

CATELAN, Fernando Bueno. **Teatro e emancipação: reflexões sobre política e improvisação na EJA**. São Paulo: Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP. Professor de arte da Secretaria de Educação de São Bernardo do Campo (SP).

**RESUMO:** Nesse trabalho, apresentamos reflexões teóricas sobre Improvisação Teatral na Educação de Jovens e Adultos. Investigamos aspectos políticos inerentes à educação e ao teatro tendo como fundamento teórico os trabalhos pedagógicos de Paulo Freire (2015), que estabelecem relação direta entre as intencionalidades políticas e as práticas educativas a serem observadas para que a aprendizagem não seja opressora, mas sim libertadora; os estudos filosóficos de Jacques Rancière (2011), ao apresentar a política como uma interação coletiva em que todos/as se sintam como iguais e possam se manifestar, sendo o reconhecimento da igualdade das inteligências fator determinante para que haja emancipação; e as propostas teatrais de Augusto Boal (2013), que evidenciam que todo teatro é político, a partir das quais ele desenvolve o Teatro do Oprimido, deixando clara a sua atuação criadora em favor de uma ação política transformadora.

**Palavras-chave:** Improvisação, Teatro, Política, Emancipação, EJA.

#### **Theater and emancipation: reflections on politics and improvisation in EJA.**

**ABSTRACT:** In this work, we present theoretical reflections on Theatrical Improvisation in Youth and Adult Education. We investigate inherent political aspects in education and theater. In this regard, we analyze the pedagogical works of Paulo Freire (2015), which establish a direct relation between the political intentions and educational practices to be observed so that the learning is not oppressive, but liberating; the philosophical studies of Jacques Rancière (2011), in presenting politics as a collective interaction in which all feel equal and thus can manifest themselves, being the recognition of the equality of intelligences a determinant factor to achieve emancipation; and the theatrical proposals of Augusto Boal (2013), which show that every theater is political and develops the Theater of the Oppressed, making clear its creative activity in favor of a transformative political action.

**Keywords:** Improvisation. Theater. Politics. Emancipation. EJA.

Diante dos inúmeros aspectos da realidade da EJA que podem ser escolhidos como ponto de partida para uma investigação, optamos pelos possíveis caminhos para superar a postura acanhada, o medo de se manifestar, de se posicionar e de dar sua opinião, observada entre os/as educandos/as de EJA (mas não exclusiva dos/as educandos/as da EJA), gerada, nesse caso, em grande parte pela interrupção do percurso escolar.

Em nossas observações em sala de aula, esse fato tem demonstrado que há uma precária consciência política que os leva a ignorar a responsabilidade do Estado em assegurar uma educação que garanta o acesso e a permanência de todos/as, uma vez que não reconhecem como fundante nem a história de vida de seus antepassados e nem os impactos da colonização e das ideologias da elite dominante que ainda prevalecem.

Nessa perspectiva, os trabalhos de Paulo Freire, em especial a *Pedagogia do Oprimido* (2015), dão exemplos de sistemas sociais que perpetuam a opressão dos grupos sociais menos favorecidos cujos dispositivos barram a superação da pobreza e da participação política, o que leva o indivíduo ao não reconhecimento de seu valor pessoal e histórico. A aposta de Freire incide num processo educativo no qual os sujeitos se conscientizam das injustiças e produzam as mudanças necessárias para se libertar.

Seguindo as propostas pedagógicas de Freire (2015), propomos discutir aspectos sobre a emancipação, para que os/as educandos/as possam se reconhecerem com igualdade de inteligências (RANCIÈRE, 2011). Logo, a *política* se torna o ponto de partida de nosso trabalho.

A definição de política que aqui utilizamos é o entendimento que Jacques Rancière (1996; 2014) desenvolve sobre “*a política*”, ao observar que ela se faz com a participação de todos/as e quando eles/as passam a se entender como iguais. Nesse panorama, somente depois do reconhecimento da igualdade das inteligências é que os cidadãos se sentem livres para manifestar seus pensamentos e sentimentos. Além do entendimento sobre política, outro conceito importante para a pesquisa versa sobre o entendimento de emancipação, intrinsecamente ligado a ação política.

A emancipação será aqui entendida sob duas dimensões. A primeira, o conceito de “emancipação intelectual” apresentado por Rancière (2011), ao sublinhar que o primeiro momento da emancipação é o reconhecimento da igualdade das inteligências; a segunda, por Freire (2015) a apontar que a libertação do sistema de opressão apenas é possível por meio da conscientização, que se dá num movimento coletivo de “emancipação social”.

## Emancipação Intelectual

No livro “O mestre Ignorante” Rancière (2011) apresenta o trabalho pedagógico de Joseph Jacotot, que, no século XIX, propôs ensinar aquilo que ele mesmo ignorava, defendendo que todos/as são iguais em inteligência, questionando a estrutura educacional que vive de hierarquias, em que o “mestre explicador”, superior em conhecimento, transmite o que sabe aos/as seus/as alunos/as.

Lembremos que Freire se referira a esse tipo de ensino como “educação bancária”, porque ele associa o ensino tradicional a um mero depósito de conhecimentos, previamente selecionados, na cabeça dos/as alunos/a, além de associar esse tipo de abordagem pedagógica aos interesses do capitalismo, por isso a alusão ao sistema bancário. Por sua vez, Jacotot considera que apenas a emancipação intelectual possibilite a redução das desigualdades.

Após seu exílio, o revolucionário francês Jacotot começa a lecionar, mesmo sendo totalmente ignorante no idioma de seus alunos, o holandês. Para tentar ensinar, pede para que os alunos leiam uma edição bilingue, que acabava de ser lançada em Bruxelas, do “Telêmaco”, e que lhe apresentem um texto em francês do que tinham lido. Jacotot foi surpreendido ao se deparar com textos em francês bem escritos. Naquele momento, ele se questionou sobre a possibilidade de aprendizagem dos alunos sem a necessidade de um “mestre explicador”.

Em sua experiência como professor nos Países Baixos, Joseph Jacotot observou em seus alunos a capacidade de aprenderem por si só, sem a ajuda de um *explicador*: “Até ali, ele havia acreditado no que acreditam todos os professores conscienciosos: que a grande tarefa do mestre é transmitir seus conhecimentos aos alunos, para elevá-los gradativamente à sua própria ciência” (RANCIÈRE, 2011, p. 19).

A figura de um *explicador* se impõe no sistema educacional tradicional como a única forma de se ensinar. Entretanto, uma das aprendizagens mais complexas na vida é realizada sem essa figura:

[...] das diversas aprendizagens intelectuais, o que todos os filhos dos homens aprendem melhor é o que nenhum mestre lhes pode explicar – a língua materna. Fala-se a eles, e fala-se em torno deles. Eles escutam e retêm, imitam e repetem, erram e se corrigem, acertam por acaso e recomeçam por método, e, em idade muito tenra para que os explicadores possam realizar sua instrução, são capazes, quase todos – qualquer que seja seu sexo, condição social e cor de pele – de compreender e de falar a língua de seus pais (RANCIÈRE, 2011, p. 22).

Segundo Jacotot, o ir à escola tira a autonomia do aluno de aprender com a capacidade de sua inteligência. A figura do *explicador* diz indiretamente que apenas é possível aprender algo se alguém puder explicar, reforçando a ideia de que há “uma inteligência inferior e uma inteligência superior” (RANCIÈRE, 2011, p. 24).

O processo de aprendizagem que se vale da figura do *explicador* gera um processo de luto no aluno, ao perceber que “compreender significa, para ele, compreender que nada compreenderá, a menos que lhe expliquem. Não é mais à férula que ele se submete, mas à hierarquia do mundo das inteligências” (RANCIÈRE, 2011, p. 25).

Jacotot concluiu que os alunos “havia aprendido sem mestre explicador, mas não sem mestre” (RANCIÈRE, 2011, p. 31); e que no ato de aprender está em jogo a inteligência – que em um processo de embrutecimento<sup>1</sup> uma inteligência está subordinada a outra – e a vontade de aprender, o que Freire irá chamar de curiosidade:

No ensino esqueceram-se das perguntas, tanto o professor como o aluno esqueceram-nas, e no meu entender todo conhecimento começa pela pergunta. Começa pelo que você, Paulo, chama de *curiosidade*. Mas a curiosidade é uma pergunta!

Tenho a impressão (e não sei se você concorda comigo) de que hoje o ensino, o saber, é resposta e não pergunta.

PAULO: Exato, concordo contigo inteiramente! E isso que eu chamo de ‘castração da curiosidade’. O que está acontecendo é um movimento unilinear, vai de cá pra lá e acabou, não há volta, e nem sequer há uma demanda; o educador, de modo geral, já traz a resposta sem lhe terem perguntado nada! (FREIRE; FAUNDEZ, 2011, p. 67, grifo dos autores).

---

<sup>1</sup> Reduzir ou dificultar os poderes moral ou intelectual de uma pessoa.

Portanto, segundo Jacotot, é importante a figura do mestre no ato de ensinar, mas de um mestre que seja capaz de ensinar o que ele próprio ignora, dessa forma não haverá a hierarquização dos saberes, e sim um encontro de duas inteligências e vontades que se coincidem.

Nesse novo método de ensino proposto por Jacotot é essencial que o aluno seja emancipado (livre e independente). Ao mestre cabe ser consciente do poder do espírito humano sendo, ele próprio, emancipado: “Para emancipar a outrem, é preciso que se tenha emancipado a si próprio” (RANCIÈRE, 2011, p. 57), e assim fazer o aluno acreditar que ele também é capaz: “pode-se ensinar o que se ignora, desde que se emancipe o aluno; isso é, que se force o aluno a usar sua própria inteligência” (RANCIÈRE, 2011, p. 34, grifo do autor).

O “‘método Jacotot’ não é melhor, é diferente” (RANCIÈRE, 2011, p. 49), por isso o que está em jogo não é a forma de abordar o processo de aprendizagem, o que se leva em conta é o princípio da emancipação. Para Rancière, a igualdade das inteligências é tanto uma crença, pelo fato que não pode ser verificada cientificamente, quanto a desigualdade das inteligências, que também não pode.

Sendo assim, acreditar na igualdade é uma escolha e essa escolha demonstra o tratamento que se quer dar à aprendizagem: “Nosso problema, contudo, não é provar que todas as inteligências são iguais. É ver o que se pode fazer a partir dessa suposição. E, para isso, basta-nos que essa opinião seja possível, isto é, que nenhuma verdade contrária seja demonstrada” (RANCIÈRE, 2011, p. 72).

Crer na igualdade das inteligências é ponto de partida para um processo emancipatório na educação, uma vez que “O que embrutece o povo não é a falta de instrução, mas a crença na inferioridade de sua inteligência” (RANCIÈRE, 2011, p. 65). E, como já falamos, a *política* é um processo que depende do reconhecimento de que todos somos iguais em inteligência, pois a falta de participação política está ligada à crença na inferioridade que faz com que os indivíduos não se sintam à vontade para se manifestar: “A desigualdade

das inteligências explica a desigualdade das manifestações intelectuais” (RANCIÈRE, 2011, p. 77).

Rancière (in: VERMEREN; CORNU, BENVENUTO, 2003, p. 199) afirma que a emancipação intelectual, defendida por Jacotot, não tem uma intenção social, mas pode conduzir à emancipação política que rompe com a lógica social. Jacotot, por sua vez, não acreditava em uma sociedade emancipada, pois considerava que a organização hierarquizada da sociedade jamais pudesse ser emancipatória.

Não pode haver um partido dos emancipados, uma assembleia ou uma sociedade emancipada. Mas todo homem pode, a cada instante, emancipar-se e emancipar a um outro, anunciar a outros esse *benefício* e aumentar o número de homens que se reconhecem como tais e não mais fazem de conta que são superiores inferiores. Uma sociedade, um povo, um Estado serão sempre desrazoáveis. Mas pode-se multiplicar o número de homens que farão uso, na condição de indivíduos, da razão e dominarão, na condição de cidadãos, a arte de desrazoar o mais razoavelmente possível (RANCIÈRE, 2011, p. 140, grifo do autor).

A descrença de Jacotot está na forma pela qual a sociedade se organiza. Porém, ele sempre entendeu o caráter social de suas propostas, as quais dispunham de uma função de emancipação ou libertação dos menos favorecidos. Propostas que se aproximam muito das de Freire, portanto não se contrapondo a elas:

É, pois, preciso anunciar o Ensino Universal a *todos*. Antes de tudo, aos pobres, sem qualquer dúvida: eles não têm outro meio de se instruírem, não podem pagar explicadores particulares, nem passar longos anos nos bancos escolares. Acima de tudo, é sobre eles que pesa mais fortemente o preconceito da desigualdade das inteligências. São eles que devem ser reerguidos de sua posição de humilhação. O Ensino Universal é o método dos pobres (RANCIÈRE, 2011, p. 147, grifo do autor).

Por mais que em uma primeira leitura não haja aproximação entre as propostas de Jacotot e as de Freire, é necessário lembrarmos que quase cem

anos os separam e, guardadas as devidas particularidades entre a Europa do século XIX e a América Latina do século XX, a mesma preocupação com a exclusão dos pobres da educação os aflige.

Jacotot acreditava no indivíduo como motor da transformação, fruto do crescente pensamento cientificista de sua época; Freire considerava a ação coletiva como possibilidade da transformação social, fruto da crença na resistência popular frente os regimes militares ditatoriais em países da América do Sul.

### **Emancipação Social ou Libertação**

A “Emancipação Social”, como Rancière (in: VERMEREN; CORNU, BENVENUTO, 2003, p. 199) denomina as propostas pedagógicas de Freire, se refere à busca por uma educação conscientizadora da condição de opressão e sua intenção de superação dessa condição por meio da libertação.

A ação cultural para a liberdade representa, segundo Freire (2016, p. 147-148), uma possibilidade de mudança para o povo oprimido; assim a educação transformadora que ele propõe é um conhecimento, embasado cientificamente, da realidade, processo conquistado por meio da conscientização.

A conscientização é mais que uma simples tomada de consciência, pressupondo ao mesmo tempo a superação ‘da falsa consciência’, ou seja, de um estado de consciência semi-intransitiva ou transitivo-ingênua e uma melhor inserção crítica da pessoa conscientizada numa realidade desmitificada.

Por isso a conscientização é um projeto impossível de ser realizado pela direita, que é, por natureza, incapaz de ser utópica, não podendo, portanto, praticar uma forma de ação cultural que levaria à conscientização. Não pode haver conscientização das pessoas sem uma denúncia radical das estruturas desumanizadoras, unida à proclamação de uma realidade nova que os homens podem criar (FREIRE, 2016, p. 146).

Freire, em diversos de seus livros, busca compreender as relações histórico-culturais, no intuito de se posicionar politicamente diante das injustiças

sociais e das relações de opressão introjetadas na sociedade por meio dessas relações. Dentre elas, destaca-se a cultura do silêncio, como condição necessária para a dominação, construída ao longo dos anos e que perpetua a condição de submissão de uma sociedade dependente.

Só é possível compreender a cultura do silêncio ao considerá-la como totalidade que faz dela parte de um conjunto mais amplo. Neste conjunto maior, também devemos reconhecer a cultura ou as culturas que determinam o caminho da cultura do silêncio. Não queremos dizer que a cultura do silêncio seja uma entidade, criada pela 'metrópole' em laboratórios especializados e depois levada ao Terceiro Mundo. Também é verdade que a cultura do silêncio nasça por geração espontânea. Na realidade, ela nasce da relação do Terceiro Mundo e a metrópole. 'Não é o dominador que constrói uma cultura e a impõe aos dominados. Essa cultura é o resultado de relações estruturais entre os dominados e o dominador' (FREIRE, 2016, p. 110).

A sociedade silenciosa se constitui pela relação de dependência criada entre dominado e dominador. Ou seja, só há dominador porque alguém assume o papel de dominado. Freire considera que as relações de opressão apresentadas no Brasil, e na maioria dos países latino-americanos, se construíram historicamente a partir das relações entre a metrópole e a colônia.

As sociedades latino-americanas se apresentam como sociedades fechadas desde o tempo de sua conquista pelos espanhóis e portugueses, quando a cultura do silêncio tomou forma. Com exceção de Cuba pós-revolucionária, essas sociedades são ainda hoje sociedades fechadas; são sociedades dependentes, cujos polos de decisão, das quais elas são o objeto, apenas mudaram em diferentes momentos históricos: Portugal, Espanha, Inglaterra ou Estados Unidos (FREIRE, 2016, p. 113-114).

Essa condição de colônia, segundo Freire (2016), permite que a metrópole continue explorando os países dominados, mantendo o controle econômico, de modo a conservar a condição extrativista de produtos primários, exportando-os a países que agreguem tecnologia na manufatura e que os retornem às colônias para serem vendidos.



Essa é a chave que relaciona a manutenção da baixa escolaridade nas sociedades fechadas: se o povo se escolarizar, as relações de exploração e de dependência podem ser invertidas, porque a promoção de conhecimento permite gerar tecnologia para que haja independência econômica da metrópole.

Por esse motivo, nos diversos cenários de golpes de Estado (FREIRE, 2016, p. 112-113) que vivemos na América Latina, a educação é uma das primeiras áreas a sofrer cortes orçamentários e interrupção de programas. As elites de uma sociedade dependente assumem o ideário da sociedade dominadora, não permitindo que haja avanços em seus países: “As elites desejam manter o *status quo*, permitindo que apenas transformações superficiais, para impedir qualquer mudança real em seu poder de prescrição” (FREIRE, 2016, p. 117, grifo do autor).

Freire destaca que a cultura do silêncio não representa uma construção imposta pela metrópole: é dialética em relação à dependência cultural.

As relações entre dominador e os dominados refletem o contexto social maior, mesmo em seu aspecto pessoal. Tais relações supõem que os dominados assimilam os mitos culturais do dominador. Da mesma maneira, a sociedade dependente absorve os valores e o estilo de vida da sociedade metropolitana, uma vez que a estrutura desta última molda a sociedade dependente. O resultado disso é o dualismo e a ambiguidade da sociedade dependente, o fato de que ela é e não é ela mesma, assim como a ambivalência que caracteriza sua longa experiência de dependência, numa atitude em que é atraída pela sociedade metropolitana e, ao mesmo tempo, a rejeita (FREIRE, 2016, p. 111).

Essa dependência, que impõe silêncio às elites diante da metrópole, é que faz calar o povo. Isso reflete uma compreensão nos níveis de consciência que Freire (2014a, p. 81) definiu como “Intransitividade da consciência”, na qual o povo, oprimido, internaliza o pensamento de que é menos e que deve aceitar essa condição.

O desprezo de si é outra característica dos oprimidos que provém da interiorização da opinião que os opressores deles. De tanto ouvirem dizer que não servem para nada, que não sabem nada nem são capazes de aprender nada, que são doentes, preguiçosos e improdutivos, acabam por se convencer de sua própria inaptidão (FREIRE, 2016, p. 106).

Esse pensamento não permite que o sujeito se conscientize de sua condição de opressão e tente mudar sua condição. Freire considerava possível superar a consciência ingênua por meio da conscientização de uma prática educativa libertadora. Logo, apresentou três níveis de consciência, que podem ser entendidas para a superação da opressão: “intransitiva”; “transitiva ingênua” e “transitiva crítica” (**Consciência** in: STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2016, p. 86-88).

Ao esclarecer a educação popular, por meio do diálogo e da conscientização que denuncia as estruturas injustas, há um aumento de consciência que pode gerar uma ação cultural para a liberdade – o que também podemos chamar de emancipação.

No entanto, esses níveis de consciência não se apresentam em relação a uma visão biológica dos sujeitos, mas sim, como apresentamos anteriormente, numa condição forjada por uma cultura dominante que impede o acesso ao conhecimento, mantendo o povo alienado e oprimido; e tampouco são apresentadas como uma cadeia evolutiva na qual todos precisam passar de uma para a outra.

A consciência intransitiva “se caracteriza pela quase centralização dos interesses do homem em torno de formas mais vegetativas de vida” (FREIRE, 2014a, p. 81). O autor empresta a palavra “intransitiva” da gramática, em que é utilizada para identificar o verbo cuja ação não transita. Sendo assim, esse nível de consciência se apresenta de modo a se conformar com a realidade e aceitar sem questionar as condições de vida que estão dadas.

Num segundo momento, podemos verificar a existência de uma consciência transitiva ingênua que “se caracteriza, entre outros aspectos, pela simplicidade na interpretação dos problemas. [...] Pela impermeabilidade à

investigação, a que corresponde um gosto acentuado pelas explicações fabulosas” (FREIRE, 2014a, p. 83).

Nesse estado podemos verificar um nível de curiosidade: a consciência é transitiva por necessitar de ação, no entanto, ainda se mantém ingênua ao se conformar com “explicações mágicas” do tipo: “– Deus quis assim”; “Manga com leite faz mal”, que não se aprofundam no conhecimento.

A ação cultural de conscientização leva à consciência transitiva crítica, “a que chegaríamos com uma educação dialogal e ativa, voltada para a responsabilidade social e política, se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas” (FREIRE, 2014a, p. 84).

Podemos observar que para determinados assuntos e situações pode haver uma compreensão ingênua; para outros, é possível uma visão crítica da realidade. A conscientização se dá por meio de uma educação ao longo da vida: estamos sempre aprendendo. E apenas por meio de uma educação crítica, que questione e denuncie as injustiças, será viável uma ação coletiva transformadora das opressões, anunciando que são possíveis as mudanças.

Desse modo, a emancipação vislumbrada por Freire (2014b, p. 76-77), também entendida como libertação, não acontecerá apenas em níveis intelectuais, mas na ação e na reflexão: o sujeito, ao se conscientizar da realidade, terá de agir num processo de comprometimento radical com a transformação do mundo.

### **Emancipação e Improvisação na EJA**

É na ação criadora que será possível uma verdadeira emancipação, uma vez que as elites entendem como funciona esse poder libertador das artes, e é por isso que o controlam e dificultam o acesso das classes populares a elas: “O pensamento sensível é arma de poder – quem o tem em suas mãos, domina [...] Quando exercido pelos oprimidos, o Pensamento Sensível é censurado e proibido” (BOAL, 2009, p. 18).

É urgente promovermos a criação artística como instrumento de libertação, pois assim nos tornamos agentes políticos que manifestam seu pensamento ao utilizar “Palavras, imagem e som, que hoje são canais de

opressão, devem ser usados pelos oprimidos como formas de rebeldia e ação, não passiva contemplação absorta” (BOAL, 2009, p. 19).

Ao avaliarmos quais possibilidades teatrais melhor serviriam aos nossos propósitos nessa pesquisa, ao analisarmos aspectos políticos inerentes ao teatro (BOAL, 2013); na busca do reconhecimento da igualdade das inteligências (RANCIÈRE, 2011); num movimento de emancipação intelectual e social que possibilite a conscientização na luta contra as opressões (FREIRE, 2015).

Destacamos a Improvisação teatral, pois nos parece mais adequada, pelo fato da livre manifestação, que pode ocorrer nos exercícios de improvisação, levando a apropriação da palavra. Isso nos remete a Rancière (2011), que já destacara a improvisação nas práticas pedagógicas de Jacotot, cujo método pedagógico, intitulado Ensino Universal, parte da desierarquização dos saberes entre mestre e alunos/as, valendo-se da ignorância na busca para o aprendizado e considerando que a emancipação intelectual se dá por meio do reconhecimento da igualdade das inteligências.

Rancière (2011) apresenta as propostas de Jacotot para a emancipação intelectual, dentre as quais está um de seus recursos metodológicos que consiste nas “sessões de improvisação”:

Tratava-se de um exercício essencial do Ensino Universal: aprender a falar sobre todos os assuntos, à queima-roupa, com um começo, um desenvolvimento e um fim. Aprender a improvisar era, antes de qualquer outra coisa, aprender a *vencer a si próprio*, a vencer esse orgulho que se disfarça de humildade para declarar sua incapacidade de falar diante de outrem (RANCIÈRE, 2011, p. 68, grifo do autor).

Aqui podemos destacar três abordagens de improvisação teatral que podem ser realizadas na Educação de Jovens e Adultos: os Jogos Teatrais sistematizados por Spolin (2015) servem como técnica para a formação do/a ator/atriz e celeiro para a estruturação de um espetáculo; o Teatro do Oprimido, de Boal (2013), a improvisação é utilizada na construção e no momento da apresentação do espetáculo; Johnstone (MUNIZ, 2015) se vale da

improvisação tanto para o treinamento do ator quanto sendo ela o próprio espetáculo.

Essa compreensão é importante para a forma como Muniz (2015) organiza, em seu livro “Improvisação como espetáculo”, diversas abordagens históricas e de técnicas sobre improvisação teatral, cujos “caminhos e resultados artísticos são essencialmente distintos, entretanto o que os une é a necessidade de **transformação**, seja do sujeito, da arte e/ou da sociedade na contemporaneidade” (MUNIZ, 2015, p. 63, grifo nosso).

Nesse sentido, a improvisação promove reações diversas de transformação dos sujeitos envolvidos no fazer teatral (atores/atrizes e espectadores/as) e na sociedade, por seu caráter intrínseco político, além, é claro, de proporcionar diretamente a transformação do próprio espetáculo cênico.

Entendemos, portanto, como aponta Muniz, que a improvisação se torna um caminho que pode possibilitar a transformação de si e da sociedade, na mesma direção daquilo que Freire (2015, p. 127) entende como o processo educativo: “Práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação”. Logo, se queremos mudanças no sentido de emancipação, trabalhar improvisação em processos educativos se mostra uma possibilidade assertiva.

## REFERÊNCIAS

- BOAL, Augusto. **O Teatro do Oprimido e outras Políticas Poéticas**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.
- BOAL, Augusto. **A estética do oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014a.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014b.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- RANCIÈRE, Jacques. **O desentendimento – política e filosofia**. São Paulo: Editora 34, 1996.
- RANCIÈRE, Jacques. **Nas margens do político**. Lisboa: KKYM, 2014.
- VERMEREN, Patrice; CORNU, Laurence; BENVENUTO, Andrea. Atualidade de O Mestre Ignorante. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 185-202, abr. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a09v24n82.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2013.
- SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.