



O TEATRO DO OPRIMIDO COMO INSTRUMENTO NO COMBATE À NATURALIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR

MARCEL CAVALCANTE

Mestre em Práticas de Educação Básica (PROPEGPEC / CPII). Professor nas Faculdades Integradas de Jacarepaguá (FIJ) e Ginásio Carioca Aleksander Henryk Laks. Pesquisador LABESCRI (Laboratório de Estudos da Criança) e Mediador do Grupo Educadores In Cena: Teatro do Oprimido na Educação.

ROSSANA PUGLIESE

Doutora em Psicologia Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/2018), coordenadora do Laboratório de Estudos da Criança (LABESCRI), professora do Bacharelado em Educação Física e coordenadora de Pós Graduação do Instituto Brasileiro de Medicina de Reabilitação - IBMR LAUREATE e Unisaúde Educacional.

RESUMO

No contexto atual é possível observar a dificuldade dos atores da escola em lidar com a violência, cada vez mais naturalizada na vida não só dos educandos, mas de toda a comunidade escolar. O Objetivo desse estudo é propor a utilização do Teatro do Oprimido (TO) no contexto educacional, como estratégia no combate à violência no ambiente escolar. O TO pode ser uma ferramenta no combate à violência, aliado aos métodos e conteúdos propostos pela Educação. Este trabalho foi desenvolvido através de uma pesquisa Bibliográfica, do tipo Revisão Narrativa Convencional, mais especificamente, como Revisão Teórica. O pensamento aqui exposto dialoga com autores diversos, legitimados por suas pesquisas na área em questão, buscando contribuir para a reflexão acerca do tema proposto, através da instrumentalização do educador.

PALAVRAS-CHAVE:

Violência.

Teatro do Oprimido.

Educação.

ABSTRACT

It is observed in the present context, the difficulty presented by all the actors of the school, in dealing with the violence increasingly naturalized in the life not only of the students, but of the whole school community. The purpose of this study is to propose the use of the Theater of the Oppressed (OT) in the educational context, as a strategy to combat violence in the school environment. OT can be a tool in the fight against violence, combined with the methods and contents proposed by Education. This work was developed through a Bibliographic research, of the type Conventional Narrative Review, more specifically, as Theoretical Review. The thought presented here dialogues with several authors, legitimized by their research in the area in question.

KEYWORDS:

Violence.

Theater of the Oppressed.

Education.



INTRODUÇÃO



Observa-se, no contexto atual, a dificuldade apresentada por todos os atores da escola em lidar com a violência cada vez mais naturalizada na vida, não só dos educandos, mas de toda a comunidade escolar. Esta violência apresenta-se de diversas formas.

Segundo matéria publicada no jornal online Folha de São Paulo, de março de 2016, “nas capitais mais violentas, 42% dos alunos já foram agredidos na escola” (SALDAÑA, 2016). Segundo esta: “quatro entre dez estudantes afirmam já terem sofrido violência física ou verbal dentro da escola no último ano” (op.cit). A matéria se baseia em estudo realizado em 2015 pela FLACSO (Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais), MEC (Ministério da Educação) e OEI (Organização dos Estados Interamericanos). Esta pesquisa abordou 6.700 alunos de escolas públicas nas capitais dos estados considerados mais violentos do Brasil: Maceió (AL), Fortaleza (CE), Vitória (ES), Salvador (BA), São Luís (MA), Belém (PA) e Belo Horizonte (MG)¹.

Mais recentemente, um relatório com dados de 2017 da Organização para a Cooperação Econômica (OCDE) registrou que o Brasil ocupa o topo do ranking da violência contra professores, em uma ampla pesquisa, com mais de 100 mil professores em trinta e quatro (34) países. Mais da metade dos professores informaram que já sofreram algum tipo de violência, que deixaram sequelas e geraram sérias consequências para o exercício de suas atividades docentes ou até abandono (SILVA, 2018)².

Dizer que este é um fato novo seria um equívoco, mas se faz necessário um olhar mais cuidadoso a fim de provocar uma reflexão complexa sobre as causas para tal violência e a investigação de formas de diminuí-la. O que remete ao propósito desse trabalho, a utilização do Teatro do Oprimido (TO)³ como um instrumento de intervenção que contribua no trabalho pedagógico do professor, objetivando a diminuição da violência entre crianças e adolescentes no ambiente escolar.

A perspectiva diante de tal prática pedagógica é criar uma possibilidade de diminuição da violência, consequência de um processo não só de conscientização do educando, mas de protagonismo por parte do mesmo. Característica marcante, presente tanto no TO, quanto na Educação numa perspectiva transformadora (LIBÂNEO, 2017).

¹ Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/03/1752178-nas-capitais-mais-violentas-42-dos-alunos-ja-foram-agredidos-na-escola.shtml>>. Acesso em 01/04/2017.

² Disponível em: <<http://www.gazetadigital.com.br/conteudo/show/secao/165/materia/532582/t/violencia-nas-escolas>>. Acesso em 06/09/2018.

³ Deste ponto em diante do texto, utilizaremos a sigla TO para designar o termo Teatro do Oprimido: atividade criada para atores e não atores, por Augusto Boal, na década de 1970 e hoje difundida por todo o mundo (TURLE, 2013).



Entende-se que a contribuição significativa deste trabalho, seja de auxiliar professores e professoras a buscar alternativas numa perspectiva mais ampla, vislumbrando possibilidades de diminuição da violência na escola, buscando formas para desenvolver com seus alunos questões referentes tanto ao TO, quanto outras mais complexas como: autonomia, cidadania, cooperação, solidariedade e respeito.

Mais do que encontrar similaridades de pensamentos ou de discursos, procurou-se definir formas de ações possíveis, dialogando com os(as) diversos(as) autores(as), tendo o TO e a obra de Augusto Boal como eixos centrais e, importante, sem esquecer que toda teoria está intrinsecamente ligada à práxis (LIBÂNEO, 2017; CARMO, 2011; FREIRE, 1996; VÁZQUEZ, 1990). Assim esse trabalho foi desenvolvido sendo classificado como uma pesquisa Bibliográfica, do tipo Revisão Narrativa Convencional, mais especificamente como Revisão Teórica.

REVISÃO DE LITERATURA

A BARBÁRIE E A ESCOLA

A partir da ideia de que a escola, além de aparelho ideológico do estado, é também reflexo da sociedade em que esta inserida (ALTHUSSER, 1992), algumas questões como violência, exclusão social, autoritarismo, dentre outras, não poderiam 'ficar de fora' da reflexão e da discussão 'da sala de aula'.

Todas estas questões remetem a um problema social que, embora antigo, ainda se faz presente nos dias atuais: a barbárie.





Entendo por barbárie algo [...] que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização [...] também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo [...] um impulso de destruição que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir (ADORNHO, 1968, p.1).



Ao tentar traduzir para os nossos dias, contextualizando não só temporalmente, mas social e economicamente, pode-se considerar a barbárie como algo ainda presente nas escolas. Mas esta barbárie não se traduz simplesmente na violência demonstrada por crianças e adolescentes, seja contra seres humanos, seja contra cadeiras, mesas e demais recursos materiais. É importante enxergar que esta violência, da forma como se apresenta, pode ser apenas a 'ponta do iceberg', ou seja, uma reação a toda violência cometida pelo estado, pela escola e até pelo próprio adulto: professor ou responsável (ASSIS, 2010).

Por outro lado, não se pode ignorar ou tratar como algo normal qualquer ato violento cometido por alunos. O fato de haver compreensão de que a reação do aluno como resultante de um processo anterior de violência não isenta o(a) educador(a) de tomar atitudes para quebrar esse ciclo e essa lógica violenta. Torna-se então de fundamental importância possibilitar ao aluno enxergar essa violência 'institucional', não para gerar revolta, mas para que conscientizado ele possa fazer parte da mudança. Agora como ator: sujeito da ação, não mais manipulado ou conduzido pelas circunstâncias (BOAL, 1980). Faz-se necessário encontrar estratégias que contemplem novas possibilidades de rompimento deste paradigma da barbárie.

Adorno (1968) propõe que a escola transforme em prioridade a *desbarbarização* da sociedade, colocando a barbárie como um problema grave que tem urgência em se resolver. Pode-se sugerir, como primeiras medidas a serem tomadas, a mudança de valores e a reflexão acerca do que é fundamental para a educação da criança e adolescente.

Há de se questionar também se o modelo de escola⁴ que se mantém hoje – e que não mudou muito em termos de organização espacial e estrutura, desde o século XVIII – é o modelo que realmente pode contribuir para a construção de uma sociedade mais *humanizada* ou no mínimo, *desbarbarizada*: "Quando o problema da barbárie é colocado com toda urgência e agudeza na

4 Gramsci questiona o modelo tradicional de escola e propõe o que ele chama de 'Escola única': "[...] escola única inicial de cultura geral, humanística, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual". (GRAMSCI, 2000 p. 33-34 apud CARMO, 2011, p.148).



educação [...] então me inclino a pensar que o simples fato de a questão da barbárie estar no centro da consciência provocaria por si uma mudança” (ADORNO apud PUCCL, 2006, p.4-5).

Talvez se possa considerar que é ingenuidade de Adorno acreditar nessa mudança somente por se colocar o assunto como questão central. Por outro lado, permanecer da forma como se encontra hoje – onde se percebe uma ênfase nas disciplinas ‘acadêmicas’ em detrimento das questões ditas ‘do currículo oculto’⁵, como por exemplo: o respeito ao próximo, a solidariedade, a gentileza, enfim, valores morais que se podem considerar como fundamentais para uma convivência harmoniosa e, ao mesmo tempo, que complementam a educação do sujeito, são deixadas de lado, fazendo parte apenas de alguns projetos isolados, quando não, totalmente ignorados – também não trará benefício algum no sentido de buscar alternativas para romper com a lógica da violência.

Mas a relação da escola como reflexo da sociedade não se dá em ‘via de mão única’. Acredita-se que muito do que é produzido na escola pode também influenciar na vida do educando para fora dos muros da *instituição escola*. Valores problematizados, refletidos e conversados no interior da mesma podem contribuir para a construção de uma sociedade *mais humana*, uma vez que esta relação é dialética: a escola não está apartada da sociedade em que está inserida (BOURDIEU, 2013).

Não se pode cair na armadilha de encarar todo este contexto como uma fatalidade, como algo imutável ou irreversível. Paulo Freire ensina que: “O homem deve transformar a realidade para ser mais. [...] O homem se identifica com sua própria ação: objetiva o tempo, temporaliza-se, faz-se homem-história” (1979, p.31). Buscar a consciência crítica a fim de modificar uma realidade desigual e injusta socialmente deve ser um exercício constante para todos, professores e alunos.

Uma frase de Bertolt Brecht ficou conhecida em tempos de eleição, por ter sido utilizada por um partido socialista em 2012 no Rio de Janeiro: “Nada deve parecer natural. Nada deve parecer impossível de mudar.” Romper com as ideias fatalistas do “é assim mesmo” ou “não posso fazer nada”, pois estas reforçam ainda mais a ideologia dominante que deseja que o trabalhador seja dócil, obediente e subserviente (FOUCAULT, 2004; GRAMSCI, 1978; VÁZQUEZ, 1990).

Na mesma lógica de Brecht, Augusto Boal (1980), através do TO, traz uma contribuição ímpar, ao propor que o espectador transmute-se em *Espect-Ator*, ou seja, que o sujeito passivo se permita

5 Tudo aquilo que ‘não está no papel’, normalmente, em termos de conteúdo programático e planejamento, pode ser considerado currículo oculto: Problemas específicos do contexto em que o educando vive e que o currículo formal não contempla; questões referentes aos temas transversais embora se apresentem hoje nos PCN (BRASIL, 1998), muitas vezes não fazem parte dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas, mas nem por isso precisam deixar de serem contemplados pelos educadores. No caso específico deste trabalho, a questão da violência a ser tratada em aula, embora esta não esteja inserida no chamado ‘currículo formal’.





e se enxergue como ator, agente de transformação – ele acredita (experimenta e faz outros experimentarem) no rompimento da ideia de Alienação trazida por Marx (1982).

Neste sentido, o TO possibilita ao homem conscientizar-se enquanto sujeito de sua vida social. Este deixa de ser simples massa de manobra, para enxergar-se como elemento importante na mudança da sociedade, que ele mesmo percebe que é possível.

Conscientizar-se da situação de oprimido para então assumir o papel de protagonista da transformação, pode ser um caminho viável para a quebra da lógica capitalista (presente não só na escola, mas entranhada em nossa cultura), que é uma das que contribuem para impulsionar a violência social, a barbárie em que vivemos hoje.

Sem o intuito de simplificar – com consciência em relação à complexidade que o tema envolve (MORIN, 2011) e que não se encerra aqui – propõe-se a busca de alternativas no dia a dia que contemplem: a conscientização do educando (e do educador), a possibilidade de ação transformadora, da práxis (enquanto elemento formador e libertador do ser humano, no sentido de realização enquanto sujeito, ator social), passando por algo que está intrinsecamente ligado a tudo isso, que é a quebra do pensamento capitalista entranhado em nossa sociedade; talvez assim seja possível começar a vislumbrar uma escola menos violenta.

VIOLÊNCIA OU VIOLÊNCIAS?

Para o senso comum⁶, seja em uma conversa informal, seja em uma reportagem jornalística, usa-se sempre o termo no singular: violência. Porém, ao aprofundar-se um pouco o olhar sobre as questões que envolvem esta manifestação da vida humana, que tanto preocupa a todos/as, percebe-se que poderia se falar não só de violência, mas sim, de violências, no plural.

Mais que uma questão puramente semântica, o termo foi sendo definido por diversos autores, para que se pudesse abarcar seus diversos sentidos e formas presentes na vida do ser humano.

⁶ O senso comum é aquele formado pela sociedade ao longo da história, em que determinadas 'verdades' vão se formando no imaginário social, sem necessariamente estarem calcadas em pesquisas ou comprovações/discussões científicas ou nem mesmo uma reflexão mais aprofundada sobre o tema (CORTELLA, 2011).



Deste modo, antes de falar de 'violência no ambiente escolar', talvez seja importante definir de que violência está se tratando. De um modo geral:

A 'violência' é o nome que se dá a um ato, uma palavra, uma situação, etc., onde um ser humano é tratado como um objeto, isto é, onde são negados seus direitos à dignidade de ser humano, de membro de uma sociedade, de sujeito insubstituível. (CHARLOT, 2006:24, apud ASSIS, 2010, p.14).

Outra maneira de entendimento seria dizer que há uma só violência e que esta possui várias dimensões. A violência vem assumindo formas diversas e significativas. Pode ser definida como qualquer ação de um indivíduo ou grupo cujo fim é ferir ou ofender alguém. Um ato pode ser considerado violento quando causar dano a terceiros, usa força física ou psíquica, é intencional e vai contra a vontade de quem é atingido. Pode ser classificada em social ou urbana, psicológica e física. (ANSER, JOLY E VENDRAMINI, 2003).

Além das dimensões abordadas acima, Araújo (2014), mencionando Bourdieu (1970), explica outro tipo de violência: a simbólica. A autora coloca que é o processo pelo qual a classe dominante impõe sua cultura e interesses aos dominados, que internalizam estes aspectos, até que reconhecem a necessidade desta dominação se colocando em papel subordinado e passivo. Como não utiliza de meios de violência direta como a física ou a armada é mais difícil de ser notada e combatida.

Uma reflexão que talvez se faça necessária é pensar: até que ponto os próprios educadores muitas vezes servem-se dessas categorias de violência 'mais sutis' (simbólica, psicológica), sem perceber, contra os educandos? Por estarem inseridos num contexto em que estas violências estão constantemente os afetando, quantas vezes não reproduzem o papel de opressores em seu dia a dia?

Dois termos frequentemente citados nas explicações até aqui vislumbradas, abrem ainda mais os caminhos para que se possa problematizar a violência na escola. São eles: Direitos e Democracia.

Quando se perscrutam informações históricas referentes a guerras, revoluções e mudanças de governos autoritários para governos democráticos, torna-se nítida a relação entre direitos adquiridos, fortalecimento do espírito democrático e a tentativa de se criar uma sociedade mais





justa. O que se acredita, sendo mais justa, será também menos violenta. Embora não seja possível estabelecer uma relação maniqueísta, direta e utilitária entre a perda de direitos básicos e o nível de violência em uma sociedade, é possível observar que as conquistas realizadas em relação à dignidade do ser humano, ao longo dos anos, em diversos pontos do mundo, contribuíram para diminuir a barbárie em nível oficial, ou seja, situações antes perpetradas por governos autoritários, já não possuem a mesma tolerância da sociedade (ASSIS, 2010).

Assis (2010) estabelece uma relação entre a diminuição da violência na sociedade (e consequentemente na escola), e a conquista de direitos humanos. Percebe-se que o termo *Direitos Humanos* ganhou uma conotação negativa por parte da população no Brasil, como se a comissão que carrega esse nome servisse somente para atender a famílias de presos. É possível observar uma intolerância muito grande nos discursos que envolvem discussões sobre o assunto. Talvez, a reflexão que falte esteja atrelada à informação histórica de que tais direitos foram sendo conquistados com muita luta, e mais, pelas classes menos favorecidas economicamente. Se a luta por direitos teve como protagonista central no século XVIII a classe burguesa, no século XIX e no início do século XX ela foi liderada pelo movimento operário. Em 1838 foi redigida na Inglaterra a Carta do Povo. Na França, dez anos depois, foi deflagrada a 'Primavera dos Povos', e, em 1871, foi criada a Comuna de Paris. Todos esses eventos tiveram como atores centrais a classe operária que começa a reivindicar e a se mobilizar por direitos sociais e trabalhistas. Da mesma maneira no México ocorreu a primeira revolução popular vitoriosa do século XX, liderada por Emiliano Zapata e Pancho Villa; em 1918 ocorreu também a Revolução Russa, quando foi proclamada a Declaração dos Direitos do Povo Trabalhador e Explorado, que amplia consideravelmente a garantia de direitos e pode ser considerada como um contraponto proletário à Declaração Burguesa de 1789 (TRINDADE apud ASSIS, 2010).

É imprescindível compreender - acreditando na ação pedagógica como uma forte possibilidade concreta de atuação, ainda que não a única - que o combate à violência (seja física, psicológica, social ou simbólica) na escola pode tornar-se possível, atrelando-o à discussão de temas como cultura de paz, educação, conscientização crítica / ação transformadora, bem como o aprofundamento acerca dos direitos humanos e de sua história, intrinsecamente ligada à barbárie humana. Talvez um dos maiores desafios do(a) educador(a), seja problematizar a naturalização desta(s) violência(s) tão presentes em suas vidas. Questionar o tempo inteiro: que sociedade quer construir - isso inclui os educandos - e o que tem sido feito para modificar tal realidade?





Tais questionamentos podem ser atitudes trabalhosas de se adotar, porém, extremamente necessárias e urgentes.



A NATURALIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA: UM DESAFIO PARA A ESCOLA

Após o entendimento das dimensões possíveis do fenômeno *Violência*, necessário se faz buscar a compreensão sobre o combate à mesma no ambiente escolar, não abandonando a ideia de que uma estratégia interessante para o sucesso de tal intento, passa pela problematização, junto aos alunos, da própria violência sofrida por eles em seu dia a dia, em situações muitas vezes tratadas como normais ou corriqueiras. Ou seja, a violência foi naturalizada.

Importante definir a que violência se referir quando se fala em ambiente escolar. A que mais parece chamar a atenção dos educadores, considerando a rotina na escola, os noticiários e as conversas nas salas de professores, é a violência física. Porém, querer tratá-la isoladamente talvez seja um equívoco, já que se entende que tal violência está atrelada a todas as outras e mais: muitas vezes, é consequência indireta de outras mais sutis, sofridas em casa ou até mesmo na escola: “[...] Políticas econômicas e sociais que colocam em risco a saúde, educação e emprego de amplos setores da população são também formas de violência, à medida que impedem a plena realização intelectual e física das pessoas” (BROVETTO apud TIDEI, 2002, p.6).

O TO pode tornar-se forte aliado no combate a essa violência, pois além de trazer elementos importantes para a construção de uma cultura de paz, proporciona aos praticantes a possibilidade de questionar sua própria realidade, partindo da mesma para a confecção de cenas, realização de jogos ou exercícios e promovendo a importância da ação de cada ator. Segundo Boal (1996, p.220): “No Teatro do Oprimido, os oprimidos são Sujeitos – O Teatro é sua linguagem”.



Por partir de situações reais escolhidas pelos próprios oprimidos, uma encenação ou até um simples exercício tornam-se um ensaio para a ação que este sujeito poderá ter na sua vida (SARAPECK, 2016). Diferente do teatro 'tradicional' onde o público é levado à Catarse e a vitória ou derrocada do protagonista é suficiente para os espectadores, o TO, ao estimular o oprimido a entrar em cena, mostrando que transformações podem ser feitas a partir de sua ótica, instrumentaliza o Espect-Ator (aquele que sai do papel submisso de mero observador e assume-me como ator) no exercício do protagonismo, individual ou coletivo (BOAL, 1980; SANTOS, 2016). Em outras palavras, de nada adiantará o professor identificar a violência como um problema no ambiente escolar, se de algum modo os educandos não enxergarem as situações de seu cotidiano como violentas.

Por outro lado, na perspectiva tanto do TO quanto da Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 1987), seria incoerente e talvez até invasivo querer 'doutrinar' o educando dizendo o que é ou não violência. Não se trata disso. Trata-se então de, lado a lado com o mesmo, refletir sobre situações de seu dia a dia, seja na escola, em casa ou qualquer outro ambiente em que o educando queira relatar uma situação. Não é uma questão de convencimento em relação ao que é ou não violência segundo a perspectiva do professor, mas estar aberto sinceramente a entender qual a visão do educando sobre o fenômeno para, depois, construir uma visão conjunta do que é ou não uma violência.

Permitir um espaço de diálogo com o educando é caminhar para uma autonomia desse indivíduo que possui necessidades específicas do seu tempo. O professor com preparo e sensibilidade poderá estabelecer um vínculo que irá ajudar o aluno, no autoconhecimento e nas relações pessoais (ARAÚJO, 2014).

Como lembra Paulo Freire em sua Pedagogia da Autonomia (1996), é realizar o movimento transformador de sair da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica, o que Marilena Chauí (2005) chama de Atitude Filosófica. Carmo também contribui com esta discussão, referindo-se a Gramsci, quando coloca que, na compreensão do autor, a relevância da conquista de um novo saber está na substituição de uma hegemonia por outra. No aspecto educativo, pode significar uma luta contra o senso comum e a construção de uma compreensão crítica da realidade. É a compreensão das contradições para transformá-las numa concepção de mundo unitária e coerente (CARMO, 2011).



Adotar uma postura *Maiêutica*⁷ pode ser uma estratégia interessante do ponto de vista da problematização frente à naturalização da violência em nosso ambiente escolar, pois possibilita ao educando o exercício da dúvida diante do que antes parecia óbvio: algo que pode ajudar muito no combate à violência como um todo, dentro e fora da escola.

Além disso, ao pensar o TO como elemento provocador da desnaturalização da violência no ambiente escolar, contempla-se o sujeito como ser integral (CAPRA, 2006), não fragmentado e que, dialeticamente, tem em sua história diversos momentos por ele considerados bons ou ruins. Estes momentos, todos eles com suas mais diferentes sensações e sentimentos que possam ter sido causados, fazem parte da educação do sujeito e serão levados em consideração pelo educador, que será o mediador entre o educando e o conhecimento. Cabe aos educadores este papel de mediadores críticos, 'Curingas' na expressão de Boal (1980), para conduzir o processo junto aos educandos, possibilitando reflexão, problematização e transformação, frente ao quadro de banalização da vida, infelizmente repetido também na escola.

DISCUSSÃO

Poderia ser o Teatro do Oprimido um instrumento de humanização no ambiente escolar? Considerando-se que todas as opressões são criações pelo próprio ser humano, dramaturgo de si mesmo e da sociedade em que está inserido, talvez o TO – que nas palavras de Augusto Boal (1980) diz que todos são atores e atrizes – possa desempenhar papel importante para ajudar a reverter este quadro de naturalização e banalização da violência.

O TO é um movimento, uma prática, uma maneira de fazer teatro. Além de ser um espaço de encontro e de discussão de temas de ordem política, de análise do presente para uma mudança da realidade, ou seja, um encontro entre arte e vida, é também um instrumento de análise de opressões internalizadas do próprio praticante. (CHIARI, 2016, p. 100)

⁷ Estratégia utilizada por Platão com seus discípulos, em que, ao invés de trazer o conhecimento pronto e apresenta-lo de forma expositiva, ele indagava aos educandos. Ele acreditava que desta forma, o discípulo chegaria verdadeiramente à essência do conhecimento (BOAL, 1980; CORTELLA, 2011; CHAUI, 2005).



Dentro desta perspectiva de educação libertadora e transformadora propõe-se o uso de técnicas do TO, em especial as denominadas: *Desalienação Corporal e Teatro Imagem* (BOAL, 1980; 1998).

Uma das bases do TO, em especial na *desalienação ou desmecanização corporal*, é a utilização de jogos diversos que possibilitam ao educando experimentar sensações, movimentos, interações e expressões que muitas vezes nunca haviam vivenciado. Mais do que uma técnica artística, o TO promove o *empoderamento* do sujeito frente à suas opressões, dificuldades e barreiras impostas dia a dia pelo cotidiano sofrido e alienante em que vivemos (SANTOS, 2016). Romper com a ideia de fragmentação do ser humano, enxergando-o como um ser integral (CAPRA, 2006) se faz urgente.

Pensar este sujeito por inteiro passa também por pensar uma sociedade com outros princípios, valorizando conceitos que possam servir na construção de outras formas de viver em sociedade. Com ludicidade, cooperação, solidariedade e respeito às multiplicidades, ou seja, outras visões de mundo (CARVALHO, 2012, p. 96).

No *Teatro Imagem*⁸, o educando pode expressar-se corporalmente, ampliando sua capacidade de comunicação. Historicamente, somos educados para que nos expressemos essencialmente através das palavras e, paralelamente a isso, que mantenhamos o corpo disciplinado, rígido, dentro de um padrão que é facilmente identificado, por exemplo, numa sala de aula (FOUCAULT, 2004). O Teatro Imagem consiste, grosso modo, em apresentarmos as situações de opressão através do corpo sem o uso de palavras. Há exercícios para que cada um(a) possa desenvolver de forma individual, depois em duplas e, posteriormente, representar objetos ou situações envolvendo pessoas, como se fossem esculturas, ou fotografias (BOAL, 1998).

A partir do que é visto nas imagens apresentadas, estabelecemos questionamentos, provocações aos *espect-atores*, que em um primeiro momento assistiram e observaram atentamente as imagens propostas. No segundo momento, há a verbalização do que foi visto e, logo depois, sugestões do que poderia ser modificado para que aquela situação passasse de uma situação de opressão, para uma “situação ideal” ou menos opressiva para os sujeitos da ação (op.cit.).

Oportuno também o diálogo com a *Estética do Oprimido* (BOAL, 2009), que propõe reflexões e provocações, partindo das pesquisas de Boal e seus Curingas, de 2001 a 2009. Tais investigações

⁸ Técnica do TO em que o sujeito se expressa corporalmente através de imagens, criadas e experimentadas por ele e pelo outro. As técnicas do TO são: Teatro Jornal, Teatro Imagem, Teatro Fórum, Teatro Legislativo, Arco Íris do Desejo e Teatro Invisível. Além do uso de Jogos e Exercícios (como por exemplo, os de desmecanização corporal), o TO se utiliza também da Estética do Oprimido (que de 2001 em diante tornou-se a base do TO, a partir de pesquisas, discussões, congressos, oficinas e muito debate entre Boal e seus colaboradores) e as Ações Sociais Concretas e Continuadas, marca político-social-educacional do TO (METAXIS, 2016; SANTOS, 2016; SARAPECK, 2016; SANCTUM, 2012; BOAL, 2009; 1998; 1980).



acerca dos pensamentos *simbólico e sensível*, não se encerram com a publicação do livro em 2009, pelo contrário, acendem ainda mais questões e possibilitam um novo campo de pesquisa em TO. Educação, saúde mental, sistema prisional, dentre outros temas específicos, puderam se desenvolver ainda mais em termos de estudos, graças às questões levantadas pela *Estética do Oprimido* (BOAL, 2009; SANCTUM, 2012).

Buscando tal *Estética* (BOAL, 2009), rompe-se com o que é induzido pelas mídias, pela cultura atrelada às classes dominantes, dentre outros estímulos (presentes também na escola), que vão aos poucos definindo a estética das pessoas, sem que estas se apercebam disso. Em determinado momento de nossas vidas abrimos mão de sermos produtores de arte (algo que fazemos com maestria quando crianças), para nos tornarmos apenas consumidores do que nos é oferecido.

Todo ser humano possui dois tipos de pensamento: simbólico e sensível. Contudo, o que se percebe é que, conforme ele vai se desenvolvendo e se apropriando da palavra, vai se alfabetizando esteticamente. Com o pensamento sensível esmaecido, os indivíduos tornam-se suscetíveis à invasão dos cérebros, forma de opressão na qual ideologias são introjetadas nas mentes individuais através de mecanismos estéticos (RODRIGUES, 2013).

Há que se pensar na humanização do sujeito: algo que está intimamente ligado à sua afetividade. Pensar a afetividade, o “lembrar-se do outro” como alguém que te completa, que te ajuda a ser melhor, é necessidade básica como movimento de resistência diante da lógica capitalista de isolamento, fragmentação e individualismo. As questões econômicas não podem pautar todas as relações entre as pessoas, principalmente se queremos modificar o que está posto como normalidade (BARBOSA, 2007). Quando citamos a normalidade, queremos dizer que não devemos aceitar que o contexto social vigente, de desigualdade, injustiça, pobreza, dentre outras situações do mesmo tipo, sejam transformadas em algo que não precisa ser mudado. Contextualizar, questionar e problematizar a realidade à nossa volta, só é possível com o outro, seja na troca harmoniosa de conhecimentos, seja através do conflito. Contemplar o outro nas relações do dia a dia, mostrar a ele o quão é importante na construção desse conhecimento, exercitando esse ‘fazer junto’, pode ser um caminho muito interessante a se trilhar. Em outras palavras, citando Gallo (2008), uma educação *pele* outro.





E que não se entenda o termo “pelo outro” no sentido utilitário normalmente empregado nas relações do dia a dia, de se aproveitar ou tirar vantagem do outro, de usar o outro, etc. Quando Gallo dá preferência ao termo “Pelo Outro”, é em contraposição ao termo “Para o Outro”, transformando a ideia de que só o professor ensina e só o aluno aprende, na ideia dialética de que o conhecimento é transmitido tanto pelo professor, quanto pelo aluno e que conseqüentemente, todos aprendem.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mais do que pensar a educação de forma neutra/apolítica, é possível vislumbrá-la como práxis a ser adotada por professores comprometidos com a transformação da sociedade atual, que desenvolvam a autonomia com seus educandos, levando em consideração muito mais do que aspectos fragmentados da formação do ser humano (FREIRE, 1979 e BOAL, 1980). E tão importante quanto o comprometimento do educador, é conseguir mostrar aos educandos que eles também são atores responsáveis por estas mudanças de conjuntura (FREIRE, 1979 e BOAL, 1980).

Exercitar a práxis pedagógica é um movimento diário, árduo e muitas vezes difícil de concretizar. Ainda assim, pode ser também um exercício de liberdade frente ao momento político que vivemos. Lutar por uma sociedade mais justa, igualitária, ética, dentre outros aspectos, é tarefa que exige compromisso e mobilização - aspectos que são precedidos por conscientização crítica, que nos fazem enxergar o cenário em que estamos inseridos.

Lembrando Boal (1980) mais uma vez, é sair do papel submisso de mero espectador e se assumir como sujeito da cena, que não só compreende o contexto em que está inserido, mas tem autonomia para modificar esta realidade. Enxergar o contexto-cenário, questionar as injustiças presentes neste, conscientizar-se da necessidade de mobilizar-se para lutar contra a Ideologia, é caminhar em direção à práxis: movimento fundamental para a transformação da



sociedade. É ele também quem nos ensina que “O ato de transformar é transformador” (BOAL, 2014, p.362). Que ao modificar a realidade à nossa volta, o fazemos também nos aprimorando.

Materializar todas estas questões no cotidiano da escola, com certeza não é tarefa das mais fáceis, porém, acredita-se que é possível buscar alternativas inteligentes como forma de resistência e contribuição para uma educação mais digna e ética para os educandos.

Para lembrar mais uma vez Paulo Freire, mesmo sabendo que a situação é muito mais complexa do que parece, pode-se arriscar que talvez a atitude que pode se contrapor à barbárie é a atitude esperançosa: “Não sou esperançoso por teimosia, mas por imperativo existencial e histórico” (FREIRE, 2011, p.14).

E ser esperançoso neste caso não é no sentido daquele que espera: sentado, inerte, submisso “à vontade do Alto”. Ser esperançoso aqui é saber que é possível ter uma sociedade mais justa, é acreditar que se pode transformar a realidade em algo melhor (CORTELLA, 2013).

Segundo Edgar Morin, outro caminho a se trilhar é o da Educação para a compreensão: “A compreensão mútua entre os seres humanos, quer próximos, quer estranhos, é, daqui para frente, vital para que as relações humanas saiam de seu estado bárbaro de incompreensão” (2011, p.18).

Possibilitar ao ser humano: o exercício de sua potencialidade criativa, a percepção de que sua opinião é importante e que sua intervenção pode fazer diferença na modificação de sua realidade, pode significar libertá-lo(a) das amarras impostas por um sistema castrador, que o(a) aprisiona submisso, para que ele(a) não reclame, não pense, não questione, mas que seja produtivo, mecanizado, apático e alienado (VÁZQUEZ, 1990).

Que o(a) professor(a) não perca de vista a importância do seu papel enquanto agente social, ator/diretor de seu espetáculo/aula, que se preocupa e está comprometido muito mais com o despertar da consciência crítica e criativa de seu(sua) aluno(a)/Ator(Atriz), do que com a estética e a lógica capitalistas (BOAL, 1980).



Tanto a Educação numa perspectiva transformadora quanto o TO têm todas as condições de lidar com tais questões de forma segura, contextualizada e criativa, sempre em direção a mudanças significativas para um mundo mais justo e menos violento.

Para que todo este discurso deixe de ser somente teoria ou teorização, é fundamental que reflitamos sobre nossa prática pedagógica, tentando ao máximo conduzi-la de forma crítica e sincera e mais: que sejamos capazes de modificá-la, sempre que necessário, sempre que ela estiver distante da práxis.

Não se tem a ilusão de que uma intervenção pedagógica isolada seja capaz de modificar um contexto mais amplo e complexo. Entretanto, continuar reforçando a barbárie como única alternativa humana, só contribuirá para piorar ainda mais o cenário social. Criar estratégias que integrem: sensibilidade, esperança, compreensão, ética, dentre outros olhares *mais humanos*, deveriam ser premissas básicas e fundamentais para a construção de uma escola, uma Educação, uma sociedade, que possam um dia considerar-se - ou ao menos que consigam vislumbrar esta possibilidade - verdadeiramente *desbarbarizadas*.

Em outras palavras: "Temos de ser cidadãos e eu penso que ser cidadão não é viver em sociedade: é transformá-la!" (BOAL, 2008, p.61 apud ANDRADE, 2014, p. 131).

REFERÊNCIAS

- » ADORNO, Theodór. **Educação Contra a Barbárie** (1968).Site: <http://planeta.clix.pt/adorno/>
- » ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal,1992.
- » ANDRADE, Clara de. **O exílio de Augusto Boal**: Reflexões sobre um teatro sem fronteiras. Rio de Janeiro: 7 letras, 2014
- » ANSER, Maria Aparecida Carmona Ianhes; JOLY, Maria Cristina Rodrigues Azevedo; e VENDRAMINI, Claudette Maria Medeiros. **Avaliação do conceito de violência no ambiente escolar**: visão do professor. *Psicologia: Teoria e Prática* – 2003, 5(2):67-81.



- » ARAÚJO, Patrícia S. Vieira de. **A Violência começa quando a gente nasce**: uma reflexão sobre os processos de violência nas regiões periféricas da cidade do Rio de Janeiro. PRD (Programa de Residência Docente). Rio de Janeiro: PROPGPEC/CPII, 2014.
- » ASSIS, Simone Gonçalves (org.). **Impactos da Violência na Escola**: Um Diálogo com Professores. Rio de Janeiro: Ministério da Educação / Editora FIOCRUZ, 2010.
- » BARBOSA, Claudio Luis de Alvarenga – **Educação Física Escolar**: Da Alienação à Libertação. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.
- » BOAL, Augusto. **Hamlet e o Filho do Padeiro**: memórias imaginadas. São Paulo: Cosac Naify, 2014.
- » _____. **A Estética do Oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- » _____. **Jogos Para Atores e Não-Atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.
- » _____. **Arco-Íris do Desejo**: método Boal de Teatro e Terapia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.
- » _____. **Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas**, Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1980.
- » BOURDIEU, Pierre. Sistemas de Ensino e Sistemas de Pensamento. In: BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- » BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: educação física / Secretaria de Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF, 1998.
- » CAPRA, Fritjof. **O Ponto de Mutação**. São Paulo: Cultrix, 2006.
- » CARMO, Jefferson Carriello do. **Algumas Aproximações Sobre Trabalho, Escola e Educação no Pensamento de Antonio Gramsci**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.19, n1, jan./jun. 2011.
- » CARVALHO, Rosa Malena. **Corporeidade e Cotidianidade na Formação de Professores**. Editora da UFF: Niterói, RJ, 2012.
- » CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2005.
- » CHIARI, Gabriela. Laboratório Madalenas: Teatro das Oprimidas. In: MATTOS, Cachalote, et al (orgs). **Teatro do Oprimido e Universidade**: Experimentos, Ensaios e Investigações. Rio de Janeiro: Metanoia, 2016.





- » CORTELLA, Mario Sergio. **Não Espere Pelo Epitáfio**: provocações filosóficas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- » _____. **A Escola e o Conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. Cortez Editora: São Paulo, 2011.
- » FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.
- » FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2011.
- » _____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.
- » _____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Paz e Terra, 1987.
- » _____. **Educação e Mudança**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1979.
- » GALLO, Silvio. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. In: Anais do II Congresso Internacional Cotidiano: **Diálogos sobre Diálogos**. Niterói, RJ: Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2008.
- » GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- » LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 2017.
- » MARX, Karl Heinrich. **Para a Crítica da Economia Política; Salário, preço e Lucro; O Rendimento e Suas Fontes**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.
- » METAXIS. N° 8. Rio de Janeiro: Centro de Teatro do Oprimido, 2016.
- » MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.
- » PUCCI, Bruno. Educação contra a Intolerância. In: **Racionalidade e tolerância**. Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo, 2006. Site: <http://www.unimep.br/~bpucci/educacao-contr-a-barbarie.pdf>.
- » RODRIGUES, Monique. **Teatro do Oprimido e Manicômio Judiciário**: uma conjunção possível? In: LIGIÉRO, Zeca; TURLE, Licko e ANDRADE, Clara de (org). Augusto Boal: Arte, Pedagogia e Política. Rio de Janeiro: Mauad X, 2013.





- » SALDAÑA, Paulo. Nas capitais mais violentas, 42% dos alunos já foram agredidos na escola. In: Educação. **Folha de São Paulo** (online). 21/03/2016. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/03/1752178-nas-capitais-mais-violentas-42-dos-alunos-ja-foram-agredidos-na-escola.shtml>>. Acesso em 01/04/2017.
- » SANCTUM, Flávio. **A Estética de Boal**: odisseia pelos sentidos. Rio de Janeiro, RJ: Multifoco, 2012.
- » SANTOS, Bárbara. **Raízes e Asas**: uma teoria da práxis. Rio de Janeiro: Ibis Líbris, 2016.
- » SARAPECK, Helen. Minha Casa na Árvore: um memorial de experiências com o Teatro do Oprimido. In: MATTOS, Cachalote et al. (Orgs). **Teatro do Oprimido e Universidade**: experimentos, ensaios e investigações. Rio de Janeiro: Metanoia, 2016.
- » SILVA, Juacy da. **Violência nas Escolas**. GD: Gazeta Digital: Mato Grosso, 2018. Disponível em: <<http://www.gazetadigital.com.br/conteudo/show/secao/165/materia/532582/t/violencia-nas-escolas>>. Acesso em 06/09/2018.
- » TIDEI, CARLOS. As faces da violência na América Latina. **Revista da Unicamp**. Universidade Estadual de Campinas: Fevereiro de 2002, p.6.
- » TURLE, Licko. O Centro do Teatro do Oprimido no Brasil: Primeiros Passos. In: LIGIÉRO, Zeca; TURLE, Licko e ANDRADE, Clara de (org). **Augusto Boal**: Arte, Pedagogia e Política. Rio de Janeiro: Mauad X, 2013.
- » VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da Práxis**. São Paulo: Paz e Terra.

