



CADERNOS DO
GIPE
CIT

ANO 22
N 40
2018.1

ISSN 1516-0173

TEATRO DO OPRIMIDO: práticas político-pedagógicas – “Ensaio para a revolução”

ORGS. ANTÔNIA PEREIRA BEZERRA
CÉSAR AUGUSTO PARO
CILENE NASCIMENTO CANDA
LICKO TURLE



CADERNOS DO
**GIPE
CIT**

ISSN 1516-0173

SALVADOR

ANO 22

N 40

P 1-229

2018.1

TEATRO DO OPRIMIDO:

práticas político-pedagógicas – “Ensaio para a revolução”

AUTORES

Ana Flávia Andrade, Carla Dameane Pereira de Souza, César Augusto Paro, Christiano Cesar Mattos Dias, Cilene Nascimento Canda, Claudete Felix, Fabiane Tejada da Silveira, Fabricio Silva de Brito, Flavio da Conceição, Gabriela Serpa Chiari, Helen Sarapecck, Ingreth da Silva Adriano, Janete Silva de Brito, Lindomar da Silva Araujo, Manuela de Oliveira Santos Ribeiro, Marcel Cavalcante, Marina Xavier Paes, Rossana Pugliese, Taiana Souza Lemos e Taína Assis Soares

ORGANIZAÇÃO

Antônia Pereira Bezerra, César Augusto Paro, Cilene Nascimento Canda e Licko Turle

COMISSÃO CIENTÍFICA

Antônia Pereira Bezerra, Christiano Cesar Mattos Dias, Cilene Nascimento Canda, Flavio da Conceição, Helen Sarapecck, Kelly Hsieh, Licko Turle e Mateus Gonçalves

EDIÇÃO

Daniel Becker Denovaro



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA)

REITOR

João Carlos Salles Pires da Silva

VICE-REITOR

Paulo César Miguez de Oliveira

PRÓ-REITOR DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO

Thierry Correa Petit Lobão

PRÓ-REITOR DE PESQUISA, CRIAÇÃO E INOVAÇÃO

Thierry Correa Petit Lobão

DIRETOR DA ESCOLA DE TEATRO

Luiz Cláudio Cajaíba

COORDENAÇÃO PPGAC

Meran Muniz da Costa Vargens

VICE-COORDENAÇÃO

Denise Maria Barreto Coutinho

CONSELHO EDITORIAL

André Carreira (UDESC); Antonia Pereira (UFBA); Beti Rabetti (UNIRIO); Christine Douxami (Univ. Franche Comté); Ciane Fernandes (UFBA); Denise Coutinho (UFBA); Eliana Rodrigues Silva (UFBA); Fernando Mencarelli (UFMG); Gilberto Icle (UFRGS); João de Jesus Paes Loureiro (UFPA); Jorge das Graças Veloso (UnB); Makários Naia Barbosa (UFRN); Sérgio Farias (UFBA).

REVISÃO

Andrea Rabelo

PROJETO GRÁFICO E EDITORAÇÃO

Nando Cordeiro



PPGAC/UFBA/Escola de Teatro
Avenida Araújo Pinho, 292 – Campus do Canela
CEP: 40110-150 – Salvador/Bahia/BRASIL
Telefone 55 71 3283 7858 – ppgac@ufba.br
www.ppgac.tea.ufba.br

Os Cadernos do GIPE-CIT são uma publicação do Programa de Pós Graduação em Artes Cênicas, lançado pelo Grupo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão em Contemporaneidade, Imaginário e Teatralidade, criado em 1994. Este grupo de pesquisa deu origem ao programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFBA, em 1997, e à Associação Brasileira de Pesquisa e Pós Graduação em Artes Cênicas – ABRACE, em 1998. Propõe-se a divulgar resultados parciais de pesquisas de seus pesquisadores efetivos e associados, professores e estudantes. Com apoio do CNPq (1997/1999), FAPEX e UNEB (1999/2000), e, desde 2004, do PPGAC-UFBA e do PROAP-CAPES, os Cadernos do GIPE-CIT são encontrados em bibliotecas especializadas e nos endereços acima citados.

© 2018, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFBA.

Qualquer parte desta revista poderá ser reproduzida, desde que citada a fonte.

Os conceitos emitidos em textos assinados são de responsabilidade exclusiva de seus autores.

O Caderno do GIPE-CIT conta com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – Brasil.

Ficha Catalográfica por Biblioteca Nelson de Araújo -TEATRO/UFBA

Cadernos do GIPE-CIT: Grupo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão em Contemporaneidade, Imaginário e Teatralidade / Universidade Federal da Bahia. Escola de Teatro. Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas – No. 40, dezembro, 2018.1. Salvador(BA): UFBA/PPGAC.

229p.;

Periodicidade semestral

ISSN 1516-0173

1. Teatro. 2. Dança. 3. Arte Cênicas. I. Universidade Federal da Bahia.

Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas. II. Teatro do Oprimido.

EDITORIAL Antônia Pereira Bezerra, César Augusto Paro, Cilene Nascimento Canda, Licko Turle	4	O SISTEMA PRISIONAL É PASSÍVEL PARA FISSURAS? Indagações e incertezas sobre o tema Helen Sarapeck	126
DO TEATRO ENGAJADO AO TEATRO DO OPRIMIDO: avanços na metodologia boaleana Flavio da Conceição	8	AZDIFERENTONAS! experiências contemporâneas do Teatro Legislativo Gabriela Serpa Chiari	141
TEATRO DO OPRIMIDO: uma revolução crítica para a cidadania social Lindomar da Silva Araujo	28	TEATRO DO OPRIMIDO: método prático para a R-Evolução com arte do Grupo Marias Do Brasil Claudete Felix	155
O TEATRO DO OPRIMIDO COMO INSTRUMENTO NO COMBATE À NATURALIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR Marcel Cavalcante, Rossana Pugliese	44	DELÍRIOS ESTÉTICOS: a imagem do Grupo Pirei na Cenna Christiano Cesar Mattos Dias (Cachalote Mattos)	167
PEDAGOGIA DA LONA: Teatro do Oprimido na Rede Municipal de Educação da cidade de Salvador Taiana Souza Lemos	64	SARAU DA CIDADANIA: uma experiência de teatro popular com a população em situação de rua do Projeto Levanta-te e Anda Janete Silva de Brito, Fabricio Silva de Brito, Manuela de Oliveira Santos Ribeiro	183
O TEATRO DO OPRIMIDO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES DE TEATRO: investigações a partir do projeto de extensão Teatro do Oprimido na comunidade – TOCO Marina Xavier Paes, Fabiane Tejada da Silveira	78	ENSAIANDO A DESMEDICALIZAÇÃO: o teatro invisível na construção de novas poéticas políticas do viver César Augusto Paro	200
O TEATRO DO OPRIMIDO NA SOCIOEDUCAÇÃO: práticas político-pedagógicas interdisciplinares no projeto de extensão Pixote Camisa 10 Carla Dameane Pereira de Souza	92	SER OU ESTAR CURINGA NO TEATRO-FÓRUM? Reflexões sobre a função do/a Curinga no Teatro-Fórum Cilene Nascimento Canda, Ana Flávia Andrade Hamad (Vica Hamad), Taína Assis Soares	211
TEATRO DO OPRIMIDO E O SISTEMA SOCIOEDUCATIVO NO DF: uma vivência artística com adolescentes em situação de privação de liberdade Ingreth da Silva Adriano (Ingreth Adri)	108		

ANTÔNIA PEREIRA BEZERRA,
CÉSAR AUGUSTO PARO,
CILENE NASCIMENTO CANDÁ,
LICKO TURLE

Organizadores do Caderno do GIPE-CIT número 40

O número 40 do Caderno do GIPE-CIT traz como eixo temático **Teatro do Oprimido: Práticas Político-Pedagógicas - “Ensaaios para a Revolução”**, o mesmo das 6ª Jornadas Internacionais de Teatro do Oprimido e Universidade (JITOU), que ocorreu na Universidade Federal da Bahia (UFBA), de 30 de julho a 01 de agosto de 2018. Esta edição do evento foi fruto da parceria do Grupo de Estudos em Teatro do Oprimido (GESTO) com o Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC), a Escola de Teatro (ETEA) e a Faculdade de Educação (FACED) da UFBA. Apresentamos aqui 14 textos de pesquisadoras/es, praticantes, educadoras/es e militantes de movimentos sociais que buscaram tecer análises críticas da realidade e criar linhas de luta, resistência e enfrentamento artístico-criativo contra as diversas formas de opressão social e o capitalismo.

Iniciamos esta edição com o resgate feito por **Flavio da Conceição** da trajetória de Augusto Boal com teatro engajado até a construção do Teatro do Oprimido. É alicerçado na criação de um espaço dialógico-dialético entre atores e plateia, na arte enquanto política, nas falas/representações da realidade a partir do ponto de vista dos oprimidos e na busca pelo pluralismo de ideias, que a metodologia boaleana se funda e busca engendrar processos nos quais “o oprimido é o sujeito e não o objeto”.



Preocupado com a emancipação dos sujeitos para a cidadania social, **Lindomar da Silva Araujo** articula as concepções metodológicas do Teatro do Oprimido com as propostas epistemológicas de Boaventura de Souza Santos, no enfrentamento da crise paradigmática da modernidade. Essa revolução no fazer teatral, enquanto linguagem de caráter crítico-social, atua nas potencialidades de reinvenção de trajetos emancipatórios, que ultrapassem a ordem do colonialismo, demonstrando as possibilidades estético-políticas para o campo da educação.

Marcel Cavalcante e **Rossana Pugliese** também discorrem sobre as possibilidades da proposta de Boal para o contexto escolar, tendo como enfoque o combate à naturalização da violência no ambiente escolar. Iniciam o texto com um dado alarmante: 42% dos alunos de escolas públicas das capitais mais violentas do Brasil já foram, fisicamente ou verbalmente, agredidos na escola. Por meio de uma revisão narrativa dialogada com autoras e autores do campo da educação, filosofia, psicologia, sociologia e teatro, os autores apontam o importante papel do Teatro do Oprimido na reversão do quadro de banalização da violência, destacando sua dimensão humanizadora.

Já no contexto das práticas educacionais com o método, **Taiana Souza Lemos** descreve e reflete sobre suas vivências em uma escola municipal de Salvador-BA. Por meio da metáfora “Pedagogia da Lona”, detalha os desafios da realidade do sistema educacional e do cotidiano opressivo vivido pelos estudantes. Relata, ainda, os seus fazeres para que o “lugar decorativo” em que o ensino de teatro na escola é tradicionalmente relegado seja superado.

Igualmente examinando as suas práticas, **Marina Xavier Paes** e **Fabiane Tejada da Silveira** investigam as ações desenvolvidas no Projeto de Extensão Teatro do Oprimido na Comunidade (TOCO) vinculado à Universidade Federal de Pelotas (UFPel). No entanto, têm como recorte refletir sobre as contribuições na formação de professores de teatro, uma vez que os extensionistas são do Curso de Graduação Licenciatura em Teatro desta instituição. As TOCOminas e TOCOmanos - maneira como estes graduandos se denominam - realizaram atividades com o arsenal do Teatro do Oprimido em eventos, escolas, formação de professores e em outros projetos de educação popular.

Carla Dameane Pereira de Souza reflete sobre outra ação extensionista, desta vez no contexto da socioeducação, com o projeto “Pixote Camisa 10: Oficinas Interdisciplinares de Língua Espanhola junto à Fundação da Criança e do Adolescente”, no estado da Bahia. Para além da análise das oficinas, a autora apresenta questões sobre a situação do adolescente e do jovem



que se encontra em situação de privação de liberdade. Há aqui um belo exemplo que demonstra que o ensino de línguas pode se dar a partir dos contextos de vida dos educandos e em integração com o Teatro do Oprimido. Este parece poder contribuir para que as Comunidades de Atendimento Socioeducativo possam se transformar “em um espaço de convivência, troca de conhecimentos, criação artística e desenvolvimento da autoestima e estimular a pulsão revolucionária onde a liberdade física encontra-se cerceada”.

Ancorada na busca de alternativas para que o contexto escolar de adolescentes privados de liberdade auxilie no processo de reintegração social e que estes possam produzir ações protagônicas, **Ingreth da Silva Adriano** apresenta vivência artística com o método em um Centro de Ensino Educacional de Unidade de Internação do Distrito Federal. Aproveitando esta experiência, discorre sobre os desafios e possibilidades de interlocução com o sistema de segurança.

É sobre as possibilidades de fissuras no ambiente prisional a partir de processos artísticos-políticos que **Helen Sarapeck** produz o seu ensaio. Ela analisa as experiências do *Prision Creative Arts Project* em Michigan - EUA, e do Projeto Teatro do Oprimido nas Prisões do Centro de Teatro do Oprimido (CTO) no Brasil. Revelando incertezas e provocações sobre o tema, nos faz pensar sobre o agir ético e político no trabalho em prisões, com um processo de ação-reflexão-ação que, ao invés de nos apaziguar, nos mantenha indispostos e críticos a este local cruel, racista e segregacionista do sistema capitalista neoliberal.

A técnica do Teatro Legislativo criada por Augusto Boal durante o seu mandato político-teatral na Câmara Municipal do Rio de Janeiro, entre os anos de 1993 e 1996, está sendo fonte de inspiração para o Gabinetona - mandato coletivo, democrático e popular das vereadoras Cida Falabella e Áurea Carolina de Belo Horizonte, Minas Gerais. **Gabriela Serpa Chiari** nos relata sua experiência como uma das artistas integrantes do grupo *AzDiferentonas!*, que é responsável pela mobilização do mandato e que forma e potencializa multiplicadores de Teatro do Oprimido pela cidade. A participação na política institucional mais efetiva e na “cotidianização da revolução” são trazidos como reflexos do potencial transformador do método.

É sobre a transformação social incitada pelo método que **Claudete Felix** centra sua análise, apontando o seu potencial para a evolução e revolução de ideias e ações, no que chama de “r-evolução com arte”. Para ilustrar esta tese, dispõe de elementos da sua experiência de trabalho no CTO desde que foi fundado e a trajetória do grupo de atrizes e trabalhadoras domésticas *Marias do Brasil*, formado em 1998 no subúrbio carioca, atuando até os dias atuais.



Outro Grupo de Teatro do Oprimido analisado nesta edição é o *Pirei na Cenna*, formado em 1997 a partir de uma oficina no Hospital Psiquiátrico de Jurujuba, Niterói, Rio de Janeiro, pela curinga Cláudia Simone dos Santos que inseriu a “linguagem cênica no universo da Loucura na tentativa de reverter ou minimizar o processo de exclusão dos usuários de Saúde Mental”. **Christiano Cesar Mattos Dias** nos brinda aqui com a apresentação do processo de construção artístico/estético das imagens do grupo, ou, como ele mesmo define, de seus “delírios estéticos”.

Janete Silva de Brito, Fabricio Silva de Brito e Manuela de Oliveira Santos Ribeiro, que compõem o grupo soteropolitano de arte popular *A Pombagem*, refletem sobre uma de suas experiências no *Projeto Levanta-te e Anda com o Teatro do Oprimido e o Teatro de Rua* com a população em situação de rua. Suas vivências demonstram o caráter libertador do teatro popular, tido como uma linguagem mobilizadora da cidadania, que contribui nos processos educativos para a transformação social.

A técnica do Teatro Invisível criada por Boal com objetivo de dar visibilidade ao que está invisível na vida cotidiana foi a escolhida pelos participantes da oficina de Teatro do Oprimido e Saúde do 5º Encontro Latino-americano de Teatro das Pessoas Oprimidas que ocorreu em Montevideu, Uruguai, para discutir a medicalização da vida. **César Augusto Paro** nos apresenta esta experiência por meio de um ensaio narrativo, que busca trazer o leitor para o momento da encenação, em que se provocou a interpenetração da ficção na realidade e da realidade na ficção.

Por fim, fechamos esta edição com a reflexão suscitada por **Cilene Nascimento Canda, Ana Flávia Andrade Hamad e Taína Assis Soares** acerca de um dos elementos essenciais do Teatro do Oprimido, o/a curinga e a sua formação. As autoras apresentam questionamentos e argumentos produzidos a partir de experiências observadas com a técnica do Teatro-Fórum, a respeito da condição de ser/estar curinga, salientando a sua função complexa, por atuar artística, política e pedagogicamente no contexto social. O texto contribui para a ampliação da compreensão de um tipo de mediação dialógica e dialética entre palco e plateia, situando o teatro-fórum como processo de reflexão-ação-reflexão crítico perante a cena, a educação e a sociedade.

Agradecemos a todas as autoras e todos os autores, assim como os/as demais envolvidos na publicação deste número. Esperamos que as experiências aqui relatadas e os aportes teórico-epistêmicos trazidos possam fomentar a multiplicação do método e de novos horizontes ético-estético-políticos para a transformação social.

Boa leitura!



DO TEATRO ENGAJADO AO TEATRO DO OPRIMIDO: avanços na metodologia boaleana

FLAVIO DA CONCEIÇÃO

**Curinga de Teatro do Oprimido e
professor do curso de Licenciatura
em Artes Cênicas da Universidade
Federal do Acre.**

RESUMO

Esse artigo traz à luz o debate a partir das características do teatro engajado em confrontação aos procedimentos adotados pela metodologia do Teatro do Oprimido. Augusto Boal foi diretor do grupo paulista militante Teatro de Arena na década de 60, onde pôs em prática técnicas de *agit-prop* e teatro engajado. No decorrer de sua trajetória artística, Boal constrói uma metodologia que propõe o diálogo e a produção artística a partir do ponto de vista dos oprimidos. Esse texto oferece uma análise do avanço da prática de Boal do teatro engajado até chegar ao que viria a ser denominado Teatro do Oprimido.

PALAVRAS-CHAVE:

Teatro do Oprimido.

Teatro Político.

Teatro Engajado.

ABSTRACT

This article brings to light the debate from the characteristics of engaged theater in confrontation with the procedures adopted by the methodology of the Theater of the Oppressed. Augusto Boal was director of the militant theater group Teatro de Arena in the 60s, where he put into practice agit-prop techniques and engaged theater. In the course of his artistic career, Boal constructs a methodology that proposes dialogue and artistic production from the point of view of the oppressed. This text proposes an analysis of the advance of the practice of Boal of the engaged theater until arriving at what would come to be denominated Theater of the Oppressed.

KEYWORDS:

Theatre of the Oppressed.

Engaged Theatre.

Political Theatre.



Desde seu trabalho no Teatro de Arena, Boal foi um dos grandes defensores e praticantes do teatro popular no Brasil. A priori ele defende que todo teatro é político em si, portanto, seria impossível fazer teatro sem defender uma ideologia. Até quando não queremos falar de política, estamos fazendo política. Em seu livro *Técnicas Latino-Americanas de Teatro Popular*, Boal discorre sobre as diferentes vertentes do Teatro Popular. Creio que Boal, com a escolha do termo Teatro Popular, ao invés de teatro político ou engajado, tivera a intenção de delimitar um teatro feito para ou pelo povo. Como ele considera toda ação cotidiana um ato político em sua essência e todo tipo de arte, ideológica, dizer teatro político seria um pleonasma. Com o termo Teatro Popular ele enfatiza o público para quem esse teatro é destinado: “O teatro para ser popular, deve ter sempre a perspectiva do povo na análise dos fenômenos sociais. Porém, não é necessário, que se trate somente dos temas ‘políticos’” (1979, p.31). Podemos conceituar o Teatro Popular que Boal se refere como teatro militante ou engajado, pois, a maioria dessas atividades cênicas era elaborada a partir da agenda do Partido Comunista, inspirada em práticas teatrais de esquerda.

Avançando na explanação sobre o teatro popular/engajado, Boal exemplifica algumas práticas direcionadas ao povo. O Teatro de Agitação e Propaganda, também conhecido como *Agit-Prop*, que era muito praticado na União Soviética e países em processo de revolução, traz de forma rápida à plateia os problemas mais emergentes para serem discutidos ou resolvidos, sempre com um cunho político, defendendo uma posição anti-neoliberalista. Possui uma estética própria objetivando transmitir a informação direta ao público, sem rodeios ou subjetividades. As apresentações são ligeiras, com participação ativa do espectador nos debates e ocorrem, na maior parte das vezes, em espaços abertos. Frequentemente as peças de *Agit-Prop* são apresentadas antes de comícios ou manifestações para defender uma ideologia esquerdista. No Brasil temos os CPC (Centros Populares de Cultura) como um dos disseminadores deste tipo de teatro.

Era necessário explicar à plateia determinado fato, urgentemente pois, dependendo da sua consciência, ele votaria neste ou naquele candidato, participaria ou não de determinada greve, empreenderia esta ou aquela ação política. (BOAL, 1979, p.28)



Já o Teatro Didático traz ao público temas mais complexos, que deveriam ser refletidos e aprendidos. Peças um pouco mais elaboradas, muitas vezes adaptadas à realidade de determinada comunidade ou vilarejo para que os populares aprendessem lições importantes sobre relações de poder, lutas de classe, ou mesmo atividades cotidianas como agricultura ou leis de trânsito: “A arte é uma forma sensorial de conhecimento – portanto o teatro didático-popular procurava desenvolver estas ideias em forma concreta.” (BOAL, 1979, p.29). Nesse bloco podemos incluir peças de autores renomados como Bertolt Brecht, que tinha obras especialmente escritas com o objetivo de travar uma reflexão com a plateia, mesmo outros autores como Shakespeare, Lope de Vega ou Ionesco poderiam ter uma leitura popular e didática, tendo como base o objetivo ideológico e um público que assistisse. Nada mais didático que as Tragédias Gregas ou o Teatro Medieval realizado pela Igreja Católica. De acordo com Boal, a burguesia ou a classe dominante faz uso da arte a partir de sua necessidade de influenciar. O povo é quem deve se apropriar da arte para uso e bem próprio, pois “quando o conteúdo de um espetáculo não é suficientemente claro, ou quando se mostra bivalente, a burguesia procurará mostrar sua própria versão.” (1979, p.32).

E mesmo o teatro épico defendia uma ideia, uma verdade, que era do ponto de vista dos trabalhadores. Iná Camargo Costa o define brilhantemente e deixa claro que há uma ideologia por detrás desse campo teatral.

Podemos agora definir teatro épico como sendo a forma teatral encontrada, num processo de aproximadamente 40 anos, por dramaturgos e encenadores de alguma forma ligados às lutas dos trabalhadores, para expor o mundo segundo a experiência dos trabalhadores, que constitui o mais complexo dos focos narrativos até hoje experimentados pela cena contemporânea. (COSTA, 2012, p.91)

Inspirado nas diferentes manifestações de teatro engajado, Boal, junto com o Teatro de Arena, criou técnicas a partir da leitura de jornais, o que já era chamado de Teatro Jornal ou Teatro Vivo¹, mais uma prática de *Agit-Prop* reproduzida nos Estados Unidos e União Soviética. Tendo como base esse ponto, Boal tenta distinguir sua prática das outras vertentes do teatro popular,

¹ LIMA, Eduardo Campos. *Coisas de Jornal no Teatro*. São Paulo: Editora Outras Expressões, 2014.



defendendo um teatro produzido segundo o ponto de vista do próprio povo. Para ele havia uma diferença intrínseca entre o teatro feito para o oprimido e aquele feito pelo oprimido. Boal indica o Teatro Jornal como “uma nova categoria de teatro popular. [...] Nela, o próprio povo faz o espetáculo [...] o povo fabrica e consome teatro.” (1979, p.42). Não só o Teatro Jornal, mas todo o trabalho de Boal sofre influência de outros grupos de teatro engajado, como o grupo norte americano *The Living News-paper* da década de 1930 (BOAL, 1967, p.25).

Vale ressaltar que todas essas práticas teatrais eram experimentadas no contexto de pré-ditadura e, após o golpe de 1964, da ditadura anunciada no Brasil. Entretanto, o mais importante é frisar que há um ponto de ruptura entre a prática desenvolvida por Boal e o teatro engajado dos grupos populares de sua época, e o próprio autor reconhece esse fato.

Boal, após a experiência com o teatro engajado, tentou se afastar do conceito por detrás dessa estética e criar novas formas artísticas de representar as ideias do povo. Não cabe aqui explicar toda a trajetória de Boal na criação do Teatro do Oprimido, nem o processo de amadurecimento da metodologia até chegar à Estética do Oprimido. Tais elementos estão disponíveis na ampla obra do dramaturgo, traduzida para mais de trinta idiomas, em dissertações e teses acadêmicas. No meu livro *A Estética de Boal – Odisseia Pelos Sentidos*², apresento um histórico do Teatro do Oprimido e considero importante a leitura desse material para aprofundarmos na reflexão.

Boal distingue o Teatro do Oprimido do teatro engajado a partir de algumas premissas. No Teatro do Oprimido não deve haver unidirecionalidade do discurso, mas sim a criação de um espaço dialógico e dialético entre atores e plateia; a arte não pode ser deslocada da política, arte é política; a fala e a representação da realidade devem se dar do ponto de vista do oprimido, por isso toda produção artística deve passar pela concepção do oprimido para não haver tradução/traição; o Teatro do Oprimido não tem uma verdade, mas sim a busca pela multiplicidade de ideias, sendo assim, não passa uma mensagem ao público.

2 CONCEIÇÃO, Flavio da. *A Estética de Boal – Odisseia Pelos Sentidos*. Rio de Janeiro: Editora Mundo Contemporâneo, 2018.



CRIAÇÃO DE ESPAÇOS DE DIÁLOGO NO TEATRO DO OPRIMIDO

Durante as experimentações com o Teatro Jornal, ainda no Teatro de Arena de São Paulo, e já no exílio, com o Teatro Imagem, Teatro-Fórum e Arco Íris do Desejo, a metodologia do Teatro do Oprimido foi se estruturando de acordo com as necessidades de um novo espectador, fortalecendo o diálogo entre público e artistas, criando um espaço de debate democrático e horizontal.

Augusto acreditava que o espectador mobilizado era o participante mais importante no teatro. Ele trabalhava incessantemente para levar a ação teatral do palco para a plateia e da plateia para a comunidade onde quer que ela se encontre. Augusto fazia questão que o espectador fosse o centro da experiência. Ele expandiu radicalmente a noção do coro grego de forma que a plateia ativa – *espect-ator* – era o participante mais importante do evento teatral. (SCHECHNER, 2013, p.12)

Ligiéro aponta que a contradição é um aspecto importante e positivo na obra criada por Boal, pois em cada momento ele se perguntava se o que estava fazendo era a ação mais conveniente, adequada (LIGIÉRO, 2013, p.18). A partir da necessidade do *espect-ator* Boal modificava e criava novas ações que fortalecessem a libertação do oprimido. E, no meu ponto de vista, para Boal ser artista não seria necessariamente um dom, mas uma instância humana, enquanto ser espectador não garantiria a participação ativa, por isso se fez necessário repensar esses conceitos e posições.

Contradição como matriz para conduzir o indivíduo ao processo de inovação e à superação da situação de opressão. [...] Ser um ator e não ser. Ser um



espectador e não ser, sendo um “artista” no palco e não necessariamente sendo um artista de fato na vida. Uma forma de encorajar a viver a vida como arte e vice-versa. (LIGIÉRO, 2013, p.18)

Para a real instauração desse espaço dialógico, faz-se necessário considerar alguns princípios apontados por Boal, descobertos em sua trajetória prática e teórica. Vale lembrar que tal fundamentação é baseada numa linha de atuação marxista e, como defendo nesse artigo, freireana e humanista.

Paulo Freire considerava que a educação e a escola deveriam ser os espaços de abertura e diálogo na sociedade. Que somente através da educação o ser humano pode se libertar da opressão e da injustiça. Boal desloca o espaço de libertação para o teatro e, posteriormente, para a arte, considerando as premissas propostas por Freire, estabelecendo um espaço de experimentação onde o ser humano, a partir de suas ações cotidianas teatralizadas, pode analisar a realidade para, concretamente, propor mudanças radicais.

Boal dá a palavra ao espectador; através do teatro viabiliza a possibilidade de relatarem as próprias vivências, desenvolverem sua autonomia, seu juízo crítico e sua responsabilidade. Freire fornece ao educando a autonomia da construção da palavra, para que ele possa interferir no mundo, transformando-o, pois, ao dizer a própria palavra à pessoa, começa a construir conscientemente seus próprios caminhos. (BARAÚNA, 2013, p.199)

Esse espaço de fluidez e horizontalidade no discurso não deve ser instaurado somente numa apresentação de Teatro-Fórum com o público. Desde a construção de uma cena de Teatro do Oprimido, numa oficina de introdução ou ensaio de um grupo popular, é primordial que o Curinga estimule a composição desse espaço seguro de diálogo. “Falar, por exemplo, em democracia e silenciar o povo é uma farsa” (FREIRE, 1987, p.96).

Aqui seria interessante retomar o conceito de educador ou pedagogo fundamentado por Freire, que nos aponta a responsabilidade deste em problematizar os conteúdos trazidos pelos participantes. Sozinho, o grupo pode se perder em reflexões errôneas sobre a realidade, reforçando opressões e naturalizando condicionamentos sociais.



Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma inestruturada. (FREIRE, 1987, p.98)

A questão do diálogo perpassa toda a metodologia do Teatro do Oprimido, sendo um dos pilares nesse tipo de teatro/ativismo. Concretamente o Curinga precisa criar um ambiente coletivo e tranquilo, de confiança, onde os participantes sintam-se acolhidos. Falar de opressão não é uma missão fácil, portanto, somente num local seguro e respeitoso, onde todas as ideias são levadas em consideração e a escuta seja priorizada, é que as histórias de opressão para a construção dos espetáculos poderão ser compartilhadas e a injustiça combatida.

Outro aspecto dialógico no Teatro do Oprimido acontece no momento das intervenções do Teatro-Fórum. Sem diálogo não há Fórum! Primordial lembrar que o Teatro-Fórum foi desenvolvido por Boal no Peru, tendo como ponto inicial o projeto de Dramaturgia Simultânea³ nos anos 1970. Nesse antigo projeto, os espectadores podiam falar desde o seu assento as ideias no sentido de os atores, no palco, desenvolverem soluções para o problema apresentado. O poder de ação permanecia isolado da plateia; no palco, os artistas que interpretavam traduziam o que a plateia dizia. No Teatro-Fórum, a plateia deve se levantar e tomar a ação cênica, transformando o espetáculo de acordo com suas ideias. Se não há intervenções da plateia, se a ação não é dividida com o espectador, que se torna *espect-ator*, se não há a promoção do diálogo fluido entre palco e plateia, se faz Teatro-Fórum? Bárbara Santos nos dá uma pista quando diz que “Curingar é mediar o diálogo entre palco e plateia” (2008, p.76). Assim, fica claro que o diálogo é um dos alicerces do Teatro do Oprimido e o Curinga é o responsável em democratizá-lo. Ele precisa criar esse espaço de confiança, de respeito e dinamismo com o público, peça mestra para o debate acontecer.

Um bom exemplo de extrapolação dos espaços de diálogo pode ser observado na prática do CTO Jana Sanskriti, na Índia. Durante o fórum há um componente do grupo anotando todas as intervenções feitas pelos *espect-atores*. As sugestões anotadas são organizadas na sede do grupo, digitadas no computador e analisadas coletivamente. Depois, são encaminhadas para um comitê de discussão permanente em cada vila onde o grupo atua. Esses comitês se encontram

³ BOAL, Augusto. *Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas*. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2009.



uma vez por mês e são compostos por membros da comunidade, que discutem e opinam sobre as intervenções do Fórum, refletindo como podem concretizar na comunidade as sugestões criadas teatralmente, o que, para Boal, seria uma ação social concreta e continuada, destacada no topo da *Árvore do Teatro do Oprimido*.

Cada grupo de TO deve colaborar em alguma ação coletiva da comunidade onde se apresenta. Após um evento artístico, não devemos abandonar o local como uma companhia itinerante que deixa saudades, em trânsito para outra cidade: temos que manter contato, formando redes de apoio. Não podemos nem devemos tomar o lugar dos oprimidos; ajuda-los, sim, sempre. (BOAL, 2009, p. 213)

Nesse aspecto o Jana Sanskriti vai às últimas consequências do Teatro do Oprimido e mantém uma colaboração comunitária constante.

Nessas vilas o Jana Sanskriti tenta criar o que eles chamam de *MuktaMancha* – Palco Aberto, uma espécie de arena onde os grupos comunitários podem se encontrar para ensaios e apresentações. E esses espaços vão além da prática do TO, pois dificilmente nesses vilarejos há outros espaços sociais. Desta forma o *MuktaMancha* serve para inúmeros fins coletivos como casamentos, reuniões, festas, etc.

A partir desses comitês de discussão contínuos o Jana Sanskriti conseguiu fortalecer muitas comunidades, onde houve mudanças concretas.

Em uma atividade de Teatro do Oprimido o Curinga possui poder, é o foco, pois está coordenando a atividade. Porém, esse poder deve ser compartilhado. Deve ser democratizado entre todos os participantes, estimulando-os a experimentar a autonomia, a responsabilidade, a autocrítica. O mesmo se dá na sessão de Teatro-Fórum. O Curinga tem o poder em mãos para orquestrar a discussão, esse poder deve ser compartilhado entre o espetáculo, com os atores e, mais tarde, com o público. E volta para o Curinga novamente, numa dança de poderes.

De acordo com Boff o trabalho popular se dá a partir da práxis – ação e reflexão. As questões sociais se resolvem segundo a prática e a compreensão da mesma. O trabalho popular ocorre com as mãos e com a mente, o que podemos associar ao pensamento sensível e simbólico proposto



por Boal. Uma prática sem teoria pode levar ao puro ativismo ou reformismo, ao mesmo tempo em que uma teoria sem práticas não conduz à ação concreta e a mudanças, pois se investe em discussões inacabáveis. “E a teoria existe em função da prática. Esta deve sempre ter primazia sobre toda reflexão;” (1984, p.53). O importante é que as duas estejam interligadas a todo o processo de caminhada popular, juntas, numa dialética teoria-prática.

Por isso, após cada intervenção do espect-ator, o Curinga precisa desenvolver com a plateia a reflexão daquela ação. Desta forma há uma compreensão coletiva se aquela ação é possível ou não no contexto cultural e social em que a peça é apresentada. Pensando que o que é solução para um pode não ser para o outro, a partir da análise de cada fórum, podemos fazer o que Boal chama de ascese, pensando em como essa opressão reflete coletivamente na sociedade e não pontualmente. A análise de cada intervenção faz com que a plateia assuma a autonomia no debate geral sobre o tema apresentado no espetáculo e: “Cabe ao Curinga observar a natureza dessas intervenções e tentar estimular a ascese em direção ao segundo nível do Teatro-Fórum: alternativas de caráter estrutural.” (BOAL, 2009, p.212).

A falta de reflexão nas intervenções de um Teatro-Fórum é grave, pois revela uma compreensão diferente dos princípios defendidos por Boal. Richard Schechner considera a prática de Boal um avanço ao que Brecht propôs no teatro, pois este coloca os atores ao lado dos personagens, enquanto Boal faz com que a plateia protagonize as ações dos personagens transformando a cena proposta. E quando Brecht pôde escolher um teatro para apresentar suas peças, escolheu o espetacular e burguês *Theatre am Schiffbauerdamm*, com fosso de orquestra e um grande proscênio, onde estreou a “Ópera dos Três Vinténs”. Boal sentia-se mais à vontade quando o palco era a rua e podia interagir com a plateia. A proximidade com o espectador é primordial no seu teatro. Sendo assim: “Brecht via no teatro um lugar para analisar e criticar a vida social. Mas foi o Augusto que viu o teatro como instrumento de mudança” (SCHECHNER, 2012, p.12).

Se essa reflexão fica somente no palco e não é devolvida maieuticamente para a plateia, a intransitividade do discurso se amplia. Ficamos no lugar do Teatro Didático, onde somente o grupo fala seu ponto de vista sobre o que aconteceu em cena e corremos o risco de passar mensagens para a plateia.



O Curinga [...] deve questionar sempre as próprias conclusões e enunciá-las em forma de pergunta, e não afirmativamente, de forma que os espectadores tenham que responder sim ou não, foi isso que dissemos ou não foi, em vez de serem confrontados com uma interpretação pessoal do Curinga. (BOAL, 2015, p.303)

Desta forma o poder não é democratizado pelo Curinga, mas retido e devolvido em forma doutrinária para a plateia, que não aprende coletivamente os caminhos para se libertar de determinada opressão. Somente a participação na cena não garante a reflexão e a mudança da realidade.

A ARTE SEM TRADUÇÕES

No Teatro do Oprimido, partindo das histórias reais de opressão compartilhadas coletivamente, um grupo encena a situação que considera a mais urgente de ser denunciada. Para a construção cênica são realizados diferentes procedimentos teatrais como jogos corporais, de interpretação, de criação de cenários, figurinos e músicas. Nessas atividades o grupo se expressa artisticamente, colocando impressões pessoais sobre a situação ocorrida. Cores, imagens, formas, tudo o que é incorporado à encenação precisa ter um significado, objetivo ou não, que fortaleça a história contada. O coletivo interpreta a cena com elementos criados, imaginados e discutidos em conjunto. A peça deverá representar os sentimentos e a ideologia daquele grupo social. O objetivo é que a encenação seja a “fala” de determinado grupo social e uma contestação da realidade mitificada, de acordo com Barthes (2001).

Para o sociólogo e filósofo francês Roland Barthes (2001), o mito é a resignificação de uma ideologia popular ou da classe subalterna, esvaziada de seu conteúdo político. Seria uma “fala” que representa os oprimidos, transposto aos interesses da classe dominante, que é devolvido às classes populares como algo novo. Tais elementos, acontecimentos, manifestações culturais são



dissociados dos fatos históricos que o acompanham e que referendam sua importância política para determinada classe social.

Essa fala é uma mensagem. Pode, portanto, **não ser oral; pode ser formada por escritas** ou por representações: o discurso escrito, assim como a fotografia, o cinema, a reportagem, o esporte, os espetáculos, a publicidade, tudo isso pode servir de suporte à fala mítica. (BARTHES, 2001, p.132)

No meu ponto de vista, o Teatro do Oprimido propõe uma resistência aos mitos construídos pela grande mídia, pela indústria cultural. No processo de construção coletiva o oprimido é estimulado pelo Curinga a criar suas imagens, palavras e sons, representar sua realidade segundo o seu ponto de vista, desconstruindo uma leitura pré-estabelecida que possa reforçar segregação e opressão.

Em sua fase pós-exílio, Boal vai além: passou a acreditar que, uma vez assumindo sua própria arte, o ser humano estaria mais preparado para enfrentar os desafios do mundo, assumindo um papel de transformador da sociedade [...] a experiência e o conhecimento sensível [...] opressão passa pelo que vemos, ouvimos e lemos. (LIGIÉRO, 2013, p.18)

No procedimento criativo de um espetáculo de Teatro-Fórum, o grupo necessita se apoderar de elementos artísticos para reler sua realidade mitificada e apresentar à sociedade seu ponto de vista desta mesma realidade. Assim, essa ressignificação ou representação do real não será indicada pela classe dominante, mas sim pelos oprimidos, que, com base em sua vivência, podem representar suas opressões através do teatro ou de outra manifestação artística. Os oprimidos resistem e assumem sua própria fala antes roubada e mitificada pelos opressores, e através do Teatro do Oprimido criam todos os elementos do espetáculo. Todo esse processo é mediado e estimulado pelo Curinga.

Já assisti a alguns grupos populares de Teatro do Oprimido onde o processo de desconstrução mítica não ocorre. Acompanhei o grupo Jana Sanskriti da cidade de Calcutá na Índia. Eles se apresentam com um lindo espetáculo chamado *Shonar Maye* (Menina de Ouro) que mistura danças tradicionais, elementos folclóricos e cantigas populares da Índia e já se apresentou em vários países.



A peça é utilizada como carro chefe do Jana Sanskriti que, em todos os novos espaços de trabalho, ensinam as músicas, as danças e marcas cênicas para os novos atores, que reproduzem todos os movimentos e trejeitos criados pelo elenco principal. Esse tipo de ação já foi realizado enquanto estratégia dos grupos de teatro engajado, tanto no Brasil com os CPC e o próprio Teatro de Arena, mas também na Índia nas primeiras atividades do Jana Sanskriti.

Nenhum elemento é criado pelo grupo de jovens. O figurino, que poderia chamar de uniforme, é o mesmo utilizado por todos os grupos populares coordenados pelo Jana Sanskriti. A forma de interpretar e até de falar de alguns personagens é basicamente cópia do elenco principal, que é responsável por dirigir nos mínimos detalhes as peças dos novos grupos.

O pesquisador de Teatro do Oprimido Julian Boal trabalhou diretamente com o CTO Jana Sanskriti durante alguns anos. Acompanhou de perto a produção do grupo e viajou pelas vilas do interior da Índia colaborando e refletindo sobre o trabalho. Ele justifica esse processo do Jana Sanskriti enquanto estratégia política, pois, em sua opinião, as vilas não estariam preparadas para criar suas próprias peças, falando de sua história. A própria comunidade poderia não apoiar a prática teatral, caso falasse abertamente dos temas tabus. Ele considera a tradição hinduísta muito arraigada no interior do país e temas mais polêmicos, como a liberdade das mulheres, poderiam criar desacordos entre os moradores. Ele comenta:

Shonar Meye é sempre a primeira peça representada pelo JS quando estão tentando se estabelecer em uma aldeia. Isso, por duas razões. Primeiro, o JS acredita firmemente que quando as mulheres estão autorizadas a falar livremente de sua condição, então, e só em seguida, a aldeia como um todo pode iniciar-se num processo mais amplo para a sua emancipação. Divisões de gênero minam as alianças mais amplas nas aldeias e as lutas. Em segundo lugar, o patriarcado não é identificado por déspotas locais como uma ameaça a seus privilégios e, portanto, eles não proíbem as performances. A estratégia da Jana Sanskriti de se infiltrar em uma aldeia sempre desenrola no mesmo caminho.

(BOAL, J., 2012, p.114)

Creio absolutamente que a estratégia do Jana Sanskriti tenha uma boa intenção, porém, não podemos deixar de admitir que o processo que os participantes dos grupos deixam de vivenciar



pode comprometer a razão pela qual se faz Teatro do Oprimido. Quem avalia se uma vila está preparada ou não para uma discussão? Como podemos escolher sobre o que o oprimido deseja falar? A eleição dos temas abordados em uma peça não deveria partir dos oprimidos, já que priorizamos por sua autonomia?

Na Índia os adolescentes aprendiam todas as músicas, marcações, danças criadas pelos coordenadores e Curingas do Jana Sanskriti. Pode-se afirmar que, neste caso, *Shonar Meye* torna-se um mito, produzido pelo próprio CTO indiano. Quem garante que o problema urgente sobre o qual aqueles jovens querem falar é o patriarcado? Sem desmerecer a importância do tema, pois muitas mulheres sofrem agressões violentas na Índia.

Não leva a cultura ao povo, mas oferece meios estéticos necessários para o desenvolvimento de sua própria cultura, com seus próprios meios e metas. Não apenas educa nos elementos essenciais de como se pode fazer, mas, pedagogicamente, estimula os participantes a buscarem seus caminhos. (BOAL, 2009, p.166)

O processo de aprendizado no Teatro do Oprimido precisa ser algo coletivo e processual. Se o Curinga diz qual o tema que os oprimidos precisam discutir, voltamos ao equívoco cometido por Boal nos anos 1970, no nordeste brasileiro, com o camponês Virgílio. Voltamos ao teatro engajado do qual Boal tanto tentou se afastar. A fala dos oprimidos é assim calada pela voz dos Curingas.

A conscientização é um processo de autoconscientização, ou melhor, de interconscientização. Não é inculcação doutrinária ou matracagem ideológica. Ela se dá no diálogo entre todos, agenciado pelo agente. Por isso mesmo a palavra do povo deve ser dita e ouvida com plena liberdade. (BOFF, 1984, p.48)

No caso dos grupos indianos, não é só a peça que é reproduzida, mas todo material de cena, cenários e figurinos. Todos os grupos têm a mesma indumentária. Um sári amarelo e vermelho para as mulheres, uma camisa e calça brancas com cinturão vermelho para os homens. Quem não é da cultura indiana fica impressionado com a beleza das vestimentas, porém para os indianos não há metáfora nesses elementos. É como um uniforme, onde todos se vestem iguais, com objetivo de rápida identificação da plateia. Remetemo-nos mais uma vez



ao *Agit-Prop* que, de forma rápida, queria que a plateia reconhecesse os personagens ou a identidade do grupo político.

Desta forma, baseado na teoria de Roland Barthes, sugiro que o Teatro do Oprimido sirva de facilitador na desmistificação cultural do oprimido a partir da sensibilidade e da criatividade. Ao criar seu espetáculo, suas imagens, palavras e sons, os oprimidos podem reelaborar simbólica e sensivelmente sua realidade, refletindo sobre o que não os contenta e quais os caminhos de transformação dessa realidade opressora e desigual: “A função do mito é evacuar o real: literalmente, o mito é um escoamento incessante, uma hemorragia, ou se prefere, uma evaporação; em suma, uma ausência sensível.” (BARTHES, 2001, p.163). Por isso é tão importante que os oprimidos sejam sujeitos nesse processo de criação, se não estaremos reproduzindo o que o Teatro do Oprimido combate!

Uma Estética democrática, ao tornar seus participantes capazes de produzir suas obras, vai ajudá-los a expelir os produtos pseudoculturais que são obrigados a tragar no dia-a-dia (*sic*) dos meios de comunicação, propriedade dos opressores. Democracia estética contra a monarquia da arte. [...] Devemos pensar a arte do ponto de vista de quem a produz e pratica, não a partir de uma perspectiva contrária à nossa. (BOAL, 2009, p.167)

Quando Boal arrisca se distinguir do teatro engajado, o faz por não achar justo ensinar algo à plateia, sem assumir os mesmo riscos. Sendo assim, as mensagens deveriam ser evitadas. A partir do momento em que são os oprimidos a falarem de sua realidade e produzirem o espetáculo, as imagens dos cenários e figurinos, os sons das músicas, as palavras dos textos, a fala será dos oprimidos para os oprimidos, em linha direta, sem interlocutores.

Assim, não deve haver nenhuma mensagem explicitada em uma peça de Teatro do Oprimido, pois ouvimos as diferentes ideias da plateia, buscando a multiplicidade de argumentos: “O debate, o conflito de ideias, a dialética, a argumentação e a contra argumentação – tudo isso estimula, aquece, enriquece, prepara o espectador para agir na vida real.” (BOAL, 2015, p.301). Ela deve servir como antídoto ao véu invisível da realidade, que esconde a verdadeira tendência do ser humano em ser livre e feliz, sem injustiças e opressões (VANNUCCI, 2013). Mas essa verdade é



escamoteada pelas classes dominantes. O Curinga do Teatro do Oprimido tenta estimular a descoberta dessa verdade pelos *espect-atores*.

Desde a tragédia grega a arte é utilizada para instigar a plateia a se imobilizar, com receio de que aquela representação, que imita a vida, possa de fato acontecer com eles. “A palavra ficção torna-se a única ficção que realmente existe.” (BOAL, 2009, p.88). E combatendo a catarse, Boal cria em seu teatro uma instância de real não estática, onde o espectador pode influenciar a experiência artística, não aceitando a verdade cênica como absoluta.

É importante reforçar mais uma vez que o Teatro do Oprimido é uma metodologia teatral com bases marxistas e humanistas. Com essa fundamentação acredita-se que a revolução e a transformação da realidade só acontecerão se os oprimidos compreenderem sua condição social, sua alienação corporal e intelectual e, juntos, tentarem superar a contradição opressor/oprimido. Nesse processo, o oprimido é o sujeito e não o objeto. Se os oprimidos não se movimentarem para lutar contra a opressão e a injustiça, nada mudará. E a opressão não é um problema individual ou espiritual de um oprimido contra um opressor ou contra o diabo, mas um conflito coletivo, social! Boal cria um processo teatral de ensaio para a revolução coletiva, e os personagens opressores podem ser modificados, mas tendo como ponto de partida o empenho e as estratégias criadas pelos oprimidos, segundo a sua autonomia. O Teatro do Oprimido é para fortalecer o oprimido e não o opressor! Para que os oprimidos percebam coletivamente como podem desconstruir a rede de opressão que se repete em várias culturas e países: “Tal liberdade requer que o indivíduo seja ativo e responsável, não um escravo em uma peça bem alimentada da máquina” (FREIRE, 1987, p.59-60).

Há vários grupos de Teatro do Oprimido no mundo que fazem trabalhos potentes e essenciais para a quebra das opressões. São muitos coletivos que multiplicam o Teatro do Oprimido, discutem temas importantes para a transformação das injustiças no mundo, dão espaço para que mulheres e jovens possam ter sua representatividade e atuarem. Criam os comitês comunitários passando da ação teatral para a ação social concreta e continuada, tão recomendada por Boal.

Porém, ainda há um ranço gigantesco do teatro engajado, teatro catequese e doutrinário. São lacunas práticas e filosóficas que podem ser mais bem desenvolvidas para que os grupos atinjam toda a potencialidade da metodologia criada por Boal. A fusão entre o Teatro Didático, ora



manipulando as ideias da plateia, sem garantir o debate autônomo, com um Curinga professoral e diretivo, ora com um Curinga neutro e anódino que se abstém da coordenação do grupo, ainda configura a prática de muitos grupos de Teatro do Oprimido no Brasil, na Índia e no mundo.

Realmente foi emocionante estar em uma aldeia onde não tinha nada além de plantações e o *MuktaMancha* com crianças pintadas que nos recebiam com flores, cantando músicas tradicionais, dançando ao som da Tabla e do Harmônio indiano. Milhares de pessoas assistindo às peças e, pelo menos, presenciando uma discussão no palco. Em algumas dessas vilas as pessoas nunca tinham visto pessoalmente um estrangeiro, mas conheciam o Teatro do Oprimido.

Boal dizia que o Teatro do Oprimido foi feito para as pessoas, dentro de suas realidades. Seria lindo se todas as premissas políticas e artísticas propostas pelo teatrólogo e outros teóricos que corroboram suas ideias fossem respeitadas, mas creio que isso também é um processo de cada região onde o Teatro do Oprimido é experimentado. O importante é que a base humanista está presente. Há o desejo de transformação da realidade opressora em direção a um mundo ideal, feliz, justo para todos: “Nós mudamos o método por viver a natureza das pessoas e do contexto de humanização.” (GANGULY, 2014, p.150).

REFERÊNCIAS

- » ARAÚJO, Fernando A. S. O Programa do Partido Comunista da Índia. In: Revista Mensal de Cultura Política, nº 49, set de 1953. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/tematica/rev_prob/49/programa.htm>. Acesso em 06 de Maio de 2015.
- » ANDRADE, Clara de. **O exílio de Augusto Boal** – Reflexões sobre um teatro sem fronteiras. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2014.
- » AUGUSTO Boal e o Teatro do Oprimido. Produção de Zelito Viana. Rio de Janeiro: Mapa Filmes, 2011. 1 DVD



- » BARAÚNA, Tânia. Considerações sobre a Pedagogia do Oprimido de Paulo freire e a metodologia do Oprimido de Augusto Boal. In: **Augusto Boal: Arte, Pedagogia e Política**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2013.
- » BARTHES, Roland. **Mitologias**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- » BOAL, Augusto; GUARNIERI, Gianfrancesco. **Arena Conta Tiradentes**. São Paulo: Sagarana, 1967.
- » BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores**. São Paulo: Cosac Nayf, 2015.
- » _____. **A Estética do Oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- » _____. Entrevista. In: LIGIERO, Zeca; TELLES, Narciso; PEREIRA, Victor Hugo (Orgs.). **Teatro e Dança como Experiência Comunitária**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009.
- » _____. Imperdoáveis desvios Heresias Criativas. In: **Metaxis – A Revista do Teatro do Oprimido**, nº 2. Rio de Janeiro: CTO, 2002.
- » _____. **O Arco-Íris do desejo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- » _____. **Teatro Legislativo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.
- » _____. **Ciclo de palestras sobre o teatro brasileiro**. Rio de Janeiro: Inacen, 1986.
- » _____. **STOP! C'est Magique**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- » _____. **Técnicas Latino Americanas de um Teatro Popular**. São Paulo: Hucitec, 1979.
- » _____. Teatro Jornal Primeira Edição. In: **Latin American Theatre Review**, vol 4, nº 2, Spring – Kansas, U.S.A: The Center of Latin American Studies – The University of Kansas, 1971.
- » _____. Rascunho esquemático de um novo sistema de espetáculo e dramaturgia denominado Sistema Coringa. In: **Revista Teatro Paulista**. São Paulo: Publicação da Comissão Estadual de Teatro (Secretaria de Cultura, Esportes e Turismo), 1967.
- » BOAL, Julian. Elementos de Reflexão a respeito do “Curinga”. Disponível em: <<http://www.institutoaugustoboal.org/2011/11/23/442/>>. Acesso em 30 de Abril de 2013.
- » _____. It's When theatre is over that ur work begin's: the exemple of Jana Sanskriti. In: **Scripting Power**. Jana Sanskriti On and Offstage. Kolkata: CAMP, 2010.
- » BOFF, Clodovis. **Como trabalhar com o povo**. Rio de Janeiro: Vozes, 1984.



- » CENTRO de Teatro do Oprimido. Disponível em: <<http://www.cto.org.br>>. Acesso em 20 de Maio de 2013
- » CONCEIÇÃO, Flavio da. **A Estética de Boal** – Odisseia pelos sentidos. Rio de Janeiro: Mundo Contemporâneo, 2018.
- » COSTA, Iná Camargo. **Nem uma lágrima:** teatro épico em perspectiva dialética. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- » COSTA, Iná Camargo. O momento Boal. Disponível em: <http://institutoaugustoboal.files.wordpress.com/2012/07/o_momento_boa_inaccosta.pdf>. Acesso em 19 de Janeiro 2014.
- » COUTINHO, Eduardo Granja. **Velhas Histórias, Memórias Futuras** – Sentido da Tradição em Paulinho da Viola. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011.
- » _____. Gramsci: a comunicação como política. In: **Mídia e Poder:** Ideologia, Discurso e Subjetividade. Rio de Janeiro: Mauad, 2009.
- » _____. A comunicação do oprimido: malandragem, marginalidade e contra-hegemonia. In: **Comunidade e contra-hegemonia:** rotas de comunicação alternativa. Rio de Janeiro: Mauad, 2008.
- » FREIRE, Paulo. **Política e Educação:** Ensaios. São Paulo: Cortez Editora, 2001.
- » _____. **Professora sim, tia não.** Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'água, 1997.
- » _____. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- » GANGULY, Sanjoy. Aprendendo com as pessoas. In: **Metaxis** – A Revista do Teatro do Oprimido, nº 6. Rio de Janeiro: J Sholna, 2010.
- » _____. **Jana Sanskriti** – Forum Theatre and Democracy in India. London: Routledge, 2010.
- » _____. **Where we Stand:** Five plays from the repertoire of Jana Sanskriti. CAMP: Kolkata, 2009.
- » _____. Theatre – a space for empowerment: celebrating Jana Sanskriti's experience in India. In: **Theatre and Empowerment:** Community Drama on the World Stage. UK: Cambridge University, 2004.
- » JANA Sanskriti. Um Teatro em Campanha. (A Theatre on the Field). Produção de Jeanne Dosse. Calcutá: Produção Independente, 2005. 1 DVD



- » JANASANSKRITI – Centre for Theatre of the Oppressed. From the directors desk. Disponível em: <<http://janasanskriti.org/index.html>>. Acesso em 19 de Junho de 2013
- » LIGIÉRO, Zeca. Ser e não Ser, o artista e o espectador: questões da arte, pedagogia e política de Augusto Boal. In: LIGIÉRO, Zeca. **Augusto Boal – Arte, Pedagogia e Política**. Rio de Janeiro: Mauad, 2013.
- » _____. **Performance e Antropologia de Richard Schechner**. Rio de Janeiro: Mauad, 2012.
- » LIMA, Eduardo Campos. **Coisas de Jornal no Teatro**. São Paulo: Outras Expressões, 2014.
- » ROSENFELD, Anatol. **O mito e o herói no moderno teatro brasileiro**. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- » SANCTUM, Flavio. Teatro do Oprimido e Homossexualidade – Um arco-íris em Construção. In: **Teatro do Oprimido e outros Babados**. Rio de Janeiro: Metanoia Editora, 2015.
- » _____. Curinga O Investigador de Alternativas. In: **De Freire a Boal**. Espanha: Ñaque, 2009.
- » SANTOS, Bárbara. Teatro Essencial: Essência Comunitária. (Uma Reflexão sobre o Teatro do Oprimido). In: **Arte e Comunidade**. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian, 2015.
- » _____. O Curinga e a Arte de Curingar. In: **Metaxis – A Revista do Teatro do Oprimido**, nº 5. Rio de Janeiro: J. Sholna, 2008.
- » SCHECHNER, Richard. Dialogando com Augusto Boal. In: **Augusto Boal**. Arte, Pedagogia e Política. Rio de Janeiro: Mauad X, 2013.
- » _____. Ritual. In: LIGIERO, Zeca (Org.). **Performance e Antropologia de Richard Schechner**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2012.
- » VANNUCCI, Alessandra. Boal Filósofo: para uma civilização teatral solidária. In: **Augusto Boal**. **Arte, Pedagogia e Política**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2013.



TEATRO DO OPRIMIDO: uma revolução crítica para a cidadania social

LINDOMAR DA SILVA ARAUJO

Mestre em Ensino das Artes Cênicas
pela UNIRIO, sob a orientação do Prof.
Dr. Adilson Florentino da Silva (UNIRIO).
Professor de Artes Cênicas na
Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro
e Diretor do Núcleo de Arte Avenida
dos Desfiles (SMERJ).

E-mail: plindomar@hotmail.com

RESUMO

Este artigo é um recorte da pesquisa de Mestrado em Ensino das Artes Cênicas, que articula as concepções metodológicas do Teatro do Oprimido, do teatrólogo Augusto Boal, com as propostas epistemológicas de Boaventura de Souza Santos, que propõe romper com o paradigma da Modernidade, por se apresentar em crise diante da supremacia do princípio de mercado sobre os princípios de Estado e comunidade, gerando novas e diferentes lógicas de pensar e agir na sociedade.

PALAVRAS-CHAVE:

Teatro do Oprimido;
Cidadania social;
Projeto de vida;
Teatro-Educação.

ABSTRAT

This article is a cross - section of the Master 's research in Teaching of the Performing Arts, which articulates the methodological conceptions of the Theater of the Oppressed, by the theatologist Augusto Boal, with the epistemological proposals of Boaventura de Souza Santos, who proposes to break with the paradigm of Modernity, to present itself in crisis before the supremacy of the market principle on the principles of State and community, generating new and different logics of thinking and acting in society.

KEYWORDS:

*Theater of the Oppressed;
Social citizenship;
Life project;
Theater-Education.*



INTRODUÇÃO

Este texto é resultado de estudos e reflexões da dissertação de Mestrado, intitulada “Teatro do Oprimido e Projeto de Vida: perspectivas emancipatórias”, que tem o foco na *práxis* pedagógica do ensino fundamental, em aulas eletivas, integrando as disciplinas de Arte e Projeto de Vida. Nesta junção disciplinar, o Teatro do Oprimido se apresentou como abordagem metodológica, tencionando os processos emancipatórios de aprendizagem, para encaminhar aos educandos os seus sonhos e prospecções de vida, pelo pensamento crítico da realidade e simulações perspectivas futuras.

Na intenção de potencializar o estudo da *práxis*, investigamos as teorias de Santos (2000, 2013), que abordam a crise do paradigma da Modernidade e propõem alternativas para escapar dos mecanismos de controle e manipulação do mercado sobre as estruturas e inter-relações do Estado e da sociedade. Suas epistemologias sociais nos possibilitam um olhar diferenciado sobre a realidade e nos levam a entender o papel do Teatro do Oprimido em sua trajetória histórica e função emancipatória.

Nesse sentido, o método teatral desenvolvido por Boal (1983, 2009) apresenta relevância e desenha caminhos de aplicabilidade no contexto escolar. Logo, para situar os estudos e as investigações, desenvolvemos um breve histórico do Teatro do Oprimido, da sua origem no Teatro de Arena, em São Paulo, até formação da sua Estética, nas escolas do Rio de Janeiro. Um percurso capaz de evidenciar a sua importância para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária.



O TEATRO DO OPRIMIDO NA CONTRA-HEGEMONIA

O Teatro do Oprimido vem se reconfigurando ao longo de sua existência, perseguindo estratégias e alternativas de libertação de oprimidos, que são afetados pelos mecanismos hegemônicos de dominação. Um processo de colonização social, que normalmente se impõe de forma velada e busca naturalizar os seus efeitos, atendendo ao capitalismo e a sua manutenção. O próprio teatro, num certo setor, assume também a posição de opressor, quando atende às demandas das ideologias dominantes, reproduzindo a naturalização das mazelas sociais, formas de marginalização, a estereotipia nas diferenças e o lucro como meio de ordenamento social.

Inicialmente, no Teatro de Arena, Augusto Boal (1931-2009) buscava estratégias de romper com a soberania do teatro burguês, que em parte até hoje se mantém. No entanto, o golpe militar de 1964, que implantou sua ditadura no país, lhe exigiu novos direcionamentos de ação, tornando o seu teatro ainda mais político, adentrando o território da “guerrilha social”, que resultou na perseguição política e exílio do seu criador.

Até o seu retorno ao Brasil, no início dos anos oitenta com a abertura política, o Teatro do Oprimido se transformou e cresceu, assumindo projeção mundial e outras configurações metodológicas, devido às reflexões e aos processos investigativos de seu criador.

Ao retornar do exílio, Boal arquiteta com seus pares uma nova estrutura de teatro sobre o próprio arcabouço do Teatro do Oprimido, que se desenvolvia desde o Teatro de Arena, com a criação do personagem “Coringa” e com raízes firmadas no ALFIN – Programa de Alfabetização Integral, quando em 1973 tem os primeiros contatos com a Pedagogia do Oprimido de Freire (1987), no Peru (TURLE, 2016). Neste momento de retorno ao Brasil, o teatrólogo reconfigura toda a sua dinâmica, agrega outras estratégias artístico-pedagógicas e apresenta o Teatro do Oprimido numa configuração multidimensional, que assume a denominação de Estética do Oprimido.



Hoje, o Teatro do Oprimido se caracteriza claramente em suas dimensões política, artística, estética e educativa, provocando os sentidos na estrutura cênica pela utilização formal de sons, palavras e imagens. A sua dimensão política se caracteriza por promover a luta contra sistemas vigentes de dominações opressivas e processos que viabilizam a libertação dos sujeitos para acesso à cidadania. O seu caráter educativo reside no ensaio de revoluções, pelas simulações instauradas em toda a sua dinâmica teatral, com a possibilidade de o espectador assumir o papel de protagonista na ação dramática.

Na perspectiva de Mattos (2016, p.33), o Teatro do Oprimido “é um teatro com forte característica política e social, tratando de questões de conflito entre oprimidos e opressores, onde a dramaturgia nasce de histórias reais contadas pelos próprios oprimidos”. Nesse contexto, o caráter político-estético da arte pode legitimar, embaralhar ou fazer desabar o arcabouço de um discurso, sistema e até mesmo singularidades ontológicas. Nesse sentido, Rancière (2009, p.17) acrescenta que as “práticas artísticas são ‘maneiras de fazer’ que intervêm na distribuição geral das maneiras de fazer e nas suas relações com maneiras de ser e formas de visibilidade”.

O Teatro do Oprimido existe como metodologia a ser modificada pelos sujeitos na prática. No entanto, Boal (2002, p.319) esclarece que existem dois pontos que são inalteráveis: “a) a transformação do espectador em protagonista da ação teatral; b) a tentativa de, através dessa transformação, modificar a sociedade, e não apenas interpretá-la”.

A pretensão do Teatro do Oprimido é provocar o espectador, para que se torne *espect-ator*¹ e entre em cena, numa experimentação de jogos e técnicas. Assim, esse fazer teatral possibilita refletir questões do **passado**, jogar com opressões do **presente** e encontrar possibilidades libertadoras em **futuros** possíveis. O principal objetivo da Poética do Oprimido é “transformar o povo, “espectador”, ser passivo no fenômeno teatral, em sujeito, em ator (social), em transformador da ação dramática”. (BOAL, 1983, p. 138). Esse processo de conversão do espectador passivo em protagonismo da ação teatral é o “cerne do Teatro do Oprimido – como sujeito produtor do seu próprio discurso” (TURLE, 2016, p. 25).

O teatrólogo Augusto Boal se inspirou na Pedagogia do Oprimido, do educador Paulo Freire, para desenvolver o seu Teatro do Oprimido. De acordo com Freire (1987, p. 32), para que os oprimidos se libertem, é essencial uma “pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão

¹ *Espect-ator* é um termo cunhado por Boal para identificar, em seu Teatro Fórum, uma forma dialógica de fruição teatral, que se processa na intervenção cênica do espectador sobre o modelo de realidade dramatizada. Essa atitude estético-teatral pretende redefinir mecanismos de libertação dos sujeitos em suas dinâmicas sociais.



dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará”.

O Teatro do Oprimido e a sua Estética se alinham aos preceitos da Educação, quando apresentam uma metodologia de gestão do conhecimento horizontal e democrática, num fazer teatral dialógico e contextualizado. É um teatro eminentemente político e emancipatório, quando discute questões referentes às opressões sociais e elabora simulações de possíveis libertações. Uma estética que provoca, no curso das suas ações, retomadas de processos de asfixia aos direitos individuais e coletivos dos cidadãos.

A estrutura social (BOURDIER, 2014) apresenta demarcações, que configuram instituições próprias, constituindo processos de manutenção da cultura com determinados avanços, preservações e retrocessos. Um sistema complexo, que mantém a escola como uma de suas instituições responsável por desenvolver a educação formal dos sujeitos e atuar na construção, sistematização e transmissão do conhecimento, preparando inclusive os indivíduos para o exercício da cidadania. Essa relação entre educação e sociedade se evidencia na perspectiva de Durkheim (2010, p. 37), quando apresenta o seu caráter social, que é constituído como

Um sistema de ideias, sentimentos e hábitos que expressam em nós não a nossa personalidade, mas o grupo ou os diferentes grupos de que fazemos parte, tais como as crenças religiosas, as crenças e práticas morais, as tradições nacionais ou profissionais, as opiniões coletivas de toda sorte. Seu conjunto forma o ser social.

No território da educação formal, encontra-se a escola, onde se desenvolve redes de subjetividades e se tecem tramas de saberes e fazeres. Um lugar específico para produção de atividades “nucleares”, que Saviani (1995, p. 21) aponta como “atividades que constituem a razão de ser da escola”, ou seja, o currículo. Assim, a linguagem teatral, quando inserida no espaço escolar, tende a se redimensionar para atender às necessidades próprias desse contexto.

O Teatro do Oprimido, ao longo da sua (trans)formação, vem se apresentando como uma potente linguagem para encaminhamentos emancipatórios, que visa alcançar direitos individuais e coletivos para a cidadania. Uma metodologia teatral que contribui com prospecções à educação formal,



quando se alinha aos processos pedagógicos que integram currículo escolar. Essa investida na educação exige mudanças de paradigmas, tanto naqueles referentes às práticas pedagógicas quanto aos relacionados à forma de perceber a realidade.

A CRISE PARADIGMÁTICA DA MODERNIDADE EM BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS

Ao identificarmos o Teatro do Oprimido como meio de luta social e política, para além da sua função estética e artística, buscamos compreender os fenômenos sócio-históricos e políticos que mobilizam a dinâmica social e provocam inclusive diferentes níveis de opressões nos agentes sociais. Logo, adentramos as teorias de Boaventura de Sousa Santos (2000, 2003, 2013), que nos apresenta o paradigma da modernidade e a sua crise atual, propondo encaminhamentos à emancipação dos sujeitos e colaborando com novas perspectivas epistemológicas para uma cidadania social.

De acordo com Santos (2013, p.234), a cidadania social se refere “a conquista de significativos direitos sociais, no domínio das relações de trabalho, da segurança social, da saúde, da educação e da habitação por parte das classes trabalhadoras”. Um resultado de lutas coletivas, travadas mais intensamente após a Segunda Guerra Mundial, envolvendo as classes operárias e instituições representativas. A cidadania social marca a passagem do capitalismo cívico e político para o capitalismo organizado.



Ao longo dos últimos séculos, a dualidade da ciência moderna monitorou e transformou a realidade, de forma a naturalizar a polarização de diferentes relações, tais como: liberdade-servidão, conhecimento-ignorância, racionalidade-irracionalidade, moderno-tradicional, positivo-negativo, corpo-alma, céu-inferno, etc. Nessa lógica, o discurso moderno alocou a educação na centralidade desses opostos, exigindo a superação daqueles ditos negativos (barbárie, ignorância, servidão, etc.) para se chegar à cidadania. Desse modo, vem preservando um modelo de política com sobreposição dos opostos, desequilibrada e sem meio termo, inviabilizando mecanismos para a ascensão social das camadas populares.

E, nesse contorno de pensamento, Arroyo (1995, p.37) acrescenta que: “Somente será reconhecido apto a participar como sujeito social e político quem tiver vencido a barbárie, a ignorância, quem tiver aprendido a nova racionalidade, quem tiver sido feito homem moderno”. Uma demanda ancorada em pressupostos iluministas. Afinal, como se estruturou a racionalidade moderna e como superá-la para alcançar uma nova ordem social, que viabilize o acesso à cidadania?

Essa indagação requer a compreensão sobre a ordem estrutural do projeto sociocultural da modernidade, a qual recorreremos a Santos (2000, 2013), para nos posicionarmos diante de suas perspectivas epistemológicas e, evidentemente, contribuir com este estudo, que problematiza o Teatro do Oprimido como metodologia de emancipação social, no contexto da educação escolar.

Ao se relacionar com a dinâmica social, a escola desenvolve processos de transformação das racionalidades individuais e coletivas, que vão operar diretamente na estrutura da sociedade em que estão inseridas. Então, a ordem escolar tende a se alinhar às demandas sociais e políticas, para dialogar com a realidade e vislumbrar avanços.

A contemporaneidade tem provocado nos sujeitos um “desassossego”, que segundo Santos (2000), é fruto de um paradoxo experiencial formado, de um lado, por uma rotina acelerada causadora de um vertiginoso determinismo, contínuo e acelerado e, de outro lado, um indeterminismo excessivo proveniente de fenômenos inesperados. O autor entende, ainda, serem esses fenômenos resultado da transição paradigmática, que cria uma “sociedade intervalar” e torna a rotina cotidiana caótica. Isto, porque a “ocorrência de rupturas e de descontinuidades na vida e nos projectos (*sic*) de vida é o correlato da experiência de acumulação de riscos inseguráveis”. (p.41).



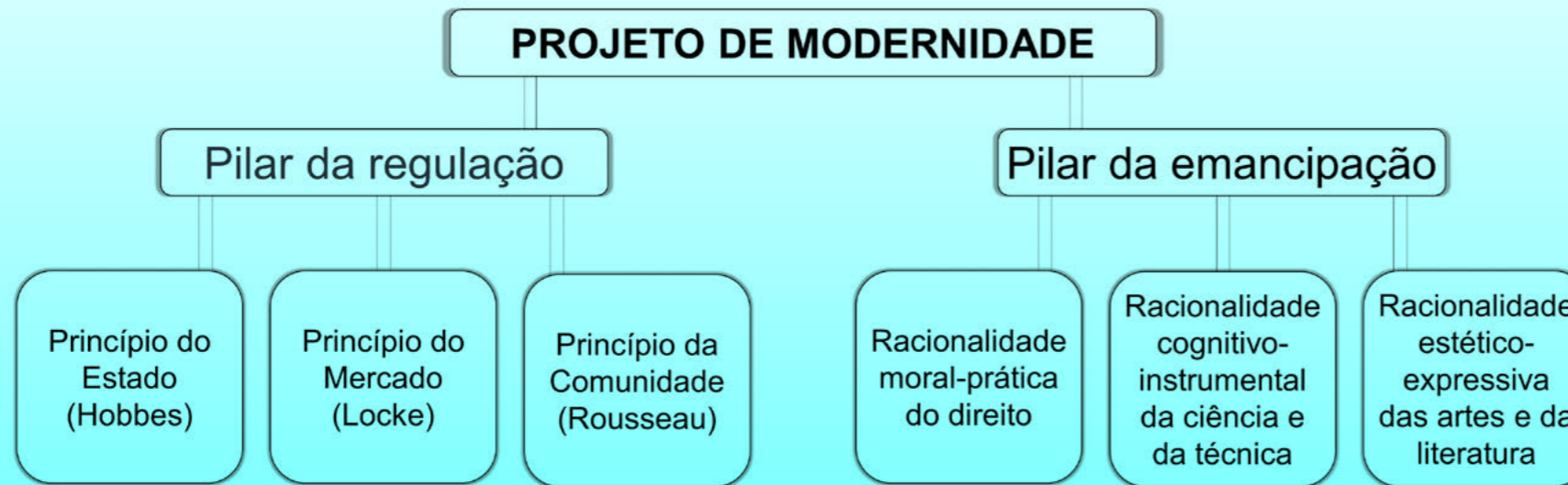
Essa desestabilização social já se mostrava presente nos séculos XVIII e XIX, quando a produção industrial se torna uma forma dominante e o capitalismo potencializa e redimensiona os processos científicos e socioculturais, estruturas da modernidade que já se desenvolviam por dois séculos. Esse movimento capitalista, segundo Santos (2003, p.17), “deixava perplexos os espíritos mais atentos e os fazia reflectir (*sic*) sobre os fundamentos da sociedade em que viviam e sobre o impacto das vibrações a que eles iam ser sujeitos por via da ordem científica emergente”.

Com efeitos, as mudanças provenientes da revolução francesa, da revolução industrial e das teorias liberais de Adam Smith (1723-1790), para a não intervenção estatal na economia, dentre outros, conjuntamente às transformações científicas, inauguraram um período sociocultural denominado Modernidade.

De acordo com Santos (2000, p.49-102), cabe considerar a existência de um “paradigma sociocultural da modernidade”, surgido entre os séculos XVI e XVIII, antes da dominação do capitalismo industrial pelas organizações dos países centrais. Para o autor, a “modernidade ocidental” e o “capitalismo” são processos históricos autônomos e distintos, que só a partir do século XVIII, passam a interagir. Então, com a propagação e implementação do processo de industrialização, verdadeiramente, modernidade e capitalismo se aliaram, redimensionando o projeto de modernidade.

O projeto sociocultural da modernidade, ambicioso e rico, desenvolvido pelos países dominantes do hemisfério norte, instaurou uma crise (vazio) no mundo contemporâneo, que Santos (2013, p.100) considera ser uma transição paradigmática, cujo entendimento perpassa pela compreensão da estrutura dinâmica de sua matriz. Uma estrutura matricial de projeto, que se caracteriza pelo equilíbrio entre “regulação” e “emancipação”, cujos pilares se mantêm sustentados por **princípios e racionalidades**.

Assim, o pilar da regulação apoia-se em três princípios estruturais da modernidade, sendo eles: o princípio do Estado (Hobbes); o princípio do Mercado (Locke); e o princípio da Comunidade (Rousseau). E, o pilar da emancipação se sustenta em três dimensões da vida coletiva moderna, que articulam: a racionalidade moral-prática do direito; a racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da técnica; e a racionalidade da estético-expressiva das artes e da literatura. Como o quadro a seguir:



Fonte: O autor.

O equilíbrio entre regulação e emancipação exige harmonia dinâmica em cada um dos pilares, articulando seus princípios e racionalidades, considerando a manutenção das relações entre todos. No entanto, para Santos (2013), existe atualmente um desequilíbrio na estrutura do projeto, que vem ocorrendo da seguinte forma: no pilar da emancipação, a racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da técnica se desenvolveu em detrimento das demais racionalidades (moral-prática do direito e estético-expressiva das artes e da literatura); e, no pilar da regulação, o princípio do Mercado se desenvolveu em detrimento dos princípios do Estado e da comunidade. Assim, ocorre um desequilíbrio na organização e nos processos cotidianos da vida social.

Nessa perspectiva, para que os pilares do projeto de modernidade se equilibrem é necessário considerar algumas especificidades em suas articulações, tal como aponta Santos (2013, p.100):

A racionalidade estético-expressiva articula-se privilegiadamente com o princípio da comunidade, porque é nela que se condensam as ideias de identidade e de comunhão sem as quais não é possível a contemplação estética. A racionalidade moral-prática liga-se preferencialmente com o princípio do Estado na medida em que a este compete definir e fazer cumprir um mínimo



ético para o que é dotado do monopólio da produção e da distribuição do direito. Finalmente, a racionalidade cognitivo-instrumental tem uma correspondência específica com o princípio do mercado, não só porque nele se condensam as ideias da individualidade e da concorrência, centrais ao desenvolvimento da ciência e da técnica, como também porque já no século XVIII são visíveis os sinais da conversão da ciência numa forma produtiva.

Há tempos, a racionalidade cognitivo-instrumental se desenvolve, progressiva e excessivamente, em sobreposição às outras duas racionalidades, desequilibrando a dinâmica social. Esse processo de instabilidade gerou uma concepção hegemônica de sociedade, pautada pelo princípio de mercado, invadindo assim a regulação das políticas sociais. Nessa direção, o princípio de Estado perde sua potência, quando transfere poderes ao mercado e, conseqüentemente, enfraquece a legítima capacidade de atuação do princípio de comunidade. Logo, o que se apresentava como direitos sociais assegurados, passa a subjugar-se ao consumo e ao poder de compra, esfacelando a cidadania, que antes era emancipatória e que nesta perspectiva se posiciona num contexto neoliberal.

Os princípios e as lógicas que sustentam o projeto sociocultural da modernidade se articulam, para possibilitar harmonia e equilíbrio à estrutura social. No entanto, são autônomos e podem assumir certo extremismo, chegando a um desequilíbrio desacerbado. Numa ocorrência de desequilíbrio estrutural, é possível acontecer, inclusive, a esteticização, a juridificação ou a cientificação da vida social. Na medida em que se intensifica um princípio ou uma lógica sobre outros pares, ocorre um déficit nos mecanismos de manutenção. De acordo com Santos (2013, p.101), o projeto da modernidade é ambicioso e revolucionário, com infinitas possibilidades, que coloca para si mesmo excessos de promessas e deficiência nos compromissos.

Tal desequilíbrio se efetuou quando o projeto de modernidade se aliou ao capitalismo emergente no século XIX, assumindo outras perspectivas e dinâmicas e levando o princípio de mercado a se desenvolver e desintegrar a organização do pilar da regulação. Assim, se vive a atrofia dos outros dos princípios de Estado e de comunidade. Inclusive, as ciências passam a se tornar produto de mercado do capitalismo liberal e, conseqüentemente, toda a lógica do projeto de modernidade é desestruturada, causando também desequilíbrio entre as racionalidades da vida social, que compõem o pilar da emancipação.



Essa acentuação da regulação e o enaltecimento do princípio de mercado leva a racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da técnica assumir a liderança no pilar da emancipação e, inclusive, se sobrepor às outras racionalidades emancipatórias. Dessa forma, atrofia as racionalidades “estético-expressiva” e “moral-prática” do pilar da emancipação.

De acordo com Santos (2013, p.225-230), atualmente nos encontramos no período que ele denomina “capitalismo desorganizado”², que oculta alguns pressupostos para sustentar o liberalismo econômico atual. Assim, o capitalismo liberal tece teorias de ocultações e deslocamentos de ideias acerca do exercício da cidadania.

O princípio da cidadania é assegurado pelos direitos civis e políticos dos cidadãos, que devem exercê-los através do voto. No entanto, na atual conjuntura, existe um desencorajamento político de cunho liberal, para enfraquecer a democracia representativa e participativa, gerando uma passividade política pela naturalização da relação Estado-indivíduos.

A vontade geral, apresentada por Rousseau (2002, p. 99-100), em seu Contrato Social, estabelece a participação coletiva e o vínculo social, para proporcionar o bem comum e, ainda, fortalecer o Estado. Esta vontade é desvanecida pela teoria liberal, quando converte a sociedade civil em domínio privado, ignorando completamente a dimensão doméstica (relações familiares) e a direciona para a intimidade pessoal. Assim, todo o domínio doméstico é excluído de qualquer contrato social ou obrigação política, tornando este território desvinculado da relação Estado-indivíduo. Com isso, a relação de contrato social passa a ser “individual”.

Nesta perspectiva, se instaura uma sociedade liberal, que “é caracterizada por uma tensão entre a subjetividade individual dos agentes da sociedade civil e a subjetividade monumental do Estado” (SANTOS, 2013, p.229). Essa relação axial Estado-indivíduo é tensionada e regulada pelo princípio da cidadania, que consequentemente efetiva um controle social, pela limitação dos poderes do Estado e coordenação das atividades dos cidadãos.

Assim, se desenha o projeto da modernidade e suas transformações, inclusive os seus mecanismos de dominação, nos colocando diante de uma crise paradigmática, que atravessa todos os setores da estrutura social, que provoca nos indivíduos a necessidade de mudanças nos diferentes

² De acordo com Santos (2013, p. 102-103), o capitalismo assume três configurações periódicas: o primeiro período do capitalismo se caracteriza como “capitalismo liberal” e se refere a todo o século XIX. O segundo período, denominado “capitalismo organizado”, inicia-se no final do século XIX e se acentua com as duas grandes guerras mundiais. O terceiro período do capitalismo é o “capitalismo desorganizado” (capitalismo financeiro), que percorre da década de sessenta aos dias atuais.



níveis da vida social. É nessa estrutura que buscamos identificar fissuras capazes de permitir a introdução do Teatro do Oprimido para a construção de conhecimentos no cotidiano escolar.

A pedagogia da Estética do Oprimido, de Boal (2009), reflexiona os mecanismos utilizados pelas “mídias”, que buscam incutir nos indivíduos ideias e ideologias dominantes. Todo o seu arsenal metodológico e abordagens epistemológicas reverberam em práticas teatrais e perseguem meios de libertar os sujeitos das suas amarras “estéticas”, que são elaboradas e difundidas potentemente pelo mercado, como forma de dominação social. Logo, o Teatro do Oprimido propõe aos seus praticantes a elaboração de uma estética específica, gerada pelos próprios espect-atores, com a intenção de promover o autoconhecimento e o poder sobre si mesmo.

Essa dinâmica teatral serve aos oprimidos, essencialmente, quando se encontram entrincheirados pelos bombardeios potentes e eficientes do mercado, que geram demandas insignificantes e desmedidas a todas as camadas da estrutura social, inviabilizando utopias e instaurando uma ordem de inferiorização e homogeneização, que ganha maiores dimensões nas camadas populares.

Tal processo de dominação capitalista, na crise paradigmática da modernidade, como vimos, ocorre quando o princípio de mercado se articula diretamente com a racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da técnica, em sobreposição aos demais princípios e racionalidades, inclusive, intensificando individualidade e concorrência.

Ao compreender o princípio de mercado como fator de tensão e desequilíbrio, na crise paradigmática, Santos (2013, p.100) observa, nas questões referentes às ideias de identidade e de comunhão, uma vinculação direta com a contemplação estética, que resulta da articulação entre a racionalidade estético-expressiva e o princípio da comunidade. Nessa perspectiva, identificamos na Estética do Oprimido meios de encaminhar processos de equilíbrio e harmonia aos vetores que articulam o paradigma da modernidade.

De acordo com Boal (2009), arte e estética são instrumentos de libertação e a Estética do Oprimido, enquanto método teatral, assume papel de dinamizador da transformação social, convertendo imagens, palavras e sons, que incorporam canais de opressão em processos de ação e rebeldia. Assim, o que antes era contemplação passiva, desatenta e indiferente, se transforma em apreciação sensível, conectada aos interesses dos próprios indivíduos e aos assuntos da sua



comunidade. “A Estética do Oprimido propõe a criação de espaços que promovam a libertação consciente das armadilhas da estética do opressor. [...] E estimula a reapropriação dos canais de comunicação e de interação com o mundo” (SANTOS, 2016, p.300).

O esvaziamento das potencialidades dos princípios de comunidade e de Estado, e das racionalidades estético-expressiva e moral-prática, nos leva a perseguir processos pedagógicos de emancipação social ancorados na ética, na solidariedade e na participação democrática. Sendo a ética e a solidariedade geradoras de um território híbrido, contendo um a essência do outro, em que ambos os campos atuam num domínio de (co)responsabilidade prospectiva.

Nessa demarcação, a ética se apresenta na contra hegemonia, eliminando o princípio de reciprocidade da ética liberal, e a solidariedade se manifesta no diálogo, rompendo com os silenciamentos que calam os sujeitos dos seus sonhos. De acordo com Santos (2007, p.55), “há nos oprimidos aspirações que não são proferidas, porque foram consideradas improferíveis depois de séculos de opressão”.

Nesse colapso social, o Teatro do Oprimido com sua Estética pode ocupar lugar relevante no enfrentamento da crise paradigmática moderna, por desenvolver estratégias teatrais emancipatórias. É uma pedagogia teatral que trabalha sobre os mecanismos da opressão e disponibiliza “um método artístico que pretende ajudar a restaurar a ideia original e humanística de democracia diminuindo as distâncias entre base e vértice” (BOAL, 2009, p.132).

Ao propor uma “Ecologia dos Saberes” (metonímica e proléptica), como recurso de reinvenção da emancipação social, para dilatar o presente e contrair o futuro, em oposição às hierarquias abstratas do conhecimento hegemônico, Boaventura Santos (2007) identifica o capitalismo como colonialismo e encaminha uma configuração de racionalidade que favoreça a emancipação social.

Nessa direção, é possível compreender uma tensão epistemológica na dinâmica do conhecimento, assim como retrata Santos (2000, p.78):

O paradigma da modernidade comporta duas formas principais de conhecimento: o conhecimento-emancipação e o conhecimento-regulação.
O conhecimento-emancipação é uma trajetória (*sic*) entre um estado de



ignorância que designo por *colonialismo* e um estado de saber que designo por *solidariedade*. O conhecimento-regulação é um trajectória entre o estado de ignorância que designo por *caos* e o estado de saber que designo por *ordem*. Se o primeiro modelo de conhecimento progride do colonialismo para a solidariedade, o segundo progride do caos a ordem.

Essas duas dinâmicas evolutivas do conhecimento passam a se desorganizar, com o conhecimento-regulação assumindo a supremacia diante do conhecimento-emancipação, quando o princípio de mercado, articulado à racionalidade técnico-instrumental, se sobrepõe aos demais princípios e racionalidades do paradigma da modernidade. Nesse desequilíbrio dinâmico, assistimos a um cenário de inversões, com a trajetória do conhecimento-solidariedade passando de colonialismo (caos) à solidariedade (ordem), do caos (solidariedade) à ordem (colonialismo).

Assim, no estado em que se encontra o conhecimento, no paradigma da modernidade, exige de quem vislumbra uma sociedade mais justa, solidária e humana, direcionar meios de devolver a primazia ao conhecimento-emancipação. Para Santos (2000, p.79), esse encaminhamento “implica, por um lado, que se transforme a solidariedade na forma hegemônica de saber e, por outro lado, que se aceite um certo nível de caos decorrente da negligência relativa do conhecimento-regulação”. Aliado a isso, é necessário que se adote a prudência como atitude epistemológica diante de inconsistente e precária capacidade de previsões diante da vida.

É nessa realidade social hegemônica, onde vem imperando a ordem do colonialismo, que o Teatro do Oprimido se coloca para gerar possibilidades de reinventar trajetórias emancipatórias. E, por ser uma linguagem de caráter crítico-social, ambiciona retomar a dinâmica da solidariedade, que foi substituída pelo caos a favor dos mecanismos regulatórios do mercado.



REFERÊNCIAS

- » ARROYO, Miguel G. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, Ester. **Educação e cidadania**. São Paulo: Cortez, 1995.
- » BOAL, Augusto. **A estética do oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- » _____. **Jogos para atores e não atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- » _____. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.
- » BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.
- » DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. São Paulo: Hedra, 2010.
- » FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- » MATTOS, Cachalote. A estética do Oprimido: o jogo (de imagem) no teatro fórum. In: ____ et. al. **Teatro do oprimido e universidade**: experimentos, ensaios e investigações. Rio de Janeiro: Metanoia, 2016.
- » RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**: estética e política. São Paulo: EXO experimental org.; Ed. 34, 2009.
- » SANTOS, Bárbara. **Teatro do Oprimido: Raízes e asas – uma teoria da práxis**. Rio de Janeiro Ibis Libris, 2016.
- » SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para um novo senso comum**: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. São Paulo: Cortez, 2000.
- » _____. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 2013.
- » _____. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- » _____. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2003.
- » SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Polêmicas do nosso tempo. São Paulo: Autores Associados, 1995.
- » TURLE, Licko. Alfabetização teatral: O encontro do teatro popular com a Pedagogia do Oprimido. In: MATTOS, Cachalote et. al. **Teatro do oprimido e universidade**: experimentos, ensaios e investigações. Rio de Janeiro: Metanoia, 2016.



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 (ADORNO, 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 apresentá-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 *pelo* 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 refletamos 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. Nº 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-contra-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**: odisséia 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.



PEDAGOGIA DA LONA: Teatro do Oprimido na Rede Municipal de Educação da cidade de Salvador

TAIANA SOUZA LEMOS

**Secretaria Municipal de Educação
de Salvador**

RESUMO

Relato de experiência que apresenta três vivências relacionadas ao ensino de teatro na Escola Municipal Ivone Vieira Lima, utilizando o método Teatro do Oprimido como mecanismo de desenvolvimento de ensino/aprendizagem teatral. Discute sobre o cenário da educação pública de Salvador, cidade onde as experiências foram realizadas, utilizando o termo *pedagogia da lona* como metáfora às condições que cercam o ensino de Teatro e as vivências em TO na Rede Municipal.

PALAVRAS-CHAVE:

Teatro do Oprimido.

Escola.

Pedagogia da Lona.

ABSTRACT

Experience report that presents three experiences related to the teaching of theater at the Ivone Vieira Lima Municipal School, using the Theater of the Oppressed method as a mechanism for the development of theatrical teaching / learning. It discusses the public education scene in Salvador, where the experiences were carried out, using the term pedagogy of canvas as a metaphor for the conditions surrounding the teaching of Theater and the experiences in TO in the Municipal Network.

KEYWORDS:

Theater of the Oppressed.

School.

Pedagogy of the Canvas.



A metáfora é uma figura de linguagem que bem se

adequa ao Teatro do Oprimido (TO). Pela simbologia da Árvore do Teatro do Oprimido, da *Invasão dos Cérebros*, do *Tira na Cabeça*, pela variedade de jogos e títulos simbólicos que objetivam a mesma finalidade: destacar a figura do oprimido em meio aos bombardeios de opressões das mais diversas categorias e marcadores sociais. Para o combate, temos um *arsenal* plural e estético. Sendo assim, utilizo como metáfora para refletir acerca do ensino de Teatro e das vivências em TO na Rede Municipal de Ensino de Salvador, a *lona*.

Lona significa, segundo o dicionário Caldas Aulete (2018) “1.Tecido grosso e resistente próprio para coberturas, tendas, velas, sacos etc.[...] 3. Tenda sob a qual grupos artísticos apresentam espetáculos”. A fusão desses dois significados se adéqua perfeitamente à realidade do ensino de Teatro nas escolas municipais de Salvador. A cidade é coberta por lonas usadas para a contenção de encostas. Devido ao crescimento populacional e o não planejamento e precariedade de políticas de saneamento e urbanização, parte das moradias em Salvador estão localizadas em áreas de risco. Segundo a Defesa Civil de Salvador, Codesal, a cidade apresenta cerca de 600 áreas de risco que correspondem aos locais onde a ameaça de deslizamentos de terra e, conseqüentemente, de desabamentos, é iminente. Em períodos chuvosos, o perigo se torna ainda maior. Então são nesses momentos que a cidade é coberta por grandes lonas. Esse material é colocado para tentar conter e retardar o processo de infiltração das águas das chuvas no solo. Com as encostas cobertas, cria-se a sensação de segurança e de ação direta do Poder Público. É aqui, nesta *sensação* de segurança, através de uma ação mínima do Poder Público, que traço uma analogia ao trabalho com ensino de Teatro e vivências em Teatro do Oprimido nas escolas da Rede Municipal: a *Pedagogia da Lona*.

O que a lona representa é o mascaramento de uma realidade de perigo. A escola municipal de Salvador também vive uma realidade de encobrimento de carências e situações pouco otimistas em relação ao êxito na alfabetização e letramento de seu alunado. Quem vivencia o “chão de sala” rapidamente identifica as dificuldades ligadas à leitura e escrita entre os estudantes. Vemos crianças que não são alfabéticas cursarem o 4º ano do ensino fundamental 1. Mas esta realidade curiosamente contrasta com a avaliação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais



Anísio Teixeira- INEP, órgão ligado ao Ministério da Educação que analisa o desempenho das escolas através do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- IDEB, que

É um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou Saeb) – obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino (4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio) com informações sobre rendimento escolar (aprovação). (INEP, 2018, p.1)

A Rede municipal de ensino da cidade de Salvador é responsável pela oferta de ensino fundamental 1 e 2. Alcançando, em 2017, a média 5,3 para o 5º ano/4ª série do ensino fundamental 1, resultado que superou a meta prevista para este mesmo ano e já ultrapassa a previsão para 2021. Apresentando um resultado quantitativo que, aos olhos do senso comum, parece real e animador. Cansativamente veiculado nas mídias oficiais e virtuais como resposta das políticas ligadas à educação propostas pelo governo municipal atual.

Já para o 9º ano do ensino fundamental 2, a média alcançada é de 3,9, não alcançando a meta prevista. Este resultado tem sido pouco divulgado e relativizado pela mesma mídia.

Já o ensino médio, que tem a oferta responsabilizada pela Rede Estadual de Educação, alcançou a média 2,7, ficando entre os menores resultados do país.

Diante deste cenário, poderíamos ficar otimistas em relação ao desempenho do ensino fundamental 1, não fossem os arranjos para alcançar resultados nestas avaliações, já que é típico que diversas escolas recebam reforço de profissionais contratados através de instituições para que preparem os alunos para a realização de provas. Outro dado é que diversas escolas ficam de fora das avaliações por não reunirem determinados aspectos como quantitativo mínimo de alunos, escolas que não prestam informações ao Censo Escolar, entre outros.

A Escola Municipal Ivone Vieira Lima, instituição na qual realizo atividades como professora de Teatro, obteve 4,5 de média na avaliação do IDEB para o 5º ano/4º série do ensino fundamental 1. Já o 9º ano/8º série não realizou avaliação, visto que não atendia a um dos critérios exigidos pelo IDEB, o de ter o mínimo de 10 alunos matriculados na série. Nesta escola, ocorre evasão



escolar por diversos fatores como distorção idade/série, avanço não suficiente nas etapas de alfabetização, o que inevitavelmente afasta o/a estudante das salas de aula já a partir do 6º ano do ensino fundamental 2. Em 2017, ano de avaliação do IDEB, o quadro de turmas nesta escola era formado por dois 6º anos, com cerca de 60 estudantes matriculados, dois 7º anos, com cerca de 40 matriculados, um 8º ano com 16 matriculados e um 9º ano, com 9 matriculados. Destes, cerca de 45% dos estudantes de 6º ano, não frequentavam regularmente as aulas. Estes dados, embora sejam revelados através do Censo Escolar, parecem não ser relevantes nos cálculos de desempenho do IDEB, bem como questões identitárias.

A rede municipal de Salvador é majoritariamente composta por crianças e adolescentes negras. Na escola Ivone Viera Lima, localizada na comunidade Boiadeiro, no Subúrbio Ferroviário, cerca de 90% das e dos estudantes se autodeclaram negras/os. Basta fazer uma visita à escola e verificar que a tonalidade da pele da extrema maioria das/dos estudantes é retinta, além de outros traços fenotípicos. A violência institucionalizada marca a identidade da localidade. Uma breve pesquisa na internet no site de busca “Google” revela uma considerável realidade de exclusão e marginalização da identidade do lugar. Os resultados mostrados na busca estão ligados a roubos a coletivos ou aos passageiros no ponto de ônibus, ao tráfico de drogas intenso na região e, como consequência, um elevado índice de homicídios.

No início do meu trabalho nesta escola, em agosto de 2015, realizei atividades inspiradas na técnica de Teatro Imagem, com o intuito de conhecer os estudantes e ter uma compreensão panorâmica das questões ligadas à comunidade. Todas as improvisações corporais elucidaram relações de violência com o local. Imagens que mostravam o uso de armas de fogo, manuseio de drogas, violência física. Numa aula com turma do 6º ano, no ensino fundamental 2, um grupo improvisou um assalto no ponto de ônibus. No momento em que solicitei que inserissem falas nas imagens, uma estudante disse: “Ainda dá tempo de desistir, professora! Nenhum professor quer trabalhar aqui”. Com essa fala, a outra estudante que interpretava a assaltada responde: “Vou na prefeitura pedir para me mudarem de escola”.

Esta Improvisação me tocou de maneira intrigante. Por mais que na mediação do exercício eu houvesse indicado que pensassem e improvisassem situações em que os próprios sujeitos se identificassem como vítimas de uma situação opressora, as estudantes apresentaram uma proposta em que a maioria dos sujeitos assumiam a posição de opressor e seus aliados e a vítima



oprimida era alguém externo à realidade do lugar. Alguém que deveria se preservar ou que talvez “não merecesse” sofrer aquela violência e que teria chances de se proteger. Fiquei alguns minutos em silêncio, buscando formas de mediar aquela situação. Pedi para que os outros grupos que assistiram à cena falassem sobre o que viram. E taxativamente um estudante responde: “É isso aí mesmo! Aqui é assim professora!”. Eu imediatamente, de maneira talvez impulsiva, perguntei: “É assim mesmo? Todo mundo que vive aqui é ladrão? Vocês que estão aqui na sala de aula, são ladrões? Precisam roubar? Então a saída é a professora desistir? Então não vai ter escola? Vocês não têm direito de estudar? Vocês acreditam mesmo nisso?”. Houve um momento de silêncio. A estudante que improvisara a professora, responde: “Eu acredito nisso. É o que todo mundo fala da gente aqui”. Outro estudante complementa: “Porque aqui ninguém quer nada. Não quer estudar, não quer nada com a vida”. Poucos instantes depois, soa a sirene. Acaba o horário da aula.

A situação me fez refletir sobre o que aponta a arquiteta e urbanista Joice Bert:

Muitas vezes estar imerso na realidade opressiva impede-lhe uma percepção clara de si mesmo enquanto oprimido. A este nível, a percepção de si como contrário ao opressor não significa ainda que se comprometa numa luta para superar a contradição: um polo não aspira a sua libertação, mas a sua identificação com o polo oposto. (BERTH, 2018, p.15)

Temos um cenário de desgaste identitário, marcado por opressões estruturais e, no caso da comunidade escolar Ivone Vieira Lima inserida na localidade do Boiadeiro, o racismo parece ser o marcador mais atenuante. O engendramento da estrutura racista no Brasil é eficaz porque impacta na dificuldade de percepção coletiva da condição de opressão, reforçada pela implementação histórica no imaginário coletivo de que as pessoas negras têm como principal característica social a servidão, e inteligência e sabedoria não são características ligadas a essas pessoas. Para fugir dessa estigmatização, ou se afasta da identificação como pessoa negra, ou se alia à lógica racista, defendendo a ascensão individualista, pautada na superação pessoal e no reforço do merecimento das mazelas quase como uma condição que é criada e permitida pelo próprio oprimido. Como bem pontua a filósofa Djamila Ribeiro “o poder sempre se esforçou para esconder a origem social das desigualdades, como se as disparidades fossem naturais, meritocráticas ou providencialmente fixadas” (RIBEIRO, 2018, p.42).



Numa outra atividade, já em 2017, também numa turma do 6º ano, o tema em discussão era *identidade visual*, em consonância com o debate do empoderamento pela via da estética negra do encrespamento, muito latente na cidade de Salvador e gerando reverberações dentro da própria escola. Percebi que trabalhar esta temática apresentava uma relação de conformidade com a lei 10.639/03, que propõe novas diretrizes curriculares para o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana, destacando os negros como sujeitos históricos, valorizando o pensamento e ideias de intelectuais negros e negros, resgatando protagonistas silenciadas/os das lutas abolicionistas e por independência, bem como estudos sobre o patrimônio cultural material e imaterial como a musicalidade, dança, culinária e religiosidade de matriz africana.

A atividade consistia em experimentações estéticas baseadas na tríade *imagem*, *som* e *palavra* e a pergunta “o que é identidade visual para você?”, seria o tema gerador para as experimentações. Ao lançar a pergunta, eu planejava estimular improvisações corporais com experimentações sonoras que pudessem culminar em pequenos escritos, mas não foi o que aconteceu. Ao fazer a pergunta, um estudante de 13 anos responde: “Identidade é o que a gente tem que mostrar para a polícia quando eles param a gente. Comigo acontece direto.” e imediatamente um burburinho toma o espaço da sala de aula. Acalmei a turma e perguntei se alguém mais concordava com aquela resposta. A aula de Teatro passou a ser uma roda de relatos sobre a violência institucional sofrida pelos estudantes e moradores daquela localidade, estigmatizados por suas características fenotípicas e os entraves na construção de suas identidades que vão muito além de uma discussão sobre empoderamento pela via da estética visual de encrespamento de seus cabelos. Como questiona Joice Berth,

O que nos motivaria a lutar por emancipação e equidade racial [...] se carregamos um sentimento constante de distorção e não pertencimento pautado pela estética que aponta ausência de beleza e, portanto, de qualidades humanas louváveis? Nos versos de *Negro Drama*, do grupo Racionais MC's os compositores escrevem que “se ser preto é assim ir à escola pra quê? / Se meu instinto é ruim e eu não consigo aprender”. (BERTH, 2018, p.104-105)

A última experiência a ser relatada ocorreu entre julho e agosto de 2018, em um período de campanha salarial da categoria de professores e funcionários da Educação da Rede, em que o Sindicato de Trabalhadores em Educação do Estado da Bahia- APLB sugeria a realização de



atividades informativas nas escolas, afim de garantir que as comunidades escolares estivessem a par das situações de preparação para a greve. Parte considerável das e dos profissionais não se comprometem com essas atividades, por questões que vão desde as posições partidárias que assumem diante do sistema representativo democrático, até compreensões mais conservadoras que tentam colocar a escola como lugar de isenção política (como se fosse possível). Eu considero esta última bastante nociva e acredito que todo trabalhador da educação que não compreende a escola como espaço político, comete um grave erro!

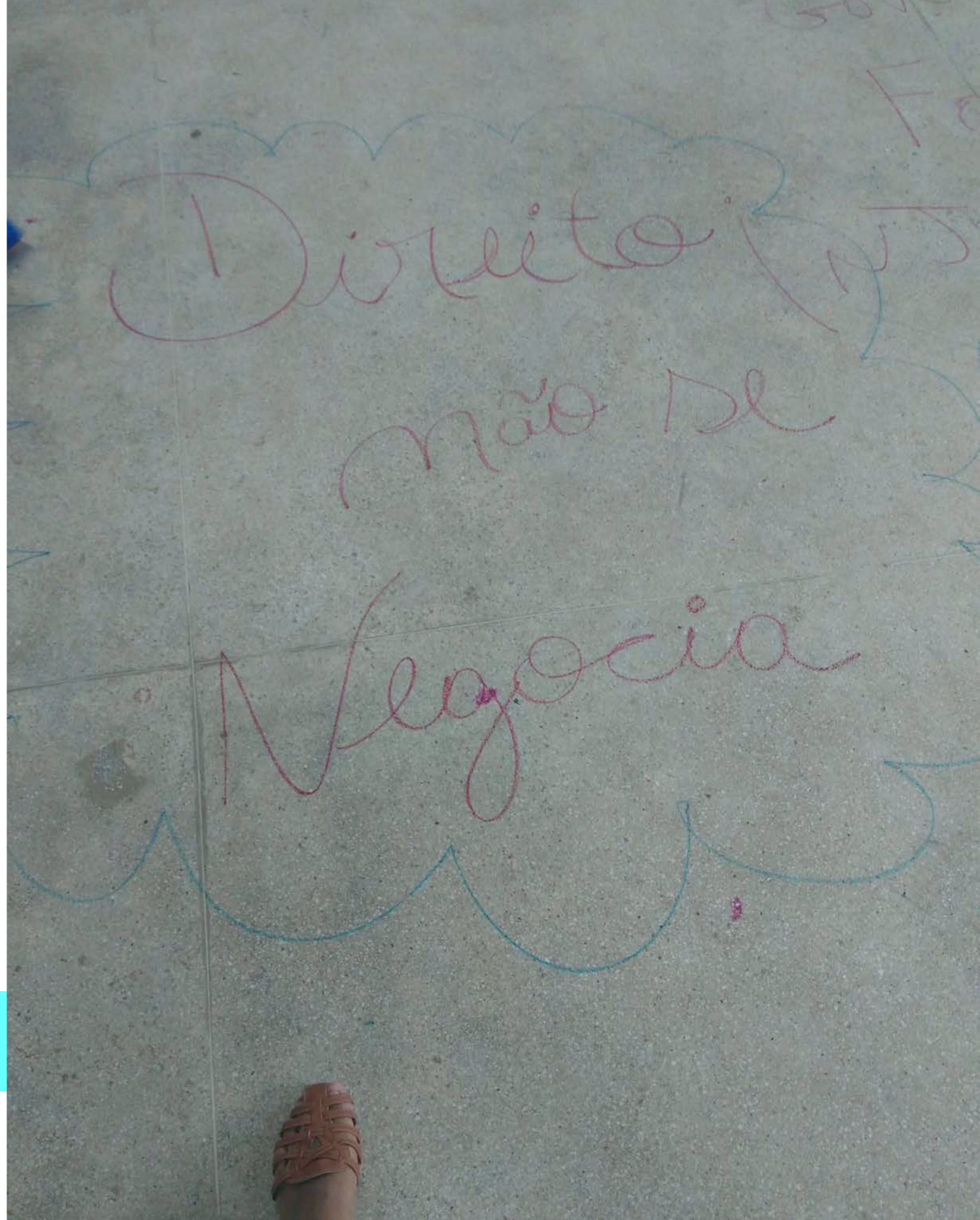
Assim sendo, foram realizadas 8 aulas/ato para turmas do ensino fundamental 1 e 2 ao longo do período pré-greve e durante a deflagração. A metodologia utilizada foram *joguexercícios* inspirados no Teatro Imagem e experimentações livres baseadas na tríade *palavra-som-imagem*. A minha maior preocupação era convidar as/os estudantes para uma reflexão que problematizasse o sistema municipal de ensino em suas estruturas precarizadas, mais do que defender e/ou estimular apoio ao movimento de greve. Via nesse contexto uma possibilidade muito rica de discussão onde as crianças e adolescentes, principais impactados por um movimento de greve das escolas, pudessem discutir juntos sobre a escola que lhes é ofertada, potencializando possibilidades de diálogos críticos.

Greves escolares marcaram a minha história de vida, vivi uma educação básica pública já sucateada e dentre tantas questões, os atravessamentos grevistas são um ponto questionável. Enquanto estudante, nunca compreendi porque a mim não era dado os devidos esclarecimentos sobre o que motivava uma greve. Não havia nenhuma iniciativa de diálogo e elucidação de contexto político, apenas escolas fechadas e só. E, no retorno, a imposição de reposição de aulas aos sábados, que não ocorria de maneira efetiva, já que um grande percentual do alunado não comparecia na escola. Um contexto que nunca dialogou com as especificidades do perfil do alunado da rede pública. Não sei dizer de forma efetiva o que mudou em relação às escolas em que estudei após as diversas greves que marcaram os anos escolares que eu vivi. O que ocorre é que agora, fazendo parte da categoria profissional, me sinto responsável por não repetir esse *modus operandis*, eu devo levar à tona que estudantes são a parte mais impactada pelo sucateamento das redes públicas de educação básica, a luta da categoria “trabalhadores da educação” não é e nem pode ser distante do público-alvo do nosso trabalho. Como encurtar essas distâncias e trazer a problematização para as salas de aulas convidando as e os estudantes para isto é um desafio.



Inspirada nas ideias da filósofa Patrícia Hills Collins, que “defende que a teoria é reverberação da prática pessoal e que a existência de uma deve realizar uma interação dialética com a outra” (apud RIBEIRO, 2018) as reflexões traçadas me fizeram levar para as salas de aula atividades político-estéticas através do TO. A *imagem* foi o potencializador mais direto para desenvolver as atividades estéticas neste contexto. O som foi o segundo potencializador, em se tratando de Salvador, que recebe o título de Cidade da Música, é um canal criativo muito interessante. A palavra, paradoxalmente, é rejeitada na escola por alunos e alunas. Existe uma dificuldade acentuada no uso da palavra, seja de modo oral ou escrito. Falar ou escrever pensamentos, opiniões, ainda que de maneira criativa, é uma experiência bastante difícil de estimular.

FIGURA 1 “Chão da sala de aula”. Autoria própria



VIOLÊNCIA

INJUSTIÇA

PREVENIR

JUSTIÇA

DIVULGAR

SOCIEDADE

RACISMO

DIREITOS

MINIMIZANDO A INJUSTIÇA

FIGURA 2
"Injustiça"
Autoria própria



O papel e o lápis são materiais que afastam o interesse das crianças e adolescentes em participarem das aulas de teatro. Percebendo isto, passei a utilizar o chão das salas como suporte para a escrita, com o intuito de concretizar as vivências criativas através da imagem e do som e ampliar as possibilidades de escrita. O chão desloca a atenção para um nível corporal mais despojado, ao mesmo tempo, em que expande o espaço de escrita e não induz à relação de certo e errado, como o quadro branco, por exemplo, ou a própria tarefa de classe.

Nos exercícios de imagem os/as estudantes eram estimuladas a criarem metáforas que davam títulos às cenas, palavras que dessem significado ao que era assistido e conforme as ideias iam surgindo, os registros eram feitos no chão, com giz de cera, por mim ou pelas/os estudantes voluntariamente. Após debates e registros no chão, muitas turmas sentiram-se interessadas em colocar no papel as muitas discussões, que estimuladas pela situação improvisacional *protesto*, perpassaram por temas como justiça, direitos, igualdade e racismo.

O movimento grevista da categoria de professores e funcionários da educação municipal de Salvador, embora realizasse atos pontuais que envolviam determinadas comunidades escolares, acabava por ser compreendido, de modo geral, como uma luta que pouco ou nada teria relação com os próprios estudantes da rede. Porém, as temáticas debatidas nas aulas-atos na Escola Ivone Vieira Lima são um resultado da compreensão do potencial disparador de análise crítica do real inerente à Estética do Oprimido e compreendendo as dimensões que envolviam a situação de greve, foi possível estimular uma representação estética desse real, a partir de perspectivas pessoais e estimulando uma narrativa autônoma e reflexiva acerca dos fatores que ligam a vida dos estudantes ao movimento político em questão.

As aulas de Teatro nesta escola seguem sendo realizadas na busca por elaboração de experiências que dialoguem com as condições oferecidas pelo ambiente e suas dinâmicas diárias, que por vezes apresentam dificuldades das mais variadas ordens: material, afetiva, organizativa e de gestão pedagógicas, aspectos que dizem respeito a um ambiente escolar que nem sempre compreende e integra o ensino de Teatro como parte importante das suas dinâmicas, relegando ao lugar decorativo. Enquanto isto, o empenho e a ação se fazem efetivas, ainda que se compreenda enquanto um papel contentor dos “deslizamentos e desabamentos” sociais, numa *pedagogia da lona*.



FIGURA 3
"Cartazes".
A autoria própria.



FIGURA 4 "Deixem as meninas jogar futebol".
Autoria própria.

FIGURA 5 "Fora racismo e injustiça".
Autoria própria.





REFERÊNCIAS

- » AULETE, Caldas. “Lona”. Disponível em <www.aulete.com.br> Acesso em 8 agosto 2018.
- » BERTH, Joice. **O que é empoderamento?** Belo Horizonte MG: Letramento: Justificando,2018.
- » BOAL, Augusto. **A Estética do Oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond,2009.
- » _____. **Jogos para atores e não-atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira,2008.
- » _____. **O Arco-íris do Desejo**. Método Boal de Teatro Terapia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira,2009.
- » Defesa Civil da Cidade de Salvador. **Áreas de risco**. Disponível em: <<http://codesal.salvador.ba.gov.br/>>. Acesso em 8 de agosto de 2018.
- » INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. IDEB. **Resultados e metas**. Disponível em <<http://ideb.inep.gov.br/>> Acesso em de agosto de 2018.
- » INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Nota Informativa**. Disponível em <<http://ideb.inep.gov.br/>> Acesso em de agosto de 2018.
- » RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do Feminismo Negro?** Rio de janeiro: Companhia das Letras, 2018.
- » SANTOS, Bárbara. **Teatro do Oprimido**. Raízes e asas. Uma teoria da práxis. Rio de Janeiro: IbisLibris,2016.
- » _____. **Teatro do Percursos Estéticos**. Imagem, som, ritmo e palavra- abordagens originais sobre o Teatro do Oprimido. 1ª ed. São Paulo: Padê editorial,2018.
- »



O TEATRO DO OPRIMIDO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES DE TEATRO: investigações a partir do projeto de extensão Teatro do Oprimido na comunidade – TOCO

MARINA XAVIER PAES

Marina Xavier é graduada no curso de Licenciatura em Artes Cênicas na Universidade Federal de Brasília – UnB. No momento cursa uma pós-graduação na linha de Ensino e Percursos Poéticos pela Universidade Federal de Pelotas – UFPel, com orientação de Fabiane Tejada da Silveira, onde participa do projeto de extensão Teatro do Oprimido na Comunidade desde 2017.

FABIANE TEJADA DA SILVEIRA

Professora Adjunta do Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Teatro, Educação e Práxis Social.

RESUMO

O presente artigo se propõe, através de relatos de experiências, a refletir como as práticas do projeto de extensão *Teatro do Oprimido na Comunidade* (TOCO) podem contribuir na formação de professores de teatro. O projeto TOCO existe desde 2010 e é vinculado à Universidade Federal de Pelotas – UFPel com o objetivo de pesquisar as obras de Augusto Boal e Paulo Freire, levando o Teatro do Oprimido a comunidades através de oficinas e cenas-fórum. Dentre os relatos trazidos no texto, o leitor encontrará experiências de extensionistas que propuseram atividades do arsenal do oprimido em eventos, escolas, cursos de formação de professores e outros projetos de educação popular. O método de pesquisa combina a pesquisa-ação e a cartografia. A coleta de dados aconteceu através de entrevistas (com extensionistas e ex-extensionistas) e relatórios no diário de bordo da autora. As principais bibliografias utilizadas no artigo são as obras de Paulo Freire e Augusto Boal.

PALAVRAS-CHAVE:

Formação de professores.
Extensão,
Teatro do Oprimido.

ABSTRACT

The present article proposes, through experience reports, to reflect how the practices of the project Theater of the Oppressed in the Community - TOCO can contribute to the formation of theater teachers. The TOCO project exist since 2010 and is linked to the Federal University of Pelotas - UFPel with the objective of researching the works of Augusto Boal and Paulo Freire, bringing the Theater of the Oppressed to communities through workshops and forum scenes. Among the reports brought in the text, the reader will find experiences of extensionists who proposed activities of the arsenal of the oppressed in events, schools, teacher training courses and other popular education projects. The research method is a mixture between action- research and cartography. Data collection took place through interviews (with extension agents and ex-extension agents) and reports in the author's logbook. The main bibliographies used in the article are the works of Paulo Freire and Augusto Boal.

KEYWORDS:

*Teacher training.
Extension.
Theater of the Opressed.*



O presente artigo se propõe a tecer um relato de minhas experiências como participante do projeto de extensão¹ *Teatro do Oprimido na Comunidade – TOCO*, na Universidade Federal de Pelotas - UFPel. O objetivo é refletir sobre como o contato com as práticas do Teatro do Oprimido, no TOCO, podem reverberar na formação dos alunos do Curso de Teatro que se vinculam ao projeto. O que apresento aqui é um fragmento de minha pesquisa de pós-graduação, nível de especialização, que está em andamento. O método utilizado mescla características da pesquisa-ação e da cartografia. Os dados analisados foram coletados tanto através de entrevistas com colegas quanto através de meu próprio diário de bordo.

Para os leitores que ainda estão se familiarizando com o trabalho de Boal, farei uma breve apresentação. O Teatro do Oprimido (TO) é um arsenal de técnicas teatrais, direcionadas a atores e não atores, que foi sistematizado pelo brasileiro Augusto Boal na década de 70. O objetivo dessa poética é tratar das situações de opressão que acontecem em nossa sociedade. O TO busca construir um ambiente propício para que oprimidos encontrem, juntos, caminhos possíveis para solucionar problemas apresentados. Com isso, as estratégias opressivas vão sendo desarticuladas, enquanto coletivos para a liberdade se organizam. Nas palavras de Boal: “O Teatro do Oprimido quer ser um *espelho mágico* onde possamos, de forma organizada, politizada, transformar a nossa e todas as imagens de opressão que o espelho reflita” (2009, p.190, grifo do autor).

Quando se trabalha com o Teatro do Oprimido é importante trazer a consciência de que a teatralidade é um fator inerente à psique humana, logo, o espaço da cena é um território que pertence a todas(os). Para mostrar isso, Boal cunhou os termos *espect-atriz* e *espect-ator*, que se tornaram palavra chave para as ações do TO. A ideia é pontuar que somos todas(os) atrizes/atores porque agimos e espectadoras(es) porque observamos. Partindo disso, qualquer ser humano a qualquer momento está pronto para entrar em cena e propor. Essa compreensão é muito importante para a realização das práticas do arsenal do oprimido. Para Boal:

Convém não esquecer que ser humano é ser artista e ser artista é ser humano. Arte é vocação humana, é o que de mais humano existe no ser. Para alguns de nós tornou-se profissão, mas continua sendo uma democrática vocação.

¹ Os projetos de extensão são um dos três pilares de trabalho das universidades brasileiras atualmente, que são: o ensino, a pesquisa e a extensão. O objetivo da extensão é realizar um intercâmbio de saberes entre a universidade e as comunidades que existem fora do contexto acadêmico.



Nenhum de nós tem que ser melhor que ninguém; cada um de nós pode sempre ser melhor que si mesmo. (BOAL, 2008, p.138)

Outro aspecto importante de abordar é que uma das principais metas do Teatro do Oprimido é estimular as espect-atrizes e o espect-atores a transcenderem a esfera hipotética criada na cena e partirem para a ação concreta. Sobre isso, Boal explica:

Na verdade, uma sessão de Teatro do Oprimido não deve terminar nunca, porque tudo o que nela acontece deve ser extrapolado na própria vida. O Teatro do Oprimido está no limite entre a ficção e a realidade: é preciso ultrapassar esse limite. E se o espetáculo começa na ficção, o objetivo é se integrar na realidade, na vida. (BOAL, 1998, p.347)

TEATRO DO OPRIMIDO NA COMUNIDADE – TOCO

O projeto de extensão Teatro do Oprimido na Comunidade – TOCO – nasceu em 2010, partindo do interesse dos próprios alunos do curso de Teatro – Licenciatura da UFPel, e é coordenado desde então pela professora do Centro de Artes, Fabiane Tejada. O objetivo do projeto é estudar as obras de Augusto Boal em conjunto com as de Paulo Freire (criador da Pedagogia do Oprimido). Dentro do formato da extensão da universidade, os estudos do grupo são constantemente levados à prática em comunidades. Esse sistema favorece a reflexão a partir da ação prática na realidade.

O TOCO chega às comunidades por convite de alguém que lá esteja interessado nas atividades propostas pelo Teatro do Oprimido. Em geral, a busca se dá porque essa pessoa já observa algumas opressões que acontecem naquele contexto. A partir daí os extensionistas (estudantes



do Curso de Teatro ou de outros cursos da UFPel) vão até a comunidade, oferecem oficinas e acompanham a jornada do grupo que se constituiu, fomentando suas propostas e ajudando no que for possível para que os debates se tornem ações transformadoras.

A ideia a longo prazo é permanecer atuando no local até que surjam, dentre as pessoas da própria comunidade, aqueles que se interessem em multiplicar essas práticas com mais autonomia. No entanto, até o presente momento esse objetivo de longo prazo ainda não se concretizou. A razão disso é que, conforme as discussões tomam força de mobilização social, alguns indivíduos da comunidade se incomodam com o movimento e buscam formas de desarticular nosso trabalho. Isso já aconteceu algumas vezes e vou apresentar aqui como exemplo o caso ocorrido em 2011 na comunidade de um bairro de Pelotas. Quando o grupo de mulheres que estava participando das oficinas decidiu que faria uma cena-fórum em frente à prefeitura do bairro para reivindicar direitos, logo desarticularam o espaço físico para os encontros, que posteriormente deixaram de acontecer por falta de apoio. Apesar disso, o TOCO segue seus trabalhos em comunidades, perseguindo o objetivo de consolidar um grupo autônomo no local.

Outra forma de atuação do TOCO na comunidade é em eventos. Somos convidados a participar de ações pontuais em escolas e universidades como simpósios, congressos, jornadas ou encontros de debates políticos. Nesses casos, oferecemos oficinas e/ou apresentamos algumas de nossas cenas-fórum. Essas cenas são criadas por nós mesmos, extensionistas, a partir das opressões que vivenciamos. Levamos nossas cenas para serem discutidas nos eventos, quando não há tempo hábil para que se construa uma cena com o grupo presente. Nesses casos, para contemplar a maioria, escolhemos como tema opressões mais disseminadas como o machismo, por exemplo. Esse tipo de trabalho gera visibilidade para o Teatro do Oprimido e para o TOCO, garantindo mais convites para trabalhos em longo prazo.

Um formato interessante de evento do qual participamos foi um curso de formação continuada para professoras e professores da rede pública, que foi organizado pela 5ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) de Pelotas em 2017. Durante encontros semanais estivemos presentes propondo pontualmente atividades do arsenal do oprimido com o objetivo de incentivar as/os docentes a investirem em algumas propostas de Augusto Boal em sala de aula.



REFLEXÕES SOBRE A JORNADA DAS TOCOMINAS E DOS TOCOMANOS²

Após esclarecer a metodologia de trabalho do TOCO na comunidade, vou focar na reflexão sobre jornada que os alunos extensionistas trilham dentro do projeto. Os estudantes que desejem participar do TOCO devem ficar atentos ao período em que o grupo divulga o Oficinão do TOCO. A cada início de ano letivo na UFPel, o grupo abre oficinas com o objetivo de formação inicial no Teatro do Oprimido para aqueles que queiram participar como extensionistas ou até mesmo para aqueles que queiram conhecer mais sobre o trabalho. Essas aulas são ministradas pelos próprios extensionistas com o apoio e orientação da coordenadora Fabiane. Esse sistema colabora com o fluxo de troca de saberes e se conecta com as ideias do educador Paulo Freire, que diz que para ele “[...] o processo de aprender, o processo de ensinar são, antes de tudo, processo de produção de saber, de produção de conhecimento, e não de transferência de conhecimento.” (2013, pg. 160). Os participantes que se identificam com a proposta, ao final da formação, passam a integrar-se ao grupo de extensionistas/pesquisadores.

Durante o Oficinão do TOCO que aconteceu em abril de 2018 fiz uma breve entrevista com os participantes. Meu objetivo era investigar como havia nascido neles o interesse pelo Teatro do Oprimido e o que esperavam do projeto. Os áudios dessas declarações foram gravados e posteriormente transcritos para fins de registro. Ao analisar cada depoimento pude capturar pistas do perfil de estudante universitário que busca o projeto. As TOCOMinas e os TOCOManos em potencial são alunas(os) que apresentam fome de viver, experiências em “dar aulas” e sabem do valor que existe na troca com a comunidade. Além disso, são pessoas que não se conformam com a organização desigual com qual a nossa sociedade se configura.

² Forma carinhosa com a qual nos referimos uns aos outros entre os extensionistas do projeto de extensão Teatro do Oprimido na Comunidade.



O que a observação desse perfil de estudante pode estar nos apontando é que os estudos de Paulo Freire e de Augusto Boal parecem ser convidativos para aqueles estudantes disponíveis a olhar o teatro e a educação como práticas essencialmente políticas. Sobre a natureza política da educação, Paulo Freire diz:

A gente precisa estar advertido da natureza política da educação. Quando eu digo natureza política da educação, eu quero salientar que a educação é um ato político. Por isso mesmo não há por que falar de um caráter ou de um aspecto político da educação, como se ela tivesse apenas um aspecto político, mas não fosse uma prática política. [...] Na verdade o educador é um político, é um artista, ele não é só um técnico, que se serve de técnicos, que se serve de ciência. E por isso mesmo ele tem que ter uma opção, e essa opção é política, não é puramente pedagógica, porque não existe essa pedagogia pura (FREIRE, 2013, p.40).

Para seguir na investigação de como as práticas do TOCO podem reverberar na formação de professores de teatro, farei uma breve análise de algumas das minhas experiências como extensionista do projeto há pouco mais de um ano. Penso que isso talvez possa nos mostrar, com o olhar de uma lupa, que tipo de reflexão tais vivências são capazes de gerar na(na) professora/professor em formação.

Uma de minhas primeiras experiências em comunidade como TOCOmina foi em 2017 através do convite para colaborarmos com o trabalho da Rede Emancipa, que dava seus primeiros passos em Pelotas no bairro da Guabiroba. Presente em sete estados brasileiros, a Rede Emancipa³ é fruto da iniciativa e do investimento de alunas(os) e professoras/professores com o desejo de construir um cursinho pré-vestibular calcado nas ideias de educação popular. Para eles, o atual sistema educacional brasileiro reproduz desigualdades, naturaliza injustiças e condena estudantes de escolas públicas à subalternidade. Em busca de reduzir esse abismo social, professoras/professores – graduadas(os) ou universitárias(os) – oferecem voluntariamente aulas gratuitas para estudantes que desejam ingressar no ensino superior público.

Acompanhei algumas aulas do citado projeto e posteriormente ministrei sozinha uma oficina de Teatro do Oprimido para as alunas e alunos. Essa experiência foi desafiadora e através dela pude capturar aprendizados de três tipos. O primeiro deles se refere a questões didáticas da sala de

³ Para mais informações sobre a Rede Emancipa, acesse o site www.rede-emancipa.org.br.



aula, como por exemplo, treinar uma escuta sensível do grupo ou direcionar as conduções de forma mais precisa. O segundo tipo de aprendizado se refere diretamente aos possíveis debates que o TO pode suscitar e de que formas posso aproveitá-los ao máximo com a turma. O terceiro tipo de aprendizado é uma reflexão mais profunda sobre o sistema educacional na perspectiva da Educação Popular. Conhecer de perto um cursinho pré-vestibular como é a Rede Emancipa me fez perceber que o vestibular é apenas uma peça da engrenagem responsável por separar aqueles que poderão ou não ter acesso à universidade a partir de critérios elitistas.

Como extensionista do TOCO, também tive a oportunidade de acompanhar um curso de formação continuada para professores da rede pública de ensino que foi proposto pela 5ª CRE, que me referi anteriormente. Nos encontros em que estivemos presentes, nossos objetivos eram assistir às palestras apresentadas e, nos minutos finais, propor ao grupo algumas atividades do arsenal do Oprimido com o desafio de tentar construir conexões entre nossos exercícios e os temas de cada encontro. Nessa empreitada pude tomar contato com diversos conflitos presentes no “chão da escola” (termo cunhado por Paulo Freire) através das narrativas das professoras e dos professores. Alguns dos debates gerados nesses encontros me levaram a fazer reflexões que considere muito importantes para minha formação. Dentre eles posso citar o combate ao *bullying*⁴; o acolhimento de alunos com deficiência ou necessidades especiais de aprendizado; a importância da parceria entre escola e família; estratégias para despertar a curiosidade dos alunos e a democratização do ensino.

Outra troca muito rica que pude vivenciar com o grupo de educadoras(es) articuladas(os) pela da 5ª CRE foi a de ouvir o que elas(es) tinham a dizer a respeito da aplicabilidade, em contexto escolar, dos exercícios de TO que foram propostos. Penso que isso tenha se dado pelo fato de o grupo ser composto de educadoras(es) de diferentes disciplinas do currículo. A partir dessas pluralidades cada professor pôde pensar formas inovadoras de como utilizar as práticas de Boal em sala de aula conectando-as com seu conteúdo e também com temas transversais. Uma prova disso veio alguns meses depois, na ocasião de um seminário realizado pelos alunos de estágio do curso de Teatro da UFPel. Uma professora convidada comentou ter utilizado, em suas aulas de filosofia, alguns exercícios que conheceu através desses encontros. Penso que os fatos apresentados podem conduzir nosso olhar investigativo para dois aspectos. Um deles aponta para o potencial de transdisciplinaridade⁵ presente nos jogos do Teatro do Oprimido. O outro aspecto aponta para a efetividade do intercâmbio de conhecimentos proposto pela extensão. Explico: no

4 *Bullying* é um termo da língua inglesa (bully significa valentão) que representa toda forma de agressão intencional e repetitiva praticada por uma ou mais pessoas com o objetivo de intimidar e/ou ferir o outro sem que ele tenha possibilidade de se defender.

5 Nas palavras de Basarab Nicolescu, criador desse termo: “A transdisciplinaridade como o prefixo ‘trans’ indica, diz respeito aquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento.” (1999, grifo do autor).



caso aqui colocado, a troca apresentou valor tanto para os alunos extensionistas quanto para o grupo de professores que representam a comunidade. Além disso, essas trocas geraram desdobramentos que, a meu ver, multiplicam esse valor. Um exemplo disso é a troca que aconteceu entre a professora de filosofia e seus alunos após ela ter participado de nossos encontros.

TOCO NO COLÉGIO SANTA RITA

Em junho deste ano o projeto TOCO foi convidado pelo Colégio Estadual Santa Rita a propor atividades à sua comunidade. Em visita ao espaço físico da escola, ouvimos as dirigentes pedagógicas sobre as relações oprimido/opressor que elas já enxergavam no cotidiano escolar que eram, principalmente, o *bullying*, a homofobia e a transfobia. Segundo elas, essas e outras situações de opressão colaboram muito com a evasão escolar. Após um período debatendo possibilidades, ficou decidido que o TOCO ofereceria semanalmente à comunidade escolar, oficinas de Teatro do Oprimido em cada um dos três turnos. Iniciamos as práticas em sala de aula no mês de agosto.

Apesar de o trabalho ter se iniciado recentemente, acredito já ter encontrado algumas pistas importantes para a pesquisa. Elas parecem apontar para a possibilidade de que essa empreitada assumira um papel relevante tanto para a formação dos extensionistas do TOCO quanto para o desenvolvimento da comunidade escolar no Colégio Santa Rita. Então, seguindo nossa investigação, tentarei expor alguns dos argumentos que estou considerando pistas dessa hipótese.

O primeiro deles, que vamos chamar de argumento A, é o fato de existirem, no grupo TOCO, extensionistas que estão vivenciando agora no Colégio Santa Rita suas primeiras experiências como professores no “chão da escola”. Isso significa que essa empreitada já é um marco na formação das(os) mesmas(os).



O argumento seguinte, que chamaremos de B, é o fato de que, mesmo com poucas aulas, a prática já nos colocou “cara a cara” com alguns dos conflitos que nos haviam sido comentados pelo grupo de Professores da 5ª CRE meses antes. O interessante disso é que o trabalho no Colégio Santa Rita está nos oportunizando vivenciar desdobramentos de aprendizados que já havíamos começado em etapas anteriores. Com isso quero atentar para o fato de que esse projeto pode marcar uma nova etapa no fluxo de aprendizado dos extensionistas e, quem sabe, na história do TOCO.

O argumento C é a frustração. Explico: antes de iniciarmos nosso trabalho prático no Colégio Santa Rita eu observava que nas reuniões de planejamento e avaliação de práticas do TOCO era menos comum que relatássemos sentimentos de frustração em relação às experiências nas comunidades. No entanto, já nas primeiras semanas após o início dessa nova empreitada choveram relatos de situações nas quais nos vimos perdidas(os), ou que nossas propostas não tenham funcionado conforme o esperado. Acredito que, do ponto de vista de nosso desenvolvimento como professores, esse seja um bom sinal. A razão disso é que, como estamos fora da zona de conforto, vamos sendo impelidos a buscar novos caminhos, expandindo assim os horizontes de nossa práxis.

Como último argumento, que será o D, apresentarei um relato mais pessoal de algumas experiências que tive no Colégio Santa Rita. O objetivo disso é mostrar, com o olhar de uma lupa, como e por que as vivências a seguir relatadas foram marcantes na minha jornada como professora de teatro.

Uma colega TOCOmina e eu optamos por trabalhar no Colégio Santa Rita no turno da noite. Escolhemos as sextas-feiras para nossas aulas como uma tentativa de combater a evasão, que segundo a direção, é mais intensa nesse dia da semana. Em nosso primeiro encontro estava chovendo intensamente e, em decorrência disso, a evasão foi ainda mais severa. Quando a coordenação já estudava a ideia de cancelar a aula e liberar as(os) alunas(os), nós propomos que ao invés disso, juntássemos todas(os) as(os) alunas(os) e todas(os) as(os) professoras(es) presentes na escola para a oficina de teatro. Assim foi feito.

No encontro seguinte fomos recebidas na escola com uma notícia inesperada: um dos alunos presentes na oficina anterior havia falecido dias antes. O clima estava tenso pelos corredores. Justo naquele dia, a escola havia convidado os familiares desse aluno para vir à escola para um



jantar e uma conversa. Quando a mãe chegou foi abraçada por algumas(uns) professoras(es). Nós também a abraçamos e devo confessar que aquela situação de “acalantar uma mãe que perdeu o filho” foi bastante forte para mim, me senti uma estrangeira. Mal havia chegado àquela comunidade e já estava participando de um momento tão sensível. Sentamos para jantar em um silêncio ensurdecedor. Depois disso algumas(uns) professoras(es) fizeram discursos sobre a vida, o tempo, Deus, a amizade ou qualquer outra coisa que lhes pareceu por bem dizer.

Findada essa estranha “cerimônia”, era hora da oficina de teatro, sem nem mesmo intervalo entre uma coisa e outra. Ao entrar na sala, observei as(os) alunas(os) sentadas(os) olhando para o chão e me perguntei sinceramente: “será que o que essas pessoas precisam agora, depois de todo esse abalo, é realmente de uma aula de teatro?” Senti um arrepio na espinha por estar com essa responsabilidade nas mãos, já que todas(os) estavam muito sentidos e eu sabia que precisaria agir com sabedoria e sensibilidade para não piorar a situação.

Minha primeira pergunta para o grupo foi “vocês estão a fim de ter aula de teatro?”. Olharam com cara de espanto, acredito que não esperavam tal questionamento. Após um silêncio de entre olhares, responderam que sim, embora seus corpos e olhares dissessem o contrário. Havia um garoto que estava visivelmente irritado com aquilo tudo. Ele sentou-se afastado do grupo e na primeira oportunidade fugiu da sala.

Conversamos um pouco com o grupo, falamos sobre a proposta do Teatro do Oprimido e fizemos alguns exercícios tímidos. Em nossa conversa final (que é uma prática costumeira do TOCO) elas(es) falaram muito sobre *bullying*. Um dos participantes da oficina era ex-aluno da escola e irmão do rapaz que faleceu. Ele nos contou que decidiu pedir transferência para outra escola porque estava sofrendo ataques por homofobia ali por parte de alguns colegas e os opressores o perseguiram depois da aula ameaçadoramente.

Após a oficina fiquei conversando com uma aluna. Ela me disse que sofre *bullying* desde sempre e que já havia tentado suicídio por conta disso. Também falou que o rapaz que faleceu era um dos poucos que a tratava com respeito e recriminava os comportamentos opressores da turma. Lágrimas sentidas correram por seu rosto e nos abraçamos. Eu disse que sempre que ela quisesse poderia levantar esse tema nas nossas aulas e que tentaríamos ajudar no que fosse possível.



Voltei para casa naquela noite com muitas perguntas ainda sem resposta. Qual o verdadeiro papel da escola? O que os alunos esperam do espaço escolar? Como abordar esses temas tão fortes sem ferir a sensibilidade de ninguém? Como contemplar tantas complexidades? Vivenciar esses acontecimentos me proporcionou um olhar mais amplo sobre a escola e a tarefa da educação. Também refleti sobre a relação da escola com a família e com a sociedade. Eu havia estado completamente fora de minha zona de conforto e talvez seja justamente esse o valor dessa experiência. Sobre o trabalho engajado com a libertação no campo da educação, Paulo Freire diz:

[...] em todo trabalho de educação, político, portanto em todo trabalho de libertação e em todo o trabalho humano, existe risco. Agora, ou você corre risco ou você se suicida. Existir é arriscar. Existir, no sentido mais indefinido possível, e por isso mesmo mais radical, é arriscar. E nem por isso a gente deixa de existir porque está aqui. E o bacana da existência é que é arriscada. Imagina se não fosse, era chato pra burro (FREIRE, 2013, p.54).

Partindo da fala de Freire, acredito que poderia dizer que, ao pisar naquela sala de aula enfrentando a complexidade do caso, pude sentir o perfume do risco em minhas narinas. Observei a existência acontecendo naquele instante. Sobre a vocação do educador, o professor e filósofo Mário Sérgio Cortella. Diz:

É uma missão, mas não no sentido que já se trabalhou várias vezes no campo da educação, como uma vocação, que significa “chamamento”. Muita gente usa essa palavra “vocação” em educação como um chamamento externo. Entendo vocação, missão, como um apelo interno. E, a partir dele, quero me agregar a outros que o façam também para que avancemos em direção àquilo que eleve a vida da comunidade. Isto é, que se faça política, no sentido mais descente que possa fazer. (CORTELLA, 2015, p. 51 -52)

Partindo dessa ideia de chamamento interno, acredito que possa dizer que naquela noite esse chamado foi quase ensurdecador dentro de mim. No decorrer de minha trajetória vou tomando cada vez mais consciência da responsabilidade social que tenho em minhas mãos como professora. Com esse relato pretendi mostrar como e por que o trabalho do TOCO no colégio Santa Rita possui relevância em minha jornada como docente.



ALGUNS FRUTOS DO TOCO JÁ MOSTRAM SINAIS DE MATURIDADE

Recentemente entrevistei uma ex participante do TOCO (vamos chamá-la de Z) que esteve no grupo entre 2012 e 2014 e se formou no curso de Teatro – Licenciatura da UFPel. Atualmente, Z trabalha como professora da rede pública de ensino. O objetivo da entrevista era investigar como, para ela, as experiências do TOCO haviam reverberado em sua formação.

Em sua fala, Z ressaltou quatro aspectos de sua formação com os quais as experiências com o TOCO contribuíram. O primeiro deles foi a sua formação como professora. Ela conta que através do projeto teve várias experiências como professora antes mesmo de cursar as disciplinas de estágio e considera que isso foi relevante no seu processo de aprendizado.

Sua formação humana foi o segundo aspecto citada por Z. Ela ressaltou o fato de que as experiências que vivenciou no TOCO a estimularam a desenvolver um pouco mais sua capacidade de se pôr no lugar do outro. Também disse que foi importante compreender o conceito de lugar de fala, que embora não seja um termo cunhado por Boal e nem por Freire, se conecta com o trabalho.

O terceiro aspecto de sua formação que recebeu contribuições do TOCO foi o acadêmico. Através da rotina de estudos do grupo conseguiu desenvolver um pouco mais de disciplina nas leituras e também pode refletir melhor sobre o fluxo que existe entre teoria e prática.

Por fim, Z afirma que sua formação política também foi marcada pelas experiências com o Teatro do Oprimido no projeto TOCO e que hoje em seu trabalho como professora a consciência da natureza política da educação é fundamental.

Trouxe esse relato com o objetivo de sugerir que tipo de resultado pode ser gerado em longo prazo através das experiências que o TOCO proporciona aos extensionistas em formação.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou efetuar um relato de experiências que possam contribuir para a compreensão de como o Teatro do Oprimido pode agregar valor à formação de professores de teatro e também à extensão universitária. O TOCO é um coletivo que, a meu ver, gera transformações dentro e fora da universidade, dentro e fora dos indivíduos. Sobre conjuntos modificadores, Boal diz:

O mais valente soldado não é um exército, nem a mais preciosa bailarina é um corpo de baile. As transformações que se operam nos indivíduos modificam os conjuntos aos quais eles pertencem e estes alteram aqueles. Existe interatividade permanente, o que significa permanente transformação: nada resta igual a si mesmo (BOAL, 2009, p.101).

Ainda sobre o conceito de conjunto, Boal escreve que um coletivo é sempre mais do que a simples soma dos indivíduos que o compõe porque a coletividade gera uma sinergia, um campo de força que pertence ao conjunto, mas que retorna ao indivíduo potencializando-o. Por exemplo, um grupo de manifestantes nas ruas, um grupo de religiosos em ritual ou um grupo de crianças brincando. Para mim, o TOCO é um desses conjuntos.

REFERÊNCIAS

- » BOAL, Augusto. *A Estética do Oprimido*. Rio de Janeiro. Garamond, 2009.
- » _____. *Jogos Para Atores e Não Atores*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1998.
- » CORTELLA, Mário Sérgio. *Educação, Convivência e Ético: Audácia e Esperança!* São Paulo: Cortez. 2015.
- » FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Tolerância*, Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 2013.
- » NICOLESCU, Basarab. *O Manifesto da Transdisciplinalidade*. Triom: São Paulo, 1999.



O TEATRO DO OPRIMIDO NA SOCIOEDUCAÇÃO:

práticas político-pedagógicas interdisciplinares no projeto de extensão Pixote Camisa 10

CARLA DAMEANE PEREIRA DE SOUZA

Doutora em Estudos Literários e Mestre em Letras: Estudos Literários (Pós-Lit/FALE/UFMG). Professora Adjunta do Instituto de Letras da UFPA. Atua nas áreas de Formação de Professores de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE). Pesquisadora na área de Estudos da Performance e das Literaturas e Culturas Andinas. É coordenadora do Coletivo Pixote, onde também atua como performer.

RESUMO

Neste artigo pretendo refletir sobre as oficinas que o Coletivo Pixote realizou durante a execução do projeto de extensão "Pixote Camisa 10: Oficinas interdisciplinares de Língua Espanhola junto à Fundação da Criança e do Adolescente (FUNDAC)", expondo a metodologia de trabalho com a prática do Teatro do Oprimido (TO) no contexto da Socioeducação e os resultados desse projeto, considerando as peculiaridades que são próprias do Sistema Socioeducativo. Para tanto, apresentarei as orientações condutoras do projeto, em sua fase de elaboração e desenvolvimento e as reflexões que são frutos do processo vivido durante a experiência. Com isso, desejo levar ao conhecimento do leitor não apenas a realização do projeto e a atuação do Coletivo Pixote, mas chamar sua atenção para um assunto que precisa estar em nossa agenda de educadores, artistas, ativistas, cidadãos da sociedade civil sobre a situação do adolescente e do jovem que se encontra em situação de privação de liberdade e de como o TO foi importante para vislumbramos, enquanto coletivo, as possibilidades de intervenção nas Comunidades de Atendimento Socioeducativo (CASE) a fim de contribuir para a sua transformação em um espaço de convivência, troca de conhecimentos, criação artística e desenvolvimento da autoestima e estimular a pulsão revolucionária onde a liberdade física encontra-se cerceada.

PALAVRAS-CHAVE:

Língua Espanhola.
Teatro do Oprimido.
Socioeducação.

ABSTRACT

This article aims to discuss the workshops that the Group Pixote carried out during the implementation of the extension project "Pixote Camisa 10: Interdisciplinary workshops in Spanish Language at the Foundation of the Child and the Adolescent (FUNDAC)", exposing the work methodology with the praxis of the Theater of the Oppressed (TO) in the scope of the Socio-education and the outcome of this project, considering the particularities of the Socio-educational System. For this purpose, I will present the guidelines of the project, in its construction and development stages, and the reflections that result from the process experienced. Hence, I intend to make the readers aware of the implementation of the project and the actions of the Group Pixote, as well as warn them about a topic that must be in the agenda of educators, artists, activists and the civil society, concerning the adolescents and young adults that are deprived of freedom. I also intend to show how important the Theater of the Oppressed was to make us glimpse, as a group, the possibilities of intervention in the Socio-educational Assistance Communities (CASE) in order to contribute to turn them into a space of living, knowledge exchange, artistic creation and self-esteem building, and to foster the revolutionary drive where the physical freedom is curtailed.

KEYWORDS:

*Spanish language.
Theater of the Oppressed.
Socio-education.*



APROXIMAÇÃO: OCUPAR UM ESPAÇO, ESTABELEECER UM DIÁLOGO

É recente a minha experiência com a Socioeducação e com o trabalho com o Teatro do Oprimido (TO) neste contexto de ensino. Tudo começa em 2015, quando atuei como voluntária no Projeto “Aulão do ENEM”, organizado pela Defensoria Pública do Estado da Bahia – Direitos da Criança e do Adolescente – DEDICA e pela Fundação da Criança e do Adolescente do Estado da Bahia – FUNDAC. O projeto constituído por professores voluntários tinha o objetivo de preparar os jovens e adolescentes assistidos pela FUNDAC, para que pudessem alcançar bons resultados no ENEM PPL (Exame Nacional do Ensino Médio para Pessoas Privadas da Liberdade). Nesta oportunidade ministrei aulas de Espanhol e após esta experiência, em diálogo com a Coordenação de Educação – COEDUCA da FUNDAC, já foram desenvolvidas três ações extensionistas¹, sempre articulando o ensino da Língua Espanhola de forma interdisciplinar, isto é, em diálogo com as Artes Cênicas, as Artes Visuais, a Música e, no caso de nossa última experiência, com a Educação Física.

As ações de extensão realizadas junto à FUNDAC são um desdobramento das pesquisas que realizo no Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia – ILUFBA, onde atuo na área de formação de professores de Língua Espanhola, ministrando as disciplinas de Estágio Supervisionado de Língua Espanhola, e também na área de Estudos Literários, Estudos da Performance e de Tradução Cultural e Intersemiótica, ministrando disciplinas com este recorte, tanto na graduação quanto no Programa de Pós-graduação em Literatura e Cultura – PPGLitCult. Explico-lhes que, além do trabalho de pesquisa bibliográfica e tradução das obras corpus do meu projeto de pesquisa “A encenação do sujeito andino em escrituras performáticas produzidas nos Andes peruanos: resistência política e cultural” e das reflexões suscitadas com os orientandos, em 2015, após a experiência no projeto *Aulão do ENEM*, criamos o

¹ Em 2015 coordenei a ação de extensão 8564 – 2ª Vigília Informativa por Ayotzinapa: Ações colaborativas na CASE Cia (Simões Filho), com o Coletivo Pixote e, em 2016, foram desenvolvidas as ações 8922 – Ações colaborativas na CASE Feminina e 8920 – Pixote intervém: ações colaborativas junto à Fundac – Fundação da Criança e do Adolescente. Nesta última o Coletivo Pixote realizou oficinas em três Comunidades de Atendimento Socioeducativo: a CASE Irmã Dulce, em Camaçari; a CASE Zilda Arns, em Feira de Santana e a CASE Salvador, localizada no Bairro de Tancredo Neves em Salvador.



Coletivo Pixote², que se tornou um eixo articulador da teoria com a prática através das ações extensionistas junto à FUNDAC.

Vimos a Socioeducação como um lugar possível de intervenções, principalmente, porque as Comunidades de Atendimento Socioeducativo – CASE, onde os adolescentes e jovens cumprem suas medidas socioeducativas, embora sejam lugares de acolhimento e de educação, são também lugares de castigo e de exclusão social, atravessados pelo racismo e preconceitos sociais que caracterizam a nossa sociedade. Nestas CASE também vislumbramos a possibilidade da prática do TO, por este ser um método “cujo objetivo é analisar e representar a opressão para buscar compreender seus mecanismos de funcionamento e para lutar por sua superação” (SANTOS, 2018, p.83).

O Coletivo Pixote elabora ações cênicas e performances e estende as reflexões teóricas à prática, ao ativismo crítico, aplicando-o no âmbito da Socioeducação, quando oferecemos oficinas de produção artística interdisciplinares a adolescentes em situação de privação de liberdade. Em 2016, criamos a ação cênica *Kilates*, em que uma situação fictícia é apresentada através da presença de cinco sujeitos que enfrentam contextos visíveis de opressão (uma gari, um morador de rua, uma adolescente vendedora ambulante, um desempregado e uma mulher que procura seu filho desaparecido) e a presença de uma senhora que utiliza seus privilégios de classe para entabular com estas cinco presenças uma situação de diálogo muito tensa sobre violência, direitos humanos e dignidade. A partir da obra *Memorias de un soldado desconocido. Autobiografía y antropología de la violencia*, (2014), de Lurgio Gavilán Sánchez, um testemunho traduzido entre 2015 e 2017 por Jade Bittencourt, durante sua pesquisa de Iniciação Científica, criamos, também em 2016, a performance *Soldados Desconhecidos*. Tanto a ação cênica, quando a performance foram apresentadas para adolescentes e jovens em situação de privação de liberdade e também em eventos acadêmicos realizados no ILUFBA. Em 2017 estreamos a montagem *Concepção*, que aborda os lugares e não lugares da maternidade e seus imaginários. Em 2018, após um ano sem realizarmos ações junto à FUNDAC, resolvemos voltar a este espaço, mais especificamente à Comunidade de Atendimento Socioeducativo Irmã Dulce, em Camaçari, com um projeto que teve como tema inspirador o “Futebol e a Copa do Mundo de 2018”.

Após a breve introdução sobre a trajetória do Coletivo Pixote, neste artigo pretendo refletir sobre as oficinas que realizamos durante a execução do projeto de extensão “Pixote Camisa 10: Oficinas

² Faz referência ao personagem Pixote, do filme *Pixote, a Lei do mais fraco* (1980) de Hector Babenco, que por sua vez se inspira no romance *A Infância dos Mortos* (1977), de José Loureiro, no qual Pixote é um dos personagens ainda que não o protagonista. O filme de Babenco é anterior ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e suscitou, na época, debates no que se refere aos direitos das Crianças e dos Adolescentes.



interdisciplinares de Língua Espanhola junto à Fundação da Criança e do Adolescente (FUNDAC)³, expondo a nossa metodologia de trabalho com a prática do TO no contexto da Socioeducação e de que forma mensuramos os resultados desse projeto considerando as instabilidades que são próprias do Sistema Socioeducativo. Para tanto, o artigo se divide em duas seções e suas considerações finais, a fim de apresentar as orientações condutoras do projeto em sua fase de elaboração e desenvolvimento e as reflexões que são frutos de sua conclusão, a partir do relato da experiência e da apresentação de exemplos inerentes ao processo. Com isso, queremos levar ao conhecimento do leitor não apenas a realização do projeto e a atuação do Coletivo Pixote, mas chamar sua atenção para um assunto que precisa estar em nossa agenda de educadores, artistas, ativistas, cidadãos da sociedade civil sobre a situação do adolescente e do jovem que se encontra em situação de privação de liberdade: como ocupar e transformar estas unidades, que são lugares de castigo e exclusão social em um espaço de convivência, produção de conhecimentos, criação artística e desenvolvimento da autoestima? Há espaço para a revolução onde a liberdade física está cerceada?

EXPLORAR O CORPO, A LINGUAGEM E AS RELAÇÕES: EXPERIMENTANDO O TEATRO DO OPRIMIDO

O TO tornou-se, para o Coletivo Pixote, a ferramenta mais potente no âmbito do trabalho pedagógico na Socioeducação, já que inclui inúmeros sujeitos: os estudantes de Letras Espanhol que são professores em formação e atuam no projeto, artistas que integram outros coletivos e que colaboram com o Pixote, o público da ação extensionista que

3 Estiveram envolvidas diretamente nesta ação as estudantes de graduação Jade Bittencourt e Lindy Santos que participaram de todas as fases do projeto e são membros do Coletivo Pixote. A professora Tereza Pereira do Carmo, do ILUFBA, membro do Coletivo Pixote, participou do projeto apoiando à Coordenação. Como colaboradores do Coletivo estiveram envolvidos Jirlaine Costa dos Santos, estudante de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura, Marcelo Delfino, estudante de Bacharelado Interdisciplinar em Artes e da pós-graduação (Mestrado) em Ensino, Filosofia e História das Ciências na UFBA, que atuou como fotógrafo, Mauricio dos Santos Souza (Mr. Armeng), cantor e produtor musical, que conduziu a oficina de Freestyle e José Hernani Santos (Zezé Olukemi), grafiteiro, ilustrador, poeta, educador, músico e articulador cultural, que conduziu a oficina de Grafite. Além deles, cito também a equipe pedagógica da Fundac: Maria Mercedes Agrícola Bomsucesso, (vice-coordenadora), Ana Clara Pedreira Santiago (pedagoga), Rosemeire Araújo Santos (gerente da CASE Irmã Dulce), Alexsandro dos Santos Ferreira (instrutor de Educação Física), Anativo José Oliveira Silva (instrutor de Artes Cênicas).



são os adolescentes e jovens, mas também todo o corpo de funcionários que atuam nas CASE. Sendo assim, no contexto da prática em campo, o TO nos dá condições para reconhecer os diferentes níveis de opressões visíveis com as quais os sujeitos que ocupam as CASE lidam, diariamente.

Sempre foi uma escolha do Coletivo Pixote ressaltar, em nossa metodologia de trabalho, temas que tivessem relação com as opressões vividas pelos adolescentes e jovens autores de atos infracionais, desde que entendemos que para falarmos de outros assuntos, devíamos, em primeiro lugar, escutá-los. Ao longo das oficinas já realizadas, notamos que suas narrações partem desse lugar, de suas experiências de vida e da vulnerabilidade social que contornam a sua existência como sujeitos. Sendo assim, em nosso primeiro dia de oficina, no contexto deste projeto, preenchemos um questionário com os dados dos adolescentes e jovens para nos interarmos sobre informações básicas como: o seu nome, o seu apelido, a sua procedência, a sua idade, data de nascimento, o tempo de internação na CASE, a expectativa de permanência. Mas, incluímos também perguntas mais subjetivas, por exemplo: logo após a pergunta sobre sua formação escolar, eles deviam também responder se gostam/gostavam da escola e sobre o que mais gostam/gostavam de aprender. E, finalmente, pedíamos a eles que nos dissessem “um sonho” e “um medo”.

Essas duas perguntas surpreendiam os jovens e adolescentes, pois, sendo o nosso primeiro contato, significava uma primeira aproximação em relação à sua subjetividade. Entendíamos que revelar qual é o seu sonho (ou um de seus sonhos) e qual é o seu medo (ou um de seus medos) os colocavam em uma situação de protagonismo, mas era também desconcertante para eles. Ninguém era obrigado a responder, mas assumimos as duas questões acompanhadas, ainda, pela pergunta final “do que mais você sente falta?”

Durante essa atividade percebemos a firmeza daquele jovem que entende o “sonho” como um propósito de vida após o período de internamento, ou a insegurança do outro que nunca parou para pensar sobre o que gostaria de ser, como gostaria de ser visto, quais expectativas possui sobre a própria vida. Muitos sonham com “ganhar a liberdade”, aludindo a liberação após cumprimento da medida, mas tratando esta como um presente. Também nos chamava atenção os que, seriamente, afirmaram não ter sonho nenhum, assim como, também não sentem medo de nada. Muitos disseram ter medo de morrer ou de perder a família, alguns sentem medo da Justiça de Deus. Neste primeiro dia também apresentamos aos adolescentes e jovens a proposta do projeto,



a temática e a metodologia, explicando-os sobre o conceito de opressão, a fim de que estivessem conscientes de que o processo de trabalho do coletivo se pautava no Teatro do Oprimido como método e como estética.

A CASE Irmã Dulce, que se localiza em Camaçari, atende entre 85 a 90 adolescentes e jovens. Dos 59 adolescentes e jovens que concluíram as oficinas oferecidas no projeto, 57 responderam ao questionário mencionado no parágrafo anterior. Este formulário, além de ter sido eficiente no que se refere a conhecermos, em sua individualidade, cada adolescente ou jovem, permitia-nos, ao longo das oficinas, percebermos como as informações ali expostas se revelavam em suas ações, em seu comportamento em relação às propostas de atividades.

O título tema da ação de extensão foi inspirado no livro *El Fútbol, a Sol y Sombra y otros escritos* (2002), do escritor uruguaio, Eduardo Galeano. De uma forma bem humorada, neste livro Galeano aborda questões que envolvem os imaginários sobre o futebol, provocando uma reflexão crítica sobre a sua importância, principalmente em ano de Copa do Mundo, quando pessoas de distintas nacionalidades, idades e classes sociais se deixam levar pelo sentimento de euforia provocada pelo campeonato. Os textos de Eduardo Galeano foram, deste modo, trabalhados nas oficinas, em conjunto com os professores de Teatro e de Educação Física da instituição e a cada quinta-feira⁴, um tema envolvendo o futebol, associado a valores éticos foi desenvolvido com a finalidade de motivar os adolescentes a atuar intelectual e fisicamente.

As oficinas foram realizadas na quadra poliesportiva da unidade e, quase sempre, após as atividades, os adolescentes e jovens jogavam uma partida de futebol, conduzida pelo Professor de Educação Física. Uma vez que o projeto de extensão possuía um tema específico a ser trabalhado, o planejamento de cada oficina foi pensado tanto no sentido de garantir a discussão do tema proposto quanto de atender às necessidades contextuais que apareciam durante a implementação de um plano de aula e que, conseqüentemente, influenciava na elaboração do plano que daria seqüência ao anterior. Mencionamos, ainda, que temas transversais não previstos como o dia das mães, celebrado na unidade como “dia da família”, também foi contemplado e demandou um desvio positivo na abordagem metodológica inicial. As oficinas foram oferecidas para todos os adolescentes e jovens da unidade. No período da manhã atendíamos os adolescentes e jovens dos alojamentos Mandela e Zumbi (8h30 às 11h30) e também aos internos da Enfermaria e no período da tarde (13h30 às 16h30) atendíamos os adolescentes e jovens dos alojamentos Tupi e

⁴ As oficinas foram realizadas em 10 quintas-feiras, tendo iniciado no dia 12 de abril e finalizado no dia 28 de junho com a entrega dos certificados para os adolescentes que concluíram às 30 horas de oficinas realizadas no período mencionado.



Guarani. Um mesmo plano de aula era executado nos dois turnos, contudo, aproveitávamos parte do período do almoço para discutirmos se o plano previsto deveria ser posto em prática do mesmo jeito como havia sido feito no turno da manhã. Às vezes, era necessário realizar adaptações e/ou até modificar ou substituir jogos planejados.

No primeiro dia de oficina, após as apresentações, durante a sessão de Teatro Fórum, sobre os “Sonhos do Pixote” uma questão muito complicada, embora óbvia, levou-nos a pensar sobre a nossa metodologia. Nesta sessão de Teatro Fórum, levamos à cena um jovem, representado por mim, cujo sonho era ser jogador de futebol. Ao se encontrar com o seu melhor amigo, representado por Lindy Santos, este lhe perguntava por que não estava mais indo à escola e lhe comentava sobre o fato de que um olheiro de futebol visitaria a escola para selecionar talentos. Embora motivado pelo sonho, o garoto não confirmava a sua ida. A Curinga⁵, Jade Bittencourt, interrompia a cena para que os adolescentes dessem continuidade ao drama, discutindo possíveis motivos pelos quais o jovem deixara de ir à escola e se ele voltaria à escola para se apresentar ao olheiro. Os adolescentes e jovens do turno da manhã, embora tenham participado do Teatro Fórum, conduzindo a sequência de ações a fim de construir a identidade daquele jovem cujo sonho era ser jogador de futebol, questionaram, inicialmente e de forma bastante irônica, o fato de eu, uma mulher, estar representando o jovem jogador de futebol. Comentários e provocações como “esse jogador é um perna de pau” e “faz dez embaixadinhas aí para gente ver”, tiveram que ser incorporados à improvisação, de modo que a elas eu respondia “faz tempo que não bato um baba, sabe como é” ou “tô fora de forma”. Apesar disso, os espect-atores construíram um personagem que conseguia vencer os problemas sugeridos por eles (vulnerabilidade financeira e assédio de traficantes) e se tornava um famoso jogador de futebol. Porém, sugeriram outro conflito: o jogador famoso se esquecia de suas origens, de seu passado na favela, de seu amigo que não teve a mesma sorte, até o dia em que se encontram e têm um diálogo franco, no qual o agora jogador famoso teria a chance de se redimir. Já o outro grupo de adolescentes e jovens construiu um personagem (sem questionar o fato de eu o estar representando) que, embora tivesse o sonho de ser um jogador de futebol, havia deixado este sonho para trás devido a problemas (o pai ter morrido e ter que ajudar a mãe nas despesas da casa) que o impediam de treinar e que, por fim, o levaram ao crime e à perda do braço. Reencontrando-se com o amigo após anos, os dois conversavam sobre os rumos que tomaram para deixarem a vida de pobreza e anonimato. Os adolescentes decidem que o personagem não contaria ao amigo, que tinha conseguido se tornar um famoso jogador, sobre seu envolvimento no crime e os motivos que o levaram a perder o braço, já que, isso era parte de um passado que o envergonhava.

5 O Curinga no Teatro Fórum é, segundo Boal (2015, p. 303) o “mestre de cerimônia do espetáculo-fórum”. No que diz respeito a sua conduta, ele atua como um mediador devendo, pois, “evitar todo tipo de manipulação, de indução do espectador, não deve tirar conclusões que não sejam evidentes. Deve questionar sempre as próprias conclusões e enunciá-las em forma de pergunta, e não afirmadamente, de forma que os espect-atores tenham que responder sim ou não, [...] não decide nada por conta própria. Enuncia as regras do jogo, mas, a partir daí, deve aceitar até mesmo que a plateia as modifique, se isso for julgado conveniente para o exame do tema em questão. [...] deve constantemente reenviar as dúvidas à plateia para que ela decida. Vale ou não vale? É certo ou errado? Especialmente no que diz respeito às intervenções dos espect-ator, muitas vezes quando alguém grita “Para!” quando o espect-ator precedente ainda não terminou sua ação – o Curinga deve fazê-lo esperar que o primeiro termine de mostrar a ação que se propôs, mas deve ser sensível ao desejo da plateia, que já pode ter entendido a ação proposta, preferindo passar adiante.”



Embora tivéssemos que lidar com o fato de sermos mulheres falando de um tema que é comum para o universo masculino, e muitas vezes assumíssemos papéis masculinos, essa escolha se deu a fim de que garantíssemos, na fase inicial do projeto, a exposição dos temas e conflitos sobre os quais pretendíamos discutir com eles. Ao construir um pacto com eles de que o teatro é representação e representar, neste contexto, relaciona-se a propor um diálogo com o outro, colocando-se em sua pele, pudemos garantir que eles também se sentissem à vontade para experimentar dialogar conosco e se colocarem na pele de outros. Ainda que seja assumir uma contradição, já que representávamos sujeitos oprimidos porque com eles nos solidarizávamos e não porque éramos sujeitos da experiência, nosso foco era manter os princípios fundamentais do TO e do Teatro Fórum. De acordo com Boal (2015), ao longo das pesquisas feitas sobre o Teatro Fórum no Brasil e em outros países, conceitos, estruturas, técnicas e processos já passaram por revisões contextuais. Porém, para ele os princípios do Teatro Fórum são “1) a transformação do espectador em protagonista da ação teatral e, através dessa transformação 2) a tentativa de mudar a sociedade e não apenas interpretá-la” (2015, p.293). Considerando estes princípios, o Teatro Fórum foi por nós utilizado a fim de afetar o corpo privado de liberdade transformando-o em um corpo cidadão, um corpo capaz de refletir sobre as opressões por ele sofridas e, também, cometidas. Para isso, devíamos, portanto, tocar esse corpo, estimulá-lo a se expressar.

A articulação da Educação Física com as Artes Cênicas foi positiva, sobretudo, para que pensássemos nos exercícios de aquecimento, alguns deles conduzidos pelo instrutor de Artes Cênicas da FUNDAC, Anativo José. Esses exercícios de aquecimentos recuperavam, por exemplo, comportamentos do corpo tomado pela euforia de estar vendo uma partida de Futebol pela TV ou no estádio, comportamentos do corpo atlético, feito para o jogo, feito para vibrar, para jogar em equipe, para vencer, para não desistir. Ao mesmo tempo partíamos de estratégias que despertavam o corpo cansado, preguiçoso e cotidiano. Os aquecimentos consistiam em jogos de resistência corporal, mas também em resgatar as funções de cada parte de nosso corpo e de cada órgão: o valor da língua para falar quando quer ser ouvido, entendido ou quando quer confundir, não ser compreendido. O valor do olhar, de dizer com olhos sem falar, de fazer-se entender só com os olhos. O valor das mãos e dos braços que podem produzir objetos, tocar e abraçar pessoas, fazer gestos, e se despedir. O valor dos pés e das pernas, que sustentam nosso corpo, nos equilibra e nos transporta fisicamente de um lugar a outro. Nosso cabelo, nossos pulmões, nossos narizes, tudo era estimulado para que todos estivessem conscientes do corpo que tem; da pessoa que é e aquela que pode se tornar, em cena. Nestes exercícios, os adolescentes e



jovens adquiriram confiança no convite que fazíamos a eles e, mesmo os que se recusavam a participar das atividades e se recolhiam em algum lugar da quadra, durante a oficina, em algum momento ele reagia ao que estava acontecendo respondendo-nos de forma positiva.

OPRESSÕES INVISÍVEIS, IMAGENS OPRESSORAS E IMAGENS SOBREVIVENTES

De acordo com as informações apresentadas pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA (2015, p.7-8), sobre a escolaridade dos jovens e adolescentes brasileiros,

Há uma grande defasagem entre a idade e o grau de escolaridade atingido, principalmente entre aqueles entre 15 e 17 anos, que deveriam estar cursando o ensino médio ou já tê-lo concluído. Em 2013, cerca de um terço dos adolescentes de 15 a 17 anos ainda não havia terminado o ensino fundamental e menos de 2% (1,32%) haviam concluído o ensino médio. Na faixa etária de 12 a 14 anos, que corresponde aos últimos anos do ensino fundamental, os dados mostraram que a imensa maioria (93,3%) tinha o fundamental incompleto e apenas 3,47% haviam completado esse nível de ensino.

Os dados do IPEA (2015, p. 15)⁶, referentes às características sociais dos adolescentes e jovens que cumprem medidas socioeducativas indicam ainda que: “mais de 60% dos adolescentes privados de liberdade eram negros, 51% não frequentavam a escola e 49% não trabalhavam quando

⁶ Que tem como base também nos dados divulgados do Ministério da Justiça (2003).



cometeram o delito e 66% viviam em famílias consideradas extremamente pobres (SILVA, Enid Rocha; GUERESI, Simone, 2003 in SILVA e OLIVEIRA, 2015, p.15). Tomo esses dados para que de forma geral tenhamos um perfil do adolescente e do jovem com os quais trabalhamos durante as oficinas e para apresentar aqui de que forma a linguagem teatral nos ajudou a trabalhar com os conteúdos de Língua Espanhola, de forma interdisciplinar.

As principais discussões que tivemos, durante a execução do projeto, relacionava-se à elaboração de atividades nas quais pudéssemos trabalhar conteúdos da Língua Espanhola que pudessem ser compreendidas por todos os adolescentes, independente de sua escolaridade e experiências com outros saberes. Como as oficinas aconteciam em horário paralelo ao turno escolar, todos os adolescentes e jovens, independente de sua formação (ensino fundamental ou médio incompleto) participavam. Embora o tema Futebol fosse interessante para o público da ação, alguns liam os textos, emitiam opiniões, realizavam as atividades e tentavam se comunicar usando a língua estrangeira. Outros rejeitavam as cópias dos textos, preferiam ficar calados participando apenas como “observadores” alegando que “se não sabiam o português, não tinham como saber o espanhol”. Assim, no decorrer das oficinas entendemos deveríamos trabalhar os textos mais atrelados à linguagem teatral e ao TO.

Na sexta oficina, escolhemos levar aos estudantes o texto “El Árbitro”, que compõe o livro *El Fútbol, a Sol y Sombra y otros escritos* (2002), de Galeano. Para trabalhar o tema elaboramos uma performance que potencializou o trabalho com o texto literário. Na performance a que nomeamos com o mesmo título da crônica *El Árbitro*, quase não utilizamos falas, apenas gestos e o uso dos cartões vermelho e amarelo, a fim de metaforizar os sentidos que a palavra juiz (também reconhecida como árbitro no futebol) adquire em situações distintas. A performance se deu da seguinte maneira: todos os adolescentes e jovens encontravam-se na quadra poliesportiva a espera do Coletivo Pixote. Lindy Santos e Jade Bittencourt entraram na quadra silenciosamente, incorporando presenças trajadas de preto, com uma máscara capuz que lhes cobria toda a cabeça. Jade levava um apito, pendurado ao pescoço e ambas tinham um radinho de comunicação. Elas ocuparam um lugar na quadra e ficavam ali durante cerca de um minuto a oitenta (80) segundos, observando o que ocorria, sem falar ou fazer nada até a chegada de minha presença. Entrei na quadra e, assim como Jade e Lindy, também usava uma máscara capuz e trajava preto, mas com uma diferença, trazia uma mochila nas costas e vestia uma camisa com o rosto de Víctor Jara.



Cantor, poeta, diretor de teatro, professor e ativista político, Victor Jara era de origem camponesa e, em Santiago, no dia 11 de setembro de 1973, foi capturado por agentes do Exército, logo após o golpe militar no Chile, que teve como consequência o regime ditatorial de Augusto Pinochet. Levado ao Estádio Nacional do Chile, que hoje tem o seu nome, Jara foi preso, torturado e assassinado⁷.

Ao adentrar a quadra poliesportiva, as presenças de Jade e Lindy me faziam parar, Lindy, mostrando-me um cartão amarelo e Jade apitando. Iniciamos uma dança silenciosa na qual nos comunicávamos pelo olhar. Ao tentar fugir, novamente o cartão e o apito me detinham até que rendida foi orientada, por meio de gestos e olhares, a entregar-lhes a minha mochila. Enquanto uma das presenças revistava a mochila, jogando no chão os meus pertences, a outra me revisitava e me pedida para fica de joelhos. Um dos pertences encontrados na mochila, o livro *O Teatro como arte marcial* (2009), de Augusto Boal, é o motivo para uma sanção. Em seguida, as duas tiraram seu radinho de comunicação e o ligaram, como se fossem fazer um comunicado, mas não era isso. O áudio reproduzido era de um vídeo do Canal Porta dos Fundos, que leva o título de *Penas* e cujo texto era o seguinte:

Bom (hã)... Haja visto o processo 1795/2015 (é...) pelo crime de corrupção ativa, o desvio de 250 milhões de reais que iriam ser destinados à saúde, eu considero o réu então culpado e condenado à pena máxima, 30 anos de reclusão (martelada). Por ser réu primário, a pena cai 10 anos, ficam 20 anos então de reclusão (martelada). Por ter imunidade parlamentar cai mais cinco (martelada). Por bom comportamento cai mais dez (martelada). Por ser canhoto, que eu tô vendo daqui mais um (martelada). Gosta de Paralamas? Esse aí é dos meus. Ouve, bom ouvidinho musical, cai mais um (martelada). Você está com a barba muito bem feita, pra essa hora da manhã? Liso sem nenhum machucadinho, sem nada, a barba lisinha, cai mais dois (martelada) tá? Por tá com o bronzeado bonito de quem vai à praia e que não vai em praia fácil não, vai 6 da manhã em Grumari, que essa é tua cara. Os dentes todo enfileiradinho, branquinho, o laser que dá um trabalhinho pra fazer. Tem um advogado muito bacana, conta piadas excelentes. Hoje o dia tá lindo, né? Vai dá piscina mais tarde, minha mulher ligou bem humorada, feliz! Oh, recuperei da gripe, o Vascão ganhou ontem. Então, o réu está absolvido (martelada) tá? E, ainda, condeno a justiça a lhe devolver os

⁷ Mais informações sobre Vitor Jara podem ser encontradas no site Memoria Chilena. Disponível em: <<http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-7680.html#presentacion>>. Acesso em 03 de agosto de 2018.



250 milhões corrigidos pela inflação (martelada) tá? Vamos agora ao próximo caso então. O caso de Washington que está sendo, então, aqui acusado de roubar uma caixa de Nugget, ok? Então está condenado a dez anos de prisão (martelada). Por ser preto mais cinco (martelada). Por ser pobre mais cinco (martelada). Por ser nordestino mais cinco (martelada). Por ser ignorando mais quatro (martelada). Porque eu quero bater o martelo mais uma vez mais um (martelada). Tá ótimo! [...]⁸

O áudio era alto o suficiente para que todos no espaço escutassem o seu conteúdo e entendessem de que se tratava o vídeo, mesmo sem a sua apresentação visual. As presenças de Jade e Lindy se aproximavam dos adolescentes de modo que podiam acompanhar a reação delas e de minha presença que, a partir do segundo julgamento do vídeo, o de Washington, reagi com meu corpo, a cada martelada do Juiz. Com o fim do áudio, as presenças de Jade e Lindy se aproximaram da minha presença, ajoelhada no chão. Ao mesmo tempo ambas tiraram de seus bolsos seus cartões vermelhos e, neste momento, meu corpo desfaleceu. Em seguida elas apresentam os cartões vermelhos também para o público presente na quadra. Lindy foi a primeira a tirar sua máscara capuz, e com o cartão apontado para o público, narrou o seguinte trecho da crônica de Galeano:

El árbitro es arbitrario por definición. Éste es el abominable tirano que ejerce su dictadura sin oposición posible y el ampuloso verdugo que ejecuta su poder absoluto con gestos de ópera. Silbato en boca, el árbitro sopla los vientos de la fatalidad del destino y otorga o anula los goles. (GALEANO, 2012, p.22).

Em seguida, é a vez de Jade se desfazer da máscara capuz e também falar outro trecho do texto: “Tarjeta en mano, alza los colores de la condena: el amarillo, que castiga al pecador y lo obliga al arrepentimiento, y el rojo, que lo arroja al exilio (GALEANO, 2012, p. 22.). Ao me levantar e me desfazer de minha máscara capuz, caminhei pela quadra contando a “Historia de mi expulsión”, texto que elaboramos para concluirmos a performance:

De niño, por travieso, me expulsaron del parque. Por no saber rezar, me expulsaron de la iglesia. Una vez me expulsaron de una fiesta de cumpleaños. Tenía mucha hambre y antes de todos cogí un pedazo del pastel. De una tienda me botaron. Pensaron que yo iba a robar, pero iba a comprar unas zapatillas.

⁸ Transcrição de um trecho de Pena. Canal Porta dos Fundos: Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Ndl-qyc-jSSs>> Acesso em 27 de agosto de 2018.



Muchas personas ya me expulsaron de sus vidas, de algunas vidas yo pedía para salir de ahí, no era fácil. Pero, nunca me sentí tan triste cuando mi papá me expulsó de su casa. Mi mamá decía: “no mi hijito” no te vayas. Sin embargo, yo no tenía elección. En la calle nadie me miraba y si miraban era para expulsarme de ahí. La cruzaba llorando, me sentía tan solo. Hoy resisto cada día en este cuerpo, mi territorio, el lugar donde me quedo, esperando que nadie de aquí me expulsen. (Coletivo Pixote, *El Árbitro*)

Após a performance, ao retornarmos à quadra, tivemos uma resposta muito positiva, por parte dos adolescentes e jovens, de ambos os turnos, em relação ao que tinham visto. Após nosso aquecimento, além de abrimos o processo de construção da performance para a discussão, escutando as impressões de cada um, esse foi o momento em que pudemos também trazer o texto literário à tona, a fim de trabalhá-lo, em diálogo com a tradução que dele fizemos para a cena, assim como, com os elementos intertextuais presentes. Quase nenhum adolescente conhecia o Canal Porta dos Fundos e nenhum sabia quem era Victor Jara. Menos que abordar o tema da Copa do Mundo em sua dimensão “celebrativa” quisemos marcar as imagens invisíveis que atravessam o futebol como espetáculo e de que modo seus personagens (jogadores, árbitros, torcedores, cartolas, patrocinadores) ocupam um lugar dentro deste espetáculo. Além disso, a performance acionava, ainda, imagens sobreviventes, como a de Victor Jara, que dá nome ao Estádio Nacional do Chile, que também foi campo de concentração durante a ditadura militar. Neste estádio, onde muitas pessoas foram mortas, outras tantas comemoram a vitória de seu time em dias de jogos. Esta imagem sobrevivente arde, queima, no sentido de que funciona através de “la intencionalidad que la estructura, con la enunciación, incluso con la urgencia que manifiesta” (DIDI-HUBERMAN, 2008, p.51), e na performance que apresentamos funcionou como um vaga-lume: “parecerá estranha e inquietante, como se fosse feita da matéria sobrevivente - luminescente, mas pálida e fraca, muitas vezes esverdeada - dos fantasmas” (DIDI-HUBERMAN, 2011, p.14). Se antes ninguém sabia quem era Vitor Jara, todos ali, naquele momento, inteiravam-se de sua existência e história que traz consigo toda a resistência da memória daqueles que caíram durante os regimes militares da América Latina.

Posteriormente, os adolescentes participaram de mais uma sessão de Teatro Fórum, desta vez, eram cenas conduzidas e encenadas por eles. Os que não participavam como atores, ou seja, os *espect-atores*, assumiram o papel de juízes. Foram distribuídos cartões amarelos e vermelhos



para os *espect-atores* e as cenas poderiam ser interrompidas sempre que mais da metade dos espect-atores levantassem seus cartões amarelos ao perceberem situações de opressão que deveriam ser interrompidas. Os cartões vermelhos poderiam ser levantados quando os adolescentes entendessem que um personagem opressor mesmo após a advertência, precisava ser substituído, excluído da cena. Foram representadas situações de opressão contra mulheres e idosos, vivenciadas nos transportes públicos (neste contexto também foi representado um assalto); situações de *bullying* e maus tratos na escola e também de violência doméstica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como processo vivenciado ao longo de dez quintas-feiras, pudemos notar que o TO nos ajuda a perceber as diferentes opressões que atravessam o contexto socioeducativo, durante a sua prática. Considerando as CASE como lugares de “exclusão”, onde os adolescentes e jovens que cumprem medidas socioeducativas são reclusos de um convívio social anterior já caracterizado pela vulnerabilidade econômica e pela violência, ocupamos as CASE para que os adolescentes e jovens saiam dali conscientes de que seus atos infracionais são consequências de uma violência que é estrutural, que é parte de um sistema opressor possível de enfrentar sem reagir devolvendo a violência pela qual são afetados. Conforme a citação de Silva e Oliveira, estes jovens precisam entender que são “vítimas de violência e não autores” (2015, p.13). E para que isso aconteça é necessário que os olhares para eles voltados sejam de compreensão, livres do julgamento pelo qual já passaram em instância judicial. Essa confiança, acredito, é o alicerce para que os adolescentes e jovens possam ampliar a dimensão concentrada na palavra liberdade, a possibilidade de uma revolução pessoal e, conseqüentemente, coletiva.



REFERÊNCIAS

- » BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores**. Tradução de Barbara Wagner Mastrobuono e Célia Euvaldo. São Paulo: Cosac Naify, 2015.
- » DIDI-HUBERMAN, Georges. **Sobrevivência dos Vaga-Lumes**. Tradução de Vera Casa Nova e Márcia Arbex. Revisão de Consuelo Salomé. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. 160 p.
- » DIDI-HUBERMAN, Georges. La emoción no dice “yo.” Diez fragmentos sobre la libertad estética. In: Valdés, Adriana. **La política de las imágenes**. Tradução del francés: Alejandro Madrid. Tradução do Inglês: Adriana Valdés. Santiago: Ed. Metales Pesados, 2008. p. 39-67.
- » GALEANO, Eduardo. **El fútbol a sol y sombra y otros escritos**. Córdoba, Argentina: Red para leer, 2012.
- » SANTOS, Bárbara. **Percursos estéticos: Imagem, som, ritmo, palavra**. Abordagens originais sobre o Teatro do Oprimido. 1. Edição. São Paulo: padê editorial, 2018.
- » SILVA, Enid Rocha Andrade da; OLIVEIRA, Raissa Menezes de Oliveira. **O Adolescente em Conflito com a Lei e o Debate sobre a Redução da Maioridade Penal: esclarecimentos necessários**. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, 2015. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/nota_tecnica/150616_ntdisoc_n20>. Acesso em 05 de agosto de 2018.



TEATRO DO OPRIMIDO E O SISTEMA SOCIOEDUCATIVO NO DF: uma vivência artística com adolescentes em situação de privação de liberdade

INGRETH DA SILVA ADRIANO
(INGRETH ADRI)

Atriz, mediadora de espetáculos e professora de artes. Licenciada em Artes Cênicas com aperfeiçoamento em Educação, pobreza e desigualdade social pela Universidade de Brasília, ministrou oficinas teatrais para a comunidade por meio dos Cursos Livres de Teatro/UnB e é idealizadora do Projeto Teatro Experimental do Oprimido no Distrito Federal.

RESUMO

Inúmeras podem ser as motivações que levam um adolescente a cometer um ato infracional. Ao se deparar com essa realidade é essencial buscar alternativas que passam pelo ambiente escolar para o processo de reinserção social. Objetiva-se com esse trabalho o relato das vivências na linguagem teatral com ênfase no Teatro do Oprimido como alternativa para a produção de ações protagônicas com adolescentes em situação de privação de liberdade. Essas narrações se fazem importantes para o entendimento da docência em teatro em seus diversos contextos e como o mesmo pode ser uma possibilidade para geração de reflexões e reconhecimento de si enquanto participante de uma comunidade. As oficinas foram realizadas com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa estudantes do Centro de Ensino Educacional 104 anexo à Unidade de Internação do Recanto das Emas-DF. Ao longo do relato da vivência, exponho a existência de adversidades relacionadas às questões de segurança e como o trabalho é pensado a curto prazo.

PALAVRAS-CHAVE:

Teatro do Oprimido.
Sistema Socioeducativo.
Protagonismo Juvenil.
Arte Educação.

ABSTRACT

Numerous may be motivations that lead a teenager to commit an offense. By separating with this reality, it is essential to seek the alternatives that work for the school environment for the process of social reintegration. The objective of this work is to know the theatrical language with emphasis on the Theater of the Oppressed as an alternative for the production of protagonic actions with adolescents in a situation of deprivation of liberty. Narratives are important for the understanding of teaching on the stage and in the same contexts and can be a possibility for the generation of reflections and recognition of themselves while participating in a community. The workshops were taught to participate in games and series of Good High School Practices with emphasis on elementary school students. The long-term experience exposes the existence of adversities related to safety issues and how work is thought over a short period of time.

KEYWORDS:

*Theater of the Oppressed.
Socio-educational system.
Juvenile Protagonism.
Art Education.*



Durante minha trajetória na licenciatura em artes cênicas vivenciei experiências relacionadas à pedagogia teatral no Programa de Iniciação à Docência – PIBID¹, nos Cursos Livres de Teatro do Departamento de Artes Cênicas da UnB² e nos desdobramentos ocasionados pelo Projeto de Extensão Teatro Experimental do Oprimido (TEO)³.

Cada experiência, apesar de possuir público-alvo, contextos socioeconômicos e geográficos diferenciados me levavam ao mesmo objetivo: praticar teatro, abordando seus princípios básicos, utilizando a instrumentalização da linguagem artística para o fomento de ações pedagógicas que revelem o sujeito.

Com o intuito de me utilizar da arte educação como possibilidade de transformação, de conhecimento e inventividade em suas diversas linguagens, proponho as potencialidades do Teatro do Oprimido (TO)⁴ como metodologia de trabalho e os fundamentos teóricos práticos da Estética do Oprimido como possíveis causadores de reflexões que propiciem ações de protagonismo nos indivíduos que as vivenciem.

Foram realizadas oficinas teatrais, tendo como base os jogos e categorias descritas por Boal, com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, estudantes do Centro de Ensino Educacional 104, anexo à Unidade de Internação do Recanto das Emas-DF.

Assim, os objetivos deste trabalho podem ser caracterizados como registros das práticas teatrais em âmbito de restrição de liberdade. Essas colocações se fazem importantes para o entendimento da docência em teatro em seus diversos contextos e como o mesmo pode ser uma possibilidade para geração de reflexões em ambientes de restrição de liberdade.

Primou-se pelo desenvolvimento de aspectos que possibilitem aos jovens uma vivência que parte de uma perspectiva em que é possível dialogar com o meio social, com ênfase no protagonismo juvenil e na produção de autonomia para a exploração da linguagem e para que os mesmos tenham contato com o fazer artístico de forma lúdica, sem perder a essência crítica, política e social existente no âmbito teatral.

1 Programa de incentivo à iniciação à docência que vincula o estudante de licenciatura do ensino superior ao exercício do magistério na rede pública de ensino.

2 Cursos introdutórios voltados para a comunidade em geral acerca da linguagem teatral ministrado por alunos e professores do Departamento de Artes Cênicas – UNB.

3 Projeto de Extensão voltado para a vivência artística com adolescentes em situação de privação de liberdade.

4 Para melhor entendimento da metodologia do Teatro do Oprimido na prática participei das oficinas de Introdução à estética do Oprimido, Introdução ao Teatro Fórum e Aprofundamento: Multiplicação ao papel do Curinga no Centro de Teatro do Oprimido (CTO) – Rio de Janeiro.



O SISTEMA SOCIOEDUCATIVO, LEGISLAÇÕES E TEORIAS QUE NOS ORIENTAM

A promulgação de legislações que promovem o amparo à criança e ao adolescente se apresenta como reflexo dos avanços obtidos em favor da proteção da infância e da juventude.

De certo modo, estudos e pesquisas com enfoque na criança demorou a acontecer. “A falta de uma história da infância e seu registro historiográfico tardio são um indício da incapacidade por parte do adulto de ver a criança em sua perspectiva histórica” (NASCIMENTO; BRANCHER; OLIVEIRA, 2008).

É preciso aceitar que a infância, tal qual é entendida hoje, resulta inexistente antes do século XVI. A vida era relativamente igual para todas as idades, ou seja, não havia muitos estágios e os que existiam não eram tão claramente demarcados. Por exemplo, as crianças tinham muito menos poder do que atualmente têm em relação aos adultos. Provavelmente ficavam mais expostas à violência dos mais velhos. (ARIES, 1973 apud. NASCIMENTO; BRANCHER; OLIVEIRA, 2008, p. 6)

Como consequência da inexistência do reconhecimento da criança e do adolescente como sujeitos de direitos em condição peculiar de pessoas em desenvolvimento, tardou-se a responsabilização do Estado e a criação de regulamentações para a efetivação de políticas públicas que priorizassem a proteção e garantia de direitos da criança e do adolescente.



A promulgação do ECA foi responsável por revogar expressamente o Código de Menores e substituir a doutrina da situação irregular pela da proteção integral, trazendo em seus artigos a regulamentação para o acolhimento de crianças e adolescentes em situação de conflito com a lei e de vulnerabilidade econômica e social.

Como forma de efetivação de políticas pedagógicas que de fato respeitem os direitos humanos na implementação de medidas socioeducativas foi regulamentado a partir da lei 12.594, de 18 de janeiro de 2012, a chamada Lei do SINASE (Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo). Em seu Art. 8º (2012), a Lei do SINASE assegura que,

Os Planos de Atendimento Socioeducativo deverão, obrigatoriamente, prever ações articuladas nas áreas de educação, saúde, assistência social, cultura, capacitação para o trabalho e esporte, para os adolescentes atendidos.
(BRASIL, 2012)

As medidas configuram-se como resposta à prática de um delito, mas se apresentam enquanto caráter educativo e não punitivo. As medidas são imputáveis a pessoas entre 12 e 18 anos, podendo, excepcionalmente, estender-se a jovens com até 21 anos incompletos.

A medida socioeducativa de internação, que é o recorte de estudo em questão, não comporta prazo determinado, mas não pode exceder três anos.

As legislações em vigor desempenham a função de guia para a execução de medidas socioeducativas visto que a transição de uma política pública punitivista para uma política pública educacional exige ações que de fato exerçam a participação, o protagonismo do adolescente e o suporte da sociedade para o processo de reinserção social.

Protagonista, em teatro, é o personagem principal em determinado acontecimento cênico. O protagonista é centro do acontecimento e toda a trama ocorre em volta do mesmo. “Costuma-se referir-se aos protagonistas como personagens principais de uma peça, o que estão no centro da *ação** e dos *conflitos**” (PAVIS, 2011, p. 310, grifos da autora).



Em uma abordagem educacional, o termo protagonismo juvenil apresenta o adolescente enquanto elemento central do processo pedagógico e pode ser confundido com o termo participante, visto que ambos estão relacionados às ações que indivíduos desempenham em determinado grupo social. Aqui, portanto, partilharemos da visão de Costa, que entende o

Protagonismo juvenil enquanto modalidade de ação educativa, é a criação de espaços e condições capazes de possibilitar aos jovens envolverem-se em atividades direcionadas à solução de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso. [...] no campo da educação, o termo Protagonismo Juvenil designa a atuação dos jovens como personagens principais de uma iniciativa, atividade ou projeto voltado para a solução de problemas reais. O cerne do protagonismo, portanto, é a participação ativa e construtiva do jovem na vida da escola, da comunidade ou da sociedade mais ampla (COSTA, 2001, p. 179)

Falar em protagonismo é colocar a importância da ação nos processos sociais existentes. Cotidianamente são diversas as possibilidades para a prática de ações protagônicas. Contudo, é preciso entender que esse processo não ocorre simploriamente, mas sim por meio de práticas e vivências que propiciem espaços e oportunidades ao adolescente para seu reconhecimento enquanto sujeito de direitos e escolhas. Segundo Costa,

Sua metodologia está pautada no trabalho cooperativo, no qual os adolescentes assessorados por seus educadores, vão atuar na construção e implementação de soluções para problemas reais com os quais se deparam no dia a dia de suas escolas, de suas comunidades ou da sociedade de que são parte. (COSTA, 2006, p.19)

Também correlacionaremos ao conceito de protagonismo juvenil as ideias da pedagogia da autonomia de Paulo Freire⁵, em que a autonomia é entendida enquanto amadurecimento do ser para si, é um processo, é vir a ser. “É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade” (FREIRE, 1996, p.121).

5 A pedagogia da autonomia de Paulo Freire dialoga com o Teatro do Oprimido de Augusto Boal visto que ambas as propostas pensam na educação e cultura como parte do processo de conscientização e reconhecimento de si mesmo enquanto ser social para a transformação da realidade por meio da reflexão e da ação.



É importante perceber a conexão das ideias de protagonismo juvenil para com a prática do teatro do oprimido. A experiência teatral apresentada pelo Teatro do Oprimido leva em consideração a visão de mundo, frustrações e a trajetória vivenciada por cada jovem e como os mesmos lidam com o processo de reconhecimento de si enquanto sujeito de direitos.

[...] Os conhecimentos a serem trabalhados nesse contexto podem ter como foco a transformação de uma realidade. As atividades junto aos jovens que cometeram ato infracional podem ser direcionadas para a mudança de suas realidades. Mas a mudança de realidade vai começar por esses jovens, do conhecimento deles sobre si e sobre o mundo, da apropriação dos conceitos científicos que foram historicamente construídos. (MEDEIROS *et al*, BISINOTO, 2014, p. 312)

Ao propor a ideia de ação do *espect-ator*, Boal, por meio da prática e reflexão acerca dos jogos, influencia a concretização de ações que revelem o protagonismo juvenil apontado por Costa.

O propósito do Protagonismo Juvenil, enquanto educação para a participação democrática, é criar condições para que o educando possa exercitar, de forma criativa e crítica, essas faculdades na construção gradativa de sua autonomia. Autonomia essa que ele será chamado a exercitar de forma plena no mundo adulto. (COSTA; VIEIRA, 2006, p. 139)

Os dois pressupostos se complementam e podem ser significativos para a colaboração pedagógica do sistema socioeducativo, que deve ser um espaço aberto para o diálogo e para a transformação social.



FIGURA 1 - Centro Educacional 104 do Recanto das Emas - DF. Fonte: *Projeto Político Pedagógico*, 2016.

O CENTRO EDUCACIONAL 104 DO RECANTO DAS EMAS - DISTRITO FEDERAL

A Unidade de Internação do Recanto das Emas é vinculada ao Centro de Ensino Educacional 104 do Recanto das Emas que é responsável pela escolarização dos jovens em cumprimento de medida socioeducativa.

O público-alvo atendido pela escola são adolescentes do sexo masculino, entre 18 e 21 anos incompletos, em cumprimento de medida de internação em estabelecimento socioeducativo.



A Unidade possui 8 Módulos divididos em Bloco A e B. Os internos do Bloco A não possuem contato com os internos do Bloco B por medidas de segurança e proteção a integridade física dos mesmos.

O Módulo 7 (M7) é caracterizado como módulo disciplinar, onde o adolescente que comete ato indisciplinar dentro da unidade passa por uma reunião com pedagogo, assistente social, psicólogo e gerente de segurança e é afastado da rotina escolar e da convivência com os demais. Nesse módulo funciona também uma sala para que os alunos em situação de Proteção a Integridade Física (PIF) tenham acesso à escolarização.

A rotina da escola é subordinada às demandas da unidade de internação. A metodologia de ensino aplicada é influenciada pelas medidas de segurança impostas. Os professores não sabem antecipadamente para qual turma irão ministrar aula, logo não existe uma divisão antecedente de dias e horários.

O cronograma de aulas é feito diariamente pela coordenação que, levando em consideração a existência de medidas disciplinares, analisa as turmas que foram autorizadas a sair do módulo e aloca as mesmas de acordo com os professores em disponibilidade, ou seja, pode ocorrer de o professor planejar a aula pensando nos alunos do módulo 5, mas os mesmos não serem autorizados a se deslocarem para a escola e a aula ser remanejada para os alunos do módulo 3.

Com esses contratempos o professor pode acabar ministrando várias aulas para uma turma e a outra pode ficar sem a aula por um longo período. Portanto, ao iniciar as atividades na escola, é preciso entender que a mesma possui uma rotina rígida, que ao mesmo tempo é passível de adversidades e que existem diversos profissionais, cada um em sua área específica de atuação, colaborando para o processo socioeducativo.



UMA EXPERIÊNCIA POSSÍVEL

A rotina na Unidade de Internação pode apresentar complexidades. Por meio de conversas e trocas de experiências com os alunos e com a comunidade escolar, foi possível perceber em alguns jovens o entendimento do porque estarem ali e como isso pode ser consequência de uma série de negligenciamentos.

É importante compreender que o que aqui está escrito é fruto de reflexões baseadas em bastante cautela. Descrever a rotina de uma escola em que os alunos estão privados de liberdade é um desafio que necessita uma análise desromantizada do papel da arte educação, do professor e dos sujeitos envolvidos. Portanto, aqui relatei acontecimentos que julgo serem interessantes para a investigação dos processos educacionais em artes e seus possíveis desdobramentos.

O primeiro encontro ocorreu com as professoras de artes cênicas, Cláudia Jeane, responsável pelo ensino médio, e Vislene Reis, responsável pelo ensino fundamental. Expomos nossa proposta de trabalho, trocamos ideias e recebemos orientações para o enfrentamento das barreiras existentes.

O segundo encontro foi realizado com o supervisor pedagógico que nos apresentou a escola e as regras gerais. Alguns combinados foram firmados por medidas de segurança. Esse quesito é sempre reforçado, pois o funcionamento de toda Unidade é baseado nessa prerrogativa.

Os conteúdos da disciplina de artes foram divididos de acordo com os bimestres. No 1^a e 2^a Bimestre foram trabalhados conteúdos voltados para as artes plásticas e práticas escritas. Foram desenvolvidos trabalhos de desenho e escrita autoral.

Essa forma de metodologia foi escolhida para que as professoras fizessem um prévio reconhecimento da turma, analisando as diversas personalidades presentes para que fosse possível uma maior aproximação e criação de vínculo.



No 3^a e 4^a bimestre, o conteúdo trabalhado foi a linguagem teatral, visando compreender aquilo que não foi dito anteriormente. Como os alunos constroem barreiras e não falam sobre si com facilidade é preciso olhar corporalmente e observar o que esses corpos nesse espaço demonstram. O que vai pra fora é reflexo das histórias de dentro.

Pensando nisso, o terceiro encontro foi destinado ao início das atividades em teatro. As aulas ocorreram em horário duplo para melhor otimização do tempo. As oficinas foram realizadas com as turmas 1^a “B” (4 alunos), 1^a “C” (5 alunos), 2^a “B” (3 alunos) e 3^a “A” (1 aluno) do Ensino Médio e 6^a “B” do Ensino Fundamental (13 alunos).

Éramos motivo de curiosidade por parte dos alunos. Como não sabíamos para qual turma iríamos dar aula não foi possível fazer uma sequência de oficinas. A alternativa encontrada foi escolher um conjunto de jogos e observar a aplicabilidade dos mesmos em cada turma.

Os jogos em Teatro do Oprimido são divididos em categorias. São elas, sentir o que se toca, escutar o que se ouve, ativando os vários sentidos, ver o que se olha, memória dos sentidos (relacionar memória, emoção e imaginação) e JICP: jogos de interação e criação de Personagem.

Na primeira categoria procuramos diminuir a distâncias entre sentir e tocar; na segunda entre escutar e ouvir; na terceira, tentamos desenvolver os vários sentidos ao mesmo tempo, na quarta categoria tentamos ver tudo aquilo que olhamos. Finalmente, os sentidos têm também uma memória, e nós vamos trabalhar para despertá-la: é a quinta categoria. (BOAL, 2015, p. 99)

A primeira turma a participar foi o 2^a “B” do Ensino Médio. Estavam presentes Gustavo⁶, Vinicius e Cauã. Gustavo foi o mais receptivo, queria conversar, contar histórias, fazia perguntas sobre o mundo e sobre como estavam as coisas “aqui fora”. Vinicius ficava mais calado observando e Cauã se mostrou mais afastado.

A professora Cláudia nos apresentou e fizemos uma pequena introdução sobre o porquê de estarmos naquele espaço e qual seria a dinâmica das aulas. Os convidamos a participar das oficinas e afastar as cadeiras. Cauã logo afirmou que não estava a fim de participar.

⁶ Os nomes utilizados nesse trabalho são fictícios com o intuito de preservar a identidade dos adolescentes.



Como parte do processo da medida socioeducativa de internação entendemos que o espaço muitas vezes é utilizado como local de disputa. Na relação entre professor e aluno não é diferente. O fortalecimento de vínculo é necessário para que os alunos confiem na proposta do professor e entenda o mesmo como um aliado no processo de reinserção social.

Iniciamos o alongamento e nos preparamos para os jogos. Conforme as atividades foram ocorrendo Cauã decidiu participar e se uniu ao grupo.

Os jogos tiveram como foco a desmecanização corporal. Nos primeiros momentos na unidade foi possível constatar o enrijecimento dos corpos. A postura dos alunos é a mesma e a rotina a qual eles estão submetidos condiciona os corpos a ficarem, apesar do estado de alerta, de cabeça baixa e com as mãos para trás. Por diversas vezes durante a oficina frisamos que aquele era um espaço em que era possível se olhar nos olhos, relaxar os braços, ficar de cabeça erguida e falar o que se tem vontade.

Escolhemos jogos de cada categoria para serem realizados, entretanto, preferimos não praticar a categoria sentir o que se toca. Para um primeiro momento, dado o público-alvo. Essa categoria deve ser direcionada com cautela visto que tocar e ser tocado é um tabu ainda mais reforçado no ambiente de restrição de liberdade.

Os alunos se encontram em constante pressão, enxergam a unidade de internação enquanto castigo e transparecem desconfiança a todo instante. Nesse momento faz-se importante não forçar a participação e buscar alternativas para não bater de frente com o aluno.

A sala de aula em geral é um ambiente imprevisível. Os jogos escolhidos podem funcionar com uma turma e com outra não serem tão expressivos. É essencial levar em consideração as particularidades de cada envolvido. Japiassu esclarece que

Muitas das atividades pensadas para uma sessão com jogos teatrais nem sempre são, de fato, desenvolvidas naquela sessão. O planejamento de atividades para uma aula muitas vezes não pode ser cumprido como desejamos. O(A) professor(a) precisa ter “jogo de cintura” e estar preparado(a) para lidar



com imprevistos, além, é claro, de ser suficientemente sensível ao ritmo único e insubstituível dos alunos e da turma. (JAPIASSU, 2005, p. 92).

Como parte da atividade do autorretrato tivemos relatos como “Esse dia eu achei muito legal para mim poder me distrair e sair um pouco da rotina de todos os dias com a cabeça baixa e mãos pra trás, me senti com vontade de expressar mais e adquirir conhecimento na arte e pela oportunidade de participar, eu agradeço a todos”.

Já outro aluno trazia o seguinte relato:

Gostei dessa aula porque tivemos oportunidade de aprender coisas novas e eu gosto muito de coisas que tem arte, música e pintura. Espero poder aprender mais com vocês, sobre esse mundo que é maravilhoso. Se algum dia eu chegar a ir pra faculdade quero fazer artes cênicas. Obrigada pela companhia hoje volte sempre”. (M.D., 2017)

Nosso encontro seguinte foi com o 1ª “B”. Para nossa surpresa os alunos do 2ª “B” que tiveram aula na semana anterior pediram para o professor de português liberá-los para participarem da nossa aula. Explicamos que alguns jogos poderiam se repetir, mas para eles, isso não foi empecilho.

Na metade do tempo nos avisaram que a aula deveria ser concluída em 15 minutos. Quando isso ocorre os professores apenas encerram a aula devido à subordinação da escola às decisões da Unidade de Internação.

Rapidamente fizemos a partitura corporal sem fio e concluímos o encontro com a sensação de que estava faltando algo. Os alunos agradeceram e afirmaram estar ansiosos para o próximo encontro.

Ao questionarmos a emergência para o fim das atividades nos foi informado que isso ocorre com frequência e que geralmente se dá por alguma desavença nos módulos ou surgimento de outra demanda mais urgente.



Com o passar dos dias nossos rostos já eram familiares. Já não éramos meros desconhecidos na escola e os alunos que não nos conheciam frequentemente nos perguntavam nos corredores quando eles teriam a oportunidade de ter aula conosco.

A aula com a turma de 6^a “B” do ensino fundamental partia de outra perspectiva. Apesar dos estudantes terem a mesma faixa etária dos alunos do ensino médio, o atraso na vida escolar exigia outra abordagem de ensino.

As turmas de ensino fundamental apresentam praticamente o triplo de alunos das turmas de ensino médio. Isso demonstra a relação do baixo índice de escolaridade com a prática de ato infracional. O nível de agitação da turma é maior enquanto o de tensão é menor. Em meio a uma conversa e outra os alunos do ensino fundamental se soltam, fazem piadas a todo instante e interagem mais entre si.

Nessa turma não foram realizadas oficinas práticas de teatro pois no mesmo dia os alunos estavam concluindo uma atividade chamada “O que é quebrada pra mim?” .

Um dos alunos me pediu para ler a peça que ele estava escrevendo. A peça se passava no contexto escolar e falava sobre diferentes pessoas com diferentes visões de mundo. O aluno em questão me pediu para corrigir e dar ideias para a peça já que os alunos não são autorizados a levar qualquer material didático para os módulos. Tudo, inclusive livros didáticos, deve ficar na escola após a aula e nada pode ser levado para os módulos.

A turma do 3^a “A” do ensino médio era composta apenas por um aluno. O mesmo possuía aulas individuais com foco no Exame Nacional de Ensino Médio e com isso dificilmente conseguia interagir com o restante das turmas. Os professores nos perguntaram se ele poderia participar da nossa aula para poder interagir mais com os grupos e prontamente o convidamos para a oficina junto com o 1^a “C”.

Durante as atividades dialogamos sobre direitos, racismo, periferia, corpos sensíveis e privação de liberdade. Entre as principais preocupações dos alunos estava o questionamento de se o que estava sendo dito na aula chegaria aos ouvidos da juíza responsável pelos casos de cada um.



Surgiram frases como “tenho medo de morrer aqui”, “Eu gostaria que meus pais não tivessem me abandonado quando eu era mais novo”, “O mundo seria melhor se as pessoas não fossem racistas” e “Eu sou como um pássaro sem suas asas”.

Numa fala após a realização do exercício aperto de mão um aluno se posicionou com a seguinte frase “Eles só dão ódio pra gente e querem que a gente dê o que?”.

Logo depois ao falarmos sobre preconceito racial outro retrucou “Pra que usar o teatro pra falar algo que todo mundo já sabe?”.

Essa fala me fez pensar na docência, no trabalho que queremos construir e em como a utilização da linguagem teatral deve fazer parte do processo educacional para além do extracurricular. É possível fazer teatro refletindo o cotidiano e dialogando acerca das construções sociais.

Utilizamos o teatro para falar coisas que as pessoas já sabem, mas ao iniciar um processo artístico é importante estarmos dispostos para entender que haverá barreiras institucionais, resistências pessoais e que os avanços serão diários.

Lamentavelmente após o contato com as cinco turmas relatadas houve um incidente na unidade entre um interno e um agente socioeducativo. O ocorrido apontava para o risco de um princípio de rebelião e as atividades escolares foram suspensas por tempo indeterminado, paralisando também as atividades artísticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vivência artística no sistema socioeducativo pode ser um fator determinante na construção de uma carreira enquanto docente. Os discursos artísticos, em sua maioria, defendem ideais libertários e progressistas. Entretanto ao se praticar teatro



em ambientes de privação de liberdade é preciso ter cautela para que o discurso não entre em contradição com a prática possível.

É preciso entender que o espaço é subordinado ao sistema de segurança. Nesse ambiente essa questão será prioritária e, havendo qualquer ameaça de risco para os profissionais e adolescentes envolvidos, todas as atividades serão interrompidas. Somente após a compreensão desse fator será viável a realização de qualquer atividade.

Durante todo o processo de investigação para a construção desse trabalho pude entender a importância de lidar com as adversidades burocráticas. Ao propor uma oficina teatral em âmbito institucional é fundamental o diálogo e a transparência com os gestores e demais profissionais relacionados. Quando se trata de uma oficina de teatro do oprimido é importante entender que assuntos como homofobia, racismo, desemprego e direitos educacionais negligenciados entrarão em pauta e serão debatidos.

As oficinas foram bem aceitas pela comunidade escolar, e apesar do pouco tempo, tivemos relatos positivos por parte dos alunos.

Hoje foi mais um dia de aprendizado, pude ver coisas novas e desenvolver coisas que nem eu mesmo sabia gostei muito das pessoas que veio até aqui pra poder ensinar e repassar o que eles aprendeu pois sobre todos os assuntos foram interessantes pois falaram do cotidiano do nosso dia a dia então pra nós foi satisfatório porque aprendemos sobre teatro e pelo momento que nos encontramos pudemos abrir nossa mentalidade sobre esses temas e assuntos. (L.J.A. , 2017)

Ao ocuparmos esses espaços vejo na prática a arte enquanto construtora de saber. O ambiente escolar pode ser a principal via de experimentação do fazer artístico por parte desses adolescentes visto que, a maioria dos estudantes de escola pública é proveniente das classes menos favorecidas e o contato com a linguagem artística ainda é tido como privilégio em nossa sociedade.

Vivenciamos o fazer teatral em suas diversas possibilidades, afinal na elaboração de um currículo em artes cênicas para a educação formal o que se preza é, além do entendimento da estética



da linguagem, o desenvolvimento de espírito crítico, possibilidade de construções estéticas em grupo, relações sociais e percepções sensoriais.

Apesar das mudanças de conceitos relacionados aos atos infracionais e a relação dos adolescentes com o mesmo, a lógica aplicada ainda passa pelo punitivismo, visto que, levando em consideração o baixo efetivo de profissionais, ao ocorrer qualquer adversidade a primeira atividade a ser suspensa é a ida à escola.

Trabalhar em grupo, estar disposto, se olhar nos olhos, falar o que se tem vontade e que não pode ser dito em outros espaços pode ser transformador e o ambiente artístico propicia esse tipo de contato.

Ao realizarmos uma experiência teatral com um grupo de alunos não objetivamos que eles se profissionalizem enquanto artistas, mas sim, que a vivência em grupo e o compartilhamento de experiências sejam significativos para a construção do pensamento crítico autônomo dos envolvidos, visando à prática de ações protagônicas que perpassem o ensino formal e se apresentem nas situações cotidianas vividas.

REFERÊNCIAS

- » BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores**. São Paulo, Cosac Naify, 2015.
- » _____. **Teatro do Oprimido e outras poéticas Políticas**. São Paulo, Casa Naify, 2013.
- » BRASIL. Lei nº 8.069. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, 13 de Julho de 1990.
- » BRASIL. LEI Nº 12.594. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo**. Brasília, 18 de Janeiro de 2012.
- » COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **A presença da Pedagogia: teoria e prática da ação socioeducativa**. 2ª Ed. São Paulo: Global: Instituto Ayrton Senna, 2001.
- » _____. **Socioeducação: estrutura e funcionamento da comunidade educativa**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006.



- » COSTA, Antônio Carlos Gomes da. VIEIRA, Maria Adenil. **Protagonismo Juvenil: adolescência, educação e participação democrática**. 2ª Ed. São Paulo: FTD; Salvador, BA: Fundação Odebrecht, 2006.
- » FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 31ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- » JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia do Ensino do Teatro**. 3ª edição São Paulo, Papirus, 2005.
- » MEDEIROS, Amanda Marina Andrade *et al* BISINOTO, Cynthia (org). **Docência na socioeducação**. Brasília: Universidade de Brasília, Campus Planaltina, 2014.
- » NASCIMENTO, C. T. do; BRANCHER, V. R.; OLIVEIRA, V. F. de. **A Construção Social do Conceito de Infância: algumas interlocuções históricas e sociológicas**. 2008. Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/gepeis/wp-content/uploads/2011/08/infancias.pdf>> Acesso em: 31/10/2017.
- » PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro/ Patrice Pavis: tradução para a língua portuguesa sob direção de J. Guinsburg e Maria Lucia Pereira**. 3. Ed – São Paulo: Perspectiva, 2011.
- » SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Projeto Político Pedagógico do Centro Educacional 104 do Recanto das Emas**. Brasília – DF, 2016.
- » SECRETARIA DE CRIANÇA. **Projeto Político Pedagógico das Medidas Socioeducativas no Distrito Federal: Internação**. Brasília – DF, 2013.
- » SANTOS, Bárbara. **Teatro do Oprimido Raízes e Asas- Uma teoria da práxis**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Ibis Libris, 2016.



O SISTEMA PRISIONAL É PASSÍVEL PARA FISSURAS?

Indagações e incertezas sobre o tema

HELEN SARAPECK

Doutoranda e Mestre em Artes Cênicas (UNIRIO. Curinga do Centro de Teatro do Oprimido (CTO) de 1990 a 2015, e coordenadora Geral de 2009 a 2013. Fundadora e membro do GESTO – Grupo de Estudos em Teatro do Oprimido desde 2010. Organizadora e autora de Teatro do Oprimido e Outros Babados e de Teatro do Oprimido na Universidade.

RESUMO

O ensaio é uma indagação sobre a potencialidade do trabalho em artes dentro do sistema prisional, local estruturado de forma cruel, racista e segregacionista pelo sistema capitalista neoliberal. A reflexão sobre a viabilidade de uma fissura em estrutura tão fechada, se dá através das experiências realizadas por Ashley Lucas, diretora do "Prision Creative Arts Project" no estado de Michigan, EUA e pelo Centro de Teatro do Oprimido no *Projeto Teatro do Oprimido nas Prisões*, realizado em diferentes estados do Brasil.

PALAVRAS-CHAVE:

Teatro do Oprimido.

Augusto Boal.

Sistema Prisional.

Fissura.

ABSTRACT

The essay is an inquiry into the potentiality of work in the arts within the prison system, a place structured cruelly, racist and segregationist by the neoliberal capitalist system. The reflection on the feasibility of a fissure in such a closed structure, is through the experiments carried out by Ashley Lucas, director of the "Prision Creative Arts Project" in the state of Michigan, USA and by the Center of the Theater of the Oppressed in the "Teatro do Oprimido nas Prisões" carried out in different states of Brazil.

KEYWORDS:

Theater of the Oppressed.

Augusto Boal.

Prison system.

Fissure



A opressão, a crueldade e a violência a que esta-

mos expostos no mundo é, em grande parte, fruto do capitalismo neoliberal que assola povos e países inteiros, em especial na parte sul do planeta, onde se encontram os territórios frutos de colonização abusiva durante anos e séculos, produzindo herdeiros de uma cultura individualista, patriarcal e preconceituosa. Nossos colonizadores introduziram a escravidão e com ela a crença de superioridade da raça branca sobre os negros e indígenas; a redenção e a cura por uma igreja cristã, machista e elitista; e, de quebra, de alguma maneira ainda nos fizeram acreditar que somos um povo mestiço que aceita suas diferenças, sendo feliz e abençoado por Deus. Crendices que apenas reforçam a manutenção do status de colonizado e, com ele, a repercussão das desigualdades.

O processo de colonização não construiu uma nação, mas violentou uma terra explorada a custa do trabalho escravo dos povos indígenas e africanos. Essa violação feita por séculos foi tão bem sucedida para os opressores, que como consequência gerou um povo, que além de não ter herdado as riquezas roubadas da terra, aprendeu a ser descrente de seu potencial e almejar um mundo que não lhe pertence.

Analogamente, torna-se possível traçar uma história dita universal, objetiva, neutra, racional e imparcial, constituída numa relação assimétrica, que realmente não conta outra perspectiva histórica sobre aqueles, outros culturais, que são postos numa atuação política restrita. Portanto, esta narrativa hegemônica e eurocêntrica localiza estas autorias para delimitá-las dentro do campo da experiência, da subjetividade, da pessoalidade, da emoção e da imparcialidade. Logo, não há o reconhecimento de qualquer forma de sapiência que esteja fora de certos paradigmas eurocêntricos. Sobremaneira, estabelece-se uma relação hierarquizada e racializada quanto a valores culturais, estéticos e morais. A construção em torno de uma Europa Moderna como protagonista, centralizada, e paradigmática acerca de uma História Mundial, alicerçou uma história de poder em que, conseqüentemente, outras formas culturais são identificadas como periféricas. (VIANA, 2016, p.23)



Mais de quinhentos anos depois, acostumados a ser colônia e a copiar os modelos que vinham do exterior, continuamos colonizados e, acrescentamos aos países europeus, o modelo americano estadunidense que nos chega diariamente através da mídia, nos filmes, nas novelas, nas rádios e no mundo virtual. Aprendemos a copiar a moda alheia, os modos de vida alheios, a cultura alheia e os desejos alheios. Aprendemos a desejar como nossos colonizadores desejam. Pertencemos a um território que não identificamos como nosso e a todo instante queremos copiar os modelos de outros. Augusto Boal, em seu livro *A Estética do Oprimido*, fala sobre essa substituição do desejo que seria o ponto mais forte e profundo da massificação dos meios de comunicação, que é quando a pessoa não identifica mais seu desejo, mas absorve o desejo do outro como seu próprio. Ou seja, de tanto escutar e ver o que dita a mídia, o cidadão acredita que deseja ser aquilo que vê, como uma cópia.

Acontece que essa indústria cultural, em especial a estadunidense, é capitalista e, portanto, geradora de uma cultura que pode ser facilmente vendida de modo a se transformar rapidamente em dinheiro. Produz arte que diverte onde se divertir significa que não devemos pensar, que devemos esquecer a dor, mesmo onde ela se mostra (ADORNO, 2002).

É uma indústria sem nenhuma intenção benéfica, ao contrário, visa cada vez mais a manutenção de uma sociedade desigual. Uma indústria que produz músicas, filmes e arte de modo geral que estimula a inclusão de grupos marginalizados como compradores desses produtos, mas excluídos da sociedade. Um ciclo vicioso de produção de arte racista, sexista, homofóbica e violenta que age silenciosamente contra seus próprios consumidores. Sons, imagens e palavras usados na descrença da possibilidade de geração de um mundo melhor. (SARAPECK, 2016, p.151)

Nesse esquema, negros, indígenas e mestiços se identificam com a cultura branca e assim querem se parecer, alisando seus cabelos, não assumindo o sangue africano ou indígena, almejando comprar um tênis NIKE e acreditando que um dia ainda terá seu trabalho reconhecido pela mesma mídia que lhe quer abafar. O mesmo acontece com as meninas que aprendem que devem ser frágeis e lindas como a Barbie e a esperar pelo príncipe encantado que um dia virá buscá-las, enquanto os meninos são ensinados a não chorar e serem fortes como o Falcon, sendo as meninas suas por direito. Esse casamento só dá certo no mundo encantado... Assumimos tão bem



o papel de colonizados que mesmo quando identificamos o que acontece, temos dificuldade e não sabemos como construir o nosso próprio mundo.

Copiamos tanto um mundo que não é nosso, mas europeu, estadunidense, que não sabemos mais... Temos dificuldade de entender o mundo. Não sabemos o que fazer com o mundo novo porque não aprendemos o que fazer com o mundo que é nosso.¹

Tornamo-nos um povo colonizado não só territorialmente, mas política e socialmente, que acredita que não tem potencial ou capacidade e, por isso, é preciso copiar de quem a tem. A descrença em si mesmo e o desejo de ser quem não se é produzem, na contramão, especialistas que irão ser nossos porta-vozes apontando quem se enquadra ou não dentro dos padrões pré-estabelecidos. Especialistas domesticados pela indústria cultural.

Por conta desse massacre, apesar da cultura riquíssima do interior e litoral do Brasil em sua extrema diversidade de país continental, nossa arte ainda é pouco reconhecida e, muitas vezes, estabelecida como inferior dentre nossos próprios pares. Há quem afirme que nossas danças são bonitas, mas coloca as filhas nas aulas de balé clássico. Há quem ache linda a viola de cocho e o som da rabeca, mas que o elegante mesmo é saber tocar piano. Chamamos nossa arte de artesanato, não gostamos de ir ao cinema ver filmes nacionais e só vamos ao teatro para ver, no elenco, atores globais. Crescemos nessa cultura descrente, aprendendo a não valorizar nossa arte e a precisar de especialistas para afirmar o que é bom e o que não é.

A questão central está no fato do especialista também ser produto dessa indústria cultural e seguir os padrões pré-estabelecidos pelo capitalismo. Existem especialistas para definir quem será aprovado nos concursos e nos editais, que por sinal, parece ser a única forma de se conseguir fazer arte em um país que não crê em sua própria arte! Parece irônico, mas os editais são a chance do artista conseguir apoio pra desenvolver seu projeto, que por sua vez só vai ser aprovado se seguir determinados padrões ou tiver algum famoso na ficha técnica. E assim os patrocinados se repetem e a verba se mantém na mão de quem já está no circuito. É um ciclo complexo e difícil de transgredir. O exemplo mais incrível são as leis de incentivo fiscal, onde a própria empresa ao invés de pagar o imposto de renda, escolhe o artista para o qual ela quer doar aquele dinheiro. Duplo investimento: livra-se do imposto e, ao mesmo tempo, ganha uma

¹ Trecho retirado na entrevista de Milton Santos no filme *Encontro com Milton Santos – o mundo global visto do lado de cá*, de Silvio Tendler



propaganda para sua empresa com seu artista preferido. Manobras do sistema capitalista para manter a indústria cultural.

Nas Artes Plásticas, a figura do curador é responsável pela escolha e organização de exposições em galerias de arte. É um especialista. Segundo o dicionário Aurélio, a primeira definição para curador é “pessoa que tem, por incumbência legal ou judicial, a função de zelar pelos bens e pelos interesses dos que por si não o possam fazer”. Apesar do dicionário apresentar mais adiante outra descrição para o curador da arte, em específico, essa primeira definição traz à tona a etimologia da palavra “cura” que em latim significa o “ato de cuidar, proteger”. Quando é necessário alguém para cuidar, pressupõe-se que existe alguém para ser cuidado. Fazendo a transposição, o curador seria aquele que cuida e o artista aquele que precisa ser cuidado. O poder de ser nomeado curador traz em si a ideia de que o artista sozinho não é capaz de o ser para o público, precisando de um curador que o apresente. Essa nomeação coloca o curador em posição de privilégio de quem escolhe quem é bom o suficiente para estar em uma exposição. Se na trajetória sem curvas da hegemonia cultural, a maioria dos artistas reconhecidos são homens e brancos, é possível imaginar como deva ser a de curadores.

Janaína Viana nos relata, no precioso artigo *É Preciso Colorir para Enxergar a repercussão da Exposição Territórios: artistas afrodescendentes no acervo da Pinacoteca* inaugurada em dezembro de 2015, na Pinacoteca de São Paulo. Realizada pelo curador Tadeu Chiarelli, trouxe ao público todas as 106 obras de artistas negros do acervo. No mesmo artigo ela relata que em 110 anos, a instituição teve apenas um curador negro entre 1992 e 2002, e que a primeira obra de um artista negro da Pinacoteca foi doada pelo próprio artista, de nome Arthur Timóteo da Costa. A referida exposição sofreu críticas, em especial na imprensa, como ela descreve em parte do artigo publicado pelo jornalista Fabio Cypriano no Jornal Folha de São Paulo em dezembro de 2015 com o título *Mostra da Pinacoteca mantém preconceito com gueto negro*.

Fabio Cypriano acusa a escolha curatorial da exposição em optar por expor artistas negros a uma prática de compensação de políticas públicas de discriminação. Ao invés disso, o autor sugere à instituição a elaboração de estatísticas de retrospectivas de artistas afrodescendentes nas últimas décadas como postura política relevante. O jornalista rotula e classifica como gueto a gama de visualidades de artistas negros, sinalizando como pouco relevante



destacar a cor da pele de um (a) artista na mostra apresentada pela Pinacoteca. Para Cypriano, a cor da pele de um artista é irrelevante para determinar a qualidade do objeto artístico, e a cor não deveria ser enfatizada. Não obstante, o lugar desta crítica reafirma a construção de um olhar colonizado, cristalizado e homogeneizante para estas produções. (VIANA, 2016, p.26)

Essa crítica coloca evidente o problema da indústria e a hegemonia cultural eurocêntrica, racista e misógina. Vale ressaltar que de todas as 106 obras, apenas três eram de mulheres. A exposição é marco no cenário cultural de valorização da arte feita por negros e negras; contudo, percebe-se o quão longe estamos de democratizar a arte, e como dependemos de ações individuais e pontuais para furar esse bloqueio, provocando fissuras urgentes no sistema racista e misógino.

No estado do Michigan, ao norte dos Estados Unidos, acontece outra experiência interessante no rompimento do bloqueio hegemônico nas artes, onde a professora Ashley Lucas, diretora do “Prision Creative Arts Project”, e sua equipe fazem um trabalho reconhecido na organização de exposições de arte em galerias públicas, com obras feitas por dezenas de detentos e detentas, coletadas em diferentes penitenciárias de todo o estado.

Devem-se respeitar os trabalhos de educação e arte feitos em penitenciárias pelo fato de serem realizados em ambiente hostil, autoritário e opressor. Quem já esteve dentro de um presídio pode atestar, com todos os sentidos, a violência que pesa o ar nessas instituições. Nos Estados Unidos, onde o trabalho da professora Ashley e sua equipe é realizado, a situação pode parecer melhor do que a realidade dos estabelecimentos brasileiros em termos de limpeza e segurança, mas é preciso ter cuidado para que essa aparente melhoria não encubra a sordidez que se quer esconder. As penitenciárias não são ambientes de correção ou de reeducação, mas imensos depósitos de gente marginalizada pela sociedade globalizada. Gente deixada à deriva, em particular os negros e pobres.

O filme *A 13ª Emenda* retrata com rara fidelidade a realidade das prisões nos Estados Unidos e denuncia como o sistema penitenciário perpetua a escravidão. O nome da película é uma referência à 13ª emenda à Constituição dos EUA, que aboliu a escravidão formalmente. A emenda afirma que “não haverá, nos Estados Unidos ou em qualquer lugar sujeito a sua jurisdição, nem escravidão, nem trabalhos forçados, salvo como punição de um crime pelo qual o réu tenha sido



devidamente condenado”, o que abriu o precedente para acusações de todas as formas aos negros recém-libertos, de modo que fossem novamente encarcerados e sujeitos ao trabalho forçado, ou seja, escravo. O filme aponta as diferentes artimanhas feitas por políticos e empresários norte-americanos para aumentar a quantidade de penitenciárias através de encarceramentos em massa, com o intuito exclusivo de segregação racial. O interesse é novo e puramente capitalista. Quanto mais presos, maior o lucro das indústrias que funcionam à base do trabalho escravo dos milhões de detentos. “A prisão é um destino reservado a outros. A prisão é o local onde os indesejáveis são depositados. A prisão afasta a gente da discussão profunda sobre os problemas da realidade, em especial o racismo” (DAVIS, 2012).

Quando se entra em uma penitenciária para desenvolver um trabalho é preciso levar em consideração toda a política mesquinha envolvida no processo de encarceramento, de modo a evitar ações ingênuas ou apenas assistencialistas que podem, de alguma forma, corroborar com o ordinário sistema.

Considerando o trabalho da professora Ashley no Estado de Michigan, é perceptível a importância que tem sua realização dentro desse sistema e inegável o estímulo propositivo que provoca nos presos e nas presas ao se descobrirem artistas e produzirem suas próprias obras. Fica evidente também o quanto a exposição pública do projeto colabora para dar visibilidade àquelas pessoas que se encontram trancafiadas e isoladas do mundo. A professora relata que, dentre as milhares de obras que chegam as suas mãos, é preciso fazer uma seleção para que apenas algumas possam estar na exposição pública. Explica que, depois de prontas, as obras não podem permanecer nas prisões, por isso, todas são recolhidas. Porém, como não há espaço para expor o conjunto das obras, é preciso selecionar as melhores. A seleção é feita por uma equipe de curadores, os especialistas das artes plásticas.

Boal costumava dizer que “as palavras são caminhões de significado”, carregam com elas o peso de seus significados, portanto, não se pode desconsiderar a afirmação do dicionário Aurélio para a palavra curador: “a pessoa que tem [...] a função de zelar pelos bens e pelos interesses dos que por si não o possam fazer”. Se em nossa sociedade neoliberal o que interessa é o capital, a escolha do melhor em qualquer área e aspecto está automaticamente conectada à ideia de competição, que é base para o capitalismo. Ou seja, o conceito de curador traz em si a lógica perversa da globalização. A definição do Aurélio provoca a seguinte leitura: os curadores, colonizadores, são os



que irão curar os incapacitados, colonizados. O conceito de curadoria aponta para a necessidade de especialistas que façam as escolhas de quem é capacitado e de quem não é.

Como dito, o ambiente prisional não facilita o desenvolvimento de um trabalho, porque ele é, em sua microestrutura, a reprodução dos valores do capitalismo que encarcera e impede o desenvolvimento dos seres humanos em sua plenitude. É difícil, em um sistema como esse, produzir fissuras, como sugere Holloway:

A abertura de fissuras é a abertura de um mundo que se apresenta como fechado. É a abertura de categorias que em sua superfície negam o poder de fazer humano, para descobrir em seu núcleo o poder negado e encarcerado. Nas palavras de Marx, é crítica *ad hominem*, a tentativa de romper as aparências de um mundo de coisas e forças incontroláveis e para entender o mundo em termos do poder do fazer humano. O método da fissura é dialético, não no sentido de apresentar um fluxo organizado de tese, antítese e síntese, mas no sentido de uma dialética negativa, uma dialética da inadequação. [...] Queremos entender a força de nossa inadequação, queremos saber como o repetido golpear de nossa cabeça contra a parede a fará desabar. (HOLLOWAY, 2013, p.39)

É complexo produzir qualquer abertura em um sistema intrinsecamente fechado e literalmente, armado. É preciso cuidar para que, no afã de abrir fissuras, não se esteja, simplesmente, desenvolvendo contranarrativas², que ao invés de provocar aberturas, pode colaborar na continuidade da narrativa neoliberal. Para transformar algo é preciso não aceitar o que está dado. É preciso ir na contramão, é preciso ser inadequado. É preciso desobedecer. Apesar de tentador, nada mais difícil, como disse o próprio Holloway. Para reflexão, o projeto realizado em Michigan traz algumas questões. Em um mundo de narrativa neoliberal, onde a arte é guiada por padrões hegemônicos do colonizador, qual a colaboração do curador na criação de fissuras? Não estaria sendo a experiência da curadoria uma contranarrativa? Quem ganha quando se define qual obra é melhor que a outra? E por que é preciso definir o que é obra de arte?

As imagens que assisti no filme *13ª Emenda* pulam para fora da tela, estampadas em minha memória, repercutindo nas obras selecionadas que aparecem na parede da sala 302, projetadas pela professora. O quadro cruel do filme, no qual aparece um senhor negro de terno sendo

2 Segundo Prenkti, a narrativa seria a do capitalismo em seu modelo neoliberal de globalização. A contranarrativa é produzida pela narrativa como uma imagem no espelho da resistência. A contranarrativa, assim como a narrativa, não encontra caminho fora dos discursos de poder e acaba por colaborar na narrativa.



empurrado na rua por homens brancos me vem à mente e as lágrimas voltam aos olhos quando vejo outro senhor negro, detento-artista, que a professora apresenta com verdadeira afinidade e carinho nas fotos projetadas. Juntam-se a essas, imagens de dezenas de mulheres e homens presos, com quem trabalhei por diversos anos em diferentes projetos junto ao Centro de Teatro do Oprimido (CTO) e todas elas ricocheteiam em minha memória, questionando até que ponto estamos realmente produzindo fissuras no sistema com nossas ações.

Entre 2002 e 2006 desenvolvemos no CTO o projeto *Teatro do Oprimido nas prisões*, em parceria com o Departamento Penitenciário Nacional – DEPEN, nos sistemas penitenciários de dez estados brasileiros: RO, PI, RN, PE, DF, ES, MG, SP, MS e RS. O projeto procurou promover a discussão dos mais diversos temas que afligem aos que vivem e aos que trabalham nas prisões, através da formação de servidores penitenciários como Multiplicadores do Teatro do Oprimido (TO). Em cada estado, foram formadas turmas de servidores-multiplicadores que atuaram junto a outros(as) servidores(as) e a presos e presas, estimulando-os a representarem teatralmente os problemas vivenciados no sistema prisional, sempre na perspectiva de encontrar as possibilidades de resolução através do Teatro-Fórum³.

Assim foram criados espaços de diálogo entre os diferentes setores das unidades, destes com os gestores do sistema e entre eles e familiares e representantes de organizações da sociedade com alguma atuação nas prisões. Além do Teatro-Fórum, desenvolvemos Teatro Legislativo, onde a plateia além de entrar em cena e demonstrar sua alternativa de solução, também deveria apresentá-la por escrito, como projeto de lei ou como sugestão de atuação para o poder executivo. Em cada atividade, as propostas eram sistematizadas e votadas pelos espectadores. Como fruto deste processo foi publicado um documento com a sistematização das principais propostas aprovadas em cada estado, o qual foi entregue para os gestores públicos estaduais e para os do Ministério da Justiça. As propostas, oriundas desta iniciativa, foram também encaminhadas à Câmara dos Deputados, em Brasília, através da Comissão de Legislação Participativa.

Os resultados desta experiência foram apresentados em eventos no exterior, servindo de inspiração para iniciativas internacionais de utilização das técnicas do Teatro do Oprimido em sistemas prisionais: Coimbra, Portugal; Halle, Alemanha; Buenos Aires, Argentina; Londres e Manchester, Inglaterra. Um resultado concreto importante foi a Escola de Administração Penitenciária de São Paulo ter incluído o Teatro do Oprimido como matéria em seu programa

3 Técnica do arsenal do Teatro do Oprimido na qual um problema é apresentado em forma teatral e a plateia é convidada a resolver, substituindo o personagem oprimido.



de formação de agentes de segurança penitenciária, dentro da disciplina Direitos Humanos. Resultados simbólicos também foram conquistados como Salas de Leitura inauguradas com o nome Augusto Boal, em presídios de Franco da Rocha – SP, Viana – ES e Rio de Janeiro – RJ. Em todos os casos, fruto da livre escolha de presos e/ou servidores. Apesar de não ter uma relação direta, é uma demonstração de como o nome do criador do Teatro do Oprimido ficou conhecido dentro do sistema e identificado com iniciativas de promoção da educação e da ressocialização. Desdobramentos tão diversos revelam que o projeto teve um impacto que vai além de sua realização e que ainda se faz presente em ações concretas e sinais simbólicos que permanecem em diversas unidades prisionais⁴.

Eu estive presencialmente em diferentes unidades e coordenei localmente o projeto nos estados de Piauí, São Paulo e Mato Grosso do Sul. Na Penitenciária Federal de Campo Grande participei de uma das situações mais tocantes do meu trabalho com o TO. Estávamos na penitenciária para apresentar a cena de Teatro-Fórum criada pelos detentos com a colaboração dos servidores-multiplicadores; havia sido tudo acertado no dia anterior para que a mesma fosse apresentada na quadra a todos os presos, mas quando fomos montar o cenário nos comunicaram que o diretor não permitiria mais a apresentação no local, por algum motivo que não nos foi exposto. Perguntamos se haveria outro espaço e nos foi respondido que o problema não era a quadra, mas que os presos não teriam a permissão de sair das celas. Propusemos então que a apresentação acontecesse dentro do pátio interno para o qual a maioria das celas se abria. Assim os detentos não teriam de sair do próprio espaço de confinamento. Era um pátio cinza, feio, sujo e triste que devia ter uns 10mx10m, onde os detentos circulavam depois das celas abertas. Nele havia muitos varais de roupas penduradas, bolas, objetos de uso pessoal, lixo e até um fogareiro improvisado. Mas novamente o pedido foi recusado, agora com a alegação de seria perigoso permanecermos dentro do pátio trancafiados junto com os detentos. A multiplicadora pensava em desistir e já se desesperava pela frustração que causaria nos atores que haviam se preparado com ensaios por diversos dias, quando resolvemos perguntar: “e se a gente apresentar na frente do pátio?” O que havia à frente era um corredor estreito separado do pátio por uma grade, e nela, uma porta igualmente gradeada com chave. Dessa forma os presos não sairiam do confinamento e nem nós entraríamos em contato com eles, mas seria possível que ambos nos víssemos, mesmo que através das grades. Enfim a direção concordou. Ficamos frustrados porque não seria possível desenvolver o fórum, mas aliviados porque, de alguma forma, havíamos contornado e

⁴ Trecho de texto retirado de documentos digitais do CTO da época do desenvolvimento do projeto.



situação e resolvido o problema. Combinamos que, ao invés do fórum teatral, com a entrada dos *espect.-atores*⁵ em cena, faríamos apenas um debate sobre o tema com as propostas dos presos.

A apresentação aconteceu no espaço apertado do corredor, incluindo a introdução com jogos interativos propostos pela multiplicadora que os detentos faziam de dentro do pátio. A participação dos presos foi cativante, através de risadas, gritos, comentários e recomendações aos personagens (que também eram presos) e representava uma situação corriqueira e cruel da prisão: a revista das celas. A imagem pouco lembrava a magia de um teatro, mas menos ainda parecia com o horror de uma cadeia. A energia benéfica do diálogo transformava aquele lugar em outro, menos amargo e mais esperançoso.

Terminada a cena, a multiplicadora inicia o debate perguntando se alguém faria diferente do apresentado e um preso levanta a mão e grita: “eu!” e em seguida caminha para a porta do pátio. Enquanto pensávamos em como fazer para explicar ao *espect-ator* que não seria possível sua participação dessa forma, o agente penitenciário, popularmente chamado de guarda, que controla a passagem com a chave, simplesmente abriu a porta, revistou o preso e o liberou para participar. Até hoje não compreendi se o agente abriu a porta porque não sabia das ordens do diretor, se estava tão absorto no jogo teatral que se esqueceu da ordem ou se, ao vivenciar aquela cena teatral que apresentava a vida real sob os olhares atentos e brilhosos dos presos, se eximiu por aquele instante de ser guarda e se percebeu apenas humano.

Passado o choque da primeira intervenção, veio a segunda, a terceira e muitas mais. E a cada preso que queria participar, a cena se repetia: no teatro e na realidade. O agente abria a cela, o preso saía, era revistado e liberado.

Esse acontecimento foi filmado por uma servidora-multiplicadora e está na película *Augusto Boal e o Teatro do Oprimido* de Zelito Viana. A liberdade momentânea garantida ao preso para sair da cela e entrar na cena teve uma importância simbólica imensa. Mesmo que apenas por um momento, a licença conquistada abriu brechas no cotidiano duro da prisão. O teatro, de certa forma, foi a chave que abriu a cela. A metáfora da liberdade dentro da cadeia alcançou muitas pessoas que não estavam ali: os detentos de outros pátios, os servidores, o diretor, a equipe do projeto, Boal e o mundo, através do filme de Zelito.

⁵ Terminologia usada no TO para designar os espectadores que se encontram na expectativa de atuar em cena na hora do fórum.



Reconheço a importância crucial que teve nosso trabalho dentro das penitenciárias e a repercussão internacional fora delas, mas ainda assim questiono que real mudança conseguimos fazer naquele sistema. Através desse projeto revi meus preconceitos, refiz a imagem disforme que fazia de “presidiário”, entendi o quão bárbaro é o sistema prisional e aprendi a enxergar as pessoas por trás dos uniformes. Ao dialogar com aqueles seres humanos encarcerados, escutando seus dilemas e horrores, enxerguei meus privilégios de mulher branca de classe média. O acontecimento de Campo Grande foi transformador na minha vida e acredito que na dos demais participantes do projeto, mas até que ponto esse trabalho causou fissuras no muro maciço e intrincado da prisão? Em que a realização de tantos anos desse trabalho foi útil na transformação daquele sistema? Retornando ao caso de Michigan, será que estimulando o preso a fazer uma obra de arte e apresentá-la a um público externo se produz alguma mudança na prisão? Será que nossos trabalhos modificam a realidade ou apenas corroboram com a malícia do próprio sistema demonstrando o quanto ele “recupera” o preso que se transforma em artista?

Não pretendo condenar o trabalho da professora e nem o meu próprio, mas provocar uma reflexão sobre a forma como imaginamos, de nosso ponto de vista branco e de classe média, estar modificando o mundo. Muitas vezes vejo meus pares e me vejo reproduzindo fielmente a cópia do colonizador. Ostentando uma posição privilegiada em detrimento de um trabalho realmente solidário que revolva as estruturas.

Sabendo que as prisões são ardilosas armadilhas produzidas por séculos como depositários de gente negra e pobre como relata o filme *A 13ª. Emenda*, temos a obrigação de questionar qualquer ação que nelas são feitas por mais nobres que sejam seus intuitos. Não podemos nos contentar em realizar qualquer trabalho sem a devida reflexão e cautela, de modo a não reproduzir o velho sistema colonial aonde os brancos de classe média vão até as prisões “salvar” os negros pobres. Na verdade, não deveríamos estar lutando para acabar com as prisões como já nos alertou Angela Davis há mais de trinta anos atrás?

Não quero fazer afirmações pessimistas ou acusatórias às ações de quem busca alguma mudança, algum ponto de fissura nesse mundo globalizado, pelo contrário, quero alertar para o perigo que corremos de construir contranarrativas ou colaborar sem consciência com a própria narrativa. É preciso valorizar o trabalho da professora Ashley e do Centro de Teatro do Oprimido, mas permanecer em alerta para aproveitar a força do incômodo com a barbárie para atuar de



modo a encontrar ou produzir as fissuras necessárias que se fazem urgentes. É preciso que as ações não nos apaziguem, nos dando a sensação de que cumprimos nosso papel nos trazendo alívio, mas que nos mantenham indispostos e críticos.

As perguntas nos fazem buscar respostas. A dúvida nos movimenta. As afirmações são falas sem escuta. As certezas nos paralisam. O capitalismo trouxe com ele um monte de certezas que só causaram desgraças, como afirmou algum pensador que não recordo quem foi. O capitalismo nos imobilizou. “Na medida em que, para dominar, se esforçam por deter a ânsia da busca, a inquietação, o poder de criar, que caracterizam a vida, os opressores matam a vida.” (FREIRE, 1987, p.47) O capitalismo é uma falácia que nos foi imposta. Aceitar a realidade como um fatalismo é como acreditar no destino como uma sina ou um fardo irremovível como destaca novamente Freire. O incômodo é necessário à criação de um novo mundo mais justo, antes que seja demasiado tarde.

Temos de reaprender a ver o mundo. A enxergar o que é nosso e a nomear o nosso mundo. Temos de nos sentir inadequados, como diziam os zapistas. Milton Santos afirma, em uma entrevista dada a Silvio Tendler⁶, que estamos fazendo um ensaio para o que será a humanidade. Boal dizia que sua arte era um ensaio para a revolução. E eu, em um lapso de memória determinado dia em uma sala de aula, disse que estamos fazendo um ensaio para a realidade. Justo talvez porque a realidade que gostaria, ainda não existe. O que existe em mim são perguntas e uma imensa sensação de inadequação.

REFERÊNCIAS

- » ADORNO, T.W. **Indústria Cultural e Sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- » AUGUSTO Boal e o Teatro do Oprimido. Direção Zelito Viana. 110 minutos. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=IL3-Wc305Gg>>
- » ARQUIVO DO PROJETO TEATRO DO OPRIMIDO NAS PRISÕES, 2007.
- » BOAL, Augusto. **A Estética do Oprimido** – Reflexões Errantes sobre o pensamento do ponto de vista estético e não científico. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

⁶ Encontro com Milton Santos – o mundo visto do lado de cá.



- » DAVIS, Angela. **Prisões são obsoletas?** Capítulo 1 e 2.
- » ENCONTRO com Milton Santos – o mundo global visto do lado de cá. Direção: Silvio Tendler. 99 minutos. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=0nom9LyCH3g>>
- » FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- » HOLLOWAY, John. **Fissurar o Capitalismo**. São Paulo: Publisher, 2013.
- » PRENTKI, Tim. Contranarrativa. Ser ou não ser: Esta não é a questão. In: **Teatro na Comunidade, interações, dilemas e possibilidades**. NOGUEIRA, Marcia Pompeo (org). Florianópolis: ed. UDESC, 2009.
- » SARAPECK, Helen. **Teatro do Oprimido e Universidade**: experimentos, ensaios e investigações. MATTOS, Cachalote (org). Rio de Janeiro: Mundo Contemporâneo, 2016.
- » VIANA, J. B. S. **É Preciso Colorir para Enxergar**. O Menelick 2º ATO, São Paulo, out 2016. Disponível em: <<http://www.omenelick2ato.com/artes-plasticas/artistas-e-instituicoes-2>>. Acesso em: 08 ago. 2018.
- » 13ª EMENDA, de Ava DuVernay. 110 minutos. Disponível em: Netflix.



AZDIFERENTONAS!

experiências contemporâneas do Teatro Legislativo¹

GABRIELA SERPA CHIARI

Atriz, multiplicadora de Teatro do Oprimido e Mestre em Teatro pela UNIRIO. Doutoranda em Artes na Linha de Pesquisa Artes da Cena pela UFMG (Conceito CAPES 6), com a pesquisa Teatro do Oprimido: o Corpo como Veículo de Emancipação; com orientação da Profa. Dra. Maria Beatriz Mendonça (Bya Braga) e co-orientação do Prof. Dr. Noeli Turle da Silva (Licko Turle). Coordenadora do Grupo AzDiferentonas!, na Câmara Municipal de Belo Horizonte.

1 O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

RESUMO

O presente texto é um relato da experiência desenvolvida pelo Grupo De Teatro *"Az Diferentonas!"* junto à equipe do mandato aberto das Vereadoras Cida Falabella e Áurea Carolina do PSOL (Partido Socialismo e Liberdade) em Belo Horizonte. O grupo desenvolve práticas de Teatro Legislativo, além de realizar performances relacionadas às ações do mandato e da formação de grupos de multiplicadores em Teatro do Oprimido na cidade, através do Projeto, "TO na Cidade!".

PALAVRAS-CHAVE

Teatro Legislativo.

Gabinetona.

Estética.

Política.

ABSTRACT

The present work is a report based on the experience underwent by the theatre group "Az Diferentonas!" which worked with the group of city councilors in Belo Horizonte Cida Falabella and Áurea Carolina from PSOL political party, using technology and resources of open mandate. Besides the developing of performances of Legislative Theatre, the group presented their mandate actions and acting in formation of multipliers of Theater of Oppressed in the city through the project "TO na Cidade!".

KEYWORDS

Legislative Theatre.

Gabinetona.

Aesthetics.

Politics.



O grupo *AzDiferentonas!* nasce do desejo e da pro-

posta ousada da vereadora Cida Falabella² (PSOL/ MG), com larga experiência em teatro, que foi abraçada pela vereadora Áurea Carolina (PSOL/MG), de terem, em seus mandatos, o Teatro Legislativo (BOAL, 1996) como forma de participação e mobilização popular. Em outubro de 2016, Cida e Áurea foram eleitas vereadoras pelo PSOL (Partido Socialismo e Liberdade), junto à “Movimentação Muitas pela Cidade que Queremos”, em uma campanha coletiva, aberta e que se propunha a construir outras formas de fazer política. A esse mandato coletivo, democrático e popular deu-se o nome de “Gabinetona”. O grupo *AzDiferentonas!* é formado por um coletivo de artistas que integram a equipe de mobilização do mandato. Trata-se, ainda, do elo poético do mandato coletivo das vereadoras com a cidade de Belo Horizonte.

Uma das propostas da Gabinetona foi resgatar a ligação da arte com a política de forma definitiva e integrada às ações legislativas. Para isso, a equipe do mandato propôs o resgate da prática do “Teatro Legislativo” (TL), desenvolvido por Augusto Boal durante o seu mandato Político Teatral na Câmara Municipal do Rio de Janeiro, quando foi vereador pelo Partido dos Trabalhadores, PT, entre os anos de 1993 e 1996. Nesta ocasião, Boal levou um grupo de teatro para atuar em sua assessoria parlamentar, cuja composição se dava pelos curingas³, ou seja, arte-educadores do Centro de Teatro do Oprimido (CTO- RJ)⁴. Em seu mandato, o teatro foi utilizado como instância mediadora entre o cidadão e o parlamentar, potencializando as discussões de interesse comum. Tinha, assim, o Teatro do Oprimido como ferramenta de ligação, participação e atuação popular efetiva junto à atuação parlamentar.

O gabinete de Boal era dividido em dois setores: o político, formado por advogados especialistas, secretários e assessores parlamentares que, então, constituíam o “gabinete interno” e o segundo setor, o artístico, onde os curingas atuavam, o “gabinete externo” (TURLE, 2017). Neste espaço, atuavam ao todo vinte e cinco profissionais entre atores, cenógrafos, figurinistas, bailarinos, músicos e pintores que, então, dividiam-se em grupos de cinco pessoas, coordenadas por um curinga do CTO-RJ. Eles atuavam em vários núcleos de Teatro Legislativo formados pela equipe e que estavam espalhados pela cidade do Rio de Janeiro, onde eram promovidas oficinas, espetáculos de Teatro-Fórum, comícios festivos, festivais, encontros entre os núcleos, entre outras ações.

2 Maria Aparecida Vilhena Falabella Rocha, é atriz, diretora teatral e ativista do movimento artístico e cultural na cidade de Belo Horizonte. Formada em História e mestre em Artes pela UFMG. Em 2011 criou a Cia ZAP 18 (Zona de Arte Periférica). Foi eleita vereadora em 2016, pelo PSOL. https://pt.wikipedia.org/wiki/Cida_Falabella. Acesso em 20/09/2018.

3 Artista ativista em constante processo de aprendizado sobre a teoria e a prática de Teatro do Oprimido. (SANTOS, 2016, p.422)

4 Criado em 1986, é um centro de pesquisa e difusão, que desenvolve metodologia específica do Teatro do Oprimido em laboratórios e seminários, ambos de caráter permanente, para revisão, experimentação, análise e sistematização de exercícios, jogos e técnicas teatrais. <http://www.ctorio.org.br>. Acesso em 19/09/2018.



O objetivo principal desse trabalho era trazer à tona a discussão aberta sobre os problemas das comunidades, se valendo, para isso, das técnicas do Teatro do Oprimido, especialmente o Teatro-Fórum⁵, cuja técnica se dá, principalmente, pela participação do que Boal denominou por *espect-atores*⁶, que pudessem participar efetivamente dos debates públicos e, assim, suas intervenções cênicas pudessem ser transformadas em proposições políticas no âmbito legislativo. Com a participação da equipe jurídica do gabinete, as propostas sugeridas pela população durante a realização das cenas de Teatro-Fórum eram transformadas em ações políticas-parlamentares no formato de projetos de lei e/ou emendas parlamentares apresentadas pelo mandato, posteriormente, levados à votação na Câmara dos Vereadores. A equipe do mandato prestava, ainda, orientação jurídica para os casos em que já houvesse legislação sobre o assunto abordado pelo público ou pelos integrantes dos dezenove núcleos de TL que foram formados até o final do mandato. Ao todo, treze leis foram elaboradas e aprovadas durante a legislatura de Boal junto à câmara dos vereadores e todas, por consequência, foram oriundas da participação popular tendo como ferramenta o Teatro do Oprimido e, mais especificamente, o Teatro Legislativo.

Vinte anos após essa experiência, em Belo Horizonte, em uma nova conjuntura política a que está submetido o país, sobretudo por ocasião dos anos recentes que sucedem o golpe político e midiático que levou ao impeachment da presidenta Dilma Rousseff, a prática do mandato de Boal é retomada em um mandato legislativo, a partir dos anseios e desejos da “vereadora” Cida Falabella, que muito antes de vereadora, já desenvolvia o teatro como atriz, diretora e ativista da arte na periferia de Belo Horizonte, ao se valer do teatro como prática de afirmação democrática, em que se busca restaurar o já mencionado elo entre política e arte, política e teatro, política e estética.

Para implementar o Teatro Legislativo no mandato, foi realizada uma “Chamada Pública”⁷, aberta à cidade para os interessados que praticassem o Teatro do Oprimido que se disponibilizassem a promover essa ação. A chamada oferecia seis vagas para diferentes funções na Gabinetona, quais sejam: motorista, advogado, profissional de comunicação, e “Facilitador(a) de Teatro Legislativo” (GABINETONA, 2017, [s.p.]). Esta vaga, de acordo com a chamada, teria duração de um ano. Seu objetivo era que o/ a profissional selecionado treinasse o “Núcleo de Mobilização Social e Educação Popular da Gabinetona” (GABINETONA, 2017, [s.p.]), durante esse período.

5 Trata-se de uma técnica do Teatro do Oprimido, em que se apresenta uma peça que ressalte falhas nos sistemas políticos e sociais. Aqui há uma interação com os *espect-atores*, que são levados a um debate em busca de respostas para o problema apresentado. A respeito dessa técnica, sugere-se consultar material disponível em: <<https://institutoaugustoboal.org/tag/teatro-forum/>>. Acesso em 15/09/2018.

6 Em *Jogos para atores e não atores*, Boal, no capítulo denominado “Propostas preliminares”, datadas de 1998, explica o termo aqui utilizado em que afirma: “O Teatro do Oprimido é o teatro no sentido mais arcaico do termo. Todos os seres humanos são atores - porque atuam - e espectadores - porque observam. Somos todos ‘espect-atores’” (BOAL, 2015, p. 13). Trata-se, portanto, de um termo que procura dar conta da perspectiva pela qual Boal pensava o teatro entre o encontro do ator, o agente da ação, em relação aos espectadores, os que recebem a ação.



Para desenvolver esse trabalho, 188 pessoas se candidataram à vaga. O pré-requisito era que o candidato tivesse conhecimentos básicos sobre o Teatro do Oprimido e que pudesse “fomentar em grupos e/ou comunidades processos de construção ativa e participativa de legislações de seu interesse, em consonância com os princípios de atuação dos mandatos coletivos e abertos das vereadoras” (GABINETONA, 2017, [s.p.]). Com o estímulo da minha orientadora de doutorado, Bya Braga, me candidatei à vaga. A partir de currículo, carta de intenção e proposta de ação, além de vivência prática de Teatro do Oprimido e entrevista, fui selecionada para assumir essa função. O objetivo inicial da chamada pública, que era o de realizar a formação em Teatro do Oprimido junto ao Núcleo de Mobilizadores e Educadores Populares da Gabinetona, acabou por possibilitar um encontro que aliou o Teatro do Oprimido com diversas outras habilidades cênicas e artísticas do Núcleo. Alguns dos Mobilizadores são artistas, performers, dançarinos, e, acima de tudo, ativistas que desenvolvem aliados aos seus trabalhos artísticos, lutas em diversas frentes como, por exemplo, os direitos LGBTs, representatividade da Negritude, direitos humanos, população indígena, direito à moradia e ocupações urbanas, direito das mulheres, entre várias outras.

Com o encontro de vários artistas que integravam o Núcleo de Mobilizadores, houve, dinamicamente, uma mudança de rumos da proposta que intencionava a chamada pública: com o núcleo formado, as perspectivas de trabalho se resignificaram. O mobilizadores e artistas, levando em conta a minha entrada e a função que eu iria desempenhar, se juntaram e, via debate das ações a serem realizadas, optaram por criar o grupo teatral da Gabinetona⁸, assim como no gabinete de Boal. Esse processo se deu por uma demanda de todos nós, como integrantes da gestão coletiva, de unificar, via artes, os núcleos de atuação ligadas diretamente às lutas que sustentam os pilares ideológicos do mandato. Desse modo, em novembro de 2017, fundamos o grupo *AZDiferentonas!* que, em sua formação, tem os seguintes integrantes: Cristal Lopes, Ed Marte e Gilmara Souza, atuando como multiplicadores e Evandro Nunes⁹ e eu, Gabriela Serpa Chiari, que, além de multiplicadores, assumimos também a tarefa de coordenadores do grupo.

A forma de atuação do Grupo está sendo construída coletivamente e tem três linhas principais:

- 1 | Formação de núcleos de multiplicadores de Teatro do Oprimido na cidade, com o projeto “TO na Cidade!

⁷ O documento, intitulado “CHAMADA PÚBLICA Seleção de pessoas para compor a Gabinetona, a equipe parlamentar do mandato coletivo das vereadoras Áurea Carolina e Cida Falabella”, pode ser conferido, na íntegra em: <<https://drive.google.com/file/d/0B69612xmec2a0-GJncUFFS2s1aE0/view>>. Acesso em 16/09/2018.

⁸ Possuo formação prática e acadêmica no campo do TO. Sou multiplicadora do método há 18 anos, desde o ingresso na graduação em Artes Cênicas na UFMG, em 1999. Minha pesquisa de Doutorado está relacionada ao Teatro do Oprimido, com orientação de Bya Braga que trabalha diretamente com práticas teatrais performativas e coorientação de Noeli Turle da Silva, que possui vasta experiência no campo do Teatro do Oprimido.

⁹ Evandro Nunes é ator, poeta, diretor em teatro, educador social, pedagogo, brincador, pesquisador da cultura negra, da arte e de suas contribuições para o processo de ensino aprendizagem. Atualmente, cursa Mestrado em Educação pela UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais).



- 2 | Mobilização através de intervenções artísticas pela cidade e da distribuição do informativo do Mandato; “Política com Afeto”; e
- 3 | Atuações Performáticas sobre temas relevantes ao mandato através da comunicação estética estabelecida pelo grupo.

Neste texto, pretendo, portanto, compartilhar com um pouco mais de detalhamento as principais ações das *AzDiferentonas!*, desenvolvidas até agosto do ano de 2018. Pretendo elucidar a nossa forma de atuação por meio do Teatro Legislativo na Gabinetona, apresentando, então, as intervenções cênicas, a formação de núcleos de multiplicadores e, especialmente, as nossas bases de trabalho, quais sejam: a ética, a solidariedade e a estética como principal forma de comunicação e mobilização política¹⁰.

Em nossas práticas entendemos que a ética é a busca e a reflexão sobre qual deve ser o melhor modo de se viver e de conviver em sociedades humanas, de forma que promova o que entendemos, de maneira coletiva, como justiça e felicidade para todas e todos. Nesse ínterim, o Teatro do Oprimido nos serve como principal metodologia de trabalho, uma vez que há, nas práticas desenvolvidas por Boal, o objetivo de visualizar e analisar comportamentos da moral vigente, muitas vezes, repleta de preconceitos, discriminações, explorações e injustiças (SANTOS, 2016). Para tanto, nos valem, no grupo, do diálogo em busca de alternativas éticas que nos possibilitem o melhor que podemos desejar e praticar para nós e para outros, como cidadãos. Ou seja, buscamos “desnaturalizar” a realidade para, então, transformá-la via procedimentos estéticos. O trabalho se dá a partir do estímulo à expressividade e à criatividade dos praticantes de Teatro do Oprimido e das artistas das *AzDiferentonas!*, em ambientes que estimulem e promovam, conseqüentemente, o debate com a finalidade de buscar formas de sanar os problemas trazidos pelas comunidades onde atuamos que, por si, trazem também suas possíveis soluções a esses problemas.

Em convergência com o Teatro do Oprimido, a “solidariedade” está relacionada à articulação de lutas diversas e estratégicas entre grupos de oprimidas e oprimidos, de modo que contribuir com a luta do outro signifique construir a própria luta (SANTOS, 2016). Tanto no mandato coletivo, como entre os artistas do Grupo e, ainda, em conjunto com os multiplicadores, entendemos e buscamos praticar a relação horizontal entre sujeitos, todos detentores de saber, de capacidade

10 Outros resultados descritivos, analíticos e críticos destas ações em andamento estão sendo elaborados para uma devida divulgação em minha tese de doutoramento no campo das Artes da cena na UFMG.



e de direito à expressão. Assim, o trabalho desenvolvido pelas *AzDiferentonas!* está diretamente ligado ao propósito da Gabinetona de ser, de fato, um mandato coletivo, democrático, aberto e pautado em relações de colaboração e, acima de tudo, horizontais.

A estética, ponto que prezamos como fator de extrema importância para cessar as relações de opressão, passa então a ser entendida no grupo como comunicação sensorial. Para nós, seguindo os princípios do Teatro do Oprimido, os sentidos e a sensibilidade são ferramentas potentes na mobilização política, esta que, apesar das diversas possibilidades de ser feita, é realizada pelo uso da palavra de maneira exaustiva, repetitiva, com discursos vazios e sem eficiência na comunicação. Os principais canais estéticos são a palavra, o som e a imagem (BOAL, 2009) e o poder que eles apresentam nas mobilizações políticas não deve ser polarizado, mas somados em busca de um êxito nas lutas contra as opressões.



FIGURA 1 Afete-se!
Parque Municipal
Américo Renné
Giannetti, julho de
2017. Foto: Equipe
de Comunicação da
Gabinetona. (Na foto, da
esquerda para a direita:
Gabriela Chiari, Ed
Marte, Evandro Nunes
e Joyce Garófalo).



Por outro lado, esses elementos são objetos de disputas constantes, sobretudo para manipulação da população. Portanto, em concordância com o Teatro do Oprimido, acreditamos que todos têm capacidade e direito de produzir uma estética própria e que o/a represente. Assim, tomamos, como norteador das nossas atividades, a estética como forma elementar de produzir e de perceber a arte e, por desdobramento, ações políticas de interesse comunitário. Assim, o trabalho das *AZDiferentonas!* é potencializar essa relação do sujeito com esses temas através da estética e, então, que ele possa em seguida atuar e incidir sobre a cidade percebendo que a arte e a estética são elementos de libertação!

Nossa primeira intervenção estética como grupo foi um “pedido de casamento” para a cidade de Belo Horizonte. As noivas não vestiam branco. Eram cobertas de cores. Não eram apenas mulheres. O buquê era de pimentas. Buscamos o diálogo constante, aberto e democrático onde todos possam se sentir incluídos nesse matrimônio. Todos. A intervenção aconteceu em um parque municipal, na ocasião da Prestação de Contas do Mandato com a Cidade. A ela demos o nome de “*Afete-se!*”.

Em seguida, realizamos a primeira experiência com o Teatro-Fórum criada pelo grupo. *Até Quando?* foi uma intervenção construída para o *Seminário Segurança Pública e Cidadã*, realizado pela “Comissão Especial de Estudos do Genocídio da Juventude Negra”, cuja organização foi da Gabinetona dentro da Câmara Municipal de BH. Este evento teve como objetivo discutir alternativas para transformar a realidade de extermínio da população jovem e negra das grandes cidades.

O espetáculo foi realizado no dia 29 de setembro de 2017. Estavam presentes jovens moradores das periferias de BH, a Guarda Municipal, vereadores, grupos de dança, poetas, profissionais que trabalham com jovens infratores, com segurança, entre outros.

Para montarmos a cena de Teatro-Fórum foram realizadas reuniões e encontros com os jovens para que eles narrassem as situações vivenciadas em seus cotidianos, que envolvessem a segurança cidadã. Ouvimos muitos relatos de abordagens policiais truculentas, com armas apontadas para a cabeça, desaparecimento de corpos e práticas exacerbadas de violências físicas e psíquicas. Após essa escuta ativa, escolhemos uma situação entre todos aqueles relatos

FIGURA 2 *Até Quando?*
Câmara dos Vereadores
de Belo Horizonte,
2017. Foto: Equipe
de Comunicação da
Gabinetona. (Na foto, da
esquerda para a direita:
Evandro Nunes, Gabriel
Christian, Ed Marte)





que consideramos um retrato mais representativo para os jovens. E, mais do que isso, que pudesse, também, gerar o diálogo e a busca de alternativas para refletir, de forma ativa, sobre essas questões. As intervenções dos jovens deram origem ao espetáculo *Até quando?*, em que uma mãe e um filho estão em um ponto de ônibus e ocorre uma abordagem policial truculenta. Dois atores foram convidados a participar do elenco com o grupo: Hérlen Romão e Gabriel Christian. Os personagens da peça eram: A Mãe, o De Menor, O Sistema, O Poder. Nessa atividade, eu fiz o papel de Curinga.

O FÓRUM

Após a apresentação, era perceptível a sensação de desconforto no plenário da Câmara Municipal. Talvez porque o texto e a cena trouxessem elementos em que, tanto os jovens como os policiais ali presentes, se identificassem. Na primeira intervenção, o *espect-ator* que substituiu o oprimido disse para polícia não bater tanto assim, pois ele também queria se tornar um policial. Essa ação fez com que os personagens “Sistema” e o “Poder” tivessem, em seguida, atitudes um pouco mais respeitadas com o jovem abordado. Outras intervenções ocorreram até que aconteceu o inesperado: a Guarda Municipal ali presente pediu para entrar na cena. Uma das regras do Teatro do Oprimido é que os opressores não podem ser substituídos. No entanto, após um rápido diálogo com a “vereadora” Cida Falabella, permitimos que a Guarda Municipal entrasse em cena. Eles mostraram como é uma abordagem “correta”. No entanto, a abordagem encenada nos pareceu bastante irreal e a plateia reagiu aos gritos: “Não é assim que acontece nos becos, as três horas da manhã!”.

Depois, algo ainda mais inesperado aconteceu: outro guarda municipal substituiu o Oprimido e foi revistado pelo “Sistema” e humilhado pelo “Poder”, respectivamente. O Guarda Municipal comportou-se “adequadamente” segundo eles, não apresentando nenhuma resistência durante a abordagem. Acreditamos, enquanto grupo e comunidade, que a cena de Teatro-Fórum atingiu, nessa intervenção, o seu objetivo: a promoção do diálogo que leva o sujeito a se ver no espelho do outro e, por esse processo, buscar, através do poder da cena e da estética, caminhos e alternativas para mudanças. Portanto, a respeito dessa atividade, concluímos que ela foi produtiva.

Seguimos criando, em outras ocasiões, intervenções estéticas em diálogo com as ações do mandato. Num momento de muitos retrocessos, uma gama de fundamentalistas resolveram “ir censurando” a arte que tenha como tema a diversidade, a sexualidade e a religiosidade. Para combater essas ações, artistas de Belo Horizonte organizaram um ato contra a censura. Então, a partir da imagem de Pietá e de São Sebastião, usando a técnica do Teatro Invisível, o grupo construiu outra intervenção que buscou questionar “o que pode e o que não pode na arte?”. Intitulada de *Censurado!*, a obra foi apresentada no Palácio das Artes, intentando somar forças ao evento, cuja pauta era a manifestação contra a censura em quaisquer áreas de expressões artísticas.

Dando continuidade ao trabalho, na ocasião do brutal assassinato da vereadora Marielle Franco (PSOL/ RJ)¹¹, em março de 2018, criamos uma homenagem em que transformamos a nossa dor em arte, em ação, em manifesto. No interior da Câmara Municipal, no seu principal plenário, fizemos a intervenção “*Mar e Ela!*”. Essa homenagem, organizada pela Gabinetona, além da nossa apresentação contou ainda com diversas manifestações religiosas, étnicas e políticas que se reuniram com o intuito de manter viva a memória da vereadora. A respeito do nosso trabalho, tomamos como procedimentos para a pesquisa de montagem, os canais estéticos palavra, som e imagem, que nos serviram de armas para uma resposta a essa brutalidade, em resposta à injustiça sofrida por uma parlamentar.

¹¹ O assassinato de Marielle Franco, vereadora do Rio de Janeiro pelo PSOL, foi um crime executado no dia 14 de março de 2018, no Estácio, região central da cidade. Os criminosos estavam em um carro que empalhou com o da vereadora e efetuaram vários disparos, que também mataram o motorista. https://www.google.com.br/search?q=assassinato+de+marielle+Franco&rlz=1C1AFAB_enBR-487BR501&oq=assassinato+de+marielle+franco&aqs=chrome.0.69i59.7734j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8. Acesso em 18/09/2018.



FIGURA 3 *Mar e Ela!*
Homenagem a Marielle Franco. Câmara Municipal de Belo Horizonte, 2018. Foto: Equipe de Comunicação da Gabinetona. (Na foto: AzDiferentonas!)

Nossa mais recente intervenção ocorreu durante o evento *Zona Megafônica: arte, cultura e território*, promovida pela Gabinetona, que reuniu diversos atores da cultura do Brasil. Entre eles, estavam presentes Cecília Boal¹² e Bárbara Santos¹³, representando o Teatro do Oprimido e contribuindo com as nossas ações junto à construção da prática de Teatro Legislativo da Gabinetona. A experiência estética apresentada foi *“Barro, água, purpurina e paetês!”*, que, em consonância com os trabalhos da *Zona Megafônica*, materializou a construção de um corpo feito de lama, de ciclo, de brilho e de cor, buscando uma metáfora que dialoga com o ato de não esquecer de onde vem a luta! As nossas principais reflexões para sua criação foram: como se constrói um corpo político, representado e



FIGURA 4 – *Barro, água, purpurina e paetês!* Zona Megafônica. Arte, Cultura e Território. 2018. Foto: equipe de comunicação da Gabinetona. (Na foto, da esquerda para a direita: Gilmara Santos, Evandro Nunes e Avelin Buniacá)

12 Cecilia Thumim Boal, nascida em Buenos Aires, trabalhou na década de 1960 como atriz, diretora e roteirista de tv. Em 1966 incorpora o elenco do Teatro de Arena de São Paulo, participando de vários espetáculos no Brasil e noutros países. Em 1982 finaliza estudos de Psicologia na Sorbonne (Paris VII). É psicanalista e atriz. Preside ao Instituto Augusto Boal, criado em 2010. <<https://oprime.wordpress.com>> Acesso em 19/09/2018.

13 Bárbara Santos trabalhou duas décadas com Augusto Boal como coordenadora do Centro de Teatro do Oprimido, na concepção e desenvolvimento do Teatro Legislativo e da Estética do Oprimido. Desde 2009, vive na Alemanha, onde é diretora artística de KURINGA, espaço para o Teatro do Oprimido em Berlim. Difusora do Teatro das Oprimidas, inovadora experiência estética sobre opressões enfrentadas por pessoas socializadas como mulheres, é diretora artística da Rede Ma(g)



democrático? Mais uma vez nos referenciamos aos corpos diversos a que o mandato da Gabinete na busca representar. Desse modo, esculpimos um “corpo de barro”, masculino, sendo entalhado por três mulheres: uma branca, uma negra e uma indígena, representando a diversidade e a força criadora das mulheres.

Seguimos criando intervenções em Belo Horizonte, participando de eventos nacionais e internacionais relacionados ao Teatro do Oprimido, com a finalidade de refletirmos e criarmos as nossas práticas contemporâneas no Teatro Legislativo. Nossas atividades, tanto de formação quanto de divulgação e multiplicação, perpassam seminários (LECA, UFMG/ 2018), Jornadas Internacionais de TO (UNIRIO/2017), Fórum Social Mundial (Salvador/2018) além de intervenções incisivas na sociedade civil. Ainda que tenhamos a legislatura de Augusto Boal como principal influência do nosso trabalho, nos é ciente de que não iremos reproduzir o que foi o Teatro Legislativo em seu mandato, que se deu ao longo dos anos 1993 e 1997. Por outro lado, a vertente criadora e expansiva do Teatro do Oprimido, como tem acontecido ao redor do mundo, aponta para a possibilidade de construirmos as nossas práticas com os nossos corpos e nossas conjunturas sociais e políticas, além de entendermos que, assim como o próprio Teatro do Oprimido, criado por Boal, nosso trabalho é também um processo em construção e criação contínuo.

MULTIPLICAÇÃO: TO NA CIDADE!

Um dos nossos principais objetivos no grupo *AzDiferentonas!* é formar e potencializar multiplicadores de Teatro do Oprimido na Cidade de Belo Horizonte. Em consonância com as nossas práticas estéticas, realizamos um convite aberto à população para participar do nosso processo de formação, intitulado “*TO na Cidade!*”. Criamos um vídeo apresentando o grupo e, ao mesmo tempo, fazendo um chamamento público para atores e não atores que tivessem interesse em desenvolver ações relacionadas ao Teatro do Oprimido, em março de 2017. Para esse primeiro núcleo de formação, recebemos 359 (trezentas e cinquenta e nove) inscrições para 20 (vinte) vagas.

dalena Internacional.
<https://www.travessa.com.br/teatro-do-oprimido-raizes-e-asas-uma-teoria-da-praxis/artigo/9c059fe-8-322d-4353-a35c-60570a9b8835>. Acesso em 20/09/2018.



O processo seletivo baseou-se nas referências dos inscritos no que diz respeito à correspondência e à pluralidade das lutas por eles empreendidas em suas atuações cotidianas e fossem consonantes com as questões inerentes ao mandato da Gabinetona, que são: o compromisso com os direitos humanos, com a cultura, com o direito à cidade, à diversidade de gênero, entre outros. Além disso, agregamos agentes de ocupações urbanas, integrantes do MST (Movimento dos Sem Terra), grupos de teatro das periferias de Belo Horizonte, entre outras lutas. Os multiplicadores selecionados passaram por uma formação/ sensibilização em Teatro do Oprimido que se deu em doze encontros semanais de três horas cada, de abril a julho de 2018.

FIGURA 5 – Cena realizada pelos multiplicadores do “TO na Cidade!” 2018. Foto: Equipe de Comunicação da Gabinetona.



AzDiferentonas! e o mandato da Gabinetona seguem com a proposta de conectar e potencializar as ações dos multiplicadores do TO na Cidade! Além da formação de novos núcleos de multiplicadores. O nosso objetivo é que, mesmo após o encerramento do mandato, as ações com o Teatro do Oprimido sigam multiplicando-se e atuando em diversas lutas na cidade. No que diz respeito ao trabalho com o Teatro Legislativo, seguimos com a proposta de que intervenções dos



grupos oriundos desse trabalho possam ser apresentadas ao Legislativo, através do mandato e que, além disso, possa incitar o eleitor para tornar-se de fato legislador com participação efetiva na ação política da cidade através da arte.

Buscamos, através do Teatro do Oprimido, construir ensaios para a revolução e uma participação na política institucional de forma efetiva. Acreditamos que a emancipação do sujeito praticante do Teatro do Oprimido é obtida pelas “cotidianização da revolução”, ou seja, a partir de ações concretas e continuadas, que se dão a partir das experiências com o Teatro do Oprimido.

REFERÊNCIAS

- » BOAL, Augusto. **Teatro Legislativo**. Versão Beta. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.
- » _____. **A Estética do Oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- » _____. **Jogos para atores e não atores**. 10º edição rev. e ampliada. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2007.
- » CHIARI, Gabriela Serpa. **Laboratório Madalenas: inovação pedagógica para o gênero feminino**. Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. 2013.
- » SANTOS, Bárbara. **Teatro Do Oprimido**. Raízes e Asas: uma teoria da Praxis. 1º ed. Rio de Janeiro. Ibis Libris, 2016.
- » TURLE DA SILVA, Noeli. **Teatro legislativo e racismo: arte, política e militância**. Repertório, Salvador, ano 20, n.29, p.160-176, 2017.2



TEATRO DO OPRIMIDO: método prático para a R-Evolução com arte do Grupo *Marias Do Brasil*

CLAUDETE FELIX

Fundadora do Centro de Teatro do Oprimido, RJ, em 1986 com a direção artística de Augusto Boal durante 23 anos. Formada em Letras (Português e Literatura) pela UERJ, atualmente leciona na rede pública de ensino do Rio de Janeiro; mestra em Artes da Cena pela UFRJ.

RESUMO

O texto traz indagações sobre o uso da metodologia do Teatro do Oprimido enquanto prática que incita a transformação social, através da evolução e revolução de ideias e ações. Como estudo de caso, o grupo de atrizes e trabalhadoras domésticas *Marias do Brasil*, formado há 20 anos, apresenta-se como grupo revolucionário que se predispõe a alterar o sistema legislativo vigente através do Teatro Legislativo. Apresento minha experiência de 30 anos trabalhando desde a fundação no Centro de Teatro do Oprimido (1986), sendo 23 anos com a direção artística de Augusto Boal.

PALAVRAS-CHAVE:

Teatro do Oprimido.

Revolução.

Trabalhadoras domésticas.

ABSTRACT

*The text brings inquiries about the use of the methodology of the Theater of the Oppressed as a practice that incites social transformation, through the evolution and revolution of actions and ideas. As a case study, the group of house workers and actresses *Marias do Brasil*, formed 20 years ago, presents itself as a revolutionary group that is predisposed to change the current legislative system through the Legislative Theater. I present my experience of 30 years working since the foundation in the Theater Center of the Oppressed (1986), being 23 years with the artistic direction of Augusto Boal.*

KEYWORDS:

Theater of the Oppressed.

Revolution.

Domestic Workers.



INTRODUÇÃO

A metodologia do Teatro do Oprimido compreende o conceito de “oprimido” como o sujeito que identifica seu próprio desejo – ético, urgente e visceral – busca aliados e luta vigorosamente contra o antagonista a fim de realizar esse desejo. Logo, o Teatro do Oprimido é um complexo instrumento de luta. O público, por identificar-se com essa vigorosa luta do protagonista contra o antagonista opressor, opta por levantar-se da cadeira, entrar na cena e mostrar suas próprias alternativas de luta. Entende-se a luta como momento pleno de possibilidades de ação e reação para interferir na cena escolhida em busca de alternativas: no Teatro-Fórum nada deve ficar como estava. Não é o momento de se levar mensagem, mas, sim, praticar dialogicamente a troca entre personagens sociais e romper barreiras de silêncio, aceitação e submissão ao longo dos séculos. A ruptura da quarta parede indica uma trajetória revolucionária. A sistematização do método é potência vinculada às transgressões sociais, segundo as convicções do criador do Teatro do Oprimido que diz:

A originalidade deste método e deste sistema consiste, principalmente, em três grandes transgressões: 1- Cai o muro entre o palco e a plateia: todos podem usar o poder da cena; 2 - Cai o muro entre o espetáculo teatral e a vida real: aquele é uma etapa propedêutica desta; 3 - Cai o muro entre artistas e não-artistas: somos todos gente, somos humanos, artistas de todas as artes, todos podemos pensar por meios sensíveis – arte e cultura. (BOAL, 2009, p.106)

Cada pessoa tem sua personalidade formada pelos padrões sociais, familiares, religiosos. Mas todas as pessoas têm diversos personagens habitando em si: do louco, assassino, virginal até outros personagens ainda desconhecidos ou não compreendidos, que habitam em nós. Todos com potencial de serem descobertos e evidenciados a partir das práticas teatrais.

Boal fazia seus clássicos desenhos durante as oficinas no CTO: primeiro uma fogueira, depois uma panela de pressão e as “fumacinhas” que saíam da panela. Depois explicava que o fogo é o teatro que aquece a panela, esta somos nós seres humanos. Quando entramos em ebulição, após jogos e técnicas, nosso corpo relaxa e deixa escapular personagens diversos, anjos e demônios. Então escolhemos com quais personagens iremos trabalhar em cena. Com o passar do tempo,



após apresentação do espetáculo teatral, devolvemos os personagens para o interior da panela, mas sabendo que eles podem voltar para atuar no momento desejado, no palco ou fora dele.

A ebulição ativada no ser humano, a partir da prática teatral, dá margem à evolução e à revolução que provocam mudanças, movimentos, transformação seja coletiva ou individual. Do latim, a origem da palavra revolução (*revolutione*) traz significados substantivos como: “Revolta. Mudança brusca e violenta na estrutura econômica, social ou política de um Estado; transformação, indignação, agitação; Modificação em qualquer ramo do pensamento humano”. A partir da prática de revolucionar a própria história de vida contada e mostrada em cena, a compreensão do conceito de evolução (do latim, *evolutione*) traz ideias sobre: “*Desenvolvimento ou transformação gradual e progressiva (operada nas ideias). Crescimento; desenvolvimento; aperfeiçoamento; exercício*”. O processo evolutivo atua em conjunto com mudanças que vão do indivíduo à sua coletividade, num desenvolvimento gradual e progressivo até maior complexidade. Segundo Bourriaud (2009, p.30), nosso olhar cria as formas na natureza “recortando-as na espessura do visível”. E acrescenta: “o que ontem seria considerado informe ou “informal” já não o é mais. Quando a discussão estética evolui, o estatuto da forma evolui com ela e através da dela”.

É certo que a Arte provoca e se origina de rupturas e desconstruções estéticas e simbólicas, e traz a desestabilização necessária para reconhecer e autorizar novas estruturas de nossa singular humanidade. Para isso, a inventamos e, por isso, a arte nos reinventa ao passar dos tempos. Então, a necessidade incessante de Augusto Boal para sistematizar a metodologia do Teatro do Oprimido enquanto prática pedagógica clara, objetiva e acessível, sendo influenciada didaticamente para que todas as pessoas de mínimo acesso social pudessem desfrutar e experimentar descobertas de si mesmo e dos outros e sentir-se mais humano.

Para tantas possibilidades de extrapolação, sistematizar o método envolve basicamente os jogos (diálogos corporais), exercícios (monólogos corporais) e técnicas de imagem e de ensaio que desenvolvam a percepção dos cinco sentidos.

Três modalidades do Teatro do Oprimido bastante utilizadas por Augusto Boal irão embasar a trajetória do grupo de trabalhadoras domésticas *Marias do Brasil* de 1998 até os dias atuais. Primeira, a técnica interativa do Teatro-Fórum é a mais conhecida e utilizada, por ser um canal dialógico direto entre atores e plateia. Na rua, os transeuntes param e assistem à peça; por se identificarem com



a questão apresentada, entram em cena, no lugar do protagonista oprimido, para debater com a antagonista da cena a defesa sobre seus direitos trabalhistas. Como dizia Boal: *“Deve-se ensaiar no presente o que pode acontecer no futuro”*. Segunda, o Teatro Legislativo abarca a técnica do Teatro-Fórum e acrescenta os conhecimentos sobre as leis pertinentes ao espetáculo, a discussão, votação de novas propostas legislativas, inclusive o encaminhamento em setores e alçadas que promovam o movimento e cumprimento dos direitos legislativos em discussão.

E, por último, o Método de Teatro e Terapia Arco-íris do Desejo, que é composto por um conjunto de dinâmicas e técnicas diversificadas, como: o “tira” na cabeça, Imagem Tela, Carrossel de Imagens, entre outras, para montagem de cenas com conflitos interpessoais e opressões internalizadas. Nestas histórias, os opressores estão mentalmente autorizados a impedirem ou obrigarem ações pertinentes aos desejos mais profundos, criando conflitos dentro da própria pessoa. Não existe externamente uma figura opressiva; as técnicas usadas servem para extrair, visibilizar, reconhecer e lidar com cada antagonista identificado. Essas técnicas ampliam um melhor reconhecimento das artimanhas opressivas do antagonista e, assim, possibilitam a diluição da importância psicológica que habita no oprimido.

A R-EVOLUÇÃO DO GRUPO MARIAS DO BRASIL

Há 20 anos, numa escola noturna de um subúrbio carioca, dezenas de estudantes, mulheres, trabalhadoras domésticas assistiram a um espetáculo do Centro de Teatro do Oprimido (CTO). Encantadas com a proposta, cerca de 20 mulheres iniciaram uma oficina de Teatro do Oprimido; na época eu e Olivar Bendelak éramos curingas do CTO e dirigimos o primeiro espetáculo de Teatro-Fórum criado com este grupo formado por tantas Marias vindas de tantos lugares do interior do Brasil: “Quando o verde dos seus olhos se espalhar na plantação...”. Em cena, as Marias apresentavam personagens muito conhecidos por elas:



pai, mãe, sindicalista, mas, principalmente, seus patrões. O tema era sempre a luta pelos direitos trabalhistas das domésticas. A pergunta era como mudar essa realidade? Para procurar respostas, o método do Arco-íris do Desejo era incluído nos ensaios, afinal, falar sobre seus problemas e apresentá-los em cena não dava conta do tamanho da compreensão que combatesse esses mesmos problemas. Concretamente, muito da resolução a ser tomada estava entranhada nas proposições legislativas sobre os direitos ao Trabalho. Portanto, o Teatro Legislativo também fez parte da trajetória de revolução individual e coletiva trilhada no caminhar de duas décadas do grupo Marias do Brasil.

Marias, mulheres, negras, baixa escolaridade, péssima remuneração pela quantidade de carga horária com obrigações inusitadas da escolha do patrão. Todas elas vindas de fora da Cidade Maravilhosa. Cada Maria vinda de regiões de fome e seca, de escola há quilômetros de distância da casa, sempre de cabeça baixa submissa às ordens da figura patriarcal da família, logo vem à tona a questão de gênero.

Historicamente, a questão da luta feminista não é só a busca pela igualdade perante o modelo masculino, como se este fosse protótipo de perfeição a ser copiado e seguido, não é se igualar ao domínio patriarcal, mas é a conquista de espaços para corromper essa trajetória secular sobre a estrutura de incompetência e subalternidade da mulher, impondo-lhe um papel de invisibilidade social e histórica. Judith Butler elucida os estudos feministas no campo social e filosófico quando utiliza um conceito de compreensão sobre a performatividade de gêneros, onde a repetição de atos, gestos e signos, do âmbito cultural, reforça a construção padronizada dos corpos masculinos e femininos, como são vistos atualmente. O gênero é um ato intencional, um gesto performativo que produz e reproduz distintos significados, segundo a autora. O feminismo é uma nova ideologia política social revolucionária, apontando distintas perspectivas sobre padronização dos gêneros e atuando mais agilmente a partir do início do século XX. Mas nem sempre lutar contra as opressões vividas no feminino exige nível de consciência clara e objetiva. A luta se dá em desejos que se realizam em curtos momentos. A Arte é um espaço de confronto, de exposição e de confirmação social.

Carolina Maria de Jesus, escritora, empregada doméstica, catadora de lixo registrava momentos seus e de sua comunidade em cadernos encontrados no chão, quando ainda tinham serventia. Apesar do pouco estudo, Carolina publicou vários livros, sendo seu primeiro, com testemunhos



sobre o cotidiano da favela, *Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada*, em 1960. Segue um trecho que ilustra dor e arte, e a intenção de registrar sua importância como pessoa e sua visibilidade diante da vida: “O céu já está salpicado de estrelas ... gostaria de recortar um pedaço do céu para fazer um vestido”. “A tontura da fome é pior do que a do álcool. A tontura do álcool nos impele a cantar. Mas a da fome nos faz tremer. Percebi que é horrível ter só ar dentro do estômago.”

Saem do anonimato: Carolina mostra sua arte na escritora, as Marias do Brasil atuam nos palcos, em teatros, escolas, igrejas, até em espaços sacralizados de âmbito legislativo, recebendo Monção Honrosa na Câmara Municipal dos Vereadores do Rio de Janeiro em 2014.

A grande homenagem que deu origem à fortaleza que se instaurou nesse coletivo de trabalhadoras veio em 2004. De um projeto denominado “Maria Luta por Lei Justa” se inicia uma campanha para realizar centenas de apresentações e recolher máximo de assinaturas para um abaixo assinado, exigindo a obrigatoriedade do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS) vinculado ao Sindicato das Trabalhadoras Domésticas do Rio de Janeiro.

Em 25 de novembro, dia da homenagem da luta contra violência à mulher, as Marias viajaram até Brasília para entregar um abaixo-assinado, coletado durante as apresentações do seu espetáculo, aos parlamentares na Câmara dos Deputados, com vistas à sanção da nova lei.

Este ato legislativo destaca-se por estabelecer a igualdade de direitos trabalhistas entre os trabalhadores domésticos e os demais trabalhadores urbanos e rurais. O grupo foi convidado a compor o auditório da Comissão de Defesa dos Direitos Humanos da Câmara dos Deputados, sendo Maria José Góis convidada a explicar a atuação do grupo desde 1998 junto com as reivindicações da categoria: não é todo dia que acontece um encontro tão representativo para milhões de trabalhadoras.

Os direitos legais são grandes reivindicações, como a assinatura da Carteira de Trabalho e as suas consequentes garantias: férias remuneradas, décimo - terceiro salário, previdência social, aviso-prévio, licença-maternidade, irredutibilidade salarial e o direito de organização sindical. Esta larga conquista é fruto de uma grande mobilização da Federação Nacional das Trabalhadoras Domésticas, que tem um histórico importante na luta pelo reconhecimento do trabalho doméstico.



Toda essa exposição do corpo da trabalhadora doméstica em debate estético e político, cantando, atuando, reivindicando, resultou concretamente no documento nº29/2009, da Comissão de Legislação Participativa, expedido pela Câmara dos Deputados “que estende às empregadas domésticas o FGTS e determina outras providências pela sugestão nº 103/05 encaminhada pelo Centro de Teatro do Oprimido”, a partir do abaixo-assinado encaminhado pelas Marias do Brasil.

59. 102/05 Ordem dos Advogados do Brasil. 02/06/05

Possibilitando ao cidadão propor ação civil contra o responsável por improbidade administrativa. Apensado ao PL 1523/03 PL 6997/06 CCJC: pronto para a pauta

60. 103/05 e 104/2008 Centro de Teatro do Oprimido do Rio de Janeiro e Instituto FGTS Fácil

Dispõe sobre a redução da alíquota da contribuição previdenciária, a concessão do benefício do auxílio-acidente e a obrigatoriedade do Fundo de Garantia do Tempo de Serviço para o empregado doméstico.

Apensado ao PL-3782/2004 PL 6.030/09 Plenário pronto para a pauta (desde 05.10.09 – TPF)

A partir desta iniciativa, o grupo deslanchou em possibilidades de discussão legislativa a partir das apresentações artísticas. As escolas convidaram as Marias para apresentarem nos horários noturnos, onde existe maior aglomeração de trabalhadores domésticos.

Em 2014, uma honrosa homenagem foi feita para o grupo pela Câmara Municipal de Vereadores do Rio de Janeiro, devido ao alcance e persistência do grupo e pela alegria e energia envolventes em todas as apresentações. Estiveram presentes, a Secretária de Política para Mulheres, parlamentares, representantes, familiares e muitos amigos emocionados. A ocupação do Salão Nobre foi comemorada com muitos aplausos e uma apresentação nervosa, mas com muita vontade de fazer bonito mais uma vez.

O Salão Nobre, ocupado por esses corpos tradicionalmente invisíveis, tornou-se essencialmente um espaço democrático. O deslocamento desses corpos – oprimidos e aprisionados no ambiente doméstico e domesticado – produz uma cena histórica de profanação ao visibilizar o que sempre fora invisível. Esta alteração radical pela visibilidade, através da lei e da arte, no regime de



representação democrática, revela uma vigorosa inversão de poder, onde as vozes das trabalhadoras domésticas enfim entoam seus pedidos e desejos, ordens e decisões.

O espaço de profanação é um ponto entre as imagens na perspectiva do olhar e do observar a si e a outra: um reflexo temporal de si mesma. A utilização e, conseqüente, dessacralização de espaços de poder romperam barreiras psicológicas de submissão e invisibilidade histórica. O trabalho corporal na rotina doméstica enrijece músculos e neurônios, a prática de produção dos meios teatrais proposto às Marias do Brasil, pelo método do Teatro do Oprimido, produz novos caminhos de possibilidades e benéficos encontros e reencontros com elas mesmas. As atrizes ressignificam seus corpos no espaço e percebem o espaço entre seus corpos. Ao perceber o novo corpo atuando em novo espaço, elas apropriam-se de um novo ângulo de percepção de si mesmas.

Numa apresentação no Teatro Glória, Rio de Janeiro, 2001, Augusto Boal vivenciou uma experiência que transformou num capítulo de seu livro *Teatro como arte marcial*. Maria Vilma assim que se apresentou, correu ao camarim. Boal a viu chorando, perguntou o que houve e ela lhe respondeu:

“O mais engraçado era ver que na plateia, no escuro, estava sentada a família para a qual eu trabalho há dez anos. Estava calada e ouviam tudo o que eu dizia”.

Aí então eu perguntei: “Mas por que você chorou? Não era para estar feliz ao mostrar que você existia, pensava e se emocionava?”

“Eu chorei depois, quando entrei no camarim e me olhei no espelho. Fiquei assustada.

– Por que assustada?

“Eu olhei no espelho e vi uma mulher. Foi a primeira vez, em muitos anos que isso acontece. Antes, quando eu me olhava no espelho, eu via uma empregada doméstica. Desta vez, não. Eu sou uma mulher”.

Boal relatava essa história com profunda preocupação em compreender o real alcance de seu método depois de anos convivendo com o grupo Marias do Brasil. A potência artística com a função de desnudar histórias, conteúdos e significados de um mesmo enredo. Ele acrescenta no seu texto, a seguir, ainda sobre a descoberta de Maria Vilma: “Ela era aquele corpo, aquele pensamento, aquelas emoções. O teatro deu a ela o poder extraordinário de entrar em cena,



também na vida, não para se exhibir, mas para dizer o que pensava e gostar do corpo que tem”. Uma preocupação de perceber o seu corpo no domínio do seu próprio espaço.

A imagem no espelho é complexa: no que se vê refletido e como se olha para a imagem. Maria é imagem, é corte e traço que separa, une e resgata. Em cena, ela é múltipla em personagens e representa a sua própria patroa, seu próprio pai, suas amigas, a si mesmo.

Saíram atrizes que ficaram 18 anos no grupo, pois questões como saúde – física e mental – afastaram-nas do palco. Elas voltaram para suas famílias, seus lares de origem, com nova bagagem e vontade de continuar, enquanto der, com a prática do método do Teatro do Oprimido onde vivem agora. A intenção de algumas integrantes do grupo, no interior do país, é prover informações para que as jovens, ao saírem da sua terra para trabalhar nas capitais, tenham maior conhecimento e consciência sobre seus direitos: antes de chegar ao local do novo emprego.

Em 2018, o grupo tem seis novas componentes, sendo Maria Izabel Monteiro, a mais antiga neste novo grupo, há dez anos como atriz do grupo, curinga no CTO há três anos e vice-presidente do Sindicato dos Trabalhadores Domésticos do Rio de Janeiro desde 2013. Com apoio do Prêmio Leandro de Barros, Ministério da Cultura, foi possível a montagem de um novo espetáculo: “Nós não somos invisíveis”. A meta de luta continua pelos direitos da classe trabalhadora através da metodologia do TO, mas a cada visita de uma trabalhadora ao sindicato, Maria Izabel conta da sua surpresa ao perceber que apesar da gama de direitos alcançados, a categoria, ainda está bem distante da liberdade de expressão. A dificuldade de argumentar e contestar os padrões sobre esses novos direitos adquiridos ainda faz necessária nova demanda; agora com a perspectiva de se trabalhar a protagonista sob a ótica do método de teatro e terapia Arco-íris do Desejo. A ideia inicial é dar voz aos “tiras na cabeça” da trabalhadora submersa em culpas e obrigações trazidas pelos seus opressores internalizados, nas intervenções do Teatro-Fórum.

Rompem-se as barreiras entre palco e plateia, grupos populares, quem chega e assiste aos espetáculos de Teatro do Oprimido também opina e entra em cena. Na universidade, o método e cada grupo que se apresente têm a função de objeto de estudo, como fonte de pesquisa social e política, muitas vezes sobrepondo à discussão artística, após a apresentação do espetáculo. Mas é pelo encanto artístico que as atrizes se apaixonam à primeira vista pelo Teatro do Oprimido: elas querem cantar as músicas criadas por elas mesmas, viver personagens inovadores, usar



figurinos próprios, manusear adereços e cenários com maestria. Mas, principalmente, cada Maria deseja contar suas histórias e mostrar-se ao público, sair do passivo anonimato enquanto trabalhadora doméstica cujo frequente movimento típico é abrir a porta de entrada, mas sempre sair pela porta dos fundos.

Em julho deste ano, na Universidade Federal da Bahia, UFBA, Salvador, na VI Jornada Internacional de Teatro do Oprimido Universitário, as Marias do Brasil foram convidadas a abrir o evento como primeiro espetáculo da noite. Para as atrizes, mulheres entre 50 e 72 anos de baixa escolaridade, uma analfabeta, este espaço é distante das suas experiências práticas de vida e quem vai assistir é um público heterogêneo composto basicamente de professores e estudantes universitários que levantam questões sobre ética e solidariedade na solução dos conflitos mostrados em cena, enquanto objeto de estudo, a fim de oferecerem fartas análises e muitos conselhos, que possam garantir os direitos trabalhistas da categoria, tanto ao entrar no fórum como na roda de conversa ao final da apresentação.

Na manhã seguinte, saíram de Salvador, as Marias do Brasil se encontraram com grupo de Ganhadeiras de Itapuã (mulheres e crianças cantoras e dançarinas) e rumaram para o Quilombo Dom João, na região de São Francisco do Conde. E esse é um público homogêneo que as atrizes bem conhecem: entre cantos e risos, farofa e carne de sol levado os grupos de mulheres se reconheceram e trocaram afetividades revolucionárias. Nesse espaço dramático, dentro de um quilombo, cuja líder também se chama Maria, existe um tempo maior do evento que se leva internamente e que se perpetua; o coletivo e sua expressividade na arte ampliam o alcance do objetivo de comunhão entre a arte e sua humanidade.

REFERÊNCIAS

- » AGAMBEN, Giorgio. **Profanações**. Tradução e apresentação: Selvino José Assmann. São Paulo: Boitempo, 2007.
- » BOAL, Augusto. **Estética do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Garamond, 2009.



- » _____. **O Arco Íris do Desejo**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2002.
- » _____. **Jogos para Atores e não Atores**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1999.
- » _____. **O Teatro do Oprimido e outras Poéticas Políticas**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2005.
- » _____. **STOP: C'est Magique**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1980.
- » _____. **Teatro como Arte Marcial**. Rio de Janeiro: Editora Garamond, 2003.
- » BOURRIAUD, Nicolas. **Estética Relacional**. São Paulo: Martins Fontes. 2009
- » BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2015.
- » DAMATTA, Roberto. **A casa e a rua**. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.
- » FELIX, Claudete. Princesas, rainhas, loucas mulheres. In: **Revista Metaxis** nº 7 (Publicação do Centro de Teatro do Oprimido). Rio de Janeiro, 2010.
- » _____. Marias do Brasil, trabalhadoras domésticas e atrizes na luta. In: **Revista Metaxis** nº 8 (Publicação do Centro de Teatro do Oprimido). Rio de Janeiro, 2016.
- » GIACOMINI, Sonia Maria. **Mulher e escrava: Uma Introdução ao Estudo da Mulher Negra no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes. 1988.
- » JESUS, Carolina Maria de Jesus. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. São Paulo: Editora Ática, 2014.



DELÍRIOS ESTÉTICOS: a imagem do Grupo Pirei na Cenna

**CHRISTIANO CESAR MATTOS DIAS
(CACHALOTE MATTOS)**

Graduado em Cenografia pela Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Mestre em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Integrante do Grupo de Estudo em Teatro do Oprimido (GESTO).

RESUMO

O presente artigo é um relato de experiências e uma análise do processo de construção artístico/estético da Imagem do grupo de *Teatro do Oprimido Pirei na Cenna*, partindo das práxis realizadas com o resistente grupo ao longo de seus 21 anos de vida, abrindo as fissuras existentes nos muros que prendem os usuários de saúde mental e impede à expansão de narrativas próprias pelos espaços sociais pôs muros. Utilizando a metodologia da Estética do Oprimido de Augusto Boal como fio provocador e condutor desse processo de criação de imagem coletiva revolucionária.

PALAVRAS-CHAVE:

Imagem

Saúde mental.

Oprimido.

ABSTRACT

This article is an account of experiences and an analysis of the process of artistic / aesthetic construction of the Image of the group of Theater of the Oppressed Pirei in Cenna, starting from the Praxis held with the resistant group throughout its 21 years of life, opening the fissures existing in the walls that trap the users of mental health and it impends to the expansion of own narratives by the social spaces put walls. Using the methodology of the Aesthetics of the Oppressed of Augusto Boal as a provocateur and driver of this process of creation of revolutionary collective image.

KEYWORDS:

Image.

Mental Health.

Oppressed.



INTRODUÇÃO

“Se ator pode ficar maluco; o maluco pode virar ator”.

Início com essa frase de Augusto Boal impressa na Revista do CTO - Centro de Teatro do Oprimido, de nome, Metaxis, de número 7 do ano de 2010, uma edição específica sobre o projeto Teatro do Oprimido e Saúde Mental, fruto de capacitações que aconteceram em vários estados do Brasil. O grupo *Pirei na Cenna* aparece em destaque de capa, contracapa e com narrativas de texto de seus integrantes com o título da matéria: “Pirei na Cenna - Transformando o Cenário da Loucura”. Amplio a discussão parafraseando Boal, “Todas as pessoas podem fazer teatro até mesmo os atores” e provoco pensando que a Estética do Oprimido ampliou esse pensamento para: todo mundo pode fazer arte e experimentar os canais sensíveis e estéticos da palavra, imagem e do som.

Arte não é adorno, palavra não é absoluta, som não é ruído, e as imagens falam, convencem e dominam. A estes três Poderes Palavra, Som e Imagem - não podemos renunciar, sob pena de renunciarmos à nossa condição humana.
(BOAL, 2009 p.22)

A elite dominante tenta reduzir essa condição humana nos convencendo a renunciar as experimentações desses caminhos estéticos. Os oprimidos são desencorajados a todo o momento de diversas formas sensíveis a desenvolver esses canais de comunicação estética, evitando assim que assumam o protagonismo de suas narrativas no campo da música, do teatro, das artes plásticas, audiovisual (cinema e televisão) e assim da própria vida, tornando-se simples consumidores ideológicos sem poder crítico de luta contra essas imagens que ordenam, convencem e dominam.

O INÍCIO DO DELÍRIO

O grupo nasceu a partir da iniciativa da Cláudia Simone dos Santos, Psicopedagoga, atriz, Curinga do CTO e hoje coordenadora artística da instituição Franco-Brasileira Pás a Passo de Teatro do Oprimido. Cláudia Simone em 1997 iniciou



uma oficina no Hospital psiquiátrico de Jurujuba na cidade de Niterói no Rio de Janeiro denominada *Pirei na Cenna*, utilizando a metodologia do Teatro do Oprimido como arma de trabalho. O artigo escrito por ela para revista *Metaxis* de número 1, 2001, confirma tal feito.

Foi no Teatro do Oprimido, definido como “O Teatro das classes oprimidas e de todos os oprimidos” que encontrei um forte aliado para inserção da linguagem cênica no universo da Loucura na tentativa de reverter ou minimizar o processo de exclusão dos usuários de Saúde Mental. (SIMONE in *Metaxis*, 2001 p.28)

A sociedade brasileira coloca à margem tudo que não é espelho, criando celas, muros e formas de tratamentos agressivos agravando ainda mais a situação dos usuários de Saúde Mental. “Os hospitais psiquiátricos ainda são vistos como depósito de pessoas não adaptadas à sociedade, casa de abandono, reclusão e violência” afirma Claudia Simone no mesmo artigo.

Em outro artigo falando sobre o Grupo *Pirei na Cenna*, as pesquisadoras Doutora Cíntia Sanmartin Fernandes e a Mestre Patrícia da Glória do Programa de Pós-graduação em Comunicação da UERJ e pesquisadora do grupo de pesquisa Comunicação, Arte e Cidade (CAC). Comungam do mesmo pensamento.

Dessa forma, tachados como incapazes e produtores apenas de sandices, os ‘loucos’ tiveram suas identidades resumidas ao diagnóstico e passaram a ter suas histórias contadas e recontadas pelos outros. Histórias estas que acabaram por fazer parte da herança cultural da sociedade brasileira e mundial.

O que, talvez, a certeza da ciência não pôde prever ou que, seguramente, não conseguiu conter, foi a existência de rachaduras nos muros dos hospícios, aberturas nos diagnósticos e potencialidades que a doença não extinguiu. E não são poucos os exemplos que podem confirmar isso: Lima Barreto, John Nash, Bispo do Rosário e Vaslav Nijinsk. Cada um, com suas particularidades, escreveu sua própria história e contribuiu para provocar profundos arranhões no estigma da loucura.¹

¹ Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/logos/article/download/14154/10726>>. Acesso em:20/09/2018 .



As pesquisadoras observam que nesse muro físico ou imaginário, nessas barreiras que cercam os usuários de saúde mental existem fissuras e nessas fissuras a estética cênica do Pirei na Cenna consegue atravessar e estabelecer um diálogo, onde o protagonismo do grupo é dono da sua própria narrativa e conta sua própria história através dos canais estéticos da palavra, da imagem e do som nos seus espetáculos.

Se Lima Barreto, Arthur Bispo do Rosário, Vaslav Nijinsk, Jhon Nash, entre outros artistas causaram arranhões no estigma da loucura como sugere as pesquisadoras, então qual seria a contribuição do Pirei na Cenna? Talvez a forma de trabalho coletivo de paridade com diferentes pessoas solidárias à causa da sociedade.

Formado por usuários dos serviços de saúde mental, familiares, profissionais da saúde e integrantes do Centro de Teatro do Oprimido (CTO), traz para cena essa autenticidade da expressão. A configuração por si já provocava uma transformação na imagem que a sociedade tem da loucura, revelando de imediato que a situação como a loucura é tratada em nossa sociedade é sem dúvida uma questão de todos, assim como o racismo não é só uma questão só dos negros e o machismo uma questão somente das mulheres. Utilizar o Teatro Fórum como ferramenta de comunicação e mediação com a sociedade para escancarar brechas, fissuras e, se possível, quebrar esse muro opressor.

COMEÇO DO PROCESSO COM PIREI NA CENNA

Entrei em contato com CTO Rio - Centro de Teatro do Oprimido do Rio de Janeiro em 1997 quando o grupo de Capoeira Angola denominado Filhos de Angola Brasil, coordenado pelo mestre Camaleão, transfere suas atividades de treino para recém-inaugurada Fábrica de Teatro popular no bairro da Lapa no Rio de Janeiro, localizado no



endereço da Av. Mem de Sá, 31. Através da capoeira angola, conheci o Teatro do Oprimido e por meio do projeto *Mãos às Artes*, um curso de capacitação oferecido para jovens nas áreas técnicas de artes cênicas (Iluminação, Figurino e Cenografia.) me descobri Cenógrafo, mas com o grupo Pirei na Cenna me consolidei nessa caminhada.

Coincidentemente comecei no CTO-Rio no mesmo ano em que Claudia Simone inicia sua pesquisa do Pirei na Cenna (um grupo independente que utilizava a metodologia do TO, 1997). Foi justamente em um laboratório de Arco-Íris do Desejo - Método Boal de Teatro e Terapia, em 1998, na antiga sede do CTO, na Avenida Rio Branco no 6º andar, em cima do Teatro Glauce Rocha, que conheci o trabalho da diretora e do grupo, nesse momento eu já era o responsável pela cenografia dos grupos populares do Centro de Teatro do Oprimido. Neste Laboratório de Arco-Íris do Desejo ela me revelou que um dia gostaria de trabalhar comigo, auxiliando o processo de criação de imagem do grupo Pirei na Cenna. Cláudia explicou que o grupo dependia de condições mínimas de patrocínio para me chamar, falou que isso poderia demorar, mas que um dia iria acontecer. Nunca tinha trabalhado com os ditos “malucos” fiquei muito feliz pelo convite e muito assustado pelo desafio. Todos os pré-conceitos introjetados em minha mente vinham à tona nessa hora. Lembrei-me da frase do Boal em outro contexto, mas que servia muito bem para o sentimento que me tomava, “Não vamos jamais pedir que façam uma coisa que obviamente não podem fazer, mas não vamos, por outro lado, pressupor que são incapazes sem antes termos experimentado” (BOAL, 2009, p.236).

Em 2000 iniciamos a parceria, com o espetáculo “Um Amor Muito Louco”. Fui ao Jurujuba assistir o ensaio com uma sensação de medo e excitação. Ao final Cláudia perguntou “E aí o que você achou?”. Eu, paralisado, sem fala, por ver em cena uma qualidade cênica que deixaria qualquer indivíduo “normal” de boca aberta. Eu assisti a um espetáculo impecável do Pirei na Cenna como expressão artística, em que a autenticidade do grupo era o centro da encenação. Entretanto, poderiam avançar na parte de imagem da cena. Classifico como imagem da cena o todo que é visto pelo espectador. A relação do espaço físico com o espaço criado para a encenação, a relação do corpo com o espaço, a harmonia do figurino com a cenografia e até os vazios deixados em cena são lidos, seja ele vazio espacial, rítmico ou sonoro.

O processo de trabalho foi colaborativo com participação integral de todo o grupo em todas as etapas da criação. Eu, no cenário, e Zitto Bedat, orientando o figurino, fizemos o jogo da “Imagem



da Palavra” para entender metáforas sobre o ambiente hospitalar psiquiátrico em cruzamento com a temática do espetáculo que tinha uma pergunta central. O usuário de Saúde mental pode namorar? Pode ter um relacionamento sexual? Decidimos em conjunto o caminho estético a ser traçado. Criamos um cenário mutante com dois lados, quatro biombos de 2x2 metros, onde um lado era a metáfora do hospital psiquiátrico visualizado por eles, paredes brancas com aparência de almofadas com símbolos de representação feminina e masculina se relacionando, mas também uma grade. Do outro lado, quando virava os biombos, uma imagem cheia de detalhes visuais, um sonho em cima de uma viagem de repressão sexual por parte dos médicos, dogma de religião e de familiares. Nas imagens em alto relevo apareciam diversos pênis alados de diversas cores e tamanhos voando entre nuvens douradas, repetições de caixas de remédio em outra parte e imagem de rostos transfigurados, representando o surto dos personagens em outra; e repetição de anjos e imagens religiosas, evidenciando a culpa pelos impulsos sexuais naturais. E finalmente as grades ajudavam a evidenciar a relação entre o presídio e o hospital psiquiátrico é entender a relação dessas duas instituições com a sociedade que as produz.



FOTOGRAFIA 1
Arquivo do grupo Pirei na Cenna.



FOTOGRAFIA 2
Arquivo do grupo Pirei na Cenna.



As referências de plástica que influenciaram a criação dessas imagens foram as obras dos artistas Athur Bispo do Rosário, pela exaustiva repetição de elementos e objetos em seus quadros, esculturas e instalações e os trabalhos de Jean-Michel Basquiat, pela flexibilidade e liberdade de representar o ser humano em suas obras. Ambos os artistas em algum momento de suas vidas foram considerados incapazes de viver em sociedade por não se enquadrarem ao padrão social.

Os grupos de Teatro do Oprimido têm uma especificidade de apresentar seus espetáculos em espaços diversificados, variando entre a própria rua, quadras de esporte e até mesmo o palco Italiano do teatro convencional. Devido a essa característica, a cenografia/imagem da cena precisa ser de adaptação fácil ao espaço físico, ela é criada prevendo a possibilidade de adaptação. Em geral sempre que possível optamos por uma semiarena, criando um fundo e um chão que serve de anteparo para fixar o olhar do espectador na cena. Uma estratégia pensada para que a atenção do espectador não se dilua com facilidade em meios de tantos outros elementos que a rua e os espaços não convencionais oferecem.

O figurino seguiu a ideia de sobre posição de elementos e desconstrução da forma. Assim como Bispo do Rosário, Zitto Bedat junto com o grupo optou pelo caminho de aplicar pequenos objetos e elementos no figurino com intuito de desconfigurar a forma original da roupa, dando a ideia que aqueles personagens estavam ali por muito e muito tempo. Para cada personagem foi construído um elemento de cabeça que revelava ao público características específicas da personalidade dos personagens em cena, seguindo a mesma linha da repetição de objetos do figurino. Para exemplificar o personagem “Seu Explosivo”, tinha um capacete com várias bombas pendurada. Outra personagem, uma repetição de bicos de mamadeiras.

O segundo espetáculo que construímos em parceria foi “É Melhor Prevenir do que Remédio Dar” em 2003. Outro trabalho com uma estética potente. Além dos artistas acima citados, pegamos como base de pesquisa e referência estética: o movimento Surrealista, o Museu do Inconsciente criado pela iniciativa da doutora Nise da Silveira e seus pacientes; e o trabalho do psicanalista Carl Jung sobre a interpretação dos sonhos e seus símbolos. Cada um desses expoentes supracitados demandaria infinitas teses de doutorados para analisar, descrever ou debater sobre seus trabalhos, mas não é a pretensão desse documento que foca no processo de trabalho de criação de imagem do grupo Pirei na Cenna.



No chão, repetição de espumas de lavar louças, circundadas por um mar de sacos plásticos, sugerindo uma ideia de consciente e inconsciente, ao fundo desconstrução de araras de roupas servindo como base para criar os ambientes das cenas, entre uma arara e outra a ideia de um Cristo desconstruído, criado com um balde de roupa, uma camisa branca e tecido vermelho. Na conversa com o grupo, percebemos que a repressão religiosa contribui para destruição da saúde mental. Em outra parte, um vermelho esticado sugerindo uma grande vulva que por várias vezes um personagem entrava por dentro e dava vida, transformando-a em personagem.



FOTOGRAFIA 3
Andréa Mendes.



FOTOGRAFIA 4
Andréa Mendes.



A composição dos personagens deste espetáculo seguiu de forma colaborativa em um processo de troca constante com o grupo, tanto na parte de concepção intelectual quanto na parte de confecção. A ideia era criar uma mistura do uniforme hospitalar com a camisa de força, com possibilidade de amarrações. O personagem central da trama denominado de “Da Lua” tinha em seu macacão um pedaço de tecido tubular costurado na região da cintura para frente e para trás, no tamanho de aproximadamente de um metro para cada lado. Durante a encenação, essas duas sobras de tecido de malha contribuíam para brilhantes partituras cênicas, simulando cenas de sexualidade e de aprisionamento hospitalar.

Para criar a cena do hospital, com intuito de mostrar a decadência desta instituição, um grande pedaço de malha em farrapos era esticado entre as araras. Os objetos de cena eram hiperdimensionados, como a injeção que aparece na foto 5. Isso se deu depois de uma conversa com os integrantes que reclamavam da quantidade de remédios que tinham que tomar e principalmente das injeções. Como adereços usavam máscaras neutras, sem rosto, construída de tela de arame que, quando abaixada, cobria os rostos dos personagens e viravam vozes alucinógenas.

O Pirei na Cenna e sua estética ultrapassou os muros e as grades do hospital de Jurujuba, as imagens do grupo foram eternizadas pelas lentes da fotógrafa Andréa Mendes, que levou o seu trabalho para uma galeria de arte em Lisboa Portugal.

Montagem e testes de iluminação da primeira exposição da série Retratos de uma luta / Galeria Abraço - Lisboa - Portugal / 2011. Fotos de Andrea Mendes dos ensaios do Grupo de Teatro do Oprimido Pirei na Cenna. Fotos realizadas no Teatro do Hospital Psiquiátrico Jurujuba em Niterói - Peça: É melhor prevenir que remédio dar - Prevenção a AIDS em hospitais psiquiátricos - 2006 / 2007.²



FOTOGRAFIA 5
Andréa Mendes.

² Disponível em: <<https://www.webstagram.one/tag/galeriaabraco>>. Acesso em: 18/09/2018.



CAD.
GIPE
CIT
Salvador
ano 22
n 40
p 167-182
2018.1



FOTOGRAFIA 6

Ator Enéas.

FOTOGRAFIA 7

Ator Anderson.

Fotos: Andréa
Mendes.





FOTOGRAFIAS 8 E 9
Andréa Mendes.



O grupo também ultrapassou não só os muros do hospital psiquiátrico como também as fronteiras do país para participar do **I Festival de Expressões Artísticas Antimanicomiais** na cidade de Rosário, na Argentina. Em sua primeira temporada internacional, o Pirei na Cenna fez ainda apresentações em Buenos Aires, naquele mesmo período. O grupo já se apresentou em diferentes contextos sociais pelo Brasil afora como praças, hospitais psiquiátricos, CAPS (Centro de Atenção Psicossocial), escolas, igrejas e até shopping centers (em 2005 o Grupo fez uma apresentação no São Gonçalo Shopping em evento sobre sexualidade). Palco consagrado e festival também estão no currículo do Pirei na Cenna. Entre os festivais estão a Mostra Latino Americana de Teatro de Grupo em São Paulo no ano de 2006, Mostra Arte Sem Barreiras no CCBB do Rio (2005), Mostra Teatralidade do Humano, Oi Futuro Flamengo, (2006), Festival de Teatro de Pontos de Cultura (Floriano/PI 2009), Mostra de Teatro do Oprimido de Londrina/PR (2008). Recentemente o grupo participou do 6º Festival Niterói em Cena (2013), na abertura do evento em homenagem a Augusto Boal e ao Centro de Teatro do Oprimido, no Teatro Popular de Niterói.

FOTOGRAFIA 10 Arquivo do grupo. Augusto Boal em visita ao Grupo Pirei na Cenna em 2004.





Descrevi o processo de trabalho de apenas dois espetáculos do grupo, mas o repertório do Pirei na Cenna possui sete espetáculos: HIVida (1997), Ser ou não ser positivo (1998), Um Amor Muito Louco (2000), Os Contrários – de perto ninguém é normal (2002), É Melhor Prevenir que Remédio Dar (2003), Saúde Mental Positiva (2005) e, o mais recente, Doidinho para trabalhar (2007/2008) que segue em temporada popular.

CONCLUSÃO

O Pirei na Cenna continua ensaiando a Revolução, entendendo que “Resistir é Preciso”. Manteve-se vivo, ganhou o Brasil e o mundo espalhando sua arte. Muitas e muitos fizeram parte desta história e passaram pelo grupo, para citar alguns: Enéas, Lúcia, Anderson, Vânia, Sergio, Cláudia, Boal, Cachalote, Zitto, Eloana. Mais de 50 pessoas já passaram pelo Grupo. Três dessas faleceram (Socorro, Vânia e Enéas). Claudia Simone hoje trabalha com Teatro do Oprimido na França. Atualmente, Eloana é a Curinga do grupo, Alessandro Conceição foi também curinga. Ele começou em 2011 como contrarregra. Sua função era carregar cenário e guardar os materiais de cena. Depois virou sonoplasta, ator e começou a estudar mais o Teatro do Oprimido. Com a saída de Cláudio para a França, passou a coordenar as atividades do Pirei na Cenna. Alessandro atualmente é ator, se formou em Comunicação Social e, desde 2006, aceitou um convite para fazer parte da equipe de Curingas do Centro de Teatro do Oprimido (CTO), onde trabalhou diretamente com o mestre Augusto Boal. Nesse período já trabalhou com Teatro do Oprimido no Senegal, Argentina e Guatemala e hoje é um dos coordenadores geral do CTO - Rio.

Segundo informações contidas em material de divulgação do próprio grupo, “A proposta vem sendo a de descobrir caminhos para estimular o exercício da Cidadania por parte dos usuários de Saúde Mental, pautada na máxima de igualdade e permissão do exercício das diferenças.” Pauso esse texto parafraseando uma frase/receita da doutora Nise da Silveira “Não se curem além da conta. Gente curada demais é gente chata. Todo mundo tem um pouco de loucura. Felizmente, eu nunca convivi com pessoas muito ajuizadas”. Pauso e não finalizo porque “Resistir é preciso! E a luta continua!”.



REFERÊNCIAS

- » BOAL, Augusto. **A Estética do Oprimido**, Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- » _____. **Jogos Para Atores e Não Atores**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2006.
- » _____. **O Arco-Íris do Desejo: Método Boal de Teatro e Terapia**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2012.
- » CONCEIÇÃO, Flávio da. **A Estética de Boal - Odisseia pelos sentidos**. Rio de Janeiro: Mundo Contemporâneo, 2018
- » LIGIÈRO, **Augusto Boal: Arte, Pedagogia e Política**, Organização Zeca Ligiéro, Licko Turle, Clara de Andrade. Rio de Janeiro: Mauad x. 2013
- » METAXIS. Informativo do Centro de Teatro do Oprimido, CTO Rio Teatro do Oprimido na Saúde Mental: Rio de Janeiro, 2007
- » SANTOS, Bárbara. **Teatro do Oprimido Raízes e Asas - Uma Teoria da Práxis**. Rio de Janeiro: Íbis Libris, editora 2016.



SARAU DA CIDADANIA: **uma experiência de teatro popular** **com a população em situação de** **rua do Projeto Levanta-te e Anda**

JANETE SILVA DE BRITO

Poeta, mulher negra e assistente social formada pela Universidade Católica do Salvador e integrante do Grupo de Arte Popular A Pombagem e do Movimento de Teatro de Rua da Bahia MTR-Ba.

FABRICIO SILVA DE BRITO

Poeta, bacharel em Filosofia pela Universidade Federal da Bahia, mes- trando em Cultura e Sociedade pela mesma universidade, idealizador do Grupo de Arte Popular A Pombagem e coordenador do Movimento de Teatro de Rua da Bahia MTR-Ba.

MANUELA DE OLIVEIRA SANTOS RIBEIRO

Poeta, museóloga formada pela Universidade Federal da Bahia, especialista em Arte-Educação pela mesma universidade, mes- tranda em Museologia pela mesma universidade, integrante do Grupo de Arte Popular A Pombagem e do Movimento de Teatro de Rua da Bahia MTR-Ba.

RESUMO

O presente artigo tem como base a experiência de teatro popular com a população em situação de rua do Projeto *Levanta-te e Anda*. Além dessa experiência, consideraremos a atuação do *Grupo de Arte Popular A Pombagem* em locais de concentração de indivíduos em vulnerabilidade social da cidade do Salvador. Inspirado no método de Augusto Boal, o Sarau da Cidadania fora uma ação cultural composta por oficinas de confecção de máscaras e Teatro-Fórum. Assim, pretende-se refletir sobre como o teatro popular (do oprimido e de rua) pode contribuir para o exercício da cidadania através de suas estratégias lúdico-pedagógicas.

PALAVRAS-CHAVE:

Sarau.

Cidadania.

Teatro popular.

População.

Situação de rua.

ABSTRACT

The present article is based on the popular theater experience with the street population of Project Get Up and Walks. In addition to this experience, we will consider the performance of the Group of Popular Art The Pombagem in places of concentration of individuals in social vulnerability of the city of Salvador. Inspired by the method of Augusto Boal, the Soiree of Citizenship was a cultural action composed by masks and theater-forum workshops. Thus, it is intended to reflect on how the popular theater (of the oppressed and the street) can contribute to the exercise of citizenship through its ludic-pedagogical strategies.

KEYWORDS:

Soiree.

Citizenship.

Popular theater.

Population.

Street situation.



INTRODUÇÃO

Este artigo inscreve-se na interface entre Teatro e Serviço Social, e tem como base a experiência de teatro popular com a população em situação de rua do *Projeto Levanta-te e Anda*. Além dessa experiência, consideraremos a atuação do *Grupo de Arte Popular A Pombagem* em locais de concentração de indivíduos em vulnerabilidade social da cidade do Salvador. Inspirado no método de Augusto Boal, o Sarau da Cidadania fora uma ação cultural composta por oficinas de confecção de máscaras e Teatro-Fórum. Pretende-se então refletir sobre como o teatro popular (do oprimido e de rua) pode contribuir para o exercício da cidadania através de suas estratégias lúdico-pedagógicas.

Ligado à Igreja Católica em sua vertente mais social, o Projeto Levanta-te e Anda é uma das bases da ASA – Ação Social Arquidiocesana. Localizada no bairro de Água de Meninos, entre o Pilar e a Feira de São Joaquim, a instituição constitui um lugar de práticas de ação social em que é perceptível o empenho de parceiros, profissionais e apoiadores de diversas áreas. Ali encontramos profissionais de Serviço Social, Psicologia, Arte-educação, além de estagiários, funcionários e pesquisadores de universidades públicas e privadas. Outrossim, o Projeto Levanta-te e Anda atende a uma demanda que vem crescendo absurdamente, principalmente devido à emergência de mudanças sócio-político-econômicas características da conjuntura de crise do capitalismo.

Sobre o funcionamento do Projeto Levanta-te e Anda, pode-se constatar o quão importantes são as atividades desenvolvidas em consonância com os valores, missão e objetivos da instituição ASA. São atividades desenvolvidas multidisciplinarmente pelos profissionais do Projeto, os quais buscam, através das várias estratégias e metodologias, provocar o protagonismo nos indivíduos ali acolhidos. Reconhece-se então os indivíduos em situação de rua enquanto sujeitos que podem transformar a sua própria realidade. Disso resultam as ferramentas lúdico-pedagógicas de viés crítico, isto é, depreende-se daí uma abordagem metodológica alicerçada no materialismo histórico e na perspectiva crítico-dialética da pedagogia e teatro do oprimido.

Com efeito, a metodologia aqui adotada deve ser compreendida à luz da “filosofia da natureza; lógica do pensamento aplicada à compreensão do processo histórico das mudanças e dos conflitos sociais; e como método de investigação da realidade” (GIL, 1989, p.31). De acordo com esta



metodologia, “para conhecer realmente um objeto é preciso estudá-lo em todos os seus aspectos, em todas as suas relações e todas as suas conexões. Fica claro também que a dialética é contrária a todo conhecimento rígido. Tudo é visto em constante mudança” (GIL, 1989, p. 32).

Em relação ao acolhimento das pessoas em situação de rua, as mesmas são acolhidas para participarem ativamente das ações realizadas no Projeto Levanta-te e Anda e, além disso, demonstram geralmente grande desempenho e interesse nas atividades que se propõem a fazer. Muitas vezes são trabalhos em grupo, cuja finalidade é promover e estimular habilidades, resgatar a autoestima e dignidade das pessoas humanas ali imbricadas. Em resumo, os indivíduos em situação de rua acolhidos pelo Projeto Levanta-te e Anda participam de oficinas de artesanato, música e poesia, aulas de alfabetização e de idiomas, palestras sobre autocuidado e, o que é central neste texto, oficina de confecção de máscaras para teatro popular de rua.

Nas ações de arte-educação, os profissionais envolvidos no Projeto têm a oportunidade de rever, reavaliar, requalificar, renovar e experimentar novas estratégias pedagógicas, aqui concebidas como partes integrantes de um processo artístico e educativo. Assim, uma maior ampliação da capacidade criadora e crítica dos acolhidos é possibilitada por meio das oficinas poético-ludo-pedagógicas¹. Com as reflexões promovidas por tais oficinas, o Projeto acaba por construir na população em situação de rua um espírito reflexivo e crítico, assim os acolhidos se tornam agentes de mudança social.

Sendo uma prática voltada para um projeto ético-político, o Serviço Social busca dialogar com as mais diversas frentes de enfrentamento do sistema capitalista, isto é, trata-se de uma profissão que tem como parceiros os movimentos sociais. A natureza revolucionária desta profissão, bem como sua relação com a sociedade civil organizada, é marcada pela perspectiva crítica e dialética, ou seja, o profissional denominado assistente social é, hoje em dia, um ser humano comprometido com a transformação da realidade social, com a modificação da estrutura, com a superação do capitalismo.

A relação entre o Serviço Social e os movimentos sociais, culturais e políticos enseja uma formação interdisciplinar de assistentes sociais, muitos dos quais são poetas, atores, músicos e/ou artistas populares. Assim artistas se apropriam da perspectiva crítica para fazer arte (shows, recitais, espetáculos, exposições, etc) e superar o estabelecido. Como exemplo, o Grupo A Pombagem

¹ A expressão “poético-ludo-pedagógico” foi retirada do livro intitulado Arte e Cidadania: o processo poético-ludo-pedagógico com os bonecos de luva na escola (2007), de Diva Luiz da Silva. E trata de processos desenvolvidas em oficinas de arte-educação.



é um coletivo que atua com espetáculos de teatro de rua para a população em situação de rua. Sem dúvidas, trata-se de uma trupe que pensa na arte como ferramenta de transformação social, tanto é que seus integrantes, na esteira do pensamento de Augusto Boal, consideram o teatro um ensaio para a revolução.

PROJETO LEVANTA-TE E ANDA E POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA

O Projeto Levanta-te e Anda está vinculado à Ação Social Arquidiocesana de Salvador – ASA, entidade civil voltada para a promoção humana das populações pobres. Desde os anos 80 as diversas pastorais sociais da Arquidiocese começaram a se estruturar para atender à demanda da população dentro da área de abrangência da cidade do Salvador. Mas foi em janeiro de 2001 que foi criada a ASA, dando estrutura jurídica para as diversas ações das pastorais e possibilitando uma melhor atuação e articulação. A partir daí houve um significativo aumento na captação de recursos e manutenção da estrutura com verbas próprias, também havendo a participação da instituição nos diversos conselhos municipais e estaduais e a oferta de formação para as diversas áreas de atuação.

Com funcionamento nos turnos matutino e vespertino, das 8 horas às 17 horas, o Projeto Levanta-te e Anda recebe seu público: a população em situação de rua. São homens e mulheres, acima dos dezoito anos e residentes na cidade do Salvador, excluídos e invisibilizados socialmente. Várias atividades são realizadas no Projeto e uma delas é a oficina de artesanato com materiais descartáveis, como forma de qualificação profissional. Além do artesanato, são também oferecidas ações de alfabetização, construção de senso crítico através de roda de conversa, acesso à cidadania a



partir da feitura dos seus documentos pessoais, acesso à alimentação, higiene, lazer, atendimento médico, psicológico e também atividades que ensejam a interação social.

Contando com o apoio de instituições parceiras e tendo como um dos principais pilares o resgate da dignidade humana, o Projeto Levanta-te e Anda é um centro de convivência que estimula os acolhidos, a partir de oficinas de qualificação e também de práticas socioeducativas, a serem sujeitos e protagonistas da sua própria história. A massiva população que ocupa os grandes centros urbanos está à mercê de diversas problemáticas sociais como, por exemplo, a violência, a pobreza, a falta de moradia, a fome, os problemas de saúde, dentre outros. É de máxima importância que estratégias duradouras e permanentes sejam criadas para que a população em situação de rua tenha verdadeira chance de ressocialização, a fim de se reestruturarem socioeconomicamente e possuírem definitiva condição de se manterem dignamente e não mais ocuparem um lugar à margem da sociedade, ou seja, em situação de exclusão e segregação.

Diante desses fatores adversos, percebe-se que esses indivíduos se encontram em estado de vulnerabilidade e exclusão social. É perceptível que a população em situação de rua não acessa o mínimo existencial que deveria ser provido pelo Estado para todo e qualquer cidadão. De fato, é obrigação do Estado oportunizar o mínimo social aos cidadãos, para que possam gozar de uma dignidade existencial. Por serem vistos como uma população socialmente marginalizada, a população em situação de rua está inserida na economia informal, já que a maioria deles não tem oportunidade de trabalhar de carteira assinada e com todos os direitos trabalhistas assegurados, por conta do estigma social que recai sobre eles.

Tendo em vista as diversas formas de segregação vividas cotidianamente pela população em situação de rua, podemos perceber que a dificuldade de utilização dos serviços públicos se dá pelo estigma social que lhes é atribuído, e por decorrência disso existem os imensos obstáculos que os impedem de deixar as ruas. Grande parte da população em situação de rua não está inserida em nenhum programa de benefício do governo, sendo assim, não recebe nenhum auxílio financeiro.

Tendo como base os dados do Guia de Atuação Ministerial, no tocante ao perfil da população em situação de rua no Brasil, constata-se também que o maior contingente populacional imerso nesse contexto é formado por homens negros semianalfabetos. Essa mesma realidade é refletida



do Projeto Levanta-te e Anda, onde a quantidade mais expressiva dos acolhidos é também representada pelo mesmo perfil entre dezoito e sessenta anos. Em seguida, o perfil dos acolhidos é formado por mulheres negras semianalfabetas com idade entre dezoito e sessenta anos.

As mulheres mais jovens que procuram o Projeto Levanta-te e Anda já passaram por alguma situação de exploração ou violência sexual dentro do próprio seio familiar e relatam que esse foi um dos principais motivos que as levaram para a situação de vulnerabilidade nas ruas. Em relação aos homens mais jovens é importante salientar que boa parte dos que frequentam o projeto são homossexuais e eles disseram que saíram de casa porque a família não aceita a opção sexual deles e em alguns casos até passaram por situações de opressão dentro da própria família.

Dentre os indivíduos mais jovens do Projeto Levanta-te e Anda, a maior parte deles tem envolvimento com álcool, drogas ilícitas, e eles disseram que esse foi um dos principais motivos para estarem em situação de rua, pois os familiares os expulsaram de casa por conta do vício e dos outros riscos que envolvem uma pessoa que faz uso abusivo de substâncias psicoativas. A partir de conversas com os acolhidos do Projeto Levanta-te e Anda foi observado que muitos deles têm contato com suas famílias, porém a maioria revelou que uma das principais motivações para que continuem em situação de rua é porque têm uma convivência complicada com seus parentes e na rua se sentem mais livres. Na vivência com a população em situação de rua do Projeto Levanta-te e Anda foi possível perceber que o perfil encontrado no Projeto reflete o perfil da população em situação de rua do Brasil.

A população em situação de rua é a expressão mais radical da Questão Social. Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), o Brasil tem mais de 100 mil pessoas em situação de rua. O texto publicado no site, referindo-se ao ano de 2015, denota os seguintes dados estatísticos: das 101.854 pessoas em situação de rua, 40,1% estavam em municípios com mais de 900 mil habitantes e 77,02% habitavam municípios com mais de 100 mil pessoas. Já nos municípios menores, com até 10 mil habitantes, a porcentagem era bem menor: apenas 6,63%.

Este fenômeno tem se agravado bastante nas últimas décadas, seja por causa da conjuntura de crise do capitalismo ou devido à negligência do Estado em efetivar políticas públicas específicas para esse segmento marginalizado da sociedade. O que se vê, na maioria dos casos, é a existência de programas que fazem um trabalho paliativo e temporário, mas que não se aprofundam por



falta de políticas públicas efetivas, ou seja, programas não chegam à raiz do problema porque não desenvolvem projetos continuados. Neste sentido, as políticas públicas tornam-se um terreno fértil para discussões e reflexões acerca dos aspectos diversos que se cruzam e atravessam essa radical expressão da Questão Social.

TEATRO POPULAR (DO OPRIMIDO E DE RUA) E QUESTÃO SOCIAL

Este subtítulo é inspirado em um texto de Augusto Boal. O texto é denominado *Uma experiência de teatro popular no Peru* e aparece como tópico de título *Poética do Oprimido*, da obra *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas*. Em relação à experiência de teatro popular de rua, podemos facilmente enxergar o quanto que esta se afina com aquela experiência do Peru. Tanto é verdade que podemos até encontrar a chave metodológica (método do oprimido) com a qual tanto um projeto² quanto o outro operaram em suas empreitadas. Aqui, entretanto, a experiência é com a população em situação de rua e esta – que é a expressão mais radical da Questão Social – será analisada na interface entre o Teatro Popular e o Serviço Social.

Pensar o fenômeno da população em situação de rua à luz do Serviço Social é vislumbrar o que este pode dizer sobre aquele, é pensar de que maneira o assistente social atua ou pode atuar diante desse problema. A leitura que fazemos da situação em que se encontram as pessoas em situação de rua possui um caráter histórico-crítico e dialético, portanto este fenômeno social é pensado como consequência estrutural da crise do capitalismo, bem como da ausência de empregos e da falta de políticas públicas para as pessoas em vulnerabilidade social.

2 O projeto do qual participou Augusto Boal é, na verdade, o Programa de Alfabetização Integral (ALFIN), cuja experiência mostrou que o potencial comunicacional vai além das linguagens idiomáticas. Ou seja, a linguagem artística pode ir além e provocar grandes avanços. Os nativos da região que recebeu o programa não sabiam ler “direito” nem falar “corretamente”, mas a fotografia e o teatro foram profícuos no sentido abrir os horizontes de percepção daquelas pessoas. Assim também ocorreu no Projeto Levanta-te e Anda. Vejamos mais a esse respeito no tópico intitulado Sarau da Cidadania: conceito e método de aplicação



Segundo Maria Lucia Lopes da Silva (SILVA, 2009), o fenômeno da população em situação de rua deve ser entendido à luz de categorias como trabalho e pobreza, em um diálogo direto com a tradição marxista. Sendo “apreendida como o conjunto das expressões das desigualdades sociais da sociedade capitalista madura” (IAMAMOTO, 2005, p.27), a Questão Social tem como sua radical expressão o fenômeno da população em situação de rua, isto é, a rua é o lugar onde se encontram e vivem os indivíduos em situação de maior vulnerabilidade social, emocional e psicológica.

Com o advento da Indústria na Europa, muitos camponeses foram expulsos de suas terras com as quais obtinham seu ganha-pão. A indústria que nascia não absorveu esse contingente de trabalhadores, transformando-os por conta do pauperismo em mendigos, ladrões e vagabundos (MARX, 1988). A população em situação de rua é, utilizando-se da concepção marxiana de pauperismo, uma consequência da superpopulação relativa ou exército industrial de reserva, configurando como uma expressão associada ao acúmulo do capital, às desigualdades sociais e, sobretudo, à pobreza.

Segundo Marx (1988), o pauperismo é:

[...] o asilo dos inválidos do exército ativo dos trabalhadores e o peso morto do exército industrial de reserva. Sua produção e sua necessidade se compreendem na produção e na necessidade da superpopulação relativa, e ambos constituem condição de existência da produção capitalista e do desenvolvimento da riqueza. (MARX, 1988, p.747)

Se tomarmos como base os avanços sociais e políticos característicos do final da década de 80 no Brasil, talvez consideremos o nosso país uma nação marcada pela cidadania e pelos direitos sociais. Todavia, isso apenas é verificado nos dispositivos frios da lei maior chamada Constituição Federal de 1988. Ao examinar a Constituição, em seu TÍTULO II – Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos, vemos que

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade;



LXXI - conceder-se-á mandado de injunção sempre que a falta de norma regulamentadora torne inviável o exercício dos direitos e liberdades constitucionais e das prerrogativas inerentes à nacionalidade, à soberania e à cidadania; LXXVII - são gratuitas as ações de “habeas-corpus” e “habeas-data”, e, na forma da lei, os atos necessários ao exercício da cidadania. (C.F., Art. 5º)

Embora a cidadania seja um dos princípios fundamentais garantidos na Constituição de 1988, tais dispositivos notadamente voltados para as questões sociais não se materializam na realidade cotidiana brasileira. Ao contrário, percebe-se o aumento do número de indivíduos em situação de rua: são pessoas paupérrimas, social e economicamente vulneráveis, além de desprovidas de condições mínimas de se manter em sociedade. Este pauperismo tem crescido bastante nas grandes cidades e a única forma de superar esse quadro de pobreza é compreendendo o capitalismo como fator desencadeador desse problema.

Nas palavras de Maria Lucia Lopes da Silva,

O fenômeno social população em situação de rua constitui uma síntese de múltiplas determinações, cujas características, mesmo com variações históricas, o tornam um elemento de extraordinária relevância na composição da pobreza nas sociedades capitalistas. (SILVA, 2009, p.91)

Para superar o capitalismo, todavia, faz-se necessário um trabalho crítico e dialético por meio do qual a classe trabalhadora e oprimida possa adquirir consciência de classe e reivindicar para si mesma o *status* de livre. Segundo Paulo Freire,

Não há conscientização se de sua prática não resulta a ação consciente dos oprimidos, como classe explorada, na luta por sua libertação. Por outro lado, ninguém conscientiza ninguém. O educador e o povo se conscientizam através do movimento dialético entre a reflexão crítica obre a ação anterior e a subsequente no processo de luta. (FREIRE, 1982, p.109-110)

Em relação ao Teatro do Oprimido (TO), percebe-se que a preocupação de Augusto Boal fora a de propor um método de teatro compatível com a educação popular da pedagogia de Paulo Freire.



Seu objetivo era, por assim dizer, libertar aqueles cuja função se limitava ao lugar dos ouvintes, dos espectadores, ou seja, o lugar dos que não falam e apenas assistem ao teatro burguês. Ao perceber que essa massa espectadora e oprimida também queria falar e se expressar, Boal (BOAL, 1980) formulou um método a partir do qual os oprimidos conseguiriam representar a si mesmos e, portanto, deixariam de ser meros espectadores.

Em toda minha atividade, em tantos e tão diferentes países da América Latina, pude observar esta verdade: os públicos populares estão sobretudo interessados em experimentar, ensaiar, e se chateiam com a apresentação de espetáculos fechados. Nestes casos, tentam dialogar com os atores em ação, interromper a história, pedir explicações sem esperar “educadamente” que o espetáculo termine. Ao contrário da educação burguesa, a educação popular ajuda e estimula o espectador a fazer perguntas, a dialogar, a participar. (BOAL, 1980, p.153)

Articular teatro do oprimido e pedagogia do oprimido é fazer uso da estratégia de arte-educação, a qual pode enriquecer a prática e atuação do profissional de Serviço Social que lida com o fenômeno da população em situação de rua. Isso fica mais claro em projetos cujo objetivo é, por via da arte-educação, fazer esta população protagonizar na luta pela cidadania. Segundo Ney Wendell, coordenador da rede brasileira de arte-educadores, a arte-educação é o

Processo pedagógico que se utiliza da ferramenta artística para uma educação dedicada ao ser humano em suas habilidades criativas, suas relações emocionais, sua manifestação potencial e sua sociabilidade. Determinando-se como um facilitador para que o conteúdo aplicado seja prazeroso, lúdico e criativo, e que ocorra transformações a nível físico e psíquico integralmente. (WENDELL, 2010, apud VILLAÇA, 2014, p.8)

A estratégia da arte-educação através do teatro do oprimido e da pedagogia do oprimido torna-se, então, uma forma de incrementar e enriquecer o modo de atuação do assistente social, vide o caráter multidisciplinar da abordagem. Uma abordagem multidisciplinar como esta, portanto, possibilita uma reflexão mais profunda sobre a população em situação de rua e reconfigura as formas de atuação do assistente social sobre este fenômeno. Isso permite que tal fenômeno seja pensado à luz do Serviço Social, no entanto sem as simplificações de uma única abordagem.



Nesta perspectiva, o Serviço Social e a sua articulação com as estratégias de arte-educação (pedagogia e teatro do oprimido) lançam luz sobre a população em situação de rua como um fenômeno que deve ser abordado de modo multidisciplinar e analisado em sua complexidade. O Sarau da Cidadania, que envolveu um espetáculo a partir da oficina de confecção de máscaras e encenação de teatro popular, foi utilizado em prol da cidadania da população em situação de rua do Projeto Levanta-te e Anda, fundamentando-se em estratégias de educação popular e do Teatro do Oprimido (TO). A técnica de TO, utilizada no Sarau da Cidadania foi o Teatro-Fórum, noção oriunda do arcabouço metodológico de Augusto Boal (1996).

Na esteira do Teatro do Oprimido, também se utilizou a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, uma vez que a ideia de uma educação popular e, portanto, do povo ou para o povo articula-se com a conscientização da classe trabalhadora. Não se pode olvidar que o teatro do oprimido e a pedagogia do oprimido se debruçam sobre o mesmo objeto: a Questão Social. Articulam-se através de linguagens diferentes, entretanto com a mesma abordagem, qual seja, a histórico-crítica, de prática revolucionária marxista. O criador da poética do oprimido, por exemplo, atuou como orientador e educador da área de teatro popular em vários países da América Latina, através de projetos e planos de alfabetização, nos quais aplicou suas técnicas totalmente articuladas com a pedagogia freiriana.

A partir do que fora aqui proposto em termos de diálogo entre Serviço Social e Teatro Popular, podemos pensar a Questão Social como um problema transversal, que pode ser discutida por um assistente social, mas também por um artista crítico e revolucionário, aliás, ela pode ser apenas um pretexto para a síntese entre o cidadão assistente social e o cidadão artista. Assim, no Teatro-Fórum o assistente social pode ser o que Boal chamou de curinga e, com seus conhecimentos sobre a atual conjuntura política, fazer a mediação do espetáculo. Lembrando que todo curinga deve expressar disposição e energia para conduzir o fórum, caso contrário o objetivo será malogrado. Para Boal (2007), alguns curingas

Têm a tendência de se diluir na plateia (*sic*), sentando-se ao lado dos demais espectadores – isso pode ser desmobilizante. Outros, com o próprio corpo revelam dúvida, indecisão e até timidez. [...] Se o curinga em cena está cansado ou desorientado, sua cansada e desorientada imagem será transmitida aos espect-atores. Se, pelo contrário, o curinga está atento, dinâmico, também esse dinamismo não deve significar ser impositivo! (BOAL, 2007, p. 332)



A síntese entre o Serviço Social e o Teatro-Fórum é um projeto cuja proposta empenha-se em modificar a realidade social. Por isso, o Sarau da Cidadania fora um lugar em que se ensaiou para transformar, revolucionar. Idealizado por uma aluna do curso de Serviço Social durante a disciplina de Estágio, o Sarau da Cidadania foi uma proposta cultural-educativa baseada nas realizações do Grupo A Pombagem. Na verdade, a autora da proposta é integrante do referido grupo e, por isso mesmo, decidiu fazer estágio com a população em situação de rua, fenômeno com o qual já lidava enquanto artista de teatro popular de rua.

Nascido em 2009 na periferia de Salvador, o Grupo de Arte Popular A Pombagem é um coletivo que realizava saraus de poesia na periferia de Salvador. Como seus integrantes vendiam os livretos no Porto da Barra, onde vomitavam a realidade de suas comunidades, eram muitas vezes chamados de “pombos sujos” pelos frequentadores e moradores locais. Foi daí que surgiu o nome *A Pombagem*, como uma ressignificação da estigmatização social. Inspirados no que eles chamavam e chamam de arte marginal, seus integrantes transformaram seus versos em dramaturgia e começaram a apresentar espetáculos de teatro de rua.

O espetáculo carro-chefe do Grupo A Pombagem é “Pedro Bala entre a Pedra e a Bala”, uma releitura da obra *Capitães da Areia* de Jorge Amado, na forma de teatro de rua, onde o texto e o contexto revelam contradições sociais e políticas das cidades brasileiras, de Salvador a Rio de Janeiro. “Pedro Bala entre a Pedra e a Bala” quer apresentar a realidade social do país à luz de questões que estão em debate nas periferias e comunidades populares, provocando reflexões sobre o que está por trás de um cotidiano sistemático de chacinas negras. Além de bairros do subúrbio e da periferia, este espetáculo foi apresentado em dois locais de concentração de pessoas em situação de rua: Praça das Mãos e Terminal do Aquidabã.

Em um destes locais, a aluna do curso de Serviço Social teve um *insight* e decidiu levar a questão da população em situação de rua para a disciplina de Estágio. Ao participar do Projeto Levante e Anda ficou claro que seria necessário criar um vínculo de pertença com os acolhidos. A maneira com que ocorreu essa aproximação foi através de uma turma de estudantes da UFBA, que na época realizava atividades educativas e artísticas no Projeto. As estudantes da UFBA promoviam atividades como exercícios de português, matemática e oficinas de desenho. Foram nestas atividades que a proponente achou importante se inserir para fazer o primeiro contato.



A partir dessas atividades houve uma boa aproximação e se intensificou na medida que se mostrava fundamental a participação mais ativa na rotina dos acolhidos. No Projeto Levanta-te e Anda, às sextas feiras, acontece um momento muito lúdico, pois é um dia em que uma boa parte dos acolhidos pega os instrumentos do Projeto para tocar, cantar, dançar e recitar. A assiduidade da aluna/proponente ali foi imprescindível nesse processo. Como dito, a sexta-feira é um dia voltado às práticas lúdicas, uma tarde de lazer onde os acolhidos escolhiam livremente o que queriam fazer. Alguns deles assistiam televisão, outros optavam pelos jogos educativos e no final da tarde todos se juntavam para tocar um samba, a fim de promover uma integração entre todos os presentes.

Após a disciplina de Estágio passou-se para a disciplina de Pesquisa, cujo tema era ação cultural. A disciplina de Pesquisa consistiu na realização de entrevistas com os acolhidos do Projeto Levanta-te e Anda, onde se percebeu que a maioria deles tinha uma sensibilidade para as artes. Foi daí que se tirou a ideia de um sarau que pudesse resgatar a autoestima e a cidadania, a fim de que eles se reconhecessem socialmente enquanto sujeitos, cidadãos de fato. A partir da experiência da disciplina de Estágio e também com a entrevista da disciplina de Pesquisa, deu-se o processo de construção do Sarau da Cidadania.

Inicialmente a autora da proposta fez uma explanação sobre o que seria o Sarau da Cidadania, e também sobre o conceito de Cidadania. A proposta do Sarau, que era uma oficina de confecção de máscaras e a apresentação de um espetáculo, fora dividida em cinco momentos. No primeiro momento, cada acolhido recebeu uma grande quantidade de jornal para cortar em pequenos pedaços. Esses jornais ficaram em uma bacia cheia d'água por vários dias, aos cuidados de um dos acolhidos, porém este não participou dos demais processos e etapas. Ele já não se encontrava no projeto porque conseguiu um emprego de carteira assinada e conquistou a sua própria residência. Ainda no primeiro momento, depois de alguns dias na água, esses jornais foram espremidos e misturados a três quilos de goma formando uma massa rígida e facilitando a construção das máscaras.

No segundo momento, cada acolhido recebeu uma porção de massa rígida para construir sua própria máscara. Após a produção das máscaras, ainda bastante úmidas, os acolhidos colocaram para secar. No terceiro momento, com as máscaras já secas, iniciou-se a etapa de cortar revistas com o processo de *papietagem*, que é uma técnica artesanal usada para dar mais fixidez aos



objetos, e posteriormente houve a pintura das máscaras. No quarto momento era a etapa de pintar as máscaras, porém, antes de iniciar a oficina, a aluna/proponente/curinga, fez uma pergunta aos acolhidos. A pergunta era a seguinte: como vocês acham que a sociedade vê vocês, ou seja, como a sociedade os vê? Assim os acolhidos pintaram as máscaras tendo em vista como a sociedade pinta eles no dia a dia.

Enfim chegamos ao quinto momento, a última etapa da proposta, o dia da culminância. O Sarau da Cidadania seria o verdadeiro ensaio onde o teatro se faria presente. Cada acolhido ficou deitado no chão, cada qual em seu papelão, assim como ficam nas ruas, todos com as máscaras no rosto. A assistente social do Projeto, o psicólogo, uma estagiária e uma ex-moradora de rua, que hoje é funcionária do projeto, passaram pelos acolhidos fazendo o papel da sociedade, dizendo que eles eram “sacizeiros”, marginais, malucos e vagabundos. Os mais diversos profissionais do Projeto passaram pelos acolhidos, xingando-os e aviltando-os de várias formas – como normalmente se vê nas ruas de Salvador.

Depois desta cena, onde a sociedade passa proferindo ofensas, a aluna/proponente, que agora é curinga, adentra o espaço, onde eles estão deitados, e recita um trecho da canção “Sem Parar”, de Gabriel Pensador. Neste momento os acolhidos levantam, mas ainda estão com a máscara no rosto. A curinga fica diante de cada um deles e faz a seguinte pergunta: “Quando a máscara caí, quem é você?”. Cada um, na sua vez, foram tirando a máscara, jogando no chão e dizendo seu nome, onde moravam antes de ficar em situação de rua, falavam das suas profissões, de suas famílias, das discriminações que vivem nas ruas, do desejo de mudar de vida. A maioria deles dizia que a sociedade os vê como quem já morreu para o mundo, como ladrão, maconheiro, marginal, estuprador.

É aí que os acolhidos protagonizam a sua história. Feita então uma roda de conversa, cada um conta a sua história, recita sua narrativa, declama sua poesia, encena seu teatro. Todas e todos ali presentes falaram, choraram, tiraram de seu íntimo o que havia de mais real e visceral em suas vidas. E todas as pessoas ali ouvintes enxergaram as pessoas humanas, os seres humanos que estavam falando mas que, geralmente, não são escutados. A sociedade, interpretada pelos funcionários do Projeto Levanta-te e Anda, era como uma vergonha para a existência humana. E os indivíduos em situação de rua acolhidos no Projeto acolheram a si mesmos, deixando de ser meros espectadores. Agora eram tudo menos qualquer coisa.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do método de Augusto Boal e Paulo Freire, viu-se o potencial que o Serviço Social carrega em termos de teatro e pedagogia revolucionários, fomentando e criando estratégias cada vez mais capazes de reivindicar a cidadania. Na rua, a (in)visibilidade das pessoas em situação de rua é tamanha. Contudo, é visível o conjunto de dramas sociais ao qual estão submetidas aquelas pessoas. É racismo, sexismo, machismo e violência de toda ordem. Aqui, na perspectiva deste trabalho, tudo isso é atravessado pelo sistema capitalista. Para reverter isso, então, podemos viver uma experiência de teatro popular, assim como Boal lá no Peru, uma vez que, primeiramente, é indiscutível a importância do teatro popular enquanto linguagem mobilizadora da cidadania e, em segundo lugar, sua contribuição nos processos educativos elucida estratégias metodológicas cuja finalidade tem como objeto a transformação da sociedade ou algum aspecto dela. Em síntese, a arte é libertadora.

REFERÊNCIAS

- » BOAL, Augusto. **O arco-íris do desejo: método Boal de teatro e terapia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.
- » _____. **Jogos para atores e não-atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.
- » _____. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. 7ª Ed. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 2005.
- » _____. **Jogos para atores e não-atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- » BRASIL. Conselho Nacional do Ministério Público. **Guia de Atuação Ministerial: defesa dos direitos das pessoas em situação de rua**. Brasília, DF, 2015.



- » BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federal do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- » BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Pesquisa estima que o Brasil tem 101 mil moradores de rua**. 2017. Disponível em:<http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=29303>. Acesso em: 15 de set. 2018.
- » FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª Ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1987.
- » _____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Paz e Terra. São Paulo, 1996.
- » _____. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- » GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 2ª ed. São Paulo: Editora Atlas S.A, 1989.
- » IAMAMOTO, Marilda Vilela. **O serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- » MARX, Karl (1988). **O Capital**. Livro 1. Volume I. Tradução: Reginaldo Sant'anna. 12ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A. (Obra original publicada em 1867).
- » SILVA, Maria Lucia Lopes da. **Trabalho e População em situação de rua no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.
- » VILLAÇA, Iara de Carvalho. **Arte Educação: a Arte como metodologia educativa**. Cairu em Revista. Ano 03, nº 04, p. 74-85, Jul/Ago, 2014.



ENSAIANDO A DESMEDICALIZAÇÃO: o teatro invisível na construção de novas poéticas políticas do viver

CÉSAR AUGUSTO PARO

Educador popular em saúde. Fonoaudiólogo (UNICAMP), com especialização (UFRJ), mestrado (UERJ) e doutorado em andamento (UFRJ) em Saúde Coletiva. Possui formação em Teatro do Oprimido por cursos livres e residência artística internacional pelo CTO – Centro de Teatro do Oprimido. É membro do GESTO – Grupo de Estudos em Teatro do Oprimido.

RESUMO

Trata-se de um ensaio narrativo¹ que tem como objetivo recompor a experiência com Teatro Invisível realizada em uma praça pública de Montevideu, Uruguai, durante o 5º Encontro Latinoamericano de Teatro das Pessoas Oprimidas, em fevereiro de 2018. Buscando problematizar a medicalização da sociedade, os participantes da oficina de “Teatro do Oprimido e Saúde” desenvolveram uma “cena” em que houve o confronto sobre que decisões se tomar com a situação-problema de um ser humano ferido. Percorrendo por cotidianos tidos como “naturais” na nossa sociedade, foram superpostas realidade e cena teatral para questionar a banalidade com que tratamos a apropriação do modo de vida dos seres humanos pela medicina, repercutindo em respostas biomédicas para problemas de ordens social, econômica e cultural. A trajetória da experiência demonstra a potencialidade do Método do Teatro do Oprimido para tornar as opressões da sociedade em percebidos-destacados por meio de sua tematização, engendrar uma percepção crítica destas questões num processo reflexivo e, por fim, propiciar o fomento de ações concretas com vistas à transformação social. A recomposição de Teatro Invisível aqui desenvolvida não deve ser lida como um modelo padrão de aplicação do método, mas sim como possibilidade dramaturgica que dá pistas sobre a inventividade do/com o Teatro do Oprimido.

PALAVRAS-CHAVE:

Medicalização.
Ensaio narrativo.
Percepção crítica.
Teatro Invisível.
Teatro do Oprimido.

ABSTRACT

This paper is a narrative essay that aims to recompose an experience with Invisible Theatre in a public square of Montevideo, Uruguay. It was developed inside the workshop “Theatre of the Oppressed and Health” of 5th Latin-American Meeting of the Theatre of the Oppressed People in February, 2018. The play showed the conflict of ways to solve a problem-situation of a wounded person to problematize medicalization of society. Reality and play were overlapping in a quotidian situation naturalized by our society. The banalization of how medicine appropriate people’s ways of life with biomedical answers to social, economical, and cultural problems was queried. This experience unfold potentialities of Theatre of the Oppressed Methodology for: becoming social oppressions to highlighted-perception by thematization process, creating critic perception about it by reflexive process, and foment concrete actions to social changes. This Invisible Theatre recomposition can not be understood as standard model of application. However, it gives trails about the possibilities of inventivity of/with Theatre of the Oppressed.

KEYWORDS:

*Medicalization.
Thematization.
Critic perception.
Invisible Theatre.
Theatre of the Oppressed.*



23 de fevereiro.

Final de manhã de uma sexta-feira. Tempo aberto, sol sem nuvens. Os 21°C faziam deste final de verão um pouco mais frio do que o costume para a época na capital uruguaia.

Numa das praças de um dos bairros da zona oeste da cidade, a vida ocorria como naturalmente ocorria. Um punhado de crianças, supervisionadas de dois adultos que estavam sentados abaixo de uma árvore, brincavam no parquinho. Um senhor, entretido com seu fone de ouvido e acompanhado de seu mate, pegava o seu sol matinal sentado em um banco. Uma família ao lado já preferiu ficar sob a proteção de uma sombra, e, ao redor de uma mesa, enquanto o mate rodava, os pais e a avó aconselhavam uma adolescente sobre qual carreira profissional ela deveria seguir. As duas crianças menores, com um certo desinteresse sobre a temática, transitavam entre a conversa na mesa e ficar de ponta-cabeça em uma barra de musculação que não estava sendo utilizada por nenhum adulto. Dois cachorros soltos andavam por todo o ambiente da praça e abordavam outros seres de sua espécie que estavam passeando com seus donos pelo ambiente. Os aparelhos de ginástica que ficavam próximo à entrada principal da praça somente tinham três pessoas em seus exercícios matinais: um jovem sem camisa fortalecia seu abdominal nos movimentos contínuos de contração-expansão seguidos de alguns minutos de descanso, enquanto duas mulheres associavam o momento do aeróbico com o momento da conversa. Logo atrás, os adolescentes jogavam futebol em uma das duas quadras existentes, sob o comando de um técnico. Na extremidade da praça, responsáveis aguardavam do lado de fora de um prédio que abrigava um centro esportivo. Dali, saíam e chegavam crianças acompanhadas de adultos que passavam por alguma das três entradas da praça. Como natural que fosse, pessoas chegavam, pessoas saíam. Umas permaneciam por mais tempo, outras só frequentavam aquele espaço como um espaço de passagem de um canto a outro do bairro ou lugar para o cachorro fazer suas necessidades.

A cerca de dois metros de altura divisava este cenário do interior da praça com uma larga calçada, donde conectava este espaço de lazer com três ruas residenciais e a avenida principal do bairro. Da calçada e das vias, uma miríade de sons invadia o interior da praça, indo desde buzinas, motores e freios de meios de transportes, até diálogos de barganhas, ofertas e dúvidas entre os vendedores informais ali instalados e os transeuntes. Tais sons se complementavam aos produzidos no próprio interior da praça pelas estruturas, pessoas e animais que ali estavam presentes. Sons que ocorriam como naturalmente ocorriam.

1 Ancorado nos princípios da Estética do Oprimido proposta por Augusto Boal (2009) – representados pelas máximas de que “ser humano é ser artista” e “arte e estética são instrumentos de libertação” (p.19) – e nas reflexões que Larrosa (2003) desenvolve para problematizar o ensaio na escrita acadêmica, busquei habitar o espaço investigativo como artista-ensaísta, tendo a escrita como um lugar de experiência, lugar de criação. Opto por constituir aqui um ensaio narrativo, apostando na possibilidade deste gênero poder recompor a experiência que será objeto deste relato e de convidar o leitor à hermenêutica que traço desta vivência-processo a partir dos próprios elementos da narrativa. Dado este enfoque de escrita, não será objeto deste manuscrito a discussão teórica sobre as possibilidades de intercessão entre teatro do oprimido e medicalização.



Três brasileiras passeavam pela praça. De um canto a outro, exploravam o ambiente. A estátua negra era motivo de atenção. Fotos. O pinheiro mais frondoso não encontrado no Brasil também era motivo de admiração. Fotos. Os desenhos na parede do centro esportivo mostravam um pouco da cultura uruguaia. Fotos. Tudo ocorria como naturalmente ocorria. As turistas jovens registravam todas as cores e formas possíveis, como turistas normalmente fazem. Às vezes, uma posava para as fotos. Outras vezes, duas. Outras, três. Algumas outras vezes, nenhuma – dando-se ênfase ao cenário da praça sem a interferência estrangeira.

De repente, em menos de dez minutos de caminhada, um incidente. Uma das três derrapa numa parte do chão de terra e cai. Gritos de dor. Urros de dor imbricados com choro. Da parte de suas amigas, desespero, aflição, rostos expressando “o que fazer?”.

Uma senhora de aproximadamente 40 anos que estava vendendo os seus artesanatos se espanta com a queda e resolve prontamente dar assistência. Seu tom de pele mulato-amarelado, formato de rosto característico, cabelos lisos e negros e vestes distintas da maioria presente naquela praça indicavam que também poderia se tratar de uma estrangeira, talvez uma descendente de indígena de algum país da América do Sul. Após receber uma afirmativa sobre a sua possibilidade de dar um apoio na situação, ajoelha-se ao chão e, com a sua voz doce, abordagem cautelosa e olhos fixos nos dela, acalma a jovem caída.

Entre um afago e outro, tira da bolsa um pequeno dispositivo de tamanho de um ovo, que tinha uma de suas extremidades esféricas e a outra extremidade com um pino que permitia segurar firmemente tal objeto. Apresenta este objeto estranho à jovem e comenta das suas propriedades e potencialidades terapêuticas. Explica que se trata de um massagador, descrevendo como se dá o funcionamento. “Energia”, “conexão”, “alma”, “essência”, “fluxos”... Foram diversas as palavras abstratas e cobertas de misticismo utilizadas para poder apresentá-lo.

A senhora pergunta à jovem se ela gostaria de receber uma massagem com aquele objeto, apostando que faria bem para o seu corpo. O modo como a senhora a aborda e a tranquiliza fez com que a jovem ganhasse confiança e autorizasse a intervenção. Lá foi então a senhora que, com movimentos suaves e milimetricamente coreografados, utilizou das práticas de sabedoria que ela possuía para auxiliar a moça que caíra há poucos minutos a sua frente.



Um médico que estava sentado em um dos bancos da praça um pouco mais afastado também assiste o ocorrido e chega até o local trazendo um outro clima para a situação. Chega gritando com a senhora: “tira a mão dela agora! Precisamos urgentemente chamar uma ambulância! Quem tem o telefone da ambulância? Todo mundo sai de perto da vítima agora”.

A senhora, que estava já ajoelhada, olhos conectados ao da turista machucada e massageando a sua perna, vira sua cabeça na direção superior, olha nos olhos do médico que se aproximou e, com a mesma voz mansa que estava conversando com a jovem na busca pela calma, diz ao novo sujeito que surgiu para tentar ajudar: “fique tranquilo, já está tudo sob controle”.

A partir daí, um debate nada fácil se instaura entre o médico e a senhora. O médico de pé aponta todas as irregularidades que observava: critica o manuseio da vítima que deveria estar intocada, reclama que a mulher é uma irresponsável, questiona se há algum estudo científico comprovando aquilo que ela estava fazendo, nomeia-a de bruxa, divaga se não seria o caso de chamar a polícia, refere-se ao processo como feitiçaria... E tudo isso feito de uma maneira violenta e jocosa.

Do outro lado, a senhora agachada junto à mulher tentava se defender: explica que aprendeu aquilo com seus antepassados que sempre utilizavam isto para estes tipos de situações, argumenta que o incidente não parecia ter uma gravidade tão grande ao ponto de justificar uma intervenção médica tal qual ele falava, estranha a necessidade de comprovação científica se já sabe pela prática que funciona, retruca que ele estava deixando a situação ainda mais difícil devido ao modo como estava tratando ela e a mulher machucada... E tudo isso sendo dito sem subir a intensidade de sua voz, que sempre se manteve num registro muito baixo.

Algumas pessoas que estavam na praça começam a se aproximar do embate. Umas observam, ao passo que outras resolvem se expressar: “eu acho que o médico não resolve tudo, gosto também destas práticas alternativas. Às vezes, acaba funcionando até mais que no médico”; “eu não sei por que o senhor desrespeita esta senhora desse jeito, ela parece saber o que está fazendo”; “vocês médicos pensam que são deuses e que vão resolver tudo, né?”.

Uma dessas pessoas que só observavam de perto, há alguns minutos atrás, tinha corrido até o centro esportivo e chamado uma autoridade pública para prestar socorro. É neste momento que surge na cena uma policial. A policial pergunta o que está acontecendo, dirigindo sua atenção



para as duas mulheres que estavam rente ao chão. Quem começa a responder é a senhora, mas em três segundos de fala, o médico a interrompe e começa a explicar o que aconteceu.

Relata que houve uma queda, que tinha até sugerido em chamar uma ambulância, mas que não seria o caso devido à baixa gravidade. Explica que aquela senhora estava tentando ajudar, mas procedia fazendo algo que não tem nenhuma comprovação de benefício e que ele acha que a denominada por ele como “acidentada” deveria tomar na verdade um anti-inflamatório e um analgésico. Para quem acompanhou a situação desde antes e depois da chegada da polícia, pode perceber que o médico que até então clamava por uma ambulância no local, agora restringia somente a “ela precisa ser medicada para controlar a dor e a inflamação”.

O argumento da necessidade de ser medicada com fármacos faz com que todos os presentes começassem a explorar o porquê da obrigatoriedade do uso desses, confrontando os argumentos do médico. Um começa a citar os efeitos colaterais que toda medicação pode causar. Outro critica que o tempo todo queremos tomar remédios para resolver tudo, sendo que nem sempre é necessário. Já outro começa a dizer que a indústria farmacêutica só quer vender mais e mais remédios, que muitas vezes não são necessários – para tanto, exemplifica como esta indústria busca influenciar o consumo exacerbado destes produtos, como as propagandas que o tempo todo remetem ao uso de remédio para atingirmos a felicidade e os médicos que ganham viagens gratuitas de “férias” das empresas farmacêuticas em troca de prescrever suas pílulas. Um senhor de idade relembra o caso da talidomida, remédio que algumas décadas atrás era usado para diminuir enjoos entre grávidas, que gerou uma geração de crianças com malformações congênitas. Uma mulher comenta que faz repelente caseiro e que acha ser tão bom quanto os comprados, mas a indústria farmacêutica adora apontar que não são eficazes e, ao mesmo tempo, os pesquisadores pouco se interessam em estudar e comprovar a sua eficácia em pesquisas acadêmicas.

Em poucos minutos da chegada da policial, a brasileira já tinha dito que estava um pouco melhor e que parece que a massagem já havia diminuído sobremaneira a dor. O médico contrariado se despede e comenta que estava tentando ajudar, mas que pelo visto as pessoas ali não queriam a ajuda e preferiam brincar de massagem. A senhora e as amigas ajudam a moça que estava ao chão se levantar. A moça refere gratidão à senhora e pede se poderia dar um abraço na senhora. Ambas se abraçam. A policial, vendo que está tudo sob controle, volta ao seu posto de segurança do centro esportivo.



As três brasileiras saem da praça. A com o pé machucado dá o ritmo de uma caminhada mais lenta, recebendo o apoio de suas amigas para levar a sua bolsa e também para andar. Por uma das saídas, vão indo, saindo como naturalmente saindo.



Esta cena poderia ser uma cena cotidiana natural, que ocorresse como naturalmente ocorresse, não fosse um detalhe: as três jovens brasileiras, a senhora indígena e o jovem médico eram todas e todos atrizes e atores. Este detalhe era desconhecido por todos, desconhecimento que se prolongou durante toda a cena e que não foi em nenhum momento revelado. Desconhecidas também eram todas as pessoas que ocuparam a praça momentos antes desta queda. Oito atrizes e atores foram, um a um, chegando à praça e interagindo com algumas daquelas pessoas que estava lá: os tais dos adultos cuidando das crianças, o tal do senhor do mate, a tal da família reunida, os tais dos que resolviam fazer seus exercícios.

Estas pessoas foram abordadas de forma cautelosa, de modo que não suspeitassem que poderíamos estar lá encenando algo, mas sim que fosse uma conversa entre pessoas numa praça como naturalmente pessoas conversam na praça: “Bom dia! Poderia por favor me informar as horas?”; “Com licença, sabe aonde aqui posso encontrar um caixa eletrônico?”; “Mas que menininha mais linda! Qual é seu nome? Este é o seu papai?”; “O tempo hoje ainda está aberto, mas será que vai chover como ontem?”; “Você sabe como eu faço para matricular meu filho neste centro esportivo aqui da praça?”. O tom de perguntas era justamente para iniciar um possível diálogo que pudesse se estender por mais algum tempo.

Algumas das pessoas abordadas na praça entravam na conversa e mantinham interação, outras davam respostas secas e demonstravam não querer muito papo. As atrizes e atores buscavam aproveitar da abertura das primeiras e respeitar estas segundas. Em diálogo permanente ou não, se mantinham próximas destas pessoas para que logo mais pudessem entrar em ação.



De repente, o incidente. Gritos de dor. Urros de dor imbricados com choro vindo de um local central da praça. Atores e atrizes infiltrados em algum lugar da praça próximo às pessoas que lá estavam, de onde estão, viram as suas cabeças em direção a fonte dos gritos.

3. 2. 1. Ação!

Três segundos após o início dos gritos demarcam os inícios concretos de suas ações naquele espaço. Todas e todos os infiltrados tentam chamar a atenção do público para a queda. Uns apontam o dedo e buscam conduzir o olhar das pessoas para o local da queda. Outro se assustam, buscando que as pessoas se interessem pelo susto e decida também olhar para a cena. Outros, diante da apatia do público com quem interagiam, ia até o local da queda e depois voltava para o centro da apatia, tentando uma outra interação, agora trazendo informações sobre a queda. O objetivo ali era que as pessoas soubessem que havia uma queda e identificassem que um conflito havia se instalado diante da queda.

Com as pessoas tendo clareza do que estava ocorrendo, o desafio dos atores e atrizes começou a ser outro: como engajar as pessoas para que entrassem no conflito e pudessem auxiliar na sua resolução? Este desafio chamava outro: para o engajamento. As pessoas precisariam motivar-se. Mas como se motivar, se o que está ocorrendo não é percebido como um problema? O que nos levava a um terceiro desafio, o da motivação. As pessoas precisam perceber a situação como um problema, o que exige a construção de uma percepção crítica sobre o assunto.

Deste modo, atores e atrizes iniciaram um diálogo com o público que, partindo daquela situação concreta ocorrida na frente de seus olhos, tematizava o que estava por trás do conflito ali instaurado: a medicalização da vida. Buscavam compreender como a pessoa se relacionava com a saúde e como compreendiam esta relação saúde-indivíduos-sociedade, para problematizar esta relação. A problematização se dava no sentido de uma compreensão crítica sobre os processos de medicalização da vida. Outros exemplos concretos desta opressão eram explorados a partir do que atores e atrizes percebiam como vinculado ao mundo das pessoas com quem interagiam.

Os argumentos e explanações sobre situações concretas que buscavam tematizar a extensão da normatividade médica sobre os atos cotidianos foram variados: crianças que são rotuladas logo cedo com um diagnóstico de doenças do não-aprender devido a problemas que são na verdade



do sistema educacional; multiplicação de sujeitos que utilizam antidepressivos para a fuga de qualquer tristeza; busca por um dito corpo “perfeito” e “saudável” por meio de processos que desrespeitam o tempo e a natureza do corpo.

Para além dos exemplos concretos, buscavam problematizar o que nos tem levado a estes processos, que elementos na nossa sociedade têm feito com que respostas como essas sejam os padrões. Traziam para a baila desde as influências do complexo médico-industrial, com destaque para a indústria farmacêutica, até o lugar de poder que a ciência ocupa em nossas vidas. Informações, indicadores, citações e exemplos. Eram diversas as formas de abordar o público para fazê-lo se atentar criticamente ao assunto. Alguns dos atores ou atrizes ensaiavam ainda entrar na cena da estrangeira caída, provocando o público a entrar também. Três pessoas que estavam na praça foram até a situação, apesar de somente atuarem como observadores quando chegaram ao espaço.

Algumas das pessoas embarcavam na conversa, outras desconversavam para voltar o que estavam fazendo sem a presença de um intromissor no sossego das coisas acontecerem como deveriam acontecer.



Cinco dias antes desta cena na praça, 15 pessoas se encontraram diariamente pelas manhãs na oficina “Teatro do Oprimido e Saúde” que foi ministrada durante o 5º Encontro Latinoamericano de Teatro das Pessoas Oprimidas, em fevereiro de 2018, na cidade de Montevideu, Uruguai. A diversidade de formações, inserções e trajetórias de vida (acadêmica, profissional e/ou política) permitiu um processo rico e de múltiplos olhares e vozes. Éramos compostos por agentes de promoção de saúde, antropólogo, cientista político, educadores sociais, liderança comunitária e profissionais de saúde já graduados ou em formação, de áreas como enfermagem, fonoaudiologia, psicologia e serviço social. Instauramos um laboratório que buscou investigar as opressões na saúde e estudar as possibilidades de transformação destas com os princípios e aportes metodológicos do Teatro do Oprimido. Tínhamos a perspectiva de gerar uma intervenção, fruto do



processo da oficina, a partir da perspectiva de se criar a partir de Boal, explorando a inventividade do/com o Teatro do Oprimido.

Tal pesquisa nos mostrou conexões entre as opressões manifestas na saúde e as categorias clássicas de opressão existente na sociedade – e já abordadas recorrentemente nas experiências desenvolvidas com Teatro do Oprimido –, demarcadas por diferença de classes, lesbo-trans-bi-homofobia, machismo, racismo e xenofobia. Somamos a isto diversas outras questões vislumbradas como opressões, algumas vezes com uma certa aproximação ou vinculação direta ou indireta com as próprias categorias anteriormente apontadas: estigma existente em determinadas doenças, formação em saúde desumanizadora, gestão do trabalho na saúde tecnicista, iniquidades no acesso à saúde, medicalização da vida e relações de poder entre profissionais e pacientes, por vezes intermediadas de violências.

Situações concretas experienciadas pelos participantes no contato com os serviços de saúde ou presentes no seu próprio cotidiano de atuação vivificaram todas estas questões anteriormente apontadas. A escolha consensual pela temática da medicalização para materializar o nosso processo laboratorial em um produto nos trouxe o desafio de pensar como superar o próprio lugar do teatro e da arte na saúde.

O resgate sobre as experiências de utilização do teatro na saúde demonstrara que a arte era predominantemente convocada para transmitir informações sobre hábitos ditos saudáveis para as pessoas, num processo domesticador e, por vezes, culpabilizante das vítimas. Urgia, portanto, repensar e modificar o papel que o teatro poderia e deveria ter na saúde, logrando o fortalecimento de práticas cidadãs questionadoras do *status quo* que gerassem transformações sociais do mundo da saúde numa perspectiva libertária e crítica.

Das diversas possibilidades de técnicas e dramaturgias presentes no arsenal do Método do Teatro do Oprimido, recorreremos à interpenetração da ficção na realidade e da realidade na ficção proposta pelo Teatro Invisível. Pensamos em um lugar que esta trama poderia acontecer pelas redondezas de onde ensaiávamos e a praça nos pareceu o ambiente mais adequado. Não revelamos em nenhum momento que o que acontecera ali era teatro para os presentes aquele dia, uma vez que não queríamos que as pessoas presentes na praça se incrustassem no lugar passivo e receptivo de espectador – pelo contrário, atuamos na perspectiva de que os participantes pudessem reagir e opinar



espontaneamente sobre a discussão provocada pela encenação, atuando em relação de igualdade de condições com os atores. Supomos possíveis respostas do público que estaria presente na praça e de situações que por ventura ocorressem. Nosso maior temor, sem dúvida, era a chegada de uma ambulância de verdade, que conduzisse nossa atriz para um hospital mesmo sem seu consentimento. Com a chegada da polícia, tivemos que tensionar um desfecho da cena o mais rápido possível, uma vez que aumentavam as chances de uma intervenção médica na atriz que simulara a queda para concretizar uma situação-problema pela qual tematizamos a medicalização da vida.

O processo coletivo de sistematização da experiência ao final da intervenção entre os atores permitiu a constituição de uma narrativa com os detalhes de como foram as interações naquela manhã. Tal análise coletiva nos fez identificar os êxitos em tematizar a medicalização da sociedade e tirar este assunto da banalidade aparente e aceitabilidade dócil e passiva, para refleti-la de forma crítica. Afinal, a medicalização da vida não ocorre como naturalmente ocorre: não é espontânea, incidental ou fatídica. A medicalização da vida ocorre como intencionalmente ocorre, trazendo prejuízos para sujeitos e coletividades e impedindo-nos de sermos “seres mais” na acepção freireana (FREIRE, 2016). Por estas e outras, que continuamos ensaiando com/no Teatro do Oprimido, para podermos refletir sobre o passado, ensaiar sua transformação no presente e inventar o futuro desejado.

REFERÊNCIAS

- » BOAL, Augusto. **A estética do oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- » FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 62. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- » LARROSA, Jorge. **O Ensaio e a Escrita Acadêmica**. Educação e Realidade, v. 28, n. 2, p. 101-115, 2003.



SER OU ESTAR CURINGA NO TEATRO-FÓRUM?

Reflexões sobre a função do/a Curinga no Teatro-Fórum

**CILENE NASCIMENTO
CANDA**

Professora adjunta da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Pedagoga, mestra em educação e doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas pela UFBA. É pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Didática e Ludicidade (GEPEL).

**ANA FLÁVIA ANDRADE
HAMAD (VICA HAMAD)**

Atriz e professora da Escola de Teatro da UFBA. Doutora pelo PPGAC/UFBA (voz e musicalidade - 2017). Mestre em Teatro e Comunidade pela ESTC em Lisboa, Portugal (2011). Graduação em medicina pela UFBA (2003). Pesquisas nas áreas de voz/corpo para a cena e musicalidade e Teatro do Oprimido.

TAÍNA ASSIS SOARES

Doutoranda em Artes Cênicas pelo PPGAC/UFBA com a pesquisa intitulada "Para ser curinga basta curingar?". Mestre em Artes Cênicas pelo PPGAC (2014), com a pesquisa sobre a preparação corporal na poética do oprimido. Graduada em Licenciatura em Teatro pela Escola de Teatro da UFBA (2009).

RESUMO

O presente texto é resultante de questionamentos e argumentos produzidos no campo do Teatro-Fórum, a respeito da condição de ser/estar curinga, compreendendo-o/a como o/a mediador/a do fenômeno teatral, bem como o/a educador/a em contextos de oficinas e cursos de Teatro do Oprimido ou diretor/a de peças de Teatro-Fórum. O/a curinga é uma função complexa destinada à disseminação do Teatro do Oprimido para diversos campos da luta social e é sobre este lugar que travamos o diálogo em torno dos propósitos estéticos e políticos do Teatro do Oprimido, bastante difundido em todo o mundo. Afinal, a que se destina a ação de curingar? O que é ser/estar curinga em um fenômeno educativo do Teatro-Fórum? Estas e outras questões alicerçam a compreensão de um tipo de mediação dialógica entre palco e plateia, com vistas à reflexão-ação-reflexão perante a cena, a educação e a vida em sociedade.

PALAVRAS-CHAVE:

Teatro do Oprimido.

Teatro-Fórum.

Educação Libertadora.

ABSTRACT

This text is the result of questions and arguments produced in the field of knowledge of Theater-Forum, regarding the condition of being a joker/stay in place of being a joker, understanding a joker as the mediator of the theatrical phenomenon, the educator in contexts of workshops and courses of Theater of the Oppressed and a director of plays of Theater-Forum. The joker is a complex function aimed at spreading the Theater of the Oppressed to various fields of social struggle and from this place that we engage a dialogue about the aesthetic and political purposes of the Theater of the Oppressed, which is widespread throughout the world. After all, what is the purpose of the action of the joker? What is to be a joker or stay in the place of being a joker in an educational phenomenon of the Theater-Forum? These and other questions support the understanding of a type of dialogical mediation between stage and audience, thinking to reflection-action-reflection about the scene, education and life in society.

KEYWORDS:

Theater of the Oppressed.

Theater-Forum.

Liberating Education.



CURINGA: CARTA DENTRO OU FORA DO BARALHO?

Ao longo das nossas trajetórias artísticas e acadêmicas, o Teatro do Oprimido passou a ser uma marca de experiência universitária em nosso horizonte de pesquisa e extensão da Universidade Federal da Bahia. Durante alguns anos de caminhada, pudemos participar de debates e de ações concretas de Teatro-Fórum, nos quais sempre foi possível observar curingas em ação. Em muitas situações, identificamos modos diferentes de ser curingas; algumas vezes contextualizado, provocador e dialógico, mas, em outros casos, observamos episódios de autoritarismo ou de manipulação do discurso, a partir da mediação do/a curinga entre palco e plateia. Há casos em que o/a curinga exerce um papel de liderança, chegando a ser, muitas vezes, um *status* artístico ou político por aquele/a que exerce a função de mediação do Teatro-Fórum. Mediar ou curingar são atitudes de poder, por isso, a sua atuação precisa ser problematizada constantemente.

Por considerar que esse debate está centrado em relações de poder, vislumbramos refletir sobre o papel pedagógico do/a curinga, enaltecendo princípios e desafios postos na atuação em Teatro-Fórum, sobretudo considerando os princípios basilares pautados por Augusto Boal, quais sejam: a Ética e a Solidariedade. Do mesmo modo em que não se nasce curinga, não se pode dizer que alguém virou curinga ao participar de uma formação; mesmo reconhecendo as formações em Teatro do Oprimido como experiências importantes de trocas, compartilhamentos, construções e reconstruções de novos caminhos para um fazer artístico engajado socialmente. Entendemos que esses espaços de formação e troca de experiências nem sempre são suficientes para conferir ao sujeito a denominação de curinga, enquanto uma categoria de coordenação de grupos populares. Sobretudo porque entendemos o/a curinga como uma função que precisa ser reconhecida e legitimada pelo seu coletivo e/ou grupo, *lócus* onde nascem todas as demandas, inquietações e reflexões sobre o fazer Teatro do Oprimido e sobre os propósitos políticos e estéticos da cena. Tais propósitos libertadores têm como lastro compreensivo a ideia de que Augusto Boal,



Ao longo de sua carreira, ao mesmo tempo, que reivindica novas funções para o teatro dentro do processo das transformações ocorridas no seu tempo, retorna eventualmente aos espaços convencionais do teatro, propondo novas soluções cênicas para uma arte também em processo de construção e desconstrução. (LIGIÉRO, 2013, p. 15).

Nessa perspectiva de revolução do ato teatral, destaca-se a figura do curinga como marca de provocação direta do público e da quebra do lugar consagrado do palco como lugar intocável e acessível somente aos atores com o poder da palavra e da cena. No baralho, o curinga pode entrar no lugar de qualquer carta. Ele pode passar a substituir cartas, de Ás a Rei. No Teatro do Oprimido, o/a curinga também ocupa múltiplos lugares que são o de professor/a da linguagem teatral, o de encenador/a, o de mediador/a, o de coordenador/a, o de produtor/a, entre outros. Está em jogo que o/a curinga, ao exercer diversas funções, precisa manter atentas as dimensões pedagógica, política e estética, possibilitando que todo o processo de criação de um fórum seja em virtude de ampliar os canais de percepção do mundo de todos os envolvidos. Além disso, o processo formativo visa favorecer a apropriação desses canais necessários para narrar e expressar as visões sobre o real e de mundo dos participantes-público e plateia, de modo que “ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica” (FREIRE, 1979, p. 15).

Considerando esta dimensão epistemológica de quem educa e em contraste com o desvirtuamento do sentido de ser/estar curinga, observados em práticas de Teatro-Fórum, decidimos por abordar, nesse texto, reflexões resultantes de perguntas, como: quais os princípios político-pedagógicos que regem a mediação de um/a curinga? A que(m) se destina esta função? Quais as características da ação do/a curinga no Teatro-Fórum? Ser/estar curinga é possuir que tipo de poder? Tais questões nos conduzirão ao debate acadêmico que aproxima o campo do Teatro do Oprimido e a Educação, contribuindo para provocar reflexões sobre mediação de processos formativos com o Teatro-Fórum, com vistas à ampliação da leitura de mundo e à atuação contra as mais diversas formas de opressão (materiais ou simbólicas) enfrentadas na vida em sociedade.



CURINGAR É UM VERBO DE AÇÃO

O/a curinga é um sujeito em ação. Iniciamos pelo entendimento do/a curinga como sujeito participante do grupo que está a montar e a apresentar uma peça de Teatro-Fórum, cuja função é provocar reflexões críticas na plateia, a partir da apreciação estética e de problematizações da realidade expressas na cena. Uma peça de Teatro-fórum (um antimodelo) é aqui compreendida como uma metodologia de cunho social capaz de ativar a sensibilidade dos participantes do ato cênico e de provocar discussões políticas e intervenções sociais. A realização de um fórum destina-se ao debate sobre as opressões e à ampliação do olhar do sujeito para compreender os problemas sociais e buscar, de acordo com Canda (2013), solucioná-los, metaforicamente, por meio da cena. Ou seja,

O curinga questiona o público a respeito do que se apresentou no palco e convida-o a entrar em cena e a propor novos esquemas possíveis de atuação do oprimido para a realização do seu desejo no cênico e para, principalmente, superar ou amenizar a opressão ali apresentada. (CANDA, 2013, p. 279)

Assim, o Teatro-Fórum é uma significativa oportunidade de formação política de meios e estratégias cênicas para o tratamento das relações de opressão no contexto social. Augusto Boal acreditava que, enquanto participa de um ato fictício de análise de uma situação de opressão, o sujeito ensaia possibilidades de atuação na vida real. Com base nessas prerrogativas, é possível tratar do Teatro-Fórum como espaço/tempo educativo apoiado em “uma busca contínua sobre a forma de viver e fazer, aprender e refletir sobre o impacto de um teatro humanista, em uma visão holística, em que os papéis do educador, artista e político estão sempre em processo interativo” (LIGIÉRO, 2013, p. 16).

Nesse sentido, o Teatro-Fórum é uma instância social libertadora daqueles que não têm o hábito ou oportunidade de falar em público e de intervir perante situações opressivas, por isso a ação e a fala do sujeito são incentivadas no exercício deste tipo de teatro. Mais do que isso: é uma instância que possibilita pessoas a pensarem, refletirem e identificarem situações na vida em que são naturalizadas como situações de opressão antes não percebidas. Estamos o tempo todo massificados por uma estética de mundo do opressor. Introjetamos um mundo que exclui, que não representa o real e que invisibiliza a maior parte da população brasileira.



Na contramão da hegemonia desse pensamento opressor, com o Teatro do Oprimido, pretende-se ampliar experiências estéticas diversas que podem ser caminhos criativos de narrar realidades e de questioná-las, criando meios de superação e mudança. A ideia é que esses caminhos não sejam becos sem saída e que os participantes de um fórum caminhem mundo afora, levando esses canais de expressão próprios de estar no mundo e manifestar-se nele. Logo, ao fim de uma sessão de Teatro-Fórum, os sujeitos podem rememorar e articular a experiência vivida em outros ambientes, dando continuidade a novas oportunidades de reflexão, por isso é que o Teatro-Fórum, paradoxalmente, começa quando acaba. Ao término da cena, do debate e das intervenções, o sujeito tende a refletir sobre a experiência vivida, sendo, inclusive, difícil de mensurar o grau de seus efeitos e resultados na experiência humana. Contudo, apesar da impossibilidade de mensuração do grau de provocação/sensibilização do *espect-ator*, é preciso inferir que a qualidade da mediação influenciará na formação do público. Assim, para Augusto Boal, a função do/a curinga é bastante clara, no que se refere à condução do fenômeno estético-político do Teatro-Fórum, entendendo que:

Cabe a ele explicar ao público as regras do jogo, corrigir os possíveis erros, instruir uns e outros para que a cena não pare (...). Ele não é um conferencista, não é o dono da verdade: ele tratará apenas de fazer com que todos que saibam melhor expliquem o que saibam, com que os que ousem mais, ousem mostrar o que são capazes. (BOAL, 1988, p. 152)

É preciso que o/a curinga esteja implicado com as questões que estão sendo discutidas em fórum, sendo também fundamental não perder de vista as regras do jogo, conforme explica Boal. Porém, é comum observarmos curingas com tendências a “exibir suas qualidades”, deixando sua vaidade momentânea atrapalhar o processo que pode ser libertador para quem está fruindo o espetáculo e para quem também está atuando no palco. Por isso, ressaltamos que o/a curinga é quem dá as cartas, uma vez que é um/a jogador/a fundamental que detém as cartas da “provocação”, da “indução”, da “reflexão” da plateia. Assim, a escolha de cada carta traduz o quanto ele/a está conectado/a com os princípios filosóficos e pedagógicos do Teatro do Oprimido. Ou seja, o/a curinga deve manter uma conduta solidária e ética durante o fórum, conforme Boal sempre ressalta em seus escritos:

[...] o curinga deve evitar todo tipo de manipulação, de indução do espectador. Não deve tirar conclusões que não sejam evidentes. Deve questionar



sempre as próprias conclusões e enunciá-las em forma de pergunta, e não afirmativamente. (BOAL, 2005, p. 330).

Acreditamos que, independente de evidentes ou não- conforme coloca Boal - as conclusões que, por ventura, o/a curinga venha a manter no momento do fórum são sempre perigosas de serem ditas, quando colocadas em forma afirmativa durante o debate coletivo. É preciso assegurar alguns critérios para afirmar uma sentença, principalmente, do contexto em que as opressões estão sendo discutidas cenicamente. Existem muitas verdades, muitas dores, medos e opressões sendo expostas e reveladas a partir de um problema particular, pois, parafraseando Bárbara Santos (2016, p.199), entendemos que o problema não é a opressão em si, mas é o veículo para que a opressão seja revelada, por isso, os problemas apresentados em cena precisam ser refletidos e desnaturalizados. Nesse sentido, corroboramos com Augusto Boal quando ele orienta o/a curinga a jogar suas dúvidas ao *espect-ator*, “[...] O curinga deve constantemente reenviar as dúvidas à platéia (*sic*) para que ela decida. Vale ou não vale?” (BOAL, 1980, p.149). Essa é uma conduta que, acreditamos, deve ser seguida, mesmo que as dúvidas do/a curinga tenham sido oriundas de certezas evidentes. É prudente, nesse contexto, transformar evidências em dúvidas e lançá-las ao público, sempre em forma de perguntas, não para se ter uma resposta imediata, mas para provocar reflexões necessárias à luta social.

O ESPECT-ATOR E O CURINGA: UMA COMPLEXA E PROFÍCUA RELAÇÃO

O termo *espect-ator*, mencionado acima, foi criado por Boal para conceituar melhor o que representava o/a espectador/a em seu teatro, a fim de descentralizar o poder da cena e finalmente delegá-lo para quem realmente importa: o/a



espectador/a. Para tanto, ele precisou criar um novo termo que fosse capaz de traduzir o significado e importância do/a espectador/a no Teatro do Oprimido. Foi assim que surgiu o termo *espect-ator*, cuja explicação se dá melhor no texto de Boal, intitulado “Espectador que palavra feia” (2013), no qual relata os anseios que o mobilizaram para chegar a essa definição e conceituação sobre o *espect-ator* do Teatro do Oprimido. É importante ressaltar que, para Boal, o público em sua condição de consumidor cultural foi a sua principal inspiração para criar um teatro mais participativo e representativo das pessoas que o assistiam. Foi em função da sua compreensão em relação ao público e ao fenômeno teatral que Boal se debruçou sobre o modo de interação entre eles - o público e obra de arte - e inaugurou uma nova forma, revolucionária para a época, de fruição da arte. Um modo muito mais interativo e participativo em que o/a espectador/a é o/a protagonista da cena. Boal se propôs a criar um Teatro que garantisse a participação efetiva do público não somente em termos práticos, mas também filosóficos.

Nesse sentido, é possível compreender que o *espect-ator* do Teatro do Oprimido tem poder de decisão e é sempre o elemento mais importante do fenômeno teatral. No entanto, o/a curinga precisa conviver com essa premissa basilar de que “o curinga não decide nada por conta própria. Enuncia as regras do jogo, mas a partir daí deve aceitar até mesmo que a platéia (*sic*) modifique essas regras [...]” (BOAL, 1980, p.149). Contudo, o/a curinga é quem dá as cartas, como já foi dito, mas ele não joga sozinho. Ele coordena o fórum e, se perceber algo contraditório aos princípios de libertação e desopressão do Teatro do Oprimido, possui a autonomia para intervir conforme nos explica Boal: “[...] o curinga deve estar atento a todas as soluções mágicas. Ele pode interromper uma ação de um espectador-protagonista quando acredita que tal ação é mágica, mas não deve decretar que é mágica, e sim interrogar a plateia” (BOAL, 1980, p.149).

Boal identificou ideias como mágicas quando são alternativas que não têm a possibilidade concreta de modificar a realidade, que dão uma falsa sensação de resolução ou que são superficiais, simplistas e não levam a uma reflexão. Nesse sentido, salientamos que é imprescindível a análise coletiva da proposta, mediada pelo/a curinga para que ações reais possam ser suscitadas e estimuladas. É da raiz do Teatro do Oprimido a ação de sensibilizar para a luta política, construindo nos cidadãos e cidadãs o fortalecimento do campo de resistência necessária para enfrentar a vida e buscar transformações concretas. Muitas intervenções dos *espect-atores* possuem o poder de afetar profundamente os envolvidos no fórum, o que gera para o/a curinga um exercício



constante e complexo de análise e interpretação das ideias colocadas na cena, em função de uma proposta que reverbere em transformações concretas na realidade.

Acreditando no Teatro do Oprimido como lugar concreto de educação, é possível observar muitos fundamentos pedagógicos intrínsecos em uma prática de mediação ética e libertadora, pelo/a curinga. E um desses fundamentos refere-se ao fato de que o/a curinga não deve ensinar nada, mas desempenhar a função de mediar, provocar, problematizar, analisar junto, refletir e criar possibilidades de ações concretas na realidade social. Nesse sentido, é possível considerar o Teatro-Fórum em sua ambiência formativa de cunho dialógico, libertador e transformador da realidade.

O/A CURINGA COMO EDUCADOR/A DO TEATRO-FÓRUM

A atuação do/da curinga, ao nosso ver, tem a dimensão ética, estética, política, pedagógica como a de um/a professor/a de teatro: trabalha com os mesmos materiais que são o corpo/voz do ator e da atriz e os elementos cênicos como espaço, texto, figurino, cenário, adereços, música, luz, entre outros. Além disso, ele/ela produz arte em processos estéticos de representação crítica da realidade vivida por aqueles e aquelas envolvidos/as no processo político e artístico. Há, nessa práxis, o imbricamento de um pensamento sensível e simbólico, pois ao se criar um espetáculo-fórum, a sua estética representará a vida de quem o faz, podendo encontrar ecos de análise nos princípios libertadores do Teatro do Oprimido.

Ao tratarmos sobre a mediação do espaço/tempo do Teatro-Fórum, cabe salientar que o/a curinga é o sujeito que coordena os espetáculos e trabalha também nas funções de diretor/a das cenas, de produção e de educador/a das oficinas práticas, utilizando os jogos e exercícios deste arsenal. Isto porque, com base nos estudos de Carolina Vieira, “a coordenação artística reúne funções



que passam pelas escolhas dos elementos da cena até o ensaio do espetáculo. É válido ressaltar que o curinga quase nunca está sozinho exercendo essas funções e não deve ser revestido de autoridade” (VIEIRA, 2009, p.71).

A atuação do/a curinga é bastante complexa, focalizando-se na mediação entre o palco e a plateia, questionando e provocando o debate, as reflexões e a participação cênica do público. O/a curinga transita entre o papel de um/a pedagogo/a social, ensinando o método a outras pessoas; mas também assume a função artística de encenador/a, de ativista político, criando redes com outras instituições (CONCEIÇÃO, 2016, p.18). A atuação do/a curinga, no momento do fórum, dá-se desde a mobilização do público na produção das intervenções até a mediação entre palco/plateia. Em sua tese de doutorado, Flávio Conceição analisa a atuação do/a curinga, destacando-o/a como:

[...] um mestre na tradição do Teatro do Oprimido, pois este aprendeu com um Curinga mais experiente, através da vivência cotidiana, dos elementos filosóficos, éticos e políticos do método. Portanto, não basta fazer uma formação de multiplicador ou aplicar bem os jogos para ser considerado um Curinga, mas as habilidades pessoais adquiridas coletivamente e presencialmente, através do tempo de sua prática se tornam o caminho para seu desenvolvimento. (CONCEIÇÃO, 2016, p. 15).

Uma questão bastante recorrente nos espaços de formação em Teatro do Oprimido é a preocupação de novos/as curingas em relação à timidez e ao bloqueio da plateia de entrar em cena. É comum ouvirmos questões como “E se ninguém entrar em cena, o que faço?”. Geralmente, um bom antitemodelo que antecede o fórum tende a atingir uma atmosfera de jogo que provoca um certo fascínio em quem a vivencia. Contudo, o papel do/a curinga é crucial para mobilizar o *espect-ator*, que não subirá ao palco sem estar mobilizado. Por isso, é importante que o/a curinga esteja sempre atento/a todas as reflexões propostas pelo público.

Ao retomá-las, valorizando a fala dos *espect-atores*, o/a curinga pode provocá-los à intervenção na cena, mostrando que aquele espaço cênico é democrático e aberto a todo tipo de intervenção. Os resultados das intervenções dependem, em certa medida, do potencial de mobilização intelectual, sensível, corporal e política do curinga. Contudo, vale salientar que a ativação do sujeito



poderá ser prejudicada, se a peça não for atrativa ou se não despertar o interesse e a atenção do público para a busca de resolução do problema social apresentado.

Do ponto de vista didático, o/a curinga provoca o sujeito a produzir sentidos e a intervir no espaço cênico, por meio de jogos rápidos de ativação do corpo e da voz dos participantes. Este processo que antecede a apresentação propriamente dita da peça, o aquecimento de plateia, é uma preparação estética do *espect-ator*, por ativar seus sentidos para o ato de fruição artística. É importante que se mantenha a vibração e um clima favorável à ativação dos sujeitos, pois, de um modo geral, o público não está acostumado a entrar no palco, mesmo quando solicitado. O aquecimento de plateia destaca-se um procedimento fundamental na estimulação do *espect-ator* para participar ativamente do fórum. Consiste, portanto, em pactuar com o público as regras do jogo do Teatro-Fórum. O pacto deve ser instaurado, com vistas a evitar que o público seja surpreendido ao ser convocado pelo/a curinga, ao final do espetáculo. O estabelecimento do pacto (ou contrato ou combinado) antes do jogo favorece que a plateia assista à peça com um olhar mais atento e mais propositivo, afinal de contas, ele será convocado a debater esteticamente a cena.

Além disso, muitas vezes, alguns espectadores narram experiências negativas e desagradáveis com o teatro dito interativo, que podem causar timidez, exposição demasiada e constrangimento público. Por isso, o aquecimento de plateia serve também para romper com esta visão de teatro e mobilizar a reflexão de que o Teatro-Fórum é uma arte de cunho coletivo, voluntário, voltada para o fim das opressões. Salientamos, ainda, que a exposição negativa do *espect-ator* significa uma violação de um dos princípios básicos do Teatro do Oprimido: a liberdade de quem participa.

Tendo em vista a responsabilidade e a complexidade da atuação do/a curinga no Teatro-Fórum e pensando na perspectiva de formação de curingas, Augusto Boal efetuou algumas pistas para a atuação deste/a agitador/a cultural. No entanto, não existe um modelo certo a ser seguido, nem a sistematização de um método de atuação de um/a curinga, até mesmo por compreender que este não é um lugar fixo no evento teatral. Aliás, para Boal, o modo de ser curinga é recriado e aperfeiçoado permanentemente. Contudo, alguns equívocos precisam ser evitados, visando assegurar a participação plena do público, bem como para impedir o direcionamento de opiniões e de deliberações para o *espect-ator*. Um tipo de postura diretiva pode ser visto como um modo



de alienar o sujeito em seu processo libertador de pensar, analisar, ponderar e atuar, sendo contraditória à própria proposta do Teatro do Oprimido. Por isso, o/a curinga não deve manipular as questões provenientes das cenas no debate, com o suposto objetivo de traduzir para o outro o que a cena “quis dizer ou mostrar”.

O espect-ator no Teatro Fórum não será testemunha passiva da violência sofrida pela personagem oprimida. Ele é o protagonista da ação. Sua função no fórum é (re) criar a obra, de modo que sejam pensadas alternativas de luta contra a opressão social trazida em cena. O espect-ator fará parte da reflexão crítica e da ação dramática. Portanto, é necessário que seja apresentada uma cena de Teatro Fórum que proporcione ao público possibilidades de reflexões e busca de alternativas dentro de situações contextualizadas. (OLIVEIRA, 2017, p. 39- 40).

A atuação em Teatro do Oprimido pressupõe um posicionamento ético e político dos atores e das atrizes e especialmente do/a curinga em relação à realidade. E, apesar da impossibilidade de uma neutralidade ideológica, a interpretação pessoal do/a curinga deve ser feita com cuidado, para evitar a manipulação do pensamento do outro. Como ele/a está situado/a em uma postura privilegiada de visibilidade e de poder (ainda que compartilhado, democratizado) no palco e de coordenação das atividades, a sua opinião pode ser expressa, mas sempre como questionamento ou como forma de sintetizar blocos de ideias advindas do público.

Desse modo, em sua tese de doutorado, Cilene Canda (2013) salienta que o papel do/a curinga na condução do debate não lhe dá o direito de tomar decisões por conta própria, sem o aval da plateia. Ao curinga, segundo os estudos da autora, cabe provocar a reflexão crítica e democratizar (e não direcionar) o diálogo, valorizando as intervenções de cunho libertador e as que trazem propostas criativas, diferentes das demais apresentadas. Isso já é, em si, um ato político. É importante tentar aproveitar, ao máximo, todas as contribuições do público, desde que estas não infrinjam com os princípios democráticos e de direitos dos cidadãos e cidadãs, e buscar efetuar novas perguntas que poderão resultar em outras sínteses de entendimento da realidade.



EXPERIÊNCIA E FORMAÇÃO CONTINUADA DO/A CURINGA

Para atuar na condição de curinga, o/a multiplicador de Teatro do Oprimido precisa passar por um processo de formação crítica para poder lidar com as diferenças e com todo tipo de intervenção dos *espect-atores*. É importante constituir ações de escuta sensível para aproveitar as informações fornecidas pelos *espect-atores*, bem como para enriquecer o debate, elucidando críticas a todas as formas de estigma, de fatalidade e de desistência por parte do/a oprimido/a substituído em cena. No Teatro-Fórum, por ser um espaço democrático e aberto a todas as possibilidades de interpretações/intervenções, cabe ao/à curinga construir um modo de mediação que conduza à reflexão crítica, conforme a reflexão proferida por Bárbara Santos, ao endossar que o/a

Curinga é um artista-ativista em constante processo de aprendizagem. Por um lado, precisa estar ciente dos fundamentos éticos, políticos, estéticos, pedagógicos e filosóficos do Método. Conhecer o conjunto de técnicas que integra a Árvore do Teatro do Oprimido, composta por ramificações coerentes e interdependentes. E, por outro lado, ter sensibilidade para identificar as novas demandas impostas pela realidade e ter a capacidade, para, junto com os integrantes do grupo, reinventar o já conhecido e/ou criar caminhos alternativos que respondam adequadamente a essas demandas (SANTOS, 2016, p. 422-423)

Mesmo compreendendo que muitas das intervenções dos *espect-atores* podem apresentar efeitos contraditórios à proposta libertadora do Teatro do Oprimido, o/a curinga deve evitar o julgamento da intervenção e repassar a palavra à plateia, problematizando e provocando novas intervenções. Este diálogo precisa ser intermediado com muito cuidado e com um firme posicionamento ético-político libertador. Sua postura, por outro lado, está a todo tempo aberta à revisão e à flexibilização do modo de ver a realidade. Isto porque o/a curinga é também um sujeito em formação e construtor de novos caminhos de aprendizagens. Esta atitude



desmistifica o seu lugar de sujeito neutro ou de apenas um/a coordenador/a que tudo sabe e tudo gerencia. O Teatro do Oprimido é um espaço de formação e educação continuadas para todos ali presentes. É um processo de construção inacabada de um posicionamento crítico e comprometido com a liberdade e a busca pela superação das desigualdades, das opressões e das exclusões sociais.

Concordamos com a necessidade de valorizar a polissemia de interpretações e de contribuições daqueles que fazem a leitura do espetáculo teatral, especialmente porque é por meio das diferentes leituras que surgem as mais variadas possibilidades de intervenção cênico-social e de aprofundamento do debate. Com base nisso, aderimos ao posicionamento de Boal de que o/a curinga não deve expor conclusões ao fórum, mas questionar a plateia e provocar reflexões, problematizando o que foi visto e (re)feito pelo *espect-ator*. Cabe ao curinga garantir que o espaço cênico seja repleto de diálogo, mas não de modo ingênuo, conforme critica Paulo Freire (1996), mas um diálogo crítico que desvele ilusões e aponte questões que ajudem o/a oprimido/a no caminho de sua emancipação enquanto sujeito social.

É válido salientar, ainda, a importância do corpo do/a curinga na ação de coordenação do fórum. “[...] A atitude física do curinga é de extrema importância [...]”. (BOAL, 1980, p.149), pois sem vigor e intensidade dificilmente haverá fórum, ainda que o antitempo apresente inquietações e motivações à plateia. Como seu papel consiste em estimular o *espect-ator* a entrar em cena, o/a curinga precisa estar inteiro em sua ação, com atitude física vigorosa, pois ele/a é também um sujeito de teatro, e sua atuação também é cênica, ainda que sua função, no momento do fórum, seja a de coordenador/a e estimulador/a do debate. Logo, seu corpo/voz deve estar focalizado no evento teatral. Sobre este aspecto, Boal alerta que há curingas que:

[...] têm a tendência de se diluir na plateia (*sic*), sentando-se ao lado dos demais *espect-atores* – isso pode ser desmobilizante. Outros, com o próprio corpo revelam dúvida, indecisão e até timidez. [...] Se o curinga em cena está cansado ou desorientado, sua cansada e desorientada imagem será transmitida aos *espect-atores*. Se, pelo contrário, o curinga está atento, dinâmico, também esse dinamismo não deve significar ser impositivo! (BOAL, 2005, p. 332)



Na nossa atuação como curinga, procuramos manter o senso de humor e um gesto de cumplicidade com a plateia para criarmos um ambiente favorável ao riso e ao brincar, desconstruindo a ideia de reflexão crítica como ato enrijecido, sisudo e destituído de divertimento. Contudo, cada experiência de mediação no fórum é um campo de aprendizagem, porque nenhum fórum será igual a outro, justamente porque os *espect-atores* são diferentemente afetados/ativados pelo espetáculo. Portanto, o/a curinga também é um sujeito de aprendizagem dessa modalidade do Teatro do Oprimido, pois está o tempo todo a aprender a provocar reflexões, como também a estimular a atuação ativa no palco, mas sem impor ou forçar o sujeito a algo que não deseje.

Vale ressaltar também que quanto mais diversificadas forem as intervenções no fórum, mais rica e provocativa tornar-se-á a experiência estética e ética desencadeada pelo espetáculo de Teatro-Fórum. Por esta razão, é importante que os *espect-atores* sejam mobilizados a mostrarem suas ideias de forma cênica, porque “[...] quanto mais teatro, melhor; quanto mais for usada a linguagem teatral e não apenas a verbal, mais aprenderemos, esteticamente” (BOAL, 2003, p. 193).

Dentre as diversas funções assumidas, o/a curinga pode ser considerado como o mestre de cerimônias do Teatro-Fórum. É aquele/a que recepciona a plateia, explica as regras do jogo que ali ocorrerá, elucida as convenções da estrutura do Teatro-Fórum; e, após a apresentação da peça, retorna para provocar o público a criar alternativas de entrada e atuação na cena. Em muitas experiências de Teatro-Fórum em todo o mundo, ainda se utiliza, em alguns países, o recurso *Stop* pelo *espect-ator* para parar a cena e entrar no momento em que escolher.

Nesse caso, observou-se a necessidade de um/a mediador/a que estimulasse a plateia, uma vez que, de um modo geral, o público não está acostumado a entrar em cena. Além disso, do ponto de vista da dramaturgia do Teatro-Fórum, é importante que a peça chegue ao fim para mostrar os resultados – os danos ou a superação – de uma situação de opressão, como forma de indignar e ativar a plateia. Contudo, o retorno do/a curinga ao palco possibilita provocar questões, organizar o debate e, especialmente, mobilizar a ação cênica da pessoa, e não somente a palavra, o discurso oral.



CONCLUSÕES EM ANDAMENTO

Cada sujeito do Teatro-Fórum pensa, reflete e expressa questões segundo as suas experiências e convicções que, ao serem colocadas no fórum, alimentam e enriquecem o diálogo entre palco e plateia. A função do/a curinga, nesse contexto, assemelha-se à ação do/a educador/a que é a de mediar o debate, e não a de transmitir o seu modo de interpretar a cena, segundo suas convenções ideológicas. Embora haja a mediação, o foco do fórum é a provocação do próprio *espect-ator*, visto aqui também como sujeito social ativo, capaz de aprender e de se tornar um/a agente de mudança.

O Teatro-Fórum representa uma abertura para a mobilização de diversos sentidos e de novas aprendizagens, tanto no lugar dos atores e atrizes quanto do público. O lugar do/a curinga também é passível de formação. O Teatro do Oprimido é um espaço polifônico, o qual diversos significantes podem ser construídos pelos *espect-atores*, pelo/a curinga e pelo elenco. Esta metodologia ancora-se na proposição de situações de aprendizagem que garantam uma diversidade de experiências dos *espect-atores* e uma maior abertura de formação da plateia para a contemplação/participação do fazer teatral.

Educar é fazer com que o indivíduo pense por si próprio, saiba escutar e refletir e, assim, possa se colocar no mundo como protagonista de si mesmo desde um lugar de respeito com todos os seres humanos e a natureza. Para proporcionar ao indivíduo esse pensar, escutar, refletir e se posicionar, há diversos canais a serem afetados como os sentidos, a memória, o corpo/voz, o simbólico, ou seja, todas as formas de expressão e pensamento. Acessar esses canais sinestésicos que nos tragam formas de expressar o que queremos e o que lemos é fundamental para uma prática formativa, educativa e dialógica. O Teatro do Oprimido propõe esse caminho na sua Estética do Oprimido que, segundo Bárbara Santos, intercruza palavra, imagem e som com “[...] o objetivo de ativar e estimular os canais criativos [...]” (SANTOS, 2016, p.322).

Enfim, torna-se necessária a criação de mais espaços formativos com este tipo de proposta libertadora, nos quais a autonomia do/a espectador/a possa ser experimentada como um campo de



descobertas, aprendizagem crítica e criatividade. Consideramos o espaço/tempo do Teatro-Fórum como um campo especial de apreensão estética do sujeito, pois o provoca a ampliar seu olhar sensível a cada vez que a cena é revisitada em seus aspectos políticos e, sobretudo, cênicos. O fórum é o espaço/tempo de revisão, de criação de novas ideias e pensamentos sobre o mesmo objeto estético apreciado. E isto, por si só, é educativo.

REFERÊNCIAS

- » CANDIA, Cilene Nascimento. **Todo mundo pode fazer teatro: o Teatro do Oprimido e a formação político-estética de trabalhadores da indústria.** Salvador, 2013. Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC). Universidade Federal da Bahia (UFBA). Orientadora: Antônia Pereira Bezerra.
- » BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- » _____. **O teatro como arte marcial.** Rio de Janeiro: Garamond, 2003.
- » _____. **A estética do oprimido.** Rio de Janeiro: Garamond, 2009a.
- » _____. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009b [1975].
- » _____. **Stop:ces't magique.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- » _____. **Técnicas latino-americanas de teatro popular.** São Paulo: Hucitec, 1988.
- » CONCEIÇÃO, Flávio. **O Curinga como dinâmica dos processos pedagógicos, artísticos e políticos do Teatro do Oprimido.** Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), 2016. Orientador: José Luiz Ligiéro Coelho.
- » FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a prática da liberdade e outros escritos.** 9ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- » _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.



- » _____. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio e Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- » LIGIÉRO, Zeca. **Ser e não ser, o artista e o espectador: questões de arte, pedagogia e política de Augusto Boal**. In: LIGIÉRO, Zeca; Licko Turle; Clara de Andrade. Augusto Boal: arte, pedagogia e política. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2013.
- » OLIVEIRA, Reimann, Sarah. **O curinga no teatro-fórum: formação teatral e política pelo bufão**. Goiânia, 2017. Dissertação de Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Performances culturais. Universidade Federal de Goiás.
- » SANTOS, Bárbara. **Teatro do Oprimido: raízes e asas – uma teoria da práxis**. Rio de Janeiro: IbisLibris, 2016.
- » _____. **Conflito + diálogo = transformação**. In: Antídoto: Seminário Internacional de Ações Culturais em Zonas em Conflito. São Paulo: Itaú Cultural, 2008.
- » VIEIRA, Carolina Silva. **Curinga, uma carta fora do baralho: a relação diretor/espectador nos processos e produtos de espetáculos fórum**. 2009. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

