

Zoé Margarida Chaves Vale

Psicóloga, psicodramatista, docente supervisora no Instituto Mineiro de Psicodrama Jacob Levy Moreno (Belo Horizonte, MG), mestre em Psicologia Social (Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais), especialista em Psicologia Clínica, Organizacional e do Trabalho (Conselho Federal de Psicologia), especialista em Dinâmica de Grupo e em Psicodrama Triádico (Sociedade Brasileira de Psicoterapia, Dinâmica de Grupo e Psicodrama).

CONTRIBUIÇÃO DO TEATRO ESPONTÂNEO EM PESQUISA COM JOVENS DE UMA ESCOLA PÚBLICA

RESUMO

A autora discorre sobre a contribuição do teatro espontâneo como dispositivo de metodologia qualitativa numa pesquisa sobre os sentidos da experiência escolar para os jovens alunos de EJA – Educação de Jovens e Adultos – de uma escola pública de Belo Horizonte. Descreve o funcionamento e o modo de participação dos jovens nas oficinas e no espetáculo final de teatro espontâneo, o qual é apresentado como metodologia sociopsicodramática que se fundamenta nos princípios de pesquisa qualitativa e participante. Apresenta como conclusão: o teatro espontâneo funcionou como um instrumento válido de investigação e de educação *para/com os jovens*, complementou de forma qualitativa os dados obtidos por outros procedimentos, em especial quanto ao eixo interacional da pesquisa participante, e foi percebido pelos jovens como um espaço relevante de experiência escolar e de subjetivação juvenil.

ABSTRACT

The author presents the use of spontaneous theatre as a device of qualitative methodology in a research exploring how young public school pupils of a Youth and Adult Education programme in Belo Horizonte experienced school. The paper presents the involvement and participation of youngsters in spontaneous theatre workshops and the show they put on following these workshops. Spontaneous theatre is described as a socio-psychodramatic method, which is based on the principles of qualitative and participative research. The author arrives to the following conclusions:

spontaneous theatre has proved to be an effective investigative and educational instrument for youngsters; it qualitatively complemented data obtained through other procedures, especially with regards to the interactive axis of participative research; and, it was perceived by youngsters as being an important aspect of their school experience and subjectivity.

PALAVRAS-CHAVE

Pesquisa participante com jovens, teatro espontâneo, metodologia sociopsicodramática, educação para/com os jovens.

KEYWORDS

Participative research with youngsters; spontaneous theatre; socio-psychodramatic method; education of/with youngsters.

INTRODUÇÃO

Este artigo parte de uma reflexão sobre a metodologia utilizada em minha pesquisa de mestrado em psicologia social - *“Encontros e desencontros entre os jovens e a escola: sentidos da experiência escolar na Educação de Jovens e Adultos - EJA”*¹. A investigação teve como intuito compreender os sentidos da experiência escolar para jovens entre quinze e vinte e sete anos e investigar se a escola tem buscado atender às demandas juvenis, em prol de uma educação para/com os jovens e de acordo com uma concepção do aluno jovem como sujeito de direitos. Esta concepção (Arroyo, 2005 e 2006; Dayrell, 2003 e 2005; Leão, 2004 e 2005; Paiva, 2006 e Soares, 2005) enfatiza a prática da cidadania juvenil: afirmação da personalidade individual do jovem aluno e promoção de modelos educacionais e culturais que favoreçam a emancipação social.

A EJA apresenta um campo escolar mais propício à formação de coletivos e de luta por novos direitos sociais e educacionais, e sua trajetória tem sido marcada pela influência do Movimento de Educação Libertadora - Paulo Freire (1967 e 1985), Popular - Brandão (1986 e 2002) e da Escola Plural - Arroyo (2005 e 2006).

A concepção de uma educação para/com os jovens no contexto de EJA mostrou-se coerente com a perspectiva teórica que fundamentou a pesquisa: da Sociologia da Experiência Escolar - de Dubet e Martuccelli (1996 e 1997) - e da Escola do Sujeito - de Touraine (1998).

Segundo estes dois autores, a escola contemporânea apresenta *funções múltiplas*: deve articular a função clássica de socialização com as funções *estratégica* (de distribuição de saberes e competências) e *educativa*. Nesta terceira função, a escola deve favorecer o *processo de subjetivação* dos jovens através da *experiência escolar*, buscando combinar as expectativas das personalidades dos sujeitos, seus projetos profissionais, motivações pessoais e interesses culturais, com as possibilidades oferecidas pelos saberes tecnológicos e científicos.

A escolha da EJA pública se deu pelo interesse numa investigação com jovens de camadas populares da periferia urbana (caracterização do corpo discente da EJA na escola pesquisada²) e por apresentar maior flexibilidade

nos tempos e conteúdos curriculares, facilitando a utilização de métodos de pesquisa participante que implicam maior disponibilidade de tempo dos sujeitos envolvidos. A investigação empírica ocorreu durante cerca de quinze meses de período letivo, entre setembro de 2005 e junho de 2007, na EJA da *Escola Municipal Freire Arroyo Brandão* – Emfab³.

Do ponto de vista metodológico buscou-se uma abordagem epistemológica qualitativa, a pesquisa participante - PP, amplamente utilizada em psicologia social e em educação, entre outros por: Brandão (1982, 1987 e 2002); Demo (1987 e 1993); Freire (1982 e 1985); Moreno, (1975, 1984, 1992), Pagès (1982) e Thiollent (1987). A pesquisa participante implica na *participação dos sujeitos na pesquisa como agentes da investigação*, deixando de ser apenas pesquisa da ação para se tornar pesquisa em ação.

A pesquisa participante na escola exige um tempo inicial exploratório para captar as demandas e “negociar” a entrada do pesquisador no campo. Nos primeiros meses foram utilizados os seguintes procedimentos: entrevistas coletivas (com direção, professores e alunos da EJA), observação participante (nas atividades pedagógicas, culturais e sociais em que os jovens alunos estavam envolvidos em grupo, dentro e fora da sala de aula e da escola), e uma atividade sociodramática,⁴ com todos os alunos e docentes da EJA/Emfab.

A coleta inicial dos dados indicou que o processo de socialização pela escola está menos institucionalizado e concorrendo com outras instâncias como a mídia, os grupos e as culturas juvenis (Spósito, 1999, 2005 e 2006; Dayrell, 2003 e 2005 e Margulis, 2004). Foram observadas várias formas interativas de sociabilidade livre e espontânea, tipicamente juvenis, como a *zoação*, o *bate-papo* e brincadeiras corporais entre garotos e meninas, as escapadas de aulas, os jogos de mesa, o futebol, o *breaking* e o *rap*.

Por outro lado, os adultos e idosos da EJA priorizavam a função escolar estratégica – aprender a ler, escrever, falar e “tirar o diploma” – e os mais jovens valorizavam os espaços de subjetivação, especialmente as atividades artístico-culturais, e se mostraram preocupados com os problemas de sua comunidade, como: violência, consumo e tráfico de drogas pelos jovens, falta de oportunidades profissionais e de perspectiva de futuro escolar. As informações e observações desta etapa determinaram a escolha pelo tema dos sentidos da experiência escolar para os jovens da EJA da Emfab.

A realização de *oficinas de teatro espontâneo* – TE - surgiu como demanda pedagógica da própria Emfab, que estava implementando um projeto de formação de agentes culturais jovens, com o objetivo de capacitá-los para desenvolver ações de prevenção e educação para a saúde, participação social e cultura de paz, através de manifestações artísticas e da cultura popular (Araújo, 2006). Foram organizadas duas turmas exclusivas de jovens e os horários da EJA foram reajustados para que os interessados pudessem participar das oficinas de iniciação musical, tambor e teatro, uma vez por semana cada.

A direção da Emfab aceitou a proposta da pesquisadora mestranda de que as oficinas fossem de TE, pois este poderia funcionar como dispositi-

vo complementar aos outros procedimentos de pesquisa participante, de forma coerente com os pressupostos da *epistemologia qualitativa*. Este termo, cunhado por Turato⁵ (apud Brito, 2006, p. 29) designa “*um conjunto amplo de formas de gerar conhecimento que privilegia a dimensão subjetiva, singular, sócio-histórica da experiência humana*”. De fato, o TE possibilitou um contato mais próximo com os jovens, melhor conhecimento de sua realidade, de suas histórias de vida, enfim, de seu modo de ser jovem e de ser aluno de EJA.

O TEATRO ESPONTÂNEO COMO DISPOSITIVO DE PESQUISA PARTICIPANTE COM JOVENS

Segundo Menegazzo (apud Vale, 2001), as primeiras ações dramáticas emergiram com o ritual mágico no limiar das culturas, enraizadas no pensamento concreto e pré-simbólico de *encarnação*. Houve um salto qualitativo, quando se avançou para o *pensar mítico*, simbólico e proto-histórico. Só então surgiu o jogo de simulação que, através da *representação dramática intencional*, passou a sintetizar e organizar as experiências e a possibilitar uma mediação simbólica, através da encenação ritualística e compartilhada das emoções, experiências e paixões humanas.

A representação dramática mítica apresentava quatro funções fundamentais: *comunicação, participação, compreensão e transformação*. Como todos participavam e se envolviam diretamente no ritual, ocorria uma catarse *ativa e ética*. Posteriormente surgiu a tragédia na Grécia como uma forma evoluída e tardia das representações dramáticas míticas. Tanto Boal (1996) como Moreno (1975) ressaltam a natureza *passiva* da catarse descrita por Aristóteles e oriunda da tragédia grega: os espectadores sofriam e se “purificavam” *do desejo de transformação* ao se identificarem com os atores, com ênfase na busca de adaptar o indivíduo à sociedade (Vale, 2001).

Moreno, quando criou e desenvolveu o Teatro Vienense da Espontaneidade, entre 1921 e 1923, almejava produzir uma revolução no teatro e “*oferecer possibilidades ilimitadas para a pesquisa de espontaneidade a nível experimental*” (1984, p.19). Ao resgatar a importância da catarse ativa e ética do teatro primordial, foram identificadas quatro propostas de mudanças através do Teatro Vienense da Espontaneidade:

“1. Eliminação do dramaturgo e do texto teatral por escrito; 2. Participação da audiência: cada um e todos são atores; 3. Atores e platéia são co-criadores; tudo é improvisado - a peça, a ação, o motivo, o diálogo, o encontro e a resolução de conflitos; 4. No lugar do palco tradicional, desponta o palco-espaço, o espaço aberto da vida, a vida mesma” (op.cit, p. 9).

Nesta proposta moreniana, a catarse deslocava-se do espectador para o ator e do ator novamente de volta para o espectador, e, como era fruto de um processo coletivo de co-criação, Moreno a denominou catarse de integração, tanto intrapsíquica como interpessoal, dos atores com o grupo e entre seus membros. Por isso ele deixou de priorizar a estética

do espetáculo e a perfeição da performance dos atores, pois, para ele, o processo de criação, a integridade e a sinceridade dos atores significavam mais do que o nível artístico em si mesmo.

Segundo Brito (2006), Moreno foi um cientista social que conclamou a formas mais engajadas, abertas e flexíveis de abordar as relações humanas, tendo optado por um caminho científico e original de compreender, descrever e intervir com pessoas e grupos, caracterizando a metodologia sociopsicodramática como pesquisa qualitativa da subjetividade. Cientistas sociais contemporâneos, como Boaventura S. Santos (2003) também defendem a possibilidade dos saberes científicos se deixarem penetrar por *outras formas* de conhecimento, especialmente do senso comum e outras formas de discursos, como a arte e poesia.

Devido à *"enorme resistência por parte do público e da imprensa, acostumados a depender das 'conservas culturais' do teatro tradicional e a não confiar na criatividade espontânea"* (1984, p. 9), Moreno criou outras modalidades – uma sociodramática, o *"jornal vivo"* (dramatização espontânea de fatos e situações sociais) e outra psicodramática, o *"teatro terapêutico"* ou psicodrama. Nos Estados Unidos, a partir do final da década de 1930, prevaleceu a vertente terapêutica, em que um membro do grupo se tornava protagonista e podia trazer o seu verdadeiro mundo, real ou imaginário, e os atores profissionais se transformavam em egos auxiliares (pp. 10 e 53).

O movimento psicodramático se expandiu no Brasil a partir de 1960, e, durante o período da ditadura militar, predominou a função psicoterapêutica – mais *"psico"* e menos *"sócio"*, mais individual que grupal, e mais clínico do que drama, conforme analisa Aguiar (1998). A partir dos anos 90, com a redemocratização no país, houve uma retomada da vertente sociodramática e *criatúrgica*⁶, a idéia de um teatro interativo, do momento, aliando improvisação e interatividade, propiciando aos psicodramatistas efetivar intervenções através do teatro espontâneo em público.

Aguiar optou pela denominação *"teatro espontâneo"* para indicar uma diferença semântica sutil: enquanto o teatro vienense de Moreno visava pesquisar/desenvolver a espontaneidade, o TE contemporâneo *"é feito de maneira espontânea"* (1998, p. 20) para vários outros fins, entre outros, o de desenvolvimento e pesquisa em contextos educacionais. O TE contemporâneo vem se diversificando em muitas modalidades, mas sempre utilizando os princípios e procedimentos da metodologia sociopsicodramática – interação com o público, co-criação (pesquisador e grupo ou público) do texto no aqui e agora, encenação espontânea e catarse ativa e ética. Diferencia-se do psicodrama psicoterapêutico ao valorizar a forma estética, a linguagem dramática e a produção de um espetáculo teatral.

Em comum com os modelos de pesquisa participante de Freire e Brândão, o TE apresenta o funcionamento construtivista de pesquisa-educação e a reflexão sobre a ação. Não se persegue um perfeccionismo artístico nem intelectual, busca-se valorizar, em cada oficina ou espetáculo público, o processo de criação individual e coletivo e a expressão espontânea no conteúdo subjetivo e na forma estética.

Em relação ao *grupo focal*, o TE tem com ponto comum o fato de funcionar como complementação à observação participante ou a um programa mais amplo de pesquisa-ação ou mesmo de investigação quantitativa. O grupo focal exige ao menos dois pequenos grupos, de cinco a sete pessoas, para cada variável pertinente ao tema, tem uma seqüência mais estruturada, menor duração (às vezes pode bastar um encontro) e baseia-se num “guia de temas” previamente estabelecido para aprofundar determinados temas ou para compreender opiniões, atitudes e preferências. Já o TE exige um maior número de encontros, prioriza a interação natural em um único grupo que pode ter em torno de vinte participantes, o pesquisador funciona como um catalisador *dos movimentos espontâneos latentes* no grupo e as questões de pesquisa são articuladas com as informações obtidas *a posteriori*.

Minha atuação como pesquisadora ficou mais ativa com os jovens, pois, através da minha inserção nas oficinas, fiz intervenções em relação aos processos grupais e modos de interação e quanto ao “fazer teatral”, na perspectiva de teatro interativo e espontâneo.

OS JOVENS COMO PROTAGONISTAS NO PALCO DA VIDA

A maioria das oficinas de teatro foi realizada fora da escola, no salão e palco do centro cultural do bairro. A professora Sônia⁷ assumiu a coordenação pedagógica das três atividades culturais – iniciação musical, tambor e teatro – e atuou como agente intermediário que “abria as portas” e dissipava as dúvidas das pessoas da escola, tornando-se, com o tempo, de informante-chave a colaboradora da pesquisa.

Como pesquisadora estive presente em todas as atividades relacionadas ao grupo de teatro entre junho e novembro de 2006. Algumas oficinas de teatro foram conduzidas por Sônia e outras por três outros agentes culturais externos com experiência em TE, porém conduzi a maioria das oficinas como pesquisadora-participante. Os registros eram elaborados no diário de campo após cada oficina, incluindo os comentários dos agentes envolvidos.

Cada oficina seguia a seqüência metodológica da prática de TE, apresentada por Vale (2001): atividades de “aquecimento” (trabalhos de corpo, de interação grupal e laboratório com jogos teatrais); narração de histórias dos próprios sujeitos; preparação dos atores e dramatização das histórias no palco; compartilhamento de sentimentos; síntese das histórias e de seu significado e avaliação final. Do ponto de vista teatral, eram “trabalhados”: a linguagem dramática, o uso do espaço cênico, a composição dos personagens e técnicas de improvisação e de representação teatral.

Os jovens eram desafiados a contar e dramatizar com espontaneidade suas histórias, vividas no cotidiano. Cleber, 27 anos, relatou o seguinte: *“Fui adotado quando pequeno. Minha mãe não gosta que eu estude na escola, nem quer que eu faça teatro, acha que é coisa de bobo, nem esportes, nada. Meus irmãos não estudaram por isso, a mãe não gosta mesmo de escola, não entende o valor. Uma cena marcante que eu gostaria de encenar é o dia do meu aniversário em 2003, 17 de dezembro,*

quando fiz 25 anos. Foi a primeira vez que comemorei um aniversário. Teve até um churrasco lá em casa, com cerveja, refrigerante, carne à vontade. Neste ano eu trabalhava na Fiat e com o dinheiro do salário, comprei tudo sozinho, todos meus irmãos vieram; só o que mora em Betim não veio, mas aí, quando eu já não esperava, ele chegou de surpresa depois, e foi muito bom. Viramos a noite no churrasco, cheguei a chorar quando vi todos meus parentes reunidos”.

Os jovens também construíam personagens e cenas imaginárias, experimentando, no “como se”, muitas identidades possíveis, prováveis e improváveis, como na seguinte atividade: primeiro refletiram e depois comunicaram ao grupo que “personagem” eles gostariam de ser e representar (de cinema, de histórias e contos, mitos, TV); fizeram a descrição do personagem – características físicas, qualidades, dons e fraquezas; depois se agruparam em trios e prepararam uma cena em que os personagens se apresentavam e tinham uma interação. As dramatizações foram apresentadas no pátio da escola para outros alunos jovens da EJA. Ao final os atores voltaram a se reunir com a pesquisadora, compartilharam seus sentimentos e relacionaram os personagens com suas vidas e identidades, como nos relatos de Monique e de Jan Clode.

Monique, 17 anos, escreveu: *“Sou Angélica, a Bela Adormecida. Minhas qualidades: baixa e alegre. Características da personagem: dorminhoca e lerda. Meu talento é: ser preguiçosa e dormir demais. Minha maior fraqueza é a bruxa má que me enfeitiçou”.* Nos comentários finais, ela disse que trabalhava demais, portanto, não era preguiçosa, mas estava precisando descansar e, como a Bela Adormecida, esperava o seu príncipe encantado. De fato, neste período, ela já estava trabalhando como aprendiz numa empresa municipal de transportes, amamentava sua filhinha de 7 meses e não convivia com o pai desta.

Jan Clode comunicou ao grupo: *“Eu sou Diocros, o lutador. Meu dom é em artes marciais; luto caratê e sou defensor dos inocentes. O que pode me derrubar é só a luz divina”.* Nos comentários finais disse que gostava de ser questionador e protetor, que fazia rap e praticava capoeira, por isso admirava os dons do personagem escolhido.

Cleber se identificou como *“Magaiver: minha característica é investigar e destruir. Minha fraqueza é mulher” e explicou que gostaria de ser forte e inteligente e proteger os mais fracos. Thainá se identificou com o personagem “Tempestade”: “sou alegre, alta, tenho olhos grandes, cabelos longos e brancos. Meu talento é afastar os inimigos e armar tempestades”.* Comentou que tinha dificuldade de dizer “não”, de expressar raiva e que precisava se proteger mais.

Os jovens discorriam com mais naturalidade sobre situações do seu cotidiano, dentro e fora da escola, e sobre temas mais difíceis de serem abordados por outros métodos, como sexualidade, alcoolismo e drogas. Jackson contou a seguinte história: *“Meu primo estava ‘noiando’(usando droga); ele comprava cerveja na conta da mãe dele e trocava por droga; foi mandado para uma clínica para se tratar, mas fugiu de lá. Continuou a trabalhar, fumando às custas da mãe, fumando ‘cigarro do capeta”’.*

Num momento de narração de histórias, Mauro se refere aos encontros de fins de semana com os colegas de escola: *“Toda sexta-feira vamos para um bar, bebemos pelo menos duas caixas de cerveja e viramos a noite. No dia seguinte, sábado, a gente toma um banho quando chega em casa e lá vamos de novo para beber. Domingo paramos e descansamos pra trabalhar cedo na segunda-feira. Ah, as meninas também acompanham os garotos e vão juntos ao pagode, boate, forró. Pra dizer a verdade, as meninas bebem tanto como os rapazes. (...) No baile funk rola muito beijo na boca, bebemos muito, mas não aprontamos. Só bebemos assim no final de semana”*.

As oficinas artístico-culturais de TE foram gradualmente atraindo os jovens, a despeito de a frequência ter sido irregular, pois a maioria trabalhava o dia todo e ainda assumia responsabilidades domésticas, inclusive com filhos pequenos. Havia participação efetiva dos jovens nas atividades propostas.

Em ambiente mais informal e lúdico, sem a exigência de um padrão escolar de desempenho, podiam ocorrer mais livremente os movimentos de sociabilidade libertária juvenil, como as fugas temporárias, o isolamento, os silêncios e “amuos” e a *zoação*. Como analisa Nogueira (2006), há na *zoação* um predomínio da lógica da subjetivação, pois zoar é uma variável importante na integração ao espaço conflitivo da escola; representa um espaço simbólico juvenil em afirmar-se como sujeito e contribui para que os próprios jovens experimentem a articulação entre suas identidades juvenil e discente.

Os jovens experimentavam, assim, expandir sua *corporeidade*, sintonizada com as experiências multidimensionais e novas linguagens, pois, numa criação coletiva, integrávamos, à representação dramática, outras formas de expressão juvenil como o *rap*, a dança e a poesia. No último mês foram realizados os ensaios para um espetáculo final. Quando algum/a jovem faltava a um ensaio, vários outros/as jovens presentes prontamente se ofereciam para substituí-lo/a, porque o roteiro refletia uma trama coletiva em que todos se reconheciam.

ENCONTROS, DESENCONTROS E REENCONTROS: O ESPETÁCULO FINAL

Na fase final das oficinas, foi preparado pela pesquisadora mestranda um roteiro dramatúrgico para apresentação pública à comunidade. A peça apresentada, *“Encontros, desencontros e reencontros: cenas de nosso cotidiano”*, não foi um texto literário autoral, mas um roteiro com indicações de cenas – ações e falas – a serem vividas no palco, com espaço para improvisação, e mesclavam os fatos, sentimentos e histórias reais narrados pelos jovens durante as oficinas.

A peça desenvolveu-se em quatro atos: “Descobrimo o corpo jovem, o amor e a turma”; “As faces do amor”; “Profissão: ser jovem da periferia” e “Família nossa de cada dia”. As cenas mesclavam os fatos, sentimentos e histórias reais narrados pelos jovens durante as oficinas.

No primeiro ato, apareceram histórias de paquera, namoro e encon-

tros em grupo para festas e bailes *funk*; o segundo ato foi uma coreografia sem texto falado, em que dois casais se entrecruzam e aparece uma gravidez não planejada. Relatamos abaixo o resumo do roteiro do ato I: “Descobrimo o corpo jovem, o amor, a turma”:

Cena 1: *Expectativas* – Diálogo ao telefone entre *Carol* (Monique) e *Bárbara* (Gabriela), que é convidada para se encontrarem com dois garotos que a primeira conhecera. O irmão pequeno de Carol, *Juninho* (Erleomar), chora e a perturba quando fala ao telefone e se arruma para sair.

Cena 2: *Encontro no parque* – as meninas se encontram para ir ao parque,

Apresentações mútuas, paquera, lanche. *Pedro Paulo* (Jackson) e *Diego* (Josimar) já estão no parque, esperando ansiosos.

Cena 3: *O baile funk, o ficar*. Começa com os jovens dançando (Daiane, Thainá, Alexandre Jr., Fabrício, Angélica). Chegam os dois casais que estavam no parque, todos dançam, alguns bebem e “ficam”. Jan Clode canta *rap* e *funk*, com percussão de Guilherme.

Os temas da violência, do tráfico, das drogas, assim como o da violência dos policiais, apareceram muito nas histórias narradas pelos jovens nas oficinas, e este foi o texto dramático do terceiro ato, “Profissão: ser jovem da periferia”, que se desenvolveu em duas cenas: o encontro e a transa entre *Pedro Paulo* (Jackson) e *Bárbara* (Gabriela); e a prisão de *Pedro Paulo*, sob acusação de tráfico de drogas, incluindo a troca de cartas entre ele e *Bárbara*. No final do ato, Jan Clode cantou o *rap* de sua autoria: “No meio dessa guerra circulam muitos irmão/ alguns amigos meus circulam no salão/ gente interessada na nossa cidade/ o meu bairro está vazio, passando necessidade/ homens jovens e crianças, pessoas e mulher sofrendo a cada dia com a discriminação/ eu não aguento mais este sofrimento/ eu vi meus mano indo embora, ouvi o seu lamento”.

O último ato encenou a história das dificuldades de alguns jovens com suas famílias na hora de sair de casa para ir à EJA: um rapaz e uma garota encontram-se na rua e vão conversando sobre suas famílias no caminho da escola. A cena final encenou a comemoração conjunta (família e jovens da escola) do aniversário de Cleber.

A apresentação pública da peça aconteceu no auditório do Centro Cultural, lotado, com pessoas da comunidade escolar, familiar e dos bairros e alguns educadores de outras escolas, convidados pela direção da Emfab. Após desenvolvimento da peça, os jovens e demais participantes se apresentaram e a mestrandia, como diretora do espetáculo de TE, coordenou um momento de interação do público com os jovens atores.

SENTIDOS DA EXPERIÊNCIA DE TEATRO ESPONTÂNEO PARA OS JOVENS

Abrantes (2003) e Perrenoud (1995 e 1996) consideram que a construção dos sentidos da experiência escolar pelos jovens é moldada por três eixos: estrutural, longitudinal e interacional. Nesta pesquisa o eixo *estrutural* referia-se às condições socioeconômicas e culturais dos sujeitos jovens em uma periferia urbana; no eixo *longitudinal* foram analisadas

as influências da trajetória de vida, em particular a escolar, e de outras instâncias socializadoras extra-escola; e o eixo *interacional* foi constituído pela análise das relações dos jovens entre si, com a escola e os professores, com a própria pesquisadora e os adultos em geral.

O eixo *interacional* foi o mais contemplado nas observações durante as oficinas de TE, pois estas propiciaram maior conhecimento dos processos de interação e de sociabilidade, dos modos de ser jovem, das culturas, interesses e linguagens *daqueles sujeitos jovens específicos*. Ouvindo suas histórias de alegria, tristeza, raiva ou amor, no trabalho, nas relações amorosas, na família e na escola, a pesquisadora, a professora Sônia e os agentes culturais envolvidos puderam colocar-se “no lugar dos jovens”, para captar os seus desejos, perplexidades e modos de ser jovem.

A partir da inserção nas oficinas de TE, foi-me possível compreender que parte significativa da sociabilidade dos jovens na escola está mais pendente para um modelo “libertário” (zooção, brincadeiras e aproximação corporal) do que para o modelo de participação lewiniano (democrático e organizado com distintas funções e papéis) e com a ideologia da democracia liberal republicana.

O eixo *estrutural* da pesquisa foi ampliado e enriquecido quando, nas encenações das histórias, definiam-se os cenários do interior das casas e as características dos outros atores sociais do mundo vivido pelos protagonistas jovens. Isto contribuiu para firmar uma percepção positiva dos jovens, na contramão da posição adultocêntrica e estereotipada do “protagonismo negativo” (Arroyo, 2005), o qual concebe estes jovens de EJA pública como indivíduos “carentes” de tudo e não como pessoas inteiras e sujeitos de direitos.

Este novo olhar positivo sobre os jovens favoreceu a realização satisfatória das entrevistas individuais posteriores, criando um clima de solidariedade mútua – entre eles e mim, como pesquisadora – e ficou refletido na análise dos dados, transparecendo em toda a dissertação.

O fazer teatral nas oficinas de TE convocava à subjetividade e à intersubjetividade, buscando integrar tanto os aspectos cognitivos (*logos*) como a corporeidade, a experiência no presente e a emoção (*pathos*). Buscava-se valorizar a produção coletiva em vez de realçar os “estrelismos” individuais.

Houve também os *aprendizados sociais*: o se fazer ouvir, ouvir o outro, capacidade de esperar, valorizar a história e compreender a singularidade e as idiossincrasias de cada um, assim como a ênfase em temas comuns ao grupo. Acredito que o caráter de intervenção visando a mudanças ocorreu no desenvolvimento das oficinas de TE, através da experimentação de novos olhares – sobre si, o outro, o grupo e a realidade.

As oficinas de TE tiveram tanto um caráter *educativo* – no sentido exposto por Dubet e Touraine, como espaço para a experiência escolar de subjetivação juvenil – como *investigativo*, o que nos remete a Freire, a respeito do permanente e dinâmico movimento entre pesquisar e educar (1982, p. 37).

Nesta perspectiva, é significativo que, para alguns jovens entrevistados,

“o teatro” foi percebido no mesmo “nível” das disciplinas curriculares, quando responderam à pergunta “que matérias, aulas e atividades escolares você mais gostou neste período na Emfab”; os seis entrevistados que participaram das oficinas de TE ressaltaram que “o teatro”, especialmente a apresentação final, foi das experiências escolares mais importantes que tiveram na Emfab e em toda sua trajetória escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em função da complexidade do contexto escolar e do objetivo da pesquisa de mestrado – investigar os sentidos da experiência escolar para os jovens de EJA – foram utilizados vários procedimentos de pesquisa participante. A variedade de métodos permitiu a obtenção de dados *sobre a escola*, no contexto da EJA/Emfab, assim como dados *sobre os jovens* alunos de EJA.

Nas oficinas de TE os dados estruturais foram ampliados e a dimensão interacional ficou sobremaneira enriquecida: descobri o modo singular de cada jovem sujeito da pesquisa perceber a si mesmo e a escola e captei melhor as manifestações comuns do “modo de ser jovem” e do “modo de ser aluno jovem” na EJA/Emfab.

Como pesquisadora aprendiz no contexto escolar, foi gratificante a possibilidade de articular a metodologia sociopsicodramática com outras metodologias que também são vertentes da epistemologia qualitativa, como a entrevista individual em profundidade, as observações participantes e as intervenções a partir de inserção no campo de pesquisa, além de levantamentos quantitativos sobre a movimentação dos jovens na EJA/Emfab. Foi também gratificante a possibilidade de ter vivenciado, com os alunos jovens, significativas experiências de interação e de espontaneidade e criatividade interpessoais, sem abrir mão da abordagem científica.

Não se trata de fazer uma apologia do teatro espontâneo como mais uma pedagogia ativa e cooperativa, pois qualquer metodologia didática ou de pesquisa em educação só tem força se permitir “*no espírito dos alunos e talvez mesmo no dos professores, uma outra construção de sentido...*” (Perrenoud, 1995, p. 191).

Se a educação *para/com* os jovens precisa se “rejuvenescer”, se abrindo às novas demandas das juventudes das sociedades complexas contemporâneas, consideramos que a pesquisa, no contexto escolar *sobre os jovens*, deve considerar e incluir os espaços de subjetivação, as linguagens e culturas juvenis, através de procedimentos que possibilitem também uma investigação *com* os jovens.

A utilização do teatro espontâneo como dispositivo de pesquisa favoreceu este aspecto, mas há muito a investigar e compreender neste campo.

NOTAS

1 - A pesquisa e dissertação tiveram orientação do prof. Dr. Cornelis J. Van Stralen.

2 - Tem ocorrido um fenômeno de “rejuvenescimento” da EJA pública nos últimos anos; nossos levantamentos confirmaram que, na Emfab, qua-

se a metade dos alunos matriculados em 2006 tinha de 15 a 25 anos.

3 - Nome fictício que eu criei para esta escola, campo de minha pesquisa de mestrado desde 2005, homenageando aos três grandes educadores que se dedicaram à educação de jovens e adultos: Paulo Freire, Carlos Brandão e Miguel Arroyo.

4 - Enquanto o método “psicodrama” prioriza as ideologias privadas, Moreno (1974) define sociodrama como método de ação profunda que trata das relações inter e intragrupo e das ideologias coletivas, para explicitar as identidades coletivas e elaborar os problemas socioculturais de uma comunidade e do próprio grupo.

5 - TURATO, E. Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa. Petrópolis: Vozes, 2003.

6 - Segundo Moreno (1975, p. 91), “A ‘Criaturgia’ (...) interessa-se pelo próprio drama da criação”.

7 - Todos os nomes aqui citados são fictícios.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRANTES, P. **Os sentidos da escola**: identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade. Oeiras, Celta 2003.

AGUIAR, M. **Teatro espontâneo e psicodrama**. São Paulo: Ágora, 1998.

ARAÚJO, A. N. **Plano de trabalho do Projeto Com-Viver**. Belo Horizonte: Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Escola Municipal Maria Silveira, 2006.

ARROYO, M. G. *Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública*. In: SOARES, Leôncio e GIOVANETTI, M.A.G. de C. e GOMES, N. L. (orgs.) **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, pp. 19-52.

_____. *Dez anos de Escola Plural*. Há o que celebrar? In: **Tessituras**, n. 3. Pref. de Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, jan. de 2006, pp. 7-10.

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

BRANDÃO, Carlos R. **Educação Popular.Brasiliense**: 1986.

_____. (org.). **Pesquisa participante**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____. (org.) **Repensando a pesquisa participante**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRITO, V. *Um convite à pesquisa*: epistemologia qualitativa e psicodrama. In: MONTEIRO, A. Maurício; MERENGUÉ; Devanir; BRITO, Valéria. **Pesquisa qualitativa e psicodrama**. São Paulo: Ágora, 2006, pp. 13-56.

DAYRELL, J. *O jovem como sujeito social*. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, set/out/nov/dez, 2003.

DAYRELL, J.; LEÃO, G.; GOMES, N. L. *Pesquisa: Juventude Brasileira e Democracia* - participação, esferas e políticas públicas. Região Metropolitana de Belo Horizonte. Relatório preliminar dos grupos de diálogo. iBase & Polis & Observatório da Juventude UFMG: junho de 2005.

DEMO, P. *Elementos metodológicos da pesquisa participante*. In: **Repensando a pesquisa participante**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. **Participação é conquista**. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. e MARTUCELLI, D. **En la escuela**: sociologia de la experiência escolar. Madri: Editorial Losada, 1996.

_____. *A socialização e a formação escolar*. In: **Revista de Cultura e política**, n. 40/41, 1997.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. *Criando métodos de pesquisa alternativa*: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, C.R. (org.) **Pesquisa participante**. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1982, pp.34-42.

_____. **Educação e mudança**. Prefácio de Moacir Gadotti e tradução de Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

LEÃO, G. M. P. **Pedagogia da cidadania tutelada**: lapidar corpos e mentes. Uma análise de um programa federal de inclusão social para jovens pobres. São Paulo, 2004. 316f. Tese (Doutorado) - USP, Faculdade de Educação, 2004.

_____. *Políticas de juventude e educação de jovens e adultos*: tecendo diálogos a partir dos sujeitos. In: SOARES, Leôncio; e GIOVANETTI, M.A.G. de C.; e GOMES, N. L. (orgs.) **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, pp. 69-86.

MARGULIS, M. Juventud o Juventudes? Entrevista concedida a Olga Celestina da Silva Durand. In: *Perspectiva*. Florianópolis, v. 22, n. 02, pp.297-324, jul-dez 2004.

MORENO, J.L. **Psicoterapia de grupo e psicodrama**. São Paulo: Mestre Jou, 1974.

_____. **Psicodrama**. 9. ed. São Paulo: Cultrix, 1975.

_____. **O teatro da espontaneidade**. São Paulo: Summus Editora, 1984.

_____. **Quem sobreviverá?** Fundamentos da Sociometria. Goiânia: Dimensão, 1992.

NOGUEIRA, P. H. Identidade juvenil e identidade discente. Texto apresentado no *Colóquio de Pós-Graduação em Educação*. Belo Horizonte: PUC-Minas, 29/09/2006.

PAGÈS, M. **A vida afetiva dos grupos**: esboço de uma teoria da relação humana. Petrópolis: Vozes, 1982.

PAIVA, J. *Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos*. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 33, set/dez. 2006.

PERRENOUD, Ph. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Trad. de Júlia Ferreira. Porto, Portugal: 1995.

_____. **La construcción del éxito y del fracaso escolar**. 2. ed. actualizada. Madrid: Fundación Paideia e Ediciones Morata, S.L., 1996.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 9. edição. São Paulo: Cortez, 2003.

SOARES, L.; e GIOVANETTI, M.A.G. de C., e GOMES, N.L. (orgs.) **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SPÓSITO, M. *Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação*. **Revista Brasileira de Educação**, jan/fev/mar/abr, 1999, n. 13.

_____. *Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil*. In: ABRAMO, Helena e BRANCO, Pedro Paulo M. **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Ed. Perseu, 2005.

_____. *Juventude e poder local: um balanço de iniciativas públicas voltadas para jovens em municípios de regiões metropolitanas*. In: **Revista Brasileira de Educação**. v.11 n. 32. Rio de Janeiro maio/ago 2006.

THIOLLENT, M. *Notas para o debate sobre pesquisa-ação*. In: **Repensando a Pesquisa Participante**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987, 82-103.

TOURAINÉ, A. **Poderemos viver junto?** Iguais e diferentes. Trad. Jaime A. Clasen e Ephraim F. Alves. Petrópolis: Vozes, 1998.

VALE, Z.M.C. *Playback Theatre: teatro arte, espontâneo e terapêutico*. **Revista de Psicodrama**, jul-dez 2001.

OBRAS CONSULTADAS

DUBET, F. **Sociologia da experiência**. Trad. Fernando Tomaz. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

_____. *A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização*. **Contemporaneidade e Educação**. Ano III, n. 3, março de 1998.

MENEGAZZO, C. M. **Magia, mito e psicodrama**. São Paulo: Ágora, 1994.

NAFFAT NETO, A. **Psicodrama: descolonizando o imaginário**. São Paulo: Brasiliense, 1979.

VALADARES, L. *Os dez mandamentos da observação participante*. Resenha de "Sociedade de esquina: a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada" de William Foote WHYTE. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Vol. 22 n. 63, pp. 153-155.

_____. *Garimpendo histórias: a direção no playback theatre*. In: CONGRESSO DE PSICODRAMA, 13, 2002, Costa do Sauípe, BA. [Anais eletrônicos...]. São Paulo: Febrap, 2002. 1 CD-ROM. Mesa Redonda R6: Teatro espontâneo.

_____. *O teatro espontâneo nas organizações*. Co-autoria com Maria Nélia Vale Cypriano. In: FLECHA, Beatriz (org.) **Pontes do Psicodrama**. Belo Horizonte: do autor, 2007, pp. 235-241.

_____. e van STRALEN, C. J. **Encontros e desencontros entre os jovens e a escola: sentidos da experiência escolar na educação de jovens e adultos**. 2007. Dissertação de Mestrado em Psicologia Social – UFMG, Pós-Graduação de Psicologia, Belo Horizonte, 2007.

Endereço da autora:

Rua Atenas, 465/302

Bairro Ana Lúcia

Sabará - MG

CEP: 34710-010

Tel. (31) 3485 4105 / (31) 8869 0970

E-mail: zoemcvale@oi.com.br