte sempre esteve presente na vida das pessoas, sob a forma de expressão e comunicação humana; faz parte das diferentes culturas que formam as sociedades em nosso planeta. Somos todos criadores potenciais, e a arte, em suas múltiplas dimensões, é campo incomensurável de possibilidades para o exercício da

criação. Criar é inerente à condição humana. O ser humano se percebe e se reconhece no que cria, transforma as coisas, dando-lhes um sentido. Ao transformar as coisas, o homem se transforma.

Através da arte posso dizer quem sou, através do que faço, dialogando com os outros em um processo poroso que permite interpenetrações criativas, por meio de formas, sons, cores e palavras. A estética como experiência do sensível, abordada neste estudo, pressupõe um “treinamento” do sensível no campo da educação como um todo, anunciando que, talvez, haja aí uma tentativa de reencantar o mundo. Segundo Margaréte May Berkenbroc Rosito,

A experiência do sensível é aquilo que faz sentido para si no ouvir o estrangeiro. Ao experimentar a descoberta do já sabido por alguns, o eu tem a sensação de que foi ele quem inventou tal conhecimento. A novidade está precisamente na sensação única de afetar o profundo do eu, provocando um novo olhar para si e para o outro (2008, p.6).

O Teatro do Oprimido provoca esta escuta de que fala a autora, o sujeito se envolve na ação para pronunciar o que sabe ou reconhece sobre ela. E sempre irá voltar-se para si na relação com o outro que também sofre aquela opressão. Nesses momentos de encontro para pronúncia de mundo, que tive a oportunidade de vivenciar em um workshop<sup>76</sup> ministrado pela professora Margaréte Rosito, percebi o quanto o pequeno grupo é uma parte da sociedade maior. Nesse encontro fui mais que tocada pela importância da experiência do se contar, fui atravessada por ela.

Tenho esse sentimento ao experimentar, no relato coletivo na forma teatral, a audição da experiência do outro. Concordo com Serge Lapointe (2010, p.161), quando diz: “em um relato coletivo, fazemos a experiência do universal, que se esconde no mais profundo de nossa singularidade. A experiência completamente singular e única de uma pessoa do grupo toca a alma de todos”.

Retomando a reflexão mais específica sobre a arte, reconheço que seria impossível, no meu ponto de vista, imaginar a possibilidade do desenvolvimento de qualquer processo educativo em que a arte não estivesse diretamente implicada. Aliás, esta ideia não é original, Platão já defendia a presença da arte na educação das crianças, ainda que para ele “o ideal é a verdade, e a realidade é uma cópia (ou imitação) dela. Assim sendo, o teatro está ainda mais longe da verdade, porque imita a realidade” (COURTNEY,1980, p.6). A atividade teatral é constante na história da

---

<sup>76</sup>Workshop: *A Pesquisa e a Educação Estética na formação humana de professores*, ministrado em agosto de 2009, para acadêmicos do Curso de Pós-Graduação em Educação da UFPel.

humanidade, pertence às artes da representação<sup>77</sup>, aquelas que oferecem a possibilidade de “fazer presente” uma realidade figurada ou simbolizada.

A *Poética*, de Aristóteles, oferece uma resposta à crítica de Platão ao teatro. Conforme Courtney comenta,

O teatro não imita os fatos mas as ideias abstratas - o ator não imita o Édipo real, mas uma versão idealizada de seu caráter. Personagens dramáticas não são apresentadas como realmente são: a comédia as torna piores e a tragédia as torna melhores do que são na vida real (1980, p.7).

Este pensamento influenciou o ensino do teatro em várias épocas. Até hoje é base e fundamento de muitas teorias no campo da *Pedagogia do Teatro e Teatro na Educação*<sup>78</sup>. Existem várias possibilidades de pensar a presença do teatro na escola, no entanto, é importante salientar que cada forma de atividade eleita pelo docente implica, dentro do campo teatral, diferenças de objetos de estudo, de objetivos e enquadramentos teóricos. Envolve uma opção política, como qualquer escolha dentro dos processos educativos.

Sendo assim, identifiquei no Teatro do Oprimido uma experiência que contempla os fundamentos da dimensão do sensível implicados na teoria freiriana e no meu processo de constituição como sujeito. O teatro pode exercer um papel político, adotando métodos e técnicas de dominação que contrapõem a opção ideológica de liberdade e solidariedade. Portanto, faço a opção por uma forma de fazer teatro que assume as mesmas perspectivas ideológicas que eu, provocando o pronunciar de mundo dos sujeitos, das suas opressões, com o desafio de promover o processo de conscientização das pessoas, entendendo como Freire que

não é possível vivê-la sem correr risco. O risco de não sermos coerentes, de falar uma coisa e fazer outra, por exemplo. E é exatamente sua politicidade, a sua impossibilidade de ser neutra, que demanda da educadora ou do educador sua eticidade (...). A tarefa do educador ou da educadora seria demasiado fácil se reduzisse ao ensino de conteúdos que nem sequer precisariam ser tratados assepticamente e assepticamente “transmitidos” aos educandos, porque, enquanto conteúdos de uma ciência

<sup>77</sup> Segundo Pavis, “a representação é sempre uma reconstituição de alguma outra coisa: acontecimento passado, personagem histórica, objeto real. Daí a impressão de não se enxergar no quadro senão uma realidade segunda. Porém o teatro é a única arte figurativa que só se “presenta” ao espectador uma única vez, mesmo que tome emprestados seus meios de expressão a uma infinidade de sistemas exteriores( 2008, p. 27).

<sup>78</sup> Conforme Koudela, professora da ECA/USP, engajada em pesquisas neste campo há mais de duas décadas, esta terminologia é utilizada “para incorporar as novas dimensões da pesquisa que vem sendo realizada na área, tendo em vista evitar a camisa de força gerada por uma visão estreita dos conceitos de pedagogia, didática e metodologia, sedimentando a epistemologia de nossa área de conhecimento no teatro” (2009, p. 171).

neutra, já eram em si assépticos. O educador neste caso não tinha por que, ao menos, se preocupar ou se esforçar por ser decente, ético, a não ser quanto à sua capacitação. Sujeito de uma prática neutra não tinha outra coisa a fazer senão “transferir conhecimento” também neutro (2009, p.77-78).

É necessário pensarmos que a escola, um dos principais campos de ação docente, encara novos desafios que não estavam presentes há uma década atrás. Vivemos um momento em que as ferramentas de acesso à informação são mais atrativas e convincentes para os estudantes do que os professores reprodutores de conteúdos assépticos, apresentados muitas vezes por campos hegemônicos que atuam nas políticas educacionais, como necessários para desenvolver os programas pedagógicos institucionais em favor de uma concepção de mundo dominante: a concepção do mercado, é claro.

Entendo que, como professores de Artes, precisamos dar mais atenção às manifestações artísticas próximas à realidade dos alunos, envolvendo suas capacidades expressivas em práticas concretas de ação e intervenção na realidade. Reencantar o mundo, tornando-o um lugar não apenas de luta pela sobrevivência cotidiana, mas um lugar de imaginação criadora, de sonho e utopia é nosso papel. A arte cumpre sua função educativa por sua própria forma de expressão. Não defendo neste estudo que o teatro esteja “atrelado” à educação, mas afirmo que ele é educação.<sup>79</sup>

Não quero, com a observação acima, “culpar” os professores pelo fracasso da educação escolar, pois acredito que a falta de políticas públicas adequadas para educação em nosso país é a responsável direta pela “crise de identidade dos professores” ou “pelo fracasso da escola”, temas estes objetos de muitas pesquisas na atualidade. Sabemos que o professor não trabalha no vazio, mas dentro de organizações que regulam suas práticas. A autonomia possível para os professores de uma escola reside no terreno fronteiro que gera a dialética entre as pressões externas e a prática que é possível elaborar no marco organizativo de cada escola.

Os professores podem se acomodar aos marcos estabelecidos ou explorar suas brechas, serem reprodutores de situações e instituições herdadas ou trabalhar para transformá-las. Entendo como escola de qualidade aquela em que seus

---

<sup>79</sup>No capítulo a que me refiro ao “encontro com o educador da boniteza”, desenvolvo, a partir da concepção freiriana de “reconhecimento dos sujeitos como inconclusos”, o que entendo sobre educação. “A educação é sempre uma certa teoria do conhecimento posta em prática, é naturalmente política, tem que ver com a pureza, jamais com o puritanismo e é em si uma experiência de boniteza” (FREIRE, 2000c, p.89).

professores são bem remunerados, têm o tempo necessário para “partilha e reflexão coletiva, que deem corpo a dinâmicas de autoformação participada; pois trabalhar em conjunto é a melhor maneira de imaginar práticas inovadoras de formação” (NOVOA, 1995, p.38).

Estudo o sujeito que “pensamos” como professores ajudar a se constituir nos processos educativos formais ou não formais. Contudo nesta etapa da escrita, me proponho a contribuir, ainda que sem a pretensão de aprofundar o enfoque, com a reflexão mais específica sobre o sujeito que se constitui pela mediação da formação acadêmica. (Aqui quando me refiro à formação, penso em um conjunto de modalidades de ação exercidas por uma instituição ou como atividade da própria pessoa.)

Antônio Nóvoa, em um dos capítulos do livro que organizou com Mathias Finger, denominado *O método (auto) biográfico e a formação*, nos chama a atenção para algo que, particularmente, demorei a levar em consideração nas minhas reflexões didáticas: nos formamos pensando em um presente, mediados por histórias que nos contam de um passado, mas agimos no futuro, depois de “formados”. O espaço da formação parece estar sempre separado do espaço da ação (2010, p.157). Não raro pensamos em como vamos agir no espaço de ação apenas nos últimos semestres dos cursos de licenciaturas, no momento dos estágios.

Considerando essa ideia, acredito que o nosso desafio é desenvolver propostas didáticas para uma efetiva ação nos espaços que a escola nos oferece desde o início de nosso processo de formação, propostas estas embasadas em um “compartilhamento de mundos” dos professores e dos alunos. A nova história que queremos contar ainda está por acontecer, no entanto precisamos problematizá-la no presente, olhando para o passado para construí-la e se antecipando a um futuro que chegará em breve. Penso que o sujeito deve escolher as ações necessárias para sair de um contexto de espera para uma realidade de transformação da ordem opressiva. É para isso que servem ainda hoje a Pedagogia e a Estética do Oprimido.

As propostas de aulas mediadas pelo diálogo estão presentes em minha práxis, pois procuro compartilhar com os alunos a decisão sobre temáticas ou conteúdos de estudos que farão parte de nossos encontros semanais, buscando problematizar para que vamos estudar algo e para quem as reflexões e discussões sobre tais temáticas servem. Podemos considerar que não seria pertinente

pensarmos em uma proposta didática, seja no campo da arte, seja em qualquer outra área de conhecimento, antes de nos perguntarmos: Quem são os jovens estudantes com quem estamos lidando? Quais suas experiências, seus desejos, aspirações? De que modo a escola pode promover a construção da voz dessa juventude, e não apenas impor a reprodução de um discurso já instituído? Como estas crianças ou jovens aprendem? Conforme Ghiggi,

É imperativo optar por encontros que possam aproximar fragmentos revolucionários, presentes nas pessoas que conservam a capacidade da indignação ante a sociedade que se organiza endogenamente excludente, acreditando que, embora vivendo num mundo “despedaçado”, há algo que resiste a alienação (2002a, p.157).

Assim como os professores precisam ser ouvidos, para validar suas experiências da prática, seu saber-fazer que se realiza no cotidiano, os estudantes também devem apresentar suas ideias, estimulados a pronunciarem seus mundos, suas vozes de indignação que impedem suas possibilidades de ser mais. A vivência se transforma em experiência formadora quando existe um pensar articulado com as aspirações humanas, um desejo de transformação que já é movimento de mudança em relação ao que ainda não tínhamos vivido.

No teatro, não tem como escapar de se posicionar, o corpo deve estar em prontidão, a experiência é um “se apropriar da própria ação”, me permito a redundância do termo para favorecer a compreensão do que provoço os leitores a refletirem. Destaco cada vez mais a importância do ensinar a aprender, incentivando a reflexão dos estudantes sobre suas experiências, a importância de um estar-sendo com o outro, para o outro e no outro, provocando a inserção crítica destes na ação educativa.

Não há necessidade de centrar nossos esforços em sermos professores que informam, pois o mundo está cheio de veículos de informação, cada vez mais democratizados e com perfil direcionado aos interesses mais específicos. Precisamos propor experiências de beleza como professores. Conforme destaca Boal,

Convém não esquecer que *ser humano é ser artista é ser humano*. Arte é vocação humana, é o que de mais humano existe no ser. Para alguns de nós, tornou-se profissão, mas continua sendo uma democrática vocação. Nenhum de nós tem que ser melhor que ninguém; cada um de nós pode sempre ser melhor que si mesmo (2009, p.138).

O autor nos convida à experiência artística, que pertence a todos. A oportunidade de narração das histórias que marcam nossas trajetórias de vida se apresenta como conquista importante para a tomada de consciência sobre os processos de nossa formação e autoformação também no território da arte.

Tomamos consciência de nossa existência, ampliando nossas relações e interações com o entorno. São infinitas as formas de dizer e sentir o mundo: no campo artístico aprendemos isso com a música, o teatro, a dança ou as artes visuais. O ensino da arte na escola de hoje, e aqui me refiro a esta área do conhecimento porque o foco está em minha práxis, mas a reflexão é pertinente a todas as áreas do conhecimento, haverá de fundar-se no prisma da diferença, para reinventar o mundo, entendendo que ele deve ser mais justo e humano, porque este em que vivemos está feio, triste, empobrecido de sensibilidade. Precisamos escutar o outro e ajudá-lo a reinventar sua história.

Uma das propostas do TOCO é pensar nos professores de teatro (acadêmicos participantes do projeto) como espect-atores de sua ação pedagógica, que, em um dado momento do processo educativo, distanciam-se e olham admirados para uma cena que sempre pode ser repensada, refeita, como processo inacabado em busca de transformação. Neste momento é importante lembrarmos que somos responsáveis pelas opções que fazemos ao escolher nossa atuação diante da realidade dos alunos. Por isso a importância já destacada das perguntas Para quem? e Para quê?. Neste sentido, Freire se ocupa das obras dos existencialistas, e nos faz recuperar o pensamento de Jean Paul Sartre (1977), quando este diz em uma de suas obras dramáticas: *só os atos é que decidem o que a gente quis*<sup>80</sup>.

O parágrafo acima me provoca a reflexão: Se somos seres de opção, isto significa dizer que somos seres autônomos? Podemos escolher o que queremos fazer de nossas vidas, ou, muitas vezes, somos levados pela correnteza do sistema, pelas únicas condições que nos são possíveis? Na minha leitura, a autonomia só existirá quando formos livres. Por enquanto, ela existe dentro das nossas possibilidades de resistência diante de um sistema opressor. Sabendo disso, Freire nos chama à luta e à esperança:

---

<sup>80</sup> O nome em português da obra de onde foi extraída esta frase é *Entre quatro paredes* ou *O inferno são os outros*. Ela foi publicada originalmente em 1945. Participei como atriz na montagem e apresentação desta peça teatral entre os anos de 1990 e 1994.

A desumanização que resulta da “ordem” injusta não deveria ser uma razão da perda da esperança, mas, ao contrário, uma razão de desejar ainda mais, e de procurar sem descanso, restaurar a humanidade esmagada pela injustiça. Não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero (2000b, p.82).

A luta política travada pelo autor em busca da liberdade dos oprimidos e opressores continua sendo a base de sua reflexão no texto de *Pedagogia da Autonomia*, falando para professores. Fica claro em sua obra que as práticas educativas são o reflexo de um sistema. Contudo, ele também as apresenta dialeticamente como armas para enfrentá-lo. No horizonte de todo o pensamento de Paulo Freire, está a transformação desta sociedade injusta. Por isso também nos chama à convicção

de que a superação das injustiças que demanda a transformação das estruturas iníquas da sociedade implica o exercício articulado da imaginação de um mundo menos feio, menos cruel. A imaginação de um mundo com que sonhamos, de um mundo que ainda não é, de um mundo diferente do que aí está e ao qual precisamos dar forma (2000c, p. 39).

Estou convicta de que precisamos dar forma a um novo mundo, e que isto só acontecerá quando os sujeitos apropriarem-se de suas possibilidades de expressão, em busca de processos de conscientização. Sendo assim, proponho que professores e estudantes assumam a seguinte postura diante do ato de conhecer: estranhar o novo, admirá-lo e agir sobre ele para tomá-lo como seu. Apropriando-se do conhecimento e construindo algo que ainda não existia a partir do que se revela naquele instante, sempre em um permanente processo de transformação.

Diante do que expus até aqui, sinto-me em condições de afirmar que a formação de professores autônomos, segundo o pensamento de Freire, requer de integração de saberes, criação e recriação do conhecimento, características de uma práxis educativa crítica, entendendo que produzir conhecimento não é transferir, imitar ou reproduzir a realidade. Sobre o conceito de autonomia Ghiggi também destaca,

Dotado de personalidade subjetiva, o humano não é ser inteiramente determinado ou autônomo. Enquanto existência natural e histórica, condicionada por condições objetivas a partir do que a produção social de si acontece, ao mesmo tempo em que atua sobre tais condições pela prática ensopada por intenções subjetivas, é sujeito histórico-social. É viável sustentar com boas razões que os valores não estão pré-definidos, inscritos há tempos em algum lugar. A ética só pode ser entendida nesse processo permanente de decifração do humano fazendo história em suas relações com a natureza, com os outros e com os produtos de suas realizações. (2002a, p.160).

Talvez imagine que os acadêmicos de teatro, estudantes em construção, como esta professora, estejam se constituindo sujeitos históricos à medida que passam por essas experiências teatrais aqui relatadas. Contudo acredito que minha tarefa, neste momento, seja realizar este estudo, torná-lo cada vez mais possível, pois carecemos de novas utopias e precisamos encontrar na práxis novas chances de *ser mais* para homens e mulheres.

Quem sabe este sujeito se constitua aprendendo para sua autonomia e não para ser um objeto de determinação histórica, o que significa elaborar uma representação pessoal sobre um objeto da realidade, tendo como ponto de partida experiências, interesses e conhecimentos prévios e, logo em seguida, o reconhecimento da relação do seu saber com o saber do “outro”. Ao observar o ciclo do conhecimento, de acordo com Freire em diálogo com Shor (2003), percebemos que,

consequentemente reduzimos o ato de conhecer do conhecimento existente a uma mera transferência do conhecimento existente. E o professor se torna exatamente o especialista em transferir conhecimento. Então ele perde algumas das qualidades necessárias, indispensáveis, requeridas na produção do conhecimento, assim como no conhecer o conhecimento existente. Algumas dessas qualidades são, por exemplo, a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento exigente, a inquietação, a incerteza (FREIRE e SHOR, 2003, p.18).

Nesse sentido, a produção do conhecimento se fundamenta na vivência, na ação, na reflexão crítica, na curiosidade, na relação subjetiva e intersubjetiva com o que se vai aprender. Ao refletir sobre um processo de formação para a autonomia, é preciso pensar na união teoria/prática (que é práxis) e valorizar o professor como sujeito das transformações que precisam se processar continuamente na escola e na sociedade. O professor, neste sentido, será um sujeito da práxis. Isso requer uma associação radical entre formação, condições de trabalho, salário, jornada, gestão, currículo, pressupondo uma política de valorização e de desenvolvimento pessoal e profissional.

Podemos destacar que o professor só será autônomo quando sua função principal for estimular o pensar autônomo, pois a formação proposta pelo Estado nas últimas décadas está vinculada fortemente a uma concepção de qualificação voltada para aquisição de novos créditos que incidam sobre a valorização pessoal e a carreira do professor. Corremos o risco de os professores não se interessarem mais por qualificar suas práticas escolares, mas apenas cumpri-las como uma tarefa

obrigatória e institucionalizada, para alcançarem os objetivos mencionados acima. Vivemos, a partir dos anos 90, em um Estado que fiscaliza, regula, avalia, mas não provê <sup>81</sup>.

Este sistema e formação vêm preenchendo o ideal de um campo educativo preocupado em fornecer serviços eficientes e de qualidade e em reduzir a questão educativa à problemática da distribuição eficiente dos indivíduos no interior do sistema, reflexo de um Estado responsável por “organizar” pedagogicamente e materialmente a educação, para atender aos interesses emergentes do mercado capitalista. Segundo Freire, “Uma das características destas formas de ação, quase nunca percebidas por profissionais sérios, mas ingênuos, que se deixam envolver, é a ênfase da visão *focalista* dos problemas e não na visão deles como dimensão de uma *totalidade*” (2000b, p. 139).

É urgente refletir sobre práticas pedagógicas, para romper com esta forma de pensar a educação, em busca de novas possibilidades de administrar o contexto, criando espaços de desenvolvimento do exercício da democracia, incentivando à formação e o respeito aos saberes dos professores e dos estudantes, estimulando o nascimento de uma cultura de respeito às diferenças, favorecendo o diálogo, as trocas e construções de novos saberes.

---

<sup>81</sup>Afirmações feitas com base em vários documentos emitidos pelo Governo Federal e outros órgãos nos últimos anos, como legislações, normas, orientações do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional acessadas na página do Sindicato Nacional dos Docentes de Ensino Superior (ANDES).

## Como a história continua ou Para não concluir...

Quando escrevo que a palavra é um meio de transporte; que, ao nomearmos a coisa, essa coisa já é outra coisa, e nunca mais será a mesma; que eu sou eu, mas a cada instante sou diferente e igual; que flutuamos sobre o real sem a ele termos acesso - isso não nos impede de conhecer e enfrentar, não a verdade absoluta, mas as verdades terrenas.

Augusto Boal

Vou chegando ao fim de uma etapa da história da menina que se reconhece como aprendiz de um mundo que cria e recria brincando. Brincando de *fazer de conta* para transformar o que parece impossível em ações possíveis de se concretizar, primeiro no campo da arte, do fazer teatral, depois, quiçá, no campo da própria vida. As rupturas e transformações que se processaram em minha vida, penso que ficou claro na pesquisa quando, como e onde ocorreram. Os caminhos que escolhi percorrer, influenciada pelas marcas dessas transformações, repercutem hoje em minhas ações como espect-atriz/professora e me motivam a pensar e a investir em práxis na busca de mudanças no campo político, econômico e social.

Com base nos estudos freirianos, vou trilhando uma caminhada comprometida com a libertação do outro a partir do encontro com quem vou sendo. Quando Dominicé analisa a influência e a atualidade do pensamento de Freire, no que se refere à sua preocupação em achar um equilíbrio entre objetividade e subjetividade, destaca:

A libertação nunca é anônima, desejada pelo bem do outro, programada numa ótica dos fins últimos do homem. Ela é sempre individual, no sentido em que a liberdade se encarna na vida singular de homens ou mulheres que têm uma história pessoal resultante do seu percurso ou da sua trajetória (2008b, p.55).

Com este trabalho, pretendo provocar outros sujeitos a pensarem a construção de um mundo menos feio, mais humano, considerando suas próprias ações diante deste mundo. Provocada por Freire, quando diz que “suas experiências são fontes de reflexões teóricas” (2009, p. 18), fui me movimentando na pesquisa, buscando principalmente as fontes de reflexão nas minhas experiências como espectadora, atriz, professora, mulher. Aí está a raiz da práxis - tomar nossas experiências como fontes de reflexões.

A práxis engajada na luta pela libertação dos oprimidos representa a beleza ou a boniteza presentes na obra de Paulo Freire. A opção de classe, a inconclusão assumida como premissa para a busca do ser mais, o encontro dialógico do sujeito com a realidade são alguns conceitos fundantes da teoria do conhecimento freiriana. Contudo, destaco que a intervenção crítica do sujeito na realidade, que é desencadeada pelo reconhecimento e pronúncia de seu mundo e é referência na construção de histórias individuais e coletivas, indica neste estudo a dimensão estética presente na constituição do sujeito histórico freiriano.

Narrando minha trajetória de vida, descobri, em minha postura como pesquisadora, as premissas para encontrar-me com a experiência do sensível presente em minha construção. A práxis teatral que aos poucos assumi como produtora de sentido às minhas referências formativas, encerra em si, ou melhor, propõe uma abertura no *se pensar e fazer*, para a ação dialógica dos sujeitos envolvidos no processo de construção de cenas da vida. Está imbricada em uma relação direta com a proposta freiriana de leitura e expressão de mundo, pois “lemos” nosso mundo para nos encontrarmos nele e com ele. Afirma Casali sobre Freire: “como nenhum outro educador aproximou oralidade, coloquialidade e escrita ao adotar como gênero predominante em seus textos o testemunhal, memorial e historiográfico” (2008, p.35).

Contar, cantar, representar, escrever para dizer quem estamos sendo é atitude e direito em busca da transformação daquilo que nos oprime. Isto implica no respeito ao “saber da experiência feito” (FREIRE, 2009, p.28). O conhecimento produzido com base na experiência teatral refletida neste trabalho só pode ser desencadeado no sujeito à medida que ele pronuncia seu mundo na relação ou em sintonia com outras histórias de vida. Pensando nisso, lembro Casali quando comenta: “o legado inestimável que deixa Freire aos educadores é que a ação e a formação educativa só se constituem mediante um movimento simultâneo de auto-apropriação e de compartilhamento” (2008, p.41).

A história é feita por muitas mãos, mas, principalmente, aqui, agora, pelas nossas, encharcadas de sonhos, utopias e paixões. Não podemos deixar para o outro, ou para os que virão depois. É no presente que devemos assumir o compromisso com a mudança. Fico me perguntando se escrevi o suficiente para explicitar minha tese... Talvez não, sempre faltam palavras para dizer o que sentimos e pensamos, por isso não acabo aqui, sigo em frente, contando como vou me constituindo esse sujeito que não abre mão de se contar, de se dizer, pronunciando meu mundo na práxis, à procura de minha inteireza.

Nesta pesquisa assumo a concepção de que a *práxis* só existe efetivamente na inteireza da conduta do sujeito, por isso que, para Freire, *decência e boniteza*, andam sempre juntas: ética e estética. O pensamento transformado em ação só será belo se comprometido, engajado, se vier recheado de esperança e amor, sobretudo amor ao próximo e à vida.

Afinal, era sobre isso que eu queria falar, sobre a inteireza do ser, sobre minha indignação com a dicotomia “entre o individual e o coletivo, entre o pessoal e o profissional, entre o corpo e o pensamento, entre a razão e a emoção entre a linguagem e a prática, entre o conteúdo e o método...”, como já nos alertava Nóvoa (1998, p.184) sobre a atitude que Freire também recusava na busca da construção do sujeito.

A práxis teatral da espect-atriz/professora vai se constituindo em diálogo com Paulo Freire e outros teóricos nesta pesquisa, para dar sentido às suas experiências de vida e formação. A espectadora de uma sociedade que não permite o pleno acesso das pessoas à vida, que cada vez mais nega o direito ao outro de ser, se movimenta em direção a uma práxis de desvelamento, de denúncia desta realidade, procurando anunciar possibilidades de resistência e ações que conduzam às transformações necessárias.

Minha constituição como sujeito histórico freiriano é busca que não termina. Aliás, recomeça agora, enquanto finalizo este estudo. É história de uma vida que segue sendo escrita sob a luz da esperança na construção do sujeito de ação. Na arte teatral reconheci minhas possibilidades de expressão e fui me dando conta de que ela era instrumento importante de reflexão-ação-transformação.

A reflexão crítica a partir de nossa imersão na realidade a que Freire nos propõe só acontece na práxis e, assim, à medida que fui provocada pelo movimento autoformativo da pesquisa, tanto mais me aproximei de Freire e do que chamei aqui de dimensão estética do sujeito histórico freiriano. Segundo minhas reflexões e

interpretações, a práxis pedagógica freiriana, que permeia sua concepção de projeto educativo para a constituição do sujeito histórico, será viável à medida que o sujeito percebe-se em sua incompletude, como ser que *está sendo*, como ser consciente de seu inacabamento.

Ser capaz de tomar decisões, fazer escolhas e, assim, interferir nos processos de sua formação. Ser sujeito da própria educação. Entendendo aqui, como Freire, que educação é busca permanente “de si” (1991), e busca do ser de relação com o outro e com o mundo. Quando fui apropriando-me da minha história de vida, a partir das memórias de infância, observei-me cada vez mais inserida em um contexto e não simplesmente adaptada a ele.

Encontrar-se no movimento de inserção será possível a partir da palavra pronunciada por mim, quando reconheço minhas histórias, as pessoas que estiveram presentes nelas ou ausentes, as contingências ou não de suas ações, a marca que o mundo foi me deixando nas relações que estabeleci com ele. Estar inserida no mundo ainda me fez perceber que, ao mesmo tempo em que fui marcada pelo mundo, fui dando a ele forma.

A apropriação pelo sujeito dos códigos da sua cultura, dos instrumentos de comunicação é fundamental para que ele vá moldando, tecendo suas formas de inserção no mundo. Por isso encontro no teatro uma fonte rica para a construção de *outro mundo possível*. No teatro descobri minha história entre outras histórias. Assim, encontrei-me como sujeito que *está sendo* e que pode fazer a opção sobre o que vai construindo na relação dialógica, cooperativa com os outros. Aprendi a dizer minha palavra em busca de sentidos para provocar a transformação daquilo que nos diminui, nos apequena, nos oprime ou escraviza. Conforme Boal,

Uma cena da vida real transladada para o teatro permanece reconhecível em sua essência na forma teatral que a metaforiza. Essa dicotomia é arte. Fazer teatro significa ver-se em cena estando-se na plateia: ver-se vendo e agindo. Ver-se vivendo. Quando descobrimos onde estamos, podemos imaginar para onde ir (2009, p. 241).

No Teatro do Oprimido, Boal acentua a capacidade de transformação do real, pela ação do sujeito que entra na cena para propor novas formas de enfrentar a opressão forjada na realidade. Todo o trabalho teatral, neste sentido, é feito a partir do que cada pessoa pertencente ao grupo de teatro, naquele momento, tem a dizer, daquilo que as pessoas reconhecem como situações de opressão no seu cotidiano.

Paulo Freire e Augusto Boal não aceitaram a situação econômica, social e política como destino predeterminado, por isso colocam como compromisso da educação e da arte a problematização do que está colocado como fatalidade, entendendo que nem a educação, nem a arte são neutras, sendo expressões políticas diante dos fatos da existência. Reconhecer através da arte teatral nossas ações e suas consequências é trabalho do Teatro do Oprimido. Assim, percebendo o papel do opressor e do oprimido nas cenas, vamos tomando consciência da nossa realidade

Só é possível conhecer o outro, seu mundo, se nos conhecermos ou reconhecermos. A leitura de mundo, ou expressão do sensível, é a tarefa de nos contarmos. Por meio da nossa experiência de mundo, do conhecimento crítico da realidade, da assunção plena no potencial da cultura e da arte e do entendimento do sujeito enquanto transformador da realidade, o homem torna-se sujeito histórico, na luta contra as opressões. Este processo de libertação só é possível quando o sujeito passa a entender que a realidade não lhe é externa, e, sim, construtora de sua forma de ser, compreender e intervir no mundo.

O teatro aqui problematizado contribui para a leitura de mundo de outros espectatores da vida. É um teatro das classes oprimidas e de todos os oprimidos no interior das classes, conforme afirmava Boal (1998). O Teatro do Oprimido nos coloca como espectadores, em atitude de indignação e ação diante das opressões, sempre em relação com nossas histórias e as histórias do outro. Boal e Freire não se contentavam com a atitude contemplativa, empática, hipnótica do espectador diante das cenas opressoras da sociedade, pois, assim, ele seria capaz apenas de conhecer uma realidade, mas nunca transformá-la.

O diálogo que este modo de fazer teatro promove aproxima o outro de si mesmo, das suas opressões e mexe com ele, para que esta apropriação de si, integral, corpo e mente, desencadeie um processo de transformação pessoal com repercussões capazes de refletir no social. Constitui o sujeito aprendente, criador de novas histórias que proclamem e ajudem a construir uma sociedade melhor para todos.

Percebi com esta pesquisa que as narrativas de nossas histórias vão se apresentando na escrita, nos revelando como espectadores de nós mesmos, ou no teatro, e vão provocando mudanças, transformações nos sujeitos por elas envolvidos, levando-os a mobilizar-se para a superação das opressões. Um dia este Teatro do Oprimido será o Teatro dos Sujeitos em processo de libertação. Era isso

que Boal pretendia, após a superação das opressões. Sujeitos que se percebem como seres de opção na luta que nasce de dentro para fora, embora o que está fora tenha muitas implicações na formação do que vem de dentro. É o movimento dialético de construção do sujeito histórico.

Em minha leitura de mundo, observo a práxis da espect-atriz/ professora de teatro, constituída pela atriz que foi descobrindo-se na cena, encontrando-se na vida de personagens. A cada cena fui transformando meu mundo interior, e, aos poucos, minhas ações foram repercutindo estas transformações na relação com os outros. Penso que temos, quando ainda somos crianças, a capacidade natural para apreciarmos o mundo, a partir das experiências sensíveis que vivenciamos com ele. Atentos à escuta das pessoas, aos sentidos dos aromas, sabores e cores da natureza, dos objetos, das intervenções que nós mesmos criamos, para provocar nossos sentidos. Neste período da vida somos seres da criação, da experimentação...

Quando essa criança chega à escola, esta capacidade natural quase sempre é sufocada por uma educação bancária, que nos torna depósitos de informações e nos aparta do mundo daquilo que sentimos, da dimensão estética de nosso ser. Inclusive muitos processos “artísticos” nos negam a capacidade de expressão, em alguns processos educativos. O teatro que abordamos neste estudo está na contramão desta concepção de educação, porque justamente favorece o espaço para a criação; faz com que sejamos sujeitos de nossa aprendizagem; promove a criatividade; o princípio da alteridade, o respeito ao outro; propicia o diálogo e, assim, faz com que as pessoas desenvolvam relações interpessoais; leva à reflexão sobre si, ao autoconhecimento; possibilita o conhecimento do corpo em todas suas variedades de expressão e comunicação.

Se eu vivencio experiências de “ser outro”, para desvendar a vida deste ser/personagem, vou me formando, criando, recriando e interpretando novos papéis e personagens para compreender e dar vida ao mundo. Quem sabe a um mundo mais justo e humano. As pessoas, nesta perspectiva, não teriam, na escola, uma adaptação natural à instrução proposta pelos professores, mas apareceriam com suas necessidades de intervir, de se colocar. Espero que os professores, atentos a esta reflexão, recuperem em seus alunos esta capacidade de intervenção, expressão, com vistas à inserção de sujeitos na sociedade.

Permito-me pensar a história como possibilidade, reconhecendo a educação como parte dela. Nesta pesquisa assumo que os sujeitos da educação são agentes de um sistema que os dirige, os controla, mas devem seguir perseguindo brechas, para desenhar a história de libertação que queremos. Para tanto, precisamos entender professores, estudantes e demais servidores dos espaços educativos, como sujeitos da educação, que se constrói a cada dia, no coletivo, no interior da escola e na luta por um novo modelo econômico, social, político e cultural.

Para não concluir, gostaria de deixar o convite para que sigamos perseguindo a dimensão estética do pensamento freiriano em nossas práxis de vida e formação. Com este estudo descobri na práxis teatral que mobiliza minha história esta possibilidade. Outros espect-atores da educação e da vida poderão experimentar.

## Referências

ABBAGNANNO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 4ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ABRAHÃO, M. H. M. B. **Pesquisa (auto)biográfica: tempo, memória e narrativas**. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. A aventura (auto)biográfica: teoria e prática. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Tradução, Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

ADORNO, Theodor W.. **Dialettica Negativa**. Torino: TEA, 1982.

\_\_\_\_\_. **Teoria Estética**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1988.

\_\_\_\_\_. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALMEIDA, Custódio L.; FLICKINGER, Hans Georg; ROHDEN, Luiz. **Hermenêutica filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer**. Porto Alegre: Edipucrs, 2000.

APPLE, Michael W.. Freire, Neoliberalismo e Educação. In: APPLE, Michael W; NÓVOA, António (orgs.) **Paulo Freire: Política e Pedagogia**. Porto: Porto Editora, 1998.

ASSIS, Geovani Soares de. **Ideário Freireano: um referencial teórico-metodológico para a formação político-pedagógico do professor**. Tese de Doutorado - Educação. Universidade Federal da Paraíba./ João Pessoa. 178p. 2007.

□ <http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2007524001015001P4>.

□ Acessado em 23 de agosto de 2009.

BADER, Wolfgang.(org). **Brecht no Brasil: experiências e influências**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2001.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. 4ªed. São Paulo: Summus, 1984.

\_\_\_\_\_. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Obras Escolhidas, Magia e técnica, arte e política**. Vol.I, São Paulo: Brasiliense, 1993.

BERTHOLD, Margot. **História Mundial do Teatro**. Tradução de Maria Paula Zurawski, J. Guinsburg, Sérgio Coelho e Clóvis Garcia. 2ª. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BOAL, Augusto. **Técnicas Latino-americanas de Teatro Popular: uma revolução copernicana ao contrário**. São Paulo: Editora Hucitec, 1984.

\_\_\_\_\_. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. 5ªed. Rio de Janeiro: civilização brasileira, 1988.

\_\_\_\_\_. **Jogos para atores e não-atores**. 14. ed. revisada e ampliada. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

\_\_\_\_\_. **O Arco-íris do desejo. Método Boal de Teatro e Terapia**. 2ªed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

\_\_\_\_\_. **A Estética do Oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BORON, Atilio Alberto. **Império & Imperialismo: uma leitura crítica de Michael Hardt e Antonio Negri**. Buenos Aires: Clacso, 2002.

\_\_\_\_\_. **O Socialismo no Século 21: há vida após o neoliberalismo?** São Paulo: Expressão Popular, 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Paulo Freire, o menino que lia o mundo: uma história de pessoas, de letras e palavras**. Participação: Ana Maria de Araújo Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2005. (Série Paulo Freire)

BRECHT, Bertolt. **Breviário de Estética Teatral**. Buenos Aires. Ediciones La Rosa Blindada, 1963.

\_\_\_\_\_. **Teatro Dialético**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

\_\_\_\_\_. **Estudos sobre Teatro**. 2ªed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

CASALI, Alípio. O legado de Paulo Freire para a pesquisa(Auto)Biográfica. In: PASSEGI, Maria da Conceição. BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (org.) **Narrativas de formação e saberes biográficos**. Natal, RN; São Paulo, Paulus, 2008.

COURTNEY, Richard. **Jogo, Teatro & Pensamento: as bases intelectuais do Teatro na Educação**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

COSTA, M. R. **Santo Agostinho; um gênio intelectual a serviço da fé**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999

DEMO, Pedro. **Pesquisa: Princípio Científico e Educativo**. 8ª.ed. São Paulo, Cortez, 2001.

DOMINICÉ, Pierre. Biografização e Mundialização: Dois desafios contraditórios e complementares. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. (Org). **(Auto) biografia: formação, territórios e saberes** Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2008a.

DOMINICÉ; Pirre. Sobre a aura e a influência de Paulo Freire. In: PASSEGI, Maria da Conceição. BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (org.) **Narrativas de formação e saberes biográficos**. Natal, RN; São Paulo, Paulus, 2008b

\_\_\_\_\_. O que a vida lhes ensinou. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto) biográfico e a formação**. São Paulo: Ed. Paulus, 2010.

DUFRENNE, Mikel. **Estética e Filosofia**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

DUARTE JR. João Francisco. **O que é beleza**. 2ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos Estéticos da educação**. 2ªed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1988.

\_\_\_\_\_. **Itinerário de uma crise: a modernidade**. Curitiba: Editora UFPR, 1997

\_\_\_\_\_. **O sentido dos sentidos: a educação do sensível**. 4ª. Ed. Curitiba, PR. Criar Edições Ltda, 2006.

EVANGELISTA, João E. **Crise do Marxismo e irracionalismo pós-moderno**. 2ª.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FARIAS, Almira Navarro da Costa. **Diálogos e Reflexão..** Tese de Doutorado- Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 201p. 2005.

□<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200540123001011001P1>□.  
Acessado em 20 de agosto de 2009.

FERNANDES, Tânia da Costa . **Educação em Sensibilidade: A Ética e a Estética da Corporeidade no Currículo**. Tese de Doutorado, Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 230p. 2004

□<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200443233005010003P1>□.  
Acessado em 22 de agosto de 2009.

FIORI, Ernani Maria. **Conscientização e educação**. Revista Educação & Realidade. Porto Alegre. V. 11, nº1, 1986.

\_\_\_\_\_. **Educação e Política. Textos Escolhidos**. Porto Alegre: LPM, 1991.2v.

FLICKINGER, Hans-Georg. Gadamer e a Educação: contribuições da hermenêutica filosófica. In: **Cadernos de Educação**. Entrevista concedida a Avelino da Rosa Oliveira, editor-responsável. Pelotas:FAE/UFPEL,ano 11,nº.18, p.111-121,jan./jun.2002.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Paulo Freire: uma história de vida**.São Paulo: Villa da Letras, 2006.

FREIRE, Paulo; Nogueira, Adriano. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. Rio de Janeiro: Vozes, 1989

FREIRE, Paulo; MACEDO,Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

\_\_\_\_\_. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 1993a

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não- Cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo, Editora Olho d' Água, 1993b.

\_\_\_\_\_. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessário à prática educativa**.16ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000a.

\_\_\_\_\_.**Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000b.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000c.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. org. Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Tolerância.org**. Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler**. Em três artigos que se completam. 48ª.ed. São Paulo: Cortez, 2006a.

\_\_\_\_\_. **Educação como Prática da Liberdade**. 29 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006b.

\_\_\_\_\_. **Educação na cidade**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2006c.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 16ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FROMM, Erich. **Conceito Marxista do Homem**. 8ªed. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1983.

GADAMER, Hans Georg. **Verdade e Método**. Traduzido por Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes, 1997.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis**. São Paulo, Cortez. 1995.

GADOTTI, Moacir, GOMEZ, Margarida, FREIRE, Lutgardes. (Compiladores) **Lecciones de Paulo Freire. Cruzando fronteras: experiências que se completan**. CLACSO: Buenos Aires, 2006.

GADOTTI, Moacir. GOMEZ, Margarida. MAFRA, Janson, ALENCAR, Anderson F. de. **Paulo Freire: contribuciones para la pedagogía**. CLACSO: Buenos Aires, 2007.

GARCIA, Olgair Gomes. **Paulo Freire e a Formação do Educador: A Constituição do Educador-Sujeito numa Prática em Processo** -Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 156p. 2004.

□<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200440233005010002P5>.

□Acessado em 23 de agosto de 2009.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GHIGGI, Gomercindo. **A Pedagogia da autoridade a serviço da liberdade: diálogos com Paulo Freire e professores em formação**. Pelotas: Seiva, 2002a.

\_\_\_\_\_. A cultura da Investigação Científica: dos modelos dogmáticos a importância política epistemológica da proposta dialógica de Paulo Freire. In: **Educação, Cultura e Resistência: uma abordagem terceiro-mundista**.

ANDREOLA, Balduino et. al. Santa Maria: Pallotti: ITEPA: EST, 2002b.

GIL, Antonio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ªed. São Paulo: Atlas. 2002b.

GIROUX, Henry. **Teoria Crítica e resistência em educação: para além das teorias da reprodução**. Tradução Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1986.

\_\_\_\_\_. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, Pensar , Agir: corporeidade e educação**. 8ªed. São Paulo: Papyrus, 2005.

GRAMSCI, A. **A Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1978.

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

HEGEL, Georg W.F. **Fenomenologia do espírito**. Vozes, 1992

HERMANN, Nadja. Ética, Estética e Alteridade. In: **Cultura e Alteridade : confluências**. TREVISAN, Amarildo Luiz.(org.) . Ed. Unijuí: Ijuí, 2006.

\_\_\_\_\_. **Hermenêutica e Educação**. Rio e Janeiro, DP&A editora, 2002.

\_\_\_\_\_. **Ética e Estética: a relação quase esquecida**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

HOLLIDAY, Oscar Jara. **Para sistematizar experiências**. Trad. Maria Viviana V. Rezende. João Pessoa: Editora Universitária, UFPB, 1996.

HOUTART, François. Os Movimentos sociais e a construção de um novo sujeito histórico. In: BORON, Atílio; AMADEO, Javier; GONZÁLEZ, Sabrina.(orgs.) **A teoria marxista hoje: problemas e perspectivas**. Buenos Aires: CLACSO, 2006.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 5ed. Tradução de João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2004.

JAMESON, Fredric. **Pós- modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio**. São Paulo. Ática, 1997.

JOSSO, C. **Da formação do sujeito... ao sujeito da formação**. In: NÓVOA, A. & FINGER, M. O método (auto) biográfico e a formação. Lisboa, Ministério da Saúde, 1988.

KANT, Immanuel. **Textos seletos**. Tradução Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1985.

\_\_\_\_\_. **Crítica da Razão Pura**. Lisboa: Edições 70, 1986.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no séc. XXI**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KOUDELA, Ingrid. D. **Jogos Teatrais**, São Paulo: Perspectiva, 1984.

KOUDELA, Ingrid D. Pedagogia do Teatro e Teatro na Educação. In: RIBEIRO, José Mauro B. **Trajectoria e Políticas para o ensino das artes no Brasil: anais do XV CONFAEB**. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

LAPOINTE, Serge. Encontro de si em História de vida: o aporte das histórias de vida na formação em “sentidos e projeto de vida”. In: vicenti, Paula P. ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (orgs). **Sentidos, Potencialidades e usos da (Auto) biografia**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

LINN, Susan. **Em defesa do faz de conta: preserve a brincadeira em um mundo dominado pela tecnologia**. Rio de Janeiro: BestSeller, 2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos...(et al). **Fazer universidade: uma proposta metodológica**. 6ªed. São Paulo: Cortez, 1991.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de Pesquisa: uma introdução**. São Paulo, EDUC, 2002.

LOPES, Joana. **Pega teatro**. Campinas: Papyrus Editora, 1989.

MARX, KARL. **Manuscritos Econômicos e Filosóficos**. Trad. Campos, J. Cidade do México: Fondo de Cultura Econômica, 1962.

\_\_\_\_\_. **O 18 Brumário de Luis Bonaparte**. São Paulo: Escriba, 1968.

\_\_\_\_\_. **Contribuições para uma crítica da Economia Política**. Trad. Malagodi, E. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

\_\_\_\_\_. **O Capital**- Livro I. Trad. Barbosa, R e Kothe, F. São Paulo: Abril Cultural, 1983a.

\_\_\_\_\_. **Crítica da Filosofia do Direito de Hegel**. 2ªed. Lisboa: Editorial Presença, 1983b

\_\_\_\_\_. **A Questão Judaica**. São Paulo: Moraes, 1991.

\_\_\_\_\_. **Teses sobre Feuerbach**. Trad. Castro e Costa, L. C. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. 2ª.ed. São Paulo: Editora Moraes, 1992.

\_\_\_\_\_. **A ideologia Alemã**. Trad. Castro e Costa, L. C. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MASPERO, François. **Marx e Engels: textos sobre educação e ensino**. 2ª.ed. São Paulo: Editora Moraes, 1992.

MOLINA, Rosane, K. Experiência. In: **Dicionário Paulo Freire**. 2ªed. STRECK, Danilo, REDIN, Euclides, ZITKOSKI, Jaime(orgs). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

MOREIRA, Carlos Eduardo. *Emancipação*. In: **Dicionário Paulo Freire**. STRECK, Danilo, REDIN, Euclides, ZITKOSKI, Jaime (orgs.), Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

MORIN, E. **O método 5 - A humanidade da humanidade: a identidade humana**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

MOURA, Eliana Perez Gonçalves de. Da pesquisa (auto)biográfica à cartografia: desafios epistemológicos no campo da psicologia. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e prática**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

NOBREGA; Michelle; SILVEIRA, Fabiane T. Da; GHIGGI, Gomercindo. PENSAR E SER PESQUISA: a contribuição da dialética freiriana à Filosofia da Educação. In: STRECK, Danilo...(et al.). **Leituras de Paulo Freire: contribuições para o debate pedagógico contemporâneo (II)**. Brasília: Líber Livro Editora, 2010.

NÓVOA, António. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, Ivani.(org) **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. São Paulo, Campinas: Papirus, 1995, p.29-41.

NÓVOA, António. **Percursos de formação e de transformação**. Portugal: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto) biográfico e a formação**. São Paulo: Ed. Paulus, 2010.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. **Marx e a Exclusão**. Pelotas: Seiva, 2004.

OSTROWER, Fayga. **A sensibilidade do intelecto**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo Civilizatório. In PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA Vivan Batista (orgs). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura acadêmica. 2010. 232 p. (Série Artes de viver, conhecer e formar).

PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro**. 3ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

PEREIRA, Dulcineia de Fatima Ferreira ,. **Revisitar Paulo Freire: uma possibilidade de reencantar a educação**. Universidade Estadual de Campinas Tese de Doutorado. Educação, 205p. 2006.

□<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20062680133003017001P2>. □  
Acessado em 22 de agosto de 2009.

PERISSÉ, Gabriel. **Estética& Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio De janeiro: Zahar, 1978.

PINSET, John. **Mitos e Lendas da Grécia Antiga**. Tradução de Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1976.

REDIN, Euclides. Boniteza. In: **Dicionário Paulo Freire**. STRECK, Danilo, REDIN, Euclides, ZITKOSKI, Jaime(orgs). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

RETONDAR, Jéferson José M. **Teoria do Jogo: a dimensão lúdica da existência humana**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

RICOEUR, Paul. **O conflito das interpretações**. Porto: Rés-editora, 1978.

\_\_\_\_\_. **Interpretação e ideologias**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

ROSITO, Margarete May Berkenbrock. Educação Estética: Histórias e Vivências da Docência. In: **Cultura Escolar Migrações e Cidadania**- Actas do VII Congresso Luso- Brasileiro de História da Educação. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (Universidade do Porto), 2008. p. 01-10.

ROSSI, Wagner Gonçalves. **Pedagogia do Trabalho 1: raízes da educação socialista**. São Paulo: Moraes, 1981.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A Globalização e as ciências sociais**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Um discurso sobre as Ciências**. 2ª.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SARTRE, Jean- Paul. **Entre quatro paredes**. Tradução: Guilherme de Almeida. São Paulo: Abril, 1977.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. A construção da história das idéias de Paulo Freire. In: **Paulo Freire: Ética, Utopia e Educação**. STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; MÄDCHE, Flávia C.; KEIL, Ivete M., GAIGER, Luiz Inácio (org.) 6ª.ed. Rio de Janeiro: Vozes.1999.

SERRANO, Raúl. **Estética y Marxismo: teatro, política y práxis creadora**. Buenos Aires: Ediciones Del CCC, Centro Cultural de La Cooperación Floreal Gorini. 2009.

SILVA, T. Tomas. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVEIRA, Fabiane T. **O Jogo Teatral na escola: uma reflexão sobre a construção de sujeitos históricos**. Pelotas: Ed.Universitária UFPel, 2008.

SITTA, Marli Susana Carrard . **Teatro: espaço de educação, tempo para a sensibilidade**. . Dissertação de Mestrado- Universidade de Passo Fundo- Educação.130p.2004. □ <http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200411642009014002P2>. □ Acesso em 23 de agosto de 2009.

STRECK, Danilo. O pensador e a educação contemporânea. **Revista Educação-série História da Pedagogia**. Paulo Freire: Uma vida consagrada à visão da educação como processo de emancipação, São Paulo, n.4,p.32-43, 2010.

TEIXEIRA, Tânia Márcia Baraúna. **Dimensões sócio-educativas do Teatro do Oprimido: Paulo Freire e Augusto Boal**. Tese de Doutorado. Universidade Autônoma de Barcelona. 2007. □ [http://www.tdr.cesca.es/TDX-1117108-164651/index\\_cs.html](http://www.tdr.cesca.es/TDX-1117108-164651/index_cs.html). □ Acesso em 23 de agosto de 2009.