



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE TEATRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS

ANITA CIONE TAVARES FERREIRA DA SILVA

POR UMA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA TRANSFORMADORA:

**CAMINHOS PARA UMA ABORDAGEM CRÍTICA E DIALÓGICA NA
MEDIÇÃO DA AÇÃO TEATRAL**

Salvador

2019

ANITA CIONE TAVARES FERREIRA DA SILVA

POR UMA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA TRANSFORMADORA:

**CAMINHOS PARA UMA ABORDAGEM CRÍTICA E DIALÓGICA NA
MEDIÇÃO DA AÇÃO TEATRAL**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC), da Escola de Teatro, da Universidade Federal da Bahia (UFBA), como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Artes Cênicas.

Orientadora: Profa. Dra. Célida Salume Mendonça.

Salvador

2019

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA),
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Cione Tavares Ferreira da Silva, Anita
POR UMA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA TRANSFORMADORA:
CAMINHOS PARA UMA ABORDAGEM CRÍTICA E DIALÓGICA NA
MEDIÇÃO DA AÇÃO TEATRAL / Anita Cione Tavares
Ferreira da Silva. -- Salvador, 2019.
355 f. : il

Orientadora: Célida Salume Mendonça.
Tese (Doutorado - Doutorado em Artes Cênicas) --
Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-
Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da
Bahia, 2019.

1. Extensão Universitária. 2. Teatro na Educação.
3. Teatro em Comunidades. I. Salume Mendonça, Célida.
II. Título.

TERMO DE APROVAÇÃO

Anita Cione Tavares Ferreira da Silva

"POR UMA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA TRANSFORMADORA: CAMINHOS
PARA UMA ABORDAGEM CRÍTICA E DIALÓGICA NO ENSINO DE TEATRO."

Tese Aprovada Como Requisito Parcial Para Obtenção do Grau de Doutora em Artes
Cênicas, Universidade Federal da Bahia, pela Seguinte Banca Examinadora:

Aprovada em 03 de dezembro de 2019.

Prof. Dr.ª Célida Salume Mendonça (Orientadora)

Prof. Dr.ª Marina Henriques Coutinho (UNIRIO)

Prof. Dr.ª Cilene Nascimento Canda (FACED/UFBA)

Prof. Dr. Fabio dal Gallo (PPGAC/UFBA)

Prof. Dr. Pedro Rodolpho Jungers Abib (FACED/UFBA)

Dedico esta tese para minha filha, Ana Flor, meu companheiro, Yam, minha mãe Leonor e meu irmão Gonçalo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço às políticas públicas e ao PPGAC-UFBA pela oportunidade de ingressar no doutorado.

À Capes, pela bolsa de doutorado.

À força interna que me move e que me direcionou ao longo destes anos.

À minha orientadora e aos meus professores que vieram antes dela.

À força do coletivo que uniu nosso grupo de teatro de Seabra-BA, e a cada integrante.

À amiga Marcia Limma.

À Marina Henriques Coutinho, pela inspiração e exemplo valoroso.

À saudosa Marcia Pompeo Nogueira, educadora pioneira, que suas sementes frutifiquem ao longo do tempo.

À minha mãe Leonor, pelo incentivo constante.

Ao meu companheiro Yam, cujo braço forte sempre consistiu de um ninho apoio incondicional.

À minha filha Ana Flor, sempre compreensiva e aliada.

Ao universo, pela chance de oferecer esse trabalho aos que precisarem.

A área de extensão vai ter no futuro próximo um significado muito especial. No momento em que o capitalismo global pretende funcionalizar a Universidade e, de facto, transformá-la numa vasta agência de extensão ao seu serviço, a reforma da Universidade deve conferir uma nova centralidade às atividades de extensão (com implicações no curriculum e nas carreiras dos docentes) e concebê-las de modo alternativo ao capitalismo global, atribuindo às Universidades uma participação activa na construção da coesão social, no aprofundamento da democracia, na luta contra a exclusão social e a degradação ambiental, na defesa da diversidade cultural.

Boaventura de Souza Santos

RESUMO

Esta tese consiste em uma pesquisa qualitativa que tem como objeto de investigação a mediação da ação teatral em atividades de extensão universitária. Os campos de conhecimento que este estudo compreende circulam entre as artes cênicas e a educação, relacionando-se ao objeto de estudo por um viés sociopolítico. Parte-se do questionamento a respeito de qual é a responsabilidade social da universidade pública, representada especialmente pela extensão, que integra o tripé universitário juntamente com o âmbito do ensino e da pesquisa. A extensão possui critérios e diretrizes indicados por documentos oficiais, lapidados ao longo de anos via os Fóruns de Pró-Reitores de Extensão, que definiram como esta deve atuar, e que princípios estruturadores deve seguir, como, por exemplo, o da interação dialógica. Com o fim de pesquisar uma prática de ensino teatral congruente com as diretrizes indicadas, questiona-se quais estratégias pedagógicas teatrais podem ser utilizadas para desenvolver uma prática extensionista transformadora. É travado um diálogo com autores de abordagens críticas como Paulo Freire, Augusto Boal e Bertolt Brecht e realizada uma análise sobre práticas de mediação da ação teatral capazes de serem convergentes com as normas extensionistas. A partir disto, problematiza-se se estes procedimentos estudados são úteis para serem sistematizados de forma a gerarem princípios de uma pedagogia teatral para a extensão universitária, o que ocasionou a investigação prática da pesquisa, via a criação de um curso de extensão oferecido a jovens adolescentes do município de Seabra-BA. Desta forma, a tese é estruturada essencialmente em três partes. Na primeira, investiga-se o papel social da universidade pública e sua forma de produção de conhecimento, onde são aferidas obras, artigos e trabalhos acadêmicos sobre o tema, além dos documentos normativos oficiais da extensão universitária. Na segunda parte, é aprofundado o estudo de abordagens e estratégias de mediação da ação teatral sob a ótica de um ensino transformador extensionista, como o Teatro em Comunidades. São analisadas teorias dialógicas de educação e teatro, focalizando na atitude e postura do professor. Na terceira parte, é examinada a investigação prática com o grupo-sujeito, gerando princípios para a mediação da ação teatral na extensão universitária. Os resultados da pesquisa evidenciam que as pedagogias críticas teatrais averiguadas e aplicadas em prática podem oferecer ferramentas de abordagem de ensino críticas e dialógicas, tornando-se norteadoras para a edificação de uma pedagogia extensionista transformadora na mediação da ação teatral.

Palavras-chave: Extensão Universitária; Teatro na Educação; Teatro em Comunidades; Teatro do Oprimido; Mediação.

ABSTRACT

This doctoral thesis consists of a qualitative research, which has the theatrical action mediation as its object of research in university extension activities. This study comprises the fields of knowledge that show a correlation between the performing arts and education, relating to the object of study through a socio-political lens. It begins questioning what is the social responsibility of the public university, represented especially by the extension activities, that integrate the three axes of the university, together with teaching and research. The extension activities have criteria and guidelines indicated by official documents, developed over the years through the University Extension Activities Pro-Rectors Forums, which established how these activities should operate, and what structuring principles they should follow, such as the one of dialogic interaction. With the purpose of researching a theatrical action mediation practice consistent with the indicated guidelines, it is questioned which theatrical pedagogical strategies can be deployed to develop transformative university extension activities. A dialogue is held with authors who have critical approaches such as Paulo Freire, Augusto Boal and Bertolt Brecht and an analysis is made of theater teaching practices capable to converge to university extension regulations. From this point onwards, it is problematized if these studied procedures are useful in a way to be systematized in order to generate principles of a theatrical pedagogy for the university extension, which led to the practical part of the research, through the creation of an extension course offered to adolescents from the municipality of Seabra, a town in the state of Bahia, Brazil. Thus, this doctoral thesis is essentially structured in three parts. In the first one, the research is about the social role of the public university and its form of knowledge production, where works, articles and academic works about the theme are examined, besides the official normative documents of the university extension activities. In the second part, the study of methods and tactics of theatrical action mediation is deepened from the perspective of a transformative education through an university extension activity, as Community Theatre. Dialogic theories of education and theater are explored, focusing on the attitude and conduct of the teacher. In the third one, the practical part of the research with the subject group is analyzed, generating principles for the teaching of theater in the university extension. The research results show that the theatrical critical pedagogies investigated and applied in practice can offer tools to approach teaching in critical and dialogic ways, becoming the guiding principles to the construction of a transformative pedagogy for theatrical action mediation as an university extension activity.

Keywords: University Extension Activities; Theater in Education; Theater in Communities; Theater of the Oppressed; Mediation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Grupo do Projeto Oficina de Teatro Movimento Livre após o espetáculo.....	168
Figura 2	Debate.....	174
Figura 3	Aquecimento Físico e Vocal.....	176
Figura 4	Jogo <i>Sem deixar nenhum espaço vazio ...</i> / explorando o espaço.....	177
Figura 5	<i>Abraço</i>	178
Figura 6	Ao "empurrar um carro enguiçado", <i>congela!</i>	179
Figura 7	Equilíbrio precário, <i>congela!</i>	179
Figura 8	Caindo no chão em oito tempos.....	180
Figura 9	Caindo no chão em quatro tempos.....	180
Figura 10	Caindo no chão em quatro tempos- morte trágica.....	180
Figura 11	<i>Congela!</i>	182
Figura 12	Corpo de animal.....	183
Figura 13	Deslocando-se dançando de costas.....	184
Figura 14	Corpo de máquina.....	184
Figura 15	Sequência Stop, de dança para rede de pesca, da rede para cachorro, de cachorro para cavalo.....	187
Figura 16	Sequência Stop, de dirigindo carro para segurar uma caixa.....	187
Figura 17	Caça Gavião.....	188
Figura 18	Jogo do Prato.....	190
Figura 19	Jogo da Confiança.....	191
Figura 20	Palmeira na praia dia de verão/ peixe nadando morde o anzol..	193
Figura 21	Cena Fórum.....	198
Figura 22	Disparador do debate LGBT.....	200
Figura 23	Cena homofobia e gordofobia.....	203
Figura 24	Cena da garota lésbica atormentada por pensamentos.....	205
Figura 25	Cena sobre violência na cidade e repressão policial seletiva.....	207
Figura 26	Cena da discriminação social pelo traje.....	211
Figura 27	Cena do preconceito contra o artista de rua.....	212

Figura 28	Cena da estrangeira assediada e assaltada.....	215
Figura 29	Cena das lésbicas valentes.....	217
Figura 30	Cena do assédio.....	219
Figura 31	Fórum sobre cena do assédio.....	222
Figura 32	Fórum sobre cena do assédio.....	222
Figura 33	Cena da mulher oprimida no trabalho doméstico.....	225
Figura 34	Cena do roubo na feira e redução da maioria penal.....	230
Figura 35	Cena da professora preconceituosa e opressora.....	236
Figura 36	Cena da mulher oprimida no trabalho doméstico em processo..	245
Figura 37	Cena em processo da estrangeira assediada e assaltada.....	247

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	QUAL A RELEVÂNCIA SOCIAL DA UNIVERSIDADE PÚBLICA?.....	22
2.1	AS CRISES NA UNIVERSIDADE E SUA RESPONSABILIDADE SOCIAL.....	23
2.1.1	Mas e a função social da universidade pública no Brasil?.....	32
2.1.2	Como produzimos conhecimento na academia?.....	34
2.2	POR QUE EXTENSÃO?.....	43
2.2.1	Concepções diferentes de extensão universitária.....	45
2.2.2	O que dizem os documentos institucionais?.....	55
2.2.3	A extensão na Universidade Federal da Bahia.....	60
2.3	FREIRE E A INTERAÇÃO DIALÓGICA.....	66
3	QUE ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO DA AÇÃO TEATRAL EMPREGAR PARA UMA EXTENSÃO TRANSFORMADORA?....	75
3.1	TEATRO EM COMUNIDADES NO CONTEXTO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA.....	75
3.2	PRINCÍPIOS PARA A MEDIAÇÃO DA AÇÃO TEATRAL NA EXTENSÃO.....	84
3.2.1	Desenredando os princípios.....	87
3.2.2	Fundamentos das pedagogias críticas teatrais.....	95
3.2.3	O Teatro do Oprimido pode infundir um impacto significativo para a extensão?	100
3.2.4	Dialogicidade na mediação da ação teatral.....	113
3.2.5	Codificação no disparo dos debates críticos e pedagógicos com os educandos.....	124
3.2.6	Jogos teatrais: dialógicos por natureza.....	129

3.3	O CURINGA NA MEDIAÇÃO: CAMINHOS DIALÓGICOS PARA O EDUCADOR DE TEATRO NA EXTENSÃO.....	133
3.3.1	Armadilhas de condução.....	150
3.3.2	Evitando erros específicos da técnica teatral.....	156
4	INVESTIGAÇÃO PRÁTICA: MEDIAÇÃO DA AÇÃO TEATRAL NA EXTENSÃO COM JOVENS DO MUNICÍPIO DE SEABRA.....	167
4.1	ANÁLISE DESCRITIVA DO CURSO DE EXTENSÃO	171
4.1.1	Os jogos improvisacionais na ação teatral mediada.....	175
4.2	IMPROVISAÇÕES, TEMAS GERADORES E LEQUES TEMÁTICOS.....	195
4.2.1	Cenas e debates.....	196
4.3	DESAFIOS E ARMADILHAS ENFRENTADOS NO PROCESSO DE MEDIAÇÃO DA AÇÃO TEATRAL NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA.....	216
4.3.1	<i>Heroísmo Abstrato.....</i>	217
4.3.2	Solução conjuntural para problemas estruturais.....	228
4.3.3	Relação horizontal ou vertical? Limites de relacionamento professor/aluno	233
4.3.4	Processo criativo.....	244
4.4	REFLEXÕES SOBRE A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA.....	251
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	267
	REFERÊNCIAS.....	276
	APÊNDICES.....	285
	APÊNDICE A – ENTREVISTAS.....	286
	APÊNDICE B – DIÁRIOS DE BORDO.....	309

APÊNDICE C – PROJETO DE EXTENSÃO.....	353
--	------------

1. INTRODUÇÃO

A decisão de pesquisar a mediação da ação teatral dentro da extensão universitária se deu a partir das minhas inquietações e experiências como graduanda, educadora e mestranda. Desde o início da vida acadêmica, me indagava sobre qual retorno a universidade daria para a sociedade, não apenas para os cidadãos contribuintes, mas também para a população mais desfavorecida. Ao ingressar na instituição universitária como estudante da graduação, procurava teorias e informações na minha área sobre como agir no âmbito social, atingir as pessoas, saciar o desejo de contribuir para melhorias sociais por meio do teatro, o que me conduziu ao conhecimento das pedagogias críticas teatrais, embora quase não tenha ouvido falar sobre projetos de extensão durante a faculdade.

Já no mestrado, compreendi melhor o que era a extensão universitária a partir da indicação de meu orientador na época, Fabio Dal Gallo, que sugeriu a abertura de um curso de extensão para a realização da investigação prática do trabalho. A pesquisa consistiu em um estudo de caso envolvendo a condução e análise de oficinas de teatro produzidas e ministradas para um grupo de teatro de uma comunidade socialmente vulnerável, na área do Parque de Pituaçu em Salvador, Bahia, a companhia teatral *Na Boca de Cena*. O trabalho foi vinculado à linha de pesquisa de Processos Educacionais em Artes Cênicas, fundamentado em pedagogias críticas e dialógicas, como a Peça didática de Brecht, a Poética do Oprimido de A. Boal e a obra do educador Paulo Freire, onde foram utilizados jogos, improvisações e debates para o aprofundamento em questões sociais da comunidade.

Concluí que a metodologia empregada, além de ter sido eficaz para uma experiência de ensino do teatro que estimulasse o desenvolvimento de artistas inseridos em comunidades menos favorecidas, permitiu a provocação de problematizações políticas e sociais por meio do teatro como ferramenta popular para a discussão social coletiva. Neste período, ao compreender o que era a extensão e seu papel, fiquei intrigada a pesquisar mais sobre o assunto, mas, como este não era o recorte da pesquisa, terminei por aprofundar outros conteúdos do estudo e não pude me debruçar sobre o tema extensionista. A partir desta experiência, fui movida a desenvolver um trabalho com moldes similares, porém aprofundando e refletindo sobre a extensão universitária.

O ponto de tensão deste estudo, portanto, é o questionamento acerca da possibilidade de investigar a prática da mediação da ação teatral a partir das abordagens críticas e

dialógicas presentes na metodologia dos autores citados como capazes de contribuir para a construção de uma pedagogia extensionista. Portanto, a partir de um processo educativo teatral, este trabalho investigou a mediação da ação teatral na extensão universitária, analisando de maneira crítico-reflexiva os resultados alcançados, com enfoque em duas noções-chave: abordagem crítica e dialogicidade. Desta forma, foram sistematizados princípios para a mediação da ação teatral na extensão universitária, de maneira que a última conseguisse ser transformadora do ponto de vista social.

Para delimitar de forma clara esta pesquisa, está enquadrada no campo das pesquisas em Artes Cênicas, dentro da linha de Processos Educacionais em Artes Cênicas do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia. As perguntas-chave que conduzem esta pesquisa são essencialmente três: Qual é de fato a responsabilidade social da universidade? Quais estratégias de mediação da ação teatral viabilizam uma extensão universitária de caráter transformador? Quais os modos de intervir e opções metodológicas para a mediação da ação teatral que originam princípios de uma prática artística na comunidade via extensão universitária?

Para responder a primeira pergunta, é necessária a observação e análise dos documentos normativos da extensão universitária, bem como da situação da universidade pública e as crises que vem enfrentando. Para responder a segunda pergunta, é importante o aprofundamento do estudo sobre formas de mediação da ação teatral que se aproximaram e dialogaram com as pedagogias críticas, e também seus desdobramentos na atualidade, observando as condutas de ensino a partir de uma raiz pedagógica dialógica. Para responder a terceira pergunta, foi desenvolvida uma investigação prática com um grupo-sujeito onde as estratégias e procedimentos foram experimentados. O andamento da pesquisa teórica aconteceu concomitantemente à investigação prática, e sofreu modificações durante o processo, conduzindo-me a repensar objetivos e metodologia a partir do seu desenrolar.

Este estudo tratou de uma concepção ampla e fundamental, que é a Extensão Universitária, por meio de uma experiência singular e localizada, observando, refletindo e associando as noções de abordagem crítica e dialogicidade, assumindo como embasamento prático e teórico os fundamentos sobre os quais se apoiam as pedagogias dos autores citados. Assim, foi estabelecido o eixo reflexivo na criação e aprofundamento de relações entre estas ideias associadas. Os objetivos específicos desta pesquisa são:

- Investigar o papel social da universidade pública e as diretrizes normativas da extensão universitária presentes nos documentos oficiais;

- Aprofundar o estudo de estratégias de mediação da ação teatral para uma extensão universitária transformadora, analisando teorias de abordagem crítica e dialógica de educação e de teatro congruentes com os documentos normativos;

- Realizar uma investigação prática a partir da realização de um curso de extensão, ministrando aulas de teatro para jovens de Seabra-BA, para coleta de dados empíricos;

- Elaborar princípios para a mediação da ação teatral na extensão a partir da prática realizada, a fim de garantir a abordagem dialógica e transformadora do processo.

Para executar estes objetivos, considere, neste estudo, a arte teatral como instrumento social, tratando essencialmente de uma linguagem que não necessita de um palco tradicional para a sua realização. É necessário um entendimento sobre a função de uma educação teatral que não seja alienante, que possibilite o protagonismo de seus educandos, onde se escute suas vozes denunciando as opressões que enfrentam. Ao utilizar a arte como ferramenta social, no caso desta pesquisa, é fomentada a mediação das narrativas dos jovens participantes do município, gestantes de suas expectativas quanto à modificação de suas realidades, em um panorama emancipatório.

Os participantes do grupo-sujeito da pesquisa experimentaram as técnicas teatrais propostas como forma de expressão individual e de problemáticas sociais, aprofundadas por meio da provocação de suas consciências críticas quanto às suas próprias realidades cotidianas. Assim sendo, foram convidados a buscar proposições e tentativas de solução de maneira coletiva, em um processo de aprendizado no qual ampliassem seus repertórios artístico, educativo e social, e de maneira a poderem utilizar-se desse conhecimento também em outros âmbitos de sua realidade.

O quadro teórico que compõe esta proposta baseia-se em um horizonte multirreferencial envolvendo ideias e teorias das áreas de conhecimento das artes cênicas e educacional. A literatura específica teatral permeia a pesquisa como aporte teórico fundamental, em que aparecem em destaque autores como Augusto Boal e Bertolt Brecht, compondo o cerne da bibliografia da área das artes cênicas. Paulo Freire fundamenta a área educacional; entre outros autores de suporte, como Boaventura Sousa Santos, contribuindo com as reflexões sobre a situação da universidade pública e da extensão, além de documentos normativos extensionistas. Outros autores como Ingrid Koudela, Viola Spolin, Flavio Desgranges, Julian Boal, Marina Coutinho, Tim Prentki e Marcia Nogueira contribuem no eixo da pedagogia do teatro.

Ainda que seja multirreferencial, nesta investigação há eixos teóricos agrupados referentes aos capítulos que integram o trabalho. Desta maneira, na segunda seção se encontram conteúdos relativos à universidade pública e à extensão universitária. Na terceira seção, está o diálogo de ideias referentes à mediação da ação teatral, e, na quarta, a análise descritiva da investigação prática.

A metodologia deste estudo se caracteriza como pesquisa descritiva, incluída na esfera das pesquisas qualitativas, fundamentando-se em pesquisa bibliográfica, entrevistas semiestruturadas com educandos que participaram do processo e anotações pessoais via um diário de bordo. Foi utilizado como instrumento metodológico o estudo de caso na etapa prática da pesquisa, consistindo no curso de teatro realizado em Seabra em caráter de projeto de extensão.

No estudo de caso, se busca a descoberta. Ainda que partindo de pressupostos que norteiam a coleta de material, o pesquisador deve ser manter atento a fatores que podem surgir como relevantes ao longo do processo, mesmo que não tenham sido previstos nem estabelecidos *a priori*. O entendimento do objeto de estudo acontece a partir dos dados coletados e em função destes. Segundo André:

Estudos de caso procuram representar os diferentes, e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social. Neste tipo de estudo o pesquisador se propõe a responder às múltiplas e geralmente conflitantes perspectivas envolvidas numa determinada situação. Ele o faz, principalmente, através da explicitação dos princípios que orientam as suas representações e interpretações através do relato das representações e interpretações dos informantes. (ANDRÉ, 1984, p. 52)

Nesse caso, os informantes são os participantes do grupo-sujeito da investigação. Esta passagem explicita um pouco como a dinâmica da pesquisa acontece no âmbito da coleta de dados, que, em nosso caso, utilizou uma abordagem problematizadora, característica das pedagogias críticas, que partem do contexto dos participantes e vão questionando aos mesmos cada ideia que emerge deste coletivo. Uma das inferências do estudo de caso é o fato de que o pesquisador se utiliza muito das entrevistas e da escuta de seus participantes, pois são os múltiplos significados que eles atribuem às situações que permitem ao pesquisador retratar a situação pesquisada em seus diferentes panoramas.

Segundo Stake (1981), os saberes oriundos do estudo de caso são mais objetivos, mais conjunturais e mais subordinados à compreensão pela perspectiva pessoal do leitor que os saberes provenientes de outros tipos de investigação. Desta forma, os estudos de caso reforçam a relevância de descrever as circunstâncias apresentadas, baseando-se na ideia de que a realidade é complexa e as situações são historicamente predefinidas. Portanto, devem ser consideradas todas as variáveis possíveis ligadas ao objeto, tomando uma parte como um todo, desde os elementos fundamentais até os detalhes e suas relações.

É importante considerar que:

[...] o processo de compreensão da realidade social envolve não só o conhecimento lógico formal, mas outros tipos de conhecimento – como as instituições, sensações, impressões – o estudo de caso é estruturado de tal maneira a permitir a manifestação dessas várias formas de conhecimento e de favorecer o desenvolvimento de interpretações alternativas. (ANDRÉ, 1984, p.54)

Consequentemente, os trabalhos de estudo de caso devem possuir grande quantidade de material coletado para que se observe a diversidade de opiniões e visões dos participantes diante do assunto investigado, bem como seus pontos de vista sobre o processo como um todo, para que, assim, o pesquisador possa ter mais dados para refletir sobre a investigação e seja facilitado ao leitor o entendimento da situação em sua complexidade, tecendo seus próprios posicionamentos sobre a investigação.

A decisão de investigar a mediação da ação teatral na extensão universitária reconhece critérios de relevância que elegem alguns fatores, como a importância de se pesquisar sobre a extensão, que representa o esforço da universidade em oferecer um retorno à sociedade e recebe recursos insuficientes, sendo pouco investigada. Este retorno é oferecido, nesta pesquisa, a jovens com oportunidades de experimentação artística muito escassas, o que se conecta a mais um critério de relevância, que se refere à localidade em que a pesquisa é realizada, o interior do estado, onde poucas iniciativas chegam, especialmente de extensão. Foi a primeira vez que alguma atividade extensionista da UFBA foi realizada no município.

As ideias dos brasileiros Paulo Freire e Augusto Boal são aclamadas e pesquisadas internacionalmente, com seu desenvolvimento em plena expansão. Mas, dentro de seu próprio país, suas teorias muitas vezes são perseguidas e desvalorizadas, especialmente por

setores de postura mais conservadora, e são tratadas com despeito muitas vezes dentro da própria academia. Portanto, é um critério de relevância importante para este trabalho pesquisar a metodologia de abordagem crítica e dialógica destes autores, que propõem práticas tão libertadoras que podem ser capazes de ameaçar a estrutura dominante.

No contexto atual do país, onde uma presidente eleita pelo voto popular foi retirada de seu cargo de maneira duvidosa, gerando uma grande instabilidade política e ameaças à democracia, o que foi agravado dois anos depois via a eleição de uma figura autoritária, entendo que é um critério de relevância bem atual abordar a função social da universidade pública, que não é menos importante que a função científica. A instituição deve estar comprometida com o enfrentamento das injustiças sociais, sem desistir de ser um local que promove ideais democráticos, críticos e realizando ações que refletem sobre a realidade em que está inserida.

A metodologia que norteou o processo de investigação e da escrita reuniu informações empíricas e as confrontou à teoria estudada. Desta maneira, a partir do estudo teórico sobre o tema, foi realizada uma pesquisa sobre a mediação da ação teatral na extensão universitária, incluindo a criação de um curso de extensão para a investigação prática, cujos encontros foram registrados via audiovisual e fotografias. Além disso, escrevi diários de bordo e realizei entrevistas semiestruturadas¹, envolvendo observação participante. Os momentos de debate coletivo renderam a coleta de bastante material de análise, em volume maior que as entrevistas, disponíveis em apêndice².

Nos diários de bordo estão registrados os acontecimentos de cada encontro com os participantes, delimitando os jogos, os disparadores de discussão e as improvisações propostas, bem como os debates travados sobre cada assunto. Ademais, algumas impressões e reflexões sobre o encaminhamento do processo também estão presentes.

Para a edificação do alicerce teórico que sustenta esta investigação, utilizei como fundamento livros, artigos científicos e sites de internet. A assimilação do material coletado na prática, quando confrontados com a base bibliográfica de referência, possibilitou a

¹ As entrevistas foram registradas em audiovisual e possuem autorização dos participantes para serem utilizadas neste trabalho, bem como as imagens.

² As entrevistas estão disponíveis em apêndice, bem como os diários de bordo, mas os últimos não foram possíveis de serem colocados em sua totalidade, devido ao enorme volume de texto, o que deixaria este trabalho bem maior que o tamanho previsto na norma. Portanto, grande parte dos diários de bordo estão em apêndice, consistindo no material principal para completar a compreensão do capítulo final.

observação de associações entre as áreas de conhecimento estudadas em relação ao objeto de estudo.

Sobre a estrutura do trabalho, este é composto por cinco seções e, ao final de cada uma delas, são elaboradas considerações parciais. A primeira seção é a introdução do trabalho, onde são explicitados o objeto de pesquisa, seus objetivos, limites do assunto e referencial teórico-metodológico.

Na segunda seção, analiso a pertinência social da universidade pública, as crises que vem enfrentando nas últimas décadas, bem como as políticas inclusivas que foram implementadas neste período, observando sua forma de produção de conhecimento. Além disso, problematizo a extensão universitária como ferramenta de transformação social, examinando tipos e concepções extensionistas, documentos normativos e artigos acadêmicos sobre o assunto. Por fim, examino estratégias de abordagem que promovem a horizontalidade nas relações professor/aluno, utilizando as ideias de Paulo Freire como fundamento congruente para uma postura crítica e dialógica na mediação da ação teatral.

Na terceira seção, exploro estratégias para a mediação da ação teatral na extensão, descrevendo exemplos de iniciativas extensionistas de Teatro em Comunidades. Apresento princípios para a mediação da ação teatral em atividades de extensão, elaborados a partir da investigação prática e os aprofundo ao longo do capítulo, relacionando-os com a teoria dos autores fundamentais à medida que examino elementos das pedagogias críticas teatrais como a Peça didática de Brecht e o Teatro do Oprimido de A. Boal. Averiguo técnicas de ação dialógicas para o educador de teatro, tratando da codificação freireana como disparador de debates reflexivos e da dialogicidade presente nos jogos teatrais. Analiso a conduta do Curinga do Teatro do Oprimido no Teatro Fórum sob a ótica do educador de teatro na extensão universitária, e refletindo sobre conceitos e armadilhas importantes para a compreensão deste tipo de abordagem.

Na quarta seção, efetuo uma análise descritiva dos resultados da investigação prática realizada através de um curso de extensão criado especialmente para a observação nesta pesquisa. Desta maneira, examino a abordagem realizada, seus desafios e armadilhas, refletindo sobre a teoria aprofundada e sobre o retorno dado pelos participantes nos debates e entrevistas. Na quinta seção, correspondente às considerações finais, elaboro uma síntese e reflexão de todo o estudo realizado.

Escolhi investigar a mediação da ação teatral na extensão de uma maneira que esta fosse dialógica e auxiliar de uma mudança social capaz de englobar a sociedade e a universidade, tendo como ponto de partida a provocação crítica sobre as realidades do nosso dia a dia, testando maneiras em que essa extensão pudesse, de fato, ter o poder de transformação social.

Para atingir esse objetivo, dialogo com os autores citados, e procuro valer-me, durante a execução da prática, do teatro como mecanismo pedagógico de reflexão coletiva, em que a própria discussão possa mobilizar um processo criativo capaz de formar uma opinião crítica em cada participante, sem deixar de desenvolver e aprimorar, ainda, a linguagem teatral deles. Para tal, proponho um espaço de abertura em que as questões são levantadas a partir de disparadores, desenvolvidas pela improvisação cênica e elaboradas por meio de debates. Por consequência, tento fomentar um terreno onde os participantes possam se apropriar de ferramentas artísticas para que eles próprios sejam os sujeitos transformadores de sua realidade e do seu futuro.

2. QUAL A RELEVÂNCIA SOCIAL DA UNIVERSIDADE PÚBLICA?

Construí este capítulo em torno de três eixos desenvolvidos a partir da problematização da relevância social da universidade pública, afinando na direção de questões e desafios relativos à extensão universitária, relacionada diretamente com meu objeto de estudo, a mediação da ação teatral em atividades de extensão. No primeiro eixo, a fim de contextualizar a situação da universidade, discorro sobre as crises que assolam essa instituição pública na atualidade, a partir, principalmente, do aporte teórico de Boaventura Sousa Santos e de outros autores cuja análise das obras contempla a abordagem de temas voltados para a situação da universidade pública brasileira e da extensão universitária na realidade contemporânea do capitalismo hegemônico mundial. Desse modo, observo alguns processos das complexas crises na universidade, observando o contexto atual de nossa universidade e país, propondo uma discussão sobre as formas de produção dos saberes. Além disso, abordo e reflito sobre algumas maneiras de compreender a forma como produzimos conhecimento na academia, e a complexidade existente nas relações entre conhecimento científico e o não científico.

No segundo eixo, a partir de um levantamento bibliográfico, problematizo a extensão como instrumento social, apontando diferentes concepções e desafios dessa vertente acadêmica nos últimos anos, e dialogando com ideias que circulam em obras acadêmicas recentes e documentos normativos oficiais. Reflito sobre a relação entre ações de extensão e democratização efetiva da universidade, lançando um olhar para nosso contexto mais próximo, a extensão da UFBA.

Neste último eixo, lanço um questionamento sobre procedimentos e estratégias a serem utilizadas para uma ação extensionista eficiente do ponto de vista da relevância social, empregando a metodologia de Paulo Freire e compreendendo sua base como compatível com a ideia de transformação social, capaz de promover, entre outros elementos, a *interação dialógica*, preconizada nas diretrizes normativas da extensão, encontrando caminhos também pelo pensamento de Boaventura Santos, a partir do conceito da *ecologia de saberes*.

Ao questionar o papel social da universidade e a extensão universitária, é possível compreender um pouco o contexto da extensão na atualidade, via pela qual a prática de pesquisa foi realizada, bem como os motivos e critérios de relevância para sua escolha. A extensão foi escolhida, entre outros motivos, para fortalecer este canal de troca de saberes

entre universidade e comunidade, cuja função declarada para o social deveria predominar muito mais.

2.1 AS CRISES NA UNIVERSIDADE E SUA RESPONSABILIDADE SOCIAL

Para responder a pergunta que intitula este capítulo, sobre a relevância social da universidade pública, é preciso compreender minimamente a situação em que esta se encontra nos dias de hoje, e como suas crises nos afetam enquanto integrantes da universidade e como sociedade. O sociólogo português Boaventura de Sousa Santos, autor de obras que incluem temas da democracia, epistemologia, direitos humanos e neoliberalismo, vem analisando a situação das universidades a partir do processo de globalização, especialmente a partir dos anos 1980. É também um estudioso influente na área de educação, conhecido por ser engajado política e socialmente, dialogando com uma visão de mundo utópica, emancipatória e ancorada nos cotidianos, em que a educação possui um lugar prioritário para a mudança social.

Em sua obra *A globalização e as ciências sociais: Uma revisão dos estudos sobre os processos de globalização* (2002), o autor expõe a situação da universidade diante de um processo de múltiplas faces, com âmbitos políticos, sociais, econômicos e culturais relacionando-se de maneira complexa. Mas quais consequências a globalização neoliberal traz para a universidade? É importante lançar um olhar para o contexto da “globalização” para identificar algumas ideias enraizadas na sociedade que funcionam como armadilhas e são tidas como verdades, como, por exemplo, a ideia da globalização como processo irreversível e que não pode ser revogada, sendo o único caminho e solução para o mundo.

Além desta, o autor afirma outra ideia subjacente: a de que nada resta a não ser aderir ao poder hegemônico em um mundo individualista, onde guerras convergem com os valores da globalização capitalista. Segundo o autor (2002), nos últimos trinta anos, a globalização contribuiu para a universalização e o enfraquecimento das fronteiras nacionais, ao mesmo tempo em que mostrou sintomas como a particularização da diversidade e das identidades, causando transformações drásticas no planeta, como o aumento da desigualdade social entre países e dentro de cada país, gerando conflitos, migrações, desastres ambientais, guerras, crime organizado de nível global, e “[...] a

democracia formal como uma condição política para a assistência internacional.” (SANTOS, 2002a, p. 26).

O autor afirma a globalização como hegemônica e indica algumas possíveis vias de solução via uma globalização alternativa. O objetivo desta globalização, para Santos, é tornar o mundo cada vez mais desconfortável para o capitalismo, derrubando a ideia de que este é irreversível, inexorável e de que não há nada a fazer. O autor também aborda a mercantilização da educação, resultado de processos de globalização econômica, acentuando que as mudanças nos processos de conhecimento e contextos sociais desse conhecimento afetam a universidade. Na contemporaneidade, a universidade está vivenciando diversos desafios oriundos de segmentos externos a ela, como sociedade, Estado e setores produtivos. Estes desafios se referem à hegemonia na produção de conhecimento e na sua legitimidade postas à prova.

Santos (2004) indica três crises na universidade do século XXI, que ameaçam o seu papel epistemológico e político, legitimado pela história destas instituições, nos levando a refletir sobre a identidade da universidade diante das batalhas por supremacia marcantes nessa época contemporânea: crise de hegemonia, de legitimidade e institucional.

A crise de *hegemonia* está ligada ao fim da exclusividade da universidade na produção científica e cultural. Há uma perda da caracterização intelectual da universidade devido às exigências da economia capitalista. Não é mais a única a possuir instrumentos de conhecimentos para a formação da força de trabalho. Há um enfraquecimento dos discursos hegemônicos que atribuíram a esse local um monopólio da produção científica socialmente validada, deixando de ser única e exclusiva. Além de não conseguir suprir as demandas do mercado, os grupos sociais que não têm acesso ao ensino superior buscam outros meios de aprender o que precisam.

Isso significa que as emergentes e novas exigências do mercado levam a universidade à contradição entre seus deveres epistemológicos tradicionais e a necessidade de satisfazer os interesses econômicos que afetam diretamente sua posição “hegemônica” em relação ao processo de desenvolvimento científico e tecnológico do país. Assim, tanto o Estado como os demais agentes da economia buscam realizar seus objetivos por meio de mecanismos de fora da universidade, fazendo com que esta deixe de ser a única detentora do ensino superior e da produção de pesquisa.

Esta conjuntura conduz a minha reflexão: quais são as prioridades na produção do conhecimento produzido e legitimado pela academia, se a universidade recebe poucos recursos do Estado e, muitas vezes, recebe capital privado para pesquisa? De quem são os interesses priorizados na construção do conhecimento pela academia? Santos (2004) afirma que a sobrevivência da universidade está ligada à sua capacidade estratégica de inserção social e de projetos novos que se oponham ao modelo científico hegemônico, que é muitas vezes subserviente às demandas do mercado.

A crise *institucional* compreende a contradição entre a autonomia universitária, que detém o poder de decisão sobre os valores e objetivos da academia, e os critérios quantitativos de avaliação, produção e eficiência, que são de rendimento empresarial ou de responsabilidade social. Esta crise é decorrente da primeira, e originada pelo fortalecimento da lógica do mercado econômico no local da universidade pública. Esta lógica é quantitativa, viabilizada por avaliações externas que utilizam critérios de produtividade e eficiência, ameaçando a autonomia da universidade.

A intensa produção tecnológica industrial e de mercado e a informatização do conhecimento desafiam a universidade enquanto instituição produtora de conhecimentos, questionam a qualidade de sua produção e até mesmo a sua própria existência como produtora do saber. O autor afirma, em sua obra *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória na universidade (2004)*: “A crise institucional era e é, desde há pelo menos dois séculos, o elo mais fraco da universidade pública porque a autonomia científica e pedagógica da universidade assenta na dependência financeira do Estado.” (SANTOS, p.15-16, 2004) Ou seja, a crise institucional é agravada pela crise financeira e está ligada à perda de prioridade da universidade pública por parte do Estado.

Segundo o autor, não apenas a universidade, mas, de maneira geral, as políticas públicas como saúde, educação e previdência social sofreram perda de prioridade ocasionada pela globalização neoliberal a partir dos anos 1980. Santos sustenta que a precarização financeira e estrutural da universidade é concomitante ao crescimento desregulado do mercado, causando, também, a mercantilização da universidade, fenômeno existente na educação como um todo, alertando para o risco que a instituição corre:

Os dois processos marcantes da década - o desinvestimento do Estado na universidade pública e a globalização mercantil da universidade - são as duas faces da mesma moeda. São dois pilares de um vasto projeto global

de política universitária destinado a mudar profundamente o modo como o bem público da universidade tem sido produzido, transformando-o num vasto campo de valorização do capitalismo educacional. (SANTOS, 2004, p.21)

Essa é uma questão-chave, causadora de outros problemas decorrentes da dependência da instituição em relação ao Estado, via a precarização da universidade pública; este ponto cria fragilidades, servindo com frequência de argumento e risco para a privatização da universidade. Santos elucida que a crise da universidade via descapitalização é um fenômeno global. Como solução em muitos casos, a universidade descapitalizada e abandonada pelo Estado acaba tendo que privatizar serviços e estabelecendo ‘parcerias com o capital’, não apenas produzindo para o mercado, mas também produzindo a si mesma como mercadoria.

O autor ainda alerta sobre as pressões que o Banco Mundial exerce sobre os países mais desfavorecidos, incentivando o ‘mercado universitário’, em vez do aumento de recursos destinados à universidade, defendendo o fim da gratuidade do ensino público, e minando a produção científica dos países mais pobres, pressionando os governos para que haja uma reforma educacional, reduzindo os recursos para a educação superior pública para facilitar a expansão do ensino superior privado. A transformação da universidade pública em uma mercadoria educacional é um objetivo a longo prazo do Banco Mundial, e também a diminuição da autonomia dos professores universitários em favor de administradores preparados para estabelecer parcerias com o setor privado. Um exemplo disso é o projeto Future-se, apresentado pelo Ministério da Educação em 2019³.

³ “O MEC (Ministério da Educação) apresentou a proposta de um novo programa de financiamento para as universidades e institutos de ensino federais, o Future-se [...] O Future-se foi apresentado pelo atual ministro da Educação, Abraham Weintraub, em julho, para reitores de universidades federais como um programa que dá mais autonomia financeira para as instituições de ensino. A ideia do programa é estimular captação de recursos próprios pelas instituições com doações e parcerias com empresas privadas. Durante a apresentação do programa, o governo garantiu a manutenção das verbas públicas para as universidades e o Future-se seria um complemento. Esse dinheiro chegaria até as universidades via OS (Organizações Sociais), uma figura jurídica que existe por meio da lei 9.637, desde 1998. E o que é uma OS? É uma organização privada, sem fins lucrativos, que recebe recursos do Estado para prestar serviços. O modelo é utilizado no Brasil na área de cultura e saúde, na gestão de museus e hospitais, por exemplo.[...] essas organizações devem atuar diretamente na organização das instituições, gerindo recursos, apoiando a execução de planos de ensino pesquisa e extensão, auxiliando na gestão patrimonial.” Disponível em: <<https://noticias.r7.com/educacao/saiba-o-que-e-o-future-se-programa-de-investimento-do-mec-27082019>>. Acesso em 10/12/2019

A terceira crise, de *legitimidade*, é oriunda do contraste entre a hierarquização dos saberes específicos que restringem o acesso à universidade, e as reivindicações de políticas inclusivas lutando pelo acesso das camadas populares ao ensino superior, resultando numa crescente desvalorização do diploma de graduação. Para o autor, um elemento que contribuiu para o aumento da crise de legitimidade foi o fato da educação superior contemplar somente as elites ter ganhado maior visibilidade social. Outro elemento catalisador da crise, para Santos, foi a transformação da visão da educação superior de um sonho utópico para uma aspiração real de grande parte dos jovens de variadas classes sociais, pleiteando vagas na universidade e igualdade de oportunidades.

A universidade é construída sobre o modelo de conhecimento científico tradicional e racionalista. De acordo com o autor, na última década aconteceram mudanças que desestabilizaram esse modelo de conhecimento, que passou a ser questionado, fragilizando, assim, a legitimidade da universidade, a partir das transformações emergentes nas concepções que temos de conhecimento e sociedade.

O sociólogo português (2004) expõe uma universidade pública que, ao contrário de conseguir solucionar suas crises, as gerencia de maneira a impedir que estas aumentem de forma a sair do controle, utilizando, para isso, a ambiguidade do seu perfil administrativo e sua história institucional. Afirma que a gestão da universidade acontece de acordo com as pressões recebidas a cada momento, sem realizar uma crítica sobre suas lógicas sociais, ancoradas na dependência; e agindo de maneira imediatista, com poucas perspectivas a médio e longo prazo.

A universidade pública em geral, portanto, vem enfrentando obstáculos complexos, desestabilizadores de sua institucionalidade e de sua legitimidade. De um lado, sofre pressão para a privatização e mercantilização do conhecimento, visando diminuir a responsabilidade social da universidade. Por outro, sofre pressão social para a ampliação de seu espaço público por intermédio de variados setores reivindicatórios, gerando uma fragmentação em sua identidade social e cultural, demonstrada, segundo Santos (2004), por uma paralisia e atitude defensiva, resistente a transformações.

No caso do Brasil, a partir do ano de 2003, com a entrada dos governos federais do Partido dos Trabalhadores- PT, a questão dos baixos recursos destinados à universidade se reverteu e houve grande inclusão social a partir da entrada de parcelas desprivilegiadas da sociedade na universidade pública, aumentando o investimento na educação de forma geral,

ensino técnico e superior. No caso do ensino superior, diversas políticas públicas foram criadas para acessibilizar e democratizar o acesso ao ensino superior público.

Uma das estratégias foi a expansão da rede pública federal e das vagas em instituições privadas juntamente com a adoção do ENEM. Isso foi possível graças a políticas como o Reuni e o FIES. O FIES (Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior), que já existia, foi reformulado em 2010, permitindo aos estudantes contratarem financiamento para seu curso a juros baixos. O Reuni (Programa de Apoio à Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), criado em 2007, é um programa instituído pelo Governo Federal que teve como meta expandir a entrada e a permanência na educação superior.

No caso de nosso estado, houve construção de novas universidades federais: a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) em 2005, a Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB) em 2013, a Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) no ano de 2014, e a Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf), em 2013; esta instituição tem seis campi espalhados por outros três estados brasileiros: Pernambuco, Bahia e Piauí. Na Bahia, a Univasf tem núcleos nas cidades de Senhor do Bonfim, Juazeiro e Paulo Afonso.

Cotas

Além dessas iniciativas, provavelmente uma das políticas afirmativas mais expressivas foi a Lei Federal de Cotas (Nº 12.711), criada em 2012 para consistir em um dos principais instrumentos de expansão de oportunidades no quesito social e educacional, dirigidas a estudantes que frequentaram o ensino médio integralmente em escolas públicas, advindos de famílias com baixa renda, e negros, pardos e indígenas. Desde a criação da lei, foram ocasionadas mudanças importantes na acessibilidade à universidade pública, promovendo uma maior equidade no ingresso, reservando metade das vagas, tanto do ensino superior quanto dos institutos federais, para a parte da sociedade mais desfavorecida.

Após cinco anos da sanção, em 2017, o número de vagas destinadas às cotas já havia aumentado em mais de 150%⁴. Na Bahia, a utilização desse tipo de sistema aconteceu antes da Lei Federal das Cotas. Desde 2004, foi decidida pelo Conselho Universitário a inauguração de uma proposta que considera a origem de escola pública e a característica

⁴ Disponível em: <<https://g1.globo.com/bahia/noticia/sancionada-ha-cinco-anos-lei-federal-de-cotas-muda-a-cara-do-ensino-superior-era-muito-limitado.ghtml>>. Acesso em 20 nov. 2018.

étnica e racial, efetuada a partir da autodeclaração do candidato. Esta proposta, posteriormente, também foi integrada pela Lei Federal das Cotas, servindo como referência para ela. Das nove instituições públicas de ensino superior, todas utilizam esta lei, além de possuírem políticas internas próprias de acessibilidade ao ensino superior, com outros critérios de reserva de vagas.

Concomitante às cotas para alunos oriundos de escolas públicas, a UFBA possui uma reserva de cotas interna de duas vagas por curso em qualquer seleção para alunos quilombolas ou indígenas. Estas políticas mudaram o perfil de aluno da universidade, que antes era de maioria branca e advindos de escolas particulares. Esse contexto foi transformado, diversificando a origem social, étnica e cultural dos integrantes e enriquecendo as trocas de saberes na universidade.

A UFRB, que conta com núcleos em seis municípios do recôncavo baiano, foi pioneira em aplicar totalmente a Lei de Cotas e em criar uma Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas no interior do estado, possuindo cerca de oitenta por cento⁵ de estudantes autodeclarados negros e de baixa renda. A UFOB, desde sua criação, já iniciou o sistema de cotas para graduação, assim como a Univasf e a UFSB, sendo que esta última oferece cotas supranumerárias para alunos provenientes de quilombos, aldeias indígenas e escolas públicas. As universidades públicas estaduais da Bahia também estão dentro das cotas.

A política das cotas configura uma das principais conquistas dos movimentos sociais a favor das ações afirmativas de reparação, pois, antes, apenas entravam na universidade pública quem recebia ensino privilegiado desde a infância, e a população mais pobre não chegava nem a sonhar em ingressar. Hoje em dia isso foi mudado, não apenas na UFBA, mas em todo o Brasil houve essa transformação, essa conquista de espaço e oportunidade pela parcela mais desprivilegiada da sociedade que, ao se apropriar deste lugar, gerou também novas perspectivas e visões, demandando novas formas de pensar a realidade e os lugares de fala.

Como podemos verificar, por meio de políticas afirmativas, foi realizada, pelo poder público, uma intervenção na acessibilidade à universidade pública pelos alunos menos favorecidos de maneira um pouco mais democrática, ocasionando um ingresso mais consistente das camadas populares na universidade pública, e promovendo um conjunto de

⁵ Disponível em: <<https://g1.globo.com/bahia/noticia/sancionada-ha-cinco-anos-lei-federal-de-cotas-muda-a-cara-do-ensino-superior-era-muito-limitado.ghtml>>. Acesso em 20 nov. 2018.

políticas que visou aproximar a universidade das comunidades e periferias, e também atingiu a extensão. Em 2003, foi criado um programa de suporte à extensão universitária, o Programa de Extensão Universitária (ProExt), cuja função é apoiar a universidade pública no desenvolvimento de projetos de extensão que auxiliam a colocar as políticas públicas em prática, através de editais inclusive, enfatizando a inclusão social e a aproximação da universidade com a sociedade.

Um fenômeno comum que pode ser observado na UFBA, atualmente, é que muitos alunos que ingressaram pela política das cotas participam de projetos de extensão e têm a oportunidade de voltar à comunidade como professores, traçando um novo patamar de diálogo social entre universidade e sociedade. Um exemplo próximo é o de uma colega de graduação e amiga pessoal, Marcia Limma, atriz fundadora do grupo Vilavox, mulher negra e periférica, que ingressou na graduação do bacharelado em interpretação teatral da Ufba no mesmo ano que eu, via política de cotas. Algum tempo depois, já como aluna especial do mestrado, participou como educadora de teatro do *Projeto de Extensão Corpos Indóceis & Mentis Livres*, da área de Letras, coordenado pela professora universitária e pesquisadora Denise Carrascosa⁶, que oferece oficinas de literatura e linguagens artísticas a mulheres encarceradas, que são, na sua absoluta maioria, mulheres negras e periféricas, da mesma origem social que Limma.

Para entender um pouco melhor esse projeto de extensão, a própria coordenadora pessoalmente me explicou que o projeto foi iniciado em 2010 no Conjunto Penal Feminino do Complexo Penitenciário Lemos Brito, em Salvador, Bahia. Carrascosa apresentou a proposta para a Secretaria de Segurança Pública, e para a Secretaria de Administração Penitenciária, com o objetivo de ensino de literatura para mulheres encarceradas, e foi pensado a partir de uma Portaria do Departamento Penitenciário Nacional, que estabelece que a cada livro lido e resenhado, as pessoas presas têm direito a quatro dias de remissão da pena. Este projeto montou uma biblioteca na prisão em 2013, chamada *Mentis Livres*, para oferecer um acervo bibliográfico para que estas leituras acontecessem semanalmente. A coordenadora ministra aulas de literatura e de escrita literária, e não somente as mulheres presas leem as obras de literatura como também escrevem sobre essas obras, redigindo textos literários criativos, como poemas, peças de teatro, contos, pequenos esquetes.

⁶ Denise Carrascosa é doutora em crítica literária e cultural, e professora adjunta de Literatura na Universidade Federal da Bahia, na graduação do Instituto de Letras e no Programa de Pós-graduação de Literatura e Cultura.

A coordenadora enfatizou que este trabalho tem uma dimensão de gênero e racial, pois, segundo dados estatísticos, a maioria das mulheres encarceradas no Brasil são negras, e em Salvador esse número chega a oitenta por cento. Desta maneira, o projeto aborda a dimensão do racismo institucional do sistema de justiça contra essas mulheres negras, sendo que o trabalho é baseado na literatura negra e na literatura de mulheres negras. Existem duas frentes principais neste projeto, o primeiro é o sentido pragmático da remissão de pena e o segundo atua no sentido da reconstrução da identidade negra como modo e fortalecimento da experiência dessas mulheres que estão presas. Diante do processo desumanizador do encarceramento, essa frente é identitária, simbólica, de produção de subjetividade fortalecida. A cada edição do projeto, a coordenadora convida artistas locais de artes visuais, teatro, dança, performance, cinema, poesia; que vão propondo ferramentas, linguagens, conteúdos, temáticas, agregadas ao processo de leitura e escrita das mulheres presas.

No ano de 2017, a partir do encontro com várias artistas, incluindo Marcia Limma, foi criada uma performance chamada *Não sou bicho, sou mulher*, que misturava elementos do teatro e possuía caráter de denúncia social, apresentada no Conjunto Penal Feminino, onde Limma atuou encenando a história de uma das moças presas. A performance foi assistida pela direção da penitenciária, agentes do Ministério Público, da Defensoria Pública, da Comissão de Direitos Humanos da OAB, e resultou, segundo a coordenadora, em alguns processos de melhora das condições de encarceramento. A participação no projeto de extensão inspirou o projeto de mestrado de Limma, já em fase de conclusão, cuja pesquisa originou a obra teatral *Medeia Negra*, em cartaz no ano de 2018 na cidade de Salvador, e em turnê pelo Brasil em 2019.

Ainda que beneficiada pelas cotas, eu percebia também, por outros colegas cotistas, a dificuldade muitas vezes de estar ali frequentando a graduação, ou por falta de recursos para transporte, ou por necessidade de trabalhar para se manter, prejudicando o desempenho e a assiduidade na universidade. Ao analisar estas políticas criadas pelo governo Lula, percebemos que este favoreceu a expansão e acessibilidade à universidade pública, promovendo maior igualdade social ao levar em consideração as populações historicamente desfavorecidas.

Entre os países que ainda possuem universidades públicas, encontramos no hemisfério norte Finlândia, Suécia, Noruega, Dinamarca, Eslováquia, Eslovênia e Turquia. Alguns países cobram uma pequena taxa anual de seus estudantes, como Alemanha e

França. No movimento contrário, países como EUA e Inglaterra cobram milhares de dólares de seus estudantes anualmente.

Na América Latina, segundo o professor doutor uruguaio Cláudio Rama⁷ (2015), economista especializado em temas de gestão e políticas de educação superior na América Latina, aparentemente nos últimos dez anos houve uma expansão da universidade pública. O Brasil, entre 2004 e 2011, criou sessenta novas instituições públicas de ensino superior. A Argentina, desde 2003, criou nove universidades nacionais, o que atrai muitos estudantes brasileiros, principalmente pela facilidade de ingresso na ausência de vestibular. O México criou, de 2006 até 2012, cento e quarenta instituições de ensino superior públicas. O Paraguai, que em 1990 contava apenas com uma instituição pública, em 2008 possuía oito. Peru passou de vinte universidade públicas em 2000 para cinquenta e uma em 2011. Venezuela, entre 1999 e 2011, criou vinte novas universidades públicas.

É possível perceber que houve avanços progressistas nesta área, mas atualmente notamos uma ascensão da direita conservadora na América Latina, seja por vias eleitorais ou por golpes parlamentares ou judiciais, apoiados por contextos locais ou globais, que possibilitaram que a extrema direita se fortalecesse, ameaçando as conquistas populares do ensino público superior. Muitos países da América Latina também estão sofrendo crises com a ascensão da direita conservadora, como Chile, Bolívia, Colômbia e Equador, demonstrando a fragilidade da democracia na região.

2.1.1 Mas e a função social da Universidade pública no Brasil?

Apesar das múltiplas possibilidades de reflexão sobre os caminhos da universidade brasileira, há muita divergência de opiniões quando se discutem as funções e objetivos da instituição. De qualquer maneira, é importante salientar que ela está inserida dentro de uma realidade concreta, e, portanto, suas ações devem estar conectadas às exigências e necessidades sociais dessa realidade, pois as mudanças e transformações que ocorrem nela também afetam diretamente a universidade. Segundo Cristóvam Buarque (1994), há aparentemente uma dificuldade ou um déficit de capacidade para a definição adequada dos problemas que a academia considera importantes para serem pesquisados. Deste modo,

⁷ Disponível em: <<http://www.pdi.uema.br/wp-content/uploads/2015/06/A-Universidade-P%C3%BAblica-na-Am%C3%A9rica-Latina-Claudio-Rama.pdf>>. Acesso em 24 set. 2018.

devemos nos indagar: para que/quem e de que forma devemos, como universidade, produzir e divulgar o conhecimento?

O conhecimento produzido não é e nunca será neutro, e deve ser gerado com intenções definidas e refletindo-se sobre suas consequências. A ciência moderna não tem sido muito cautelosa com os resultados do que realiza, embasando a exploração da natureza com seus fundamentos científicos, permitindo a destruição do planeta e do ser humano por meio das opressões. A importância da universidade pública brasileira está sobreposta na história de lutas pelo direito à educação, em que se acentua o debate a respeito de uma universidade caminhando lado a lado com a democracia e com o acesso à oportunidade.

Assim, a obra de Santos (2004) nos oferece algumas pistas para a reelaboração da universidade no Brasil, incluindo as diferenças e combatendo a injustiça social. A partir da exposição destas crises, o autor defende que o enfrentamento delas seja realizado através da articulação entre ensino, pesquisa e extensão, agregados à ação de responsabilidade social da universidade. Resistir às crises deve envolver a promoção de pesquisas, formação e extensão que contribuam para a democratização da universidade em um sentido mais amplo do que apenas o acesso a ela. É colocar a universidade como contributo específico na definição e solução de questões sociais, nacionais e globais de forma coletiva.

Na minha visão, a imensa desigualdade na distribuição dos conhecimentos produzidos, e observando segundo os interesses de quem estes saberes são produzidos, contribuem em grande parte para as crises e ocasiona tensões entre universidade, sociedade, o Estado e também internamente, dentro das estruturas acadêmicas. É necessária a reflexão acerca de resoluções para essas tensões, a universidade brasileira deve se reexaminar e tornar público o seu projeto para ser compreendida, pois é uma instituição da sociedade, deve a transparência. Além disso, o Estado deve repensar sua postura em relação à universidade, precarizada tanto estruturalmente como carecendo fortalecer seus ideais sociais.

Com as transformações que aconteceram nos governos progressistas nos últimos anos, este tipo de mudança começou a acontecer, os novos ingressantes também começaram a transformar a universidade. Hoje existem mais negros, indígenas, LGBTs no ensino superior, e essa mudança redirecionou também as motivações e demandas de pesquisa, demandando outras teorias de conhecimento, pois as novas presenças forçam mudanças do ponto de vista da infraestrutura e epistemológico, e o reconhecimento de outras vozes e lugares de fala.

A universidade pública ainda tem valores de predominância elitista branca, existem conflitos internos provocados pelos questionamentos desta conjuntura pelos grupos populares que entraram na academia e que movem essas estruturas por dentro, promovendo mudanças, apesar da pressão externa pela privatização. A extensão também propiciou acessibilidade e democratização, pois uma parcela da sociedade que não enxergava esse universo como perspectiva possível passou a agregar esse horizonte de possibilidades.

E quem irá realizar a reforma da universidade? Santos (2004) aponta que serão os próprios interessados na universidade pública, como educadores, estudantes, funcionários e gestores, que irão discutir as consequências do avanço tecnológico e o desenvolvimento individual e coletivo na sociedade. Além da própria universidade pública, o autor indica outros realizadores da reforma, como o Estado Nacional e a sociedade civil organizada, movimentos sociais, sindicatos, e todos os interessados em formar parcerias com a universidade para a solução de necessidades sociais. Para resistir às crises, em especial a de legitimidade, o autor (2004) sugere cinco ações fundamentais: acesso; extensão; pesquisa; ecologia dos saberes; universidade e escola. Para este estudo, o tema da extensão será mais aprofundado.

2.1.2 Como produzimos conhecimento na academia?

Para uma maior compreensão da situação da universidade, é relevante observar que tipos de conhecimento são construídos e valorizados pela instituição. Santos (2004) levanta questionamentos muito próximos aos que Paulo Freire faz em seus escritos, pois também toca no ponto da função da universidade na sociedade, e nas relações de poder entre as formas de conhecimento, científico e não-científico. Ambos defendem a proposição de espaços de democratização e redes de intervenção dialógica contra-hegemônica. É interessante, na minha opinião, analisar as crises no sentido de seu potencial político e até subversivo. Toda crise representa um ensejo para mudança, além da capacidade de rearticular o sentido de universidade, até agora hegemônico, com a possibilidade de reconhecer as problemáticas e abrir espaço para pensar em outras alternativas de ação e discurso.

No decorrer de sua obra (2004), Santos critica o paradigma moderno científico dominante, originado na Europa no século XVII, que hierarquiza os conhecimentos,

homogeneizando-os, e despreza outros saberes culturais, tradicionais, experiências e diversidades. O autor afirma que esta lógica da ciência deve ser rompida por ser dualista e aprisionante, e que se deve ouvir também o senso comum e os saberes populares. O caráter técnico do modelo científico moderno exclui, em muitas ocasiões, as dimensões humanas das soluções de ciência, resultando na pouca consideração das problemáticas político-sociais. Os saberes devem ser aplicados em necessidades palpáveis, procedendo de forma ética quanto a sua realização, tornando o conhecimento utilitário para a sociedade, agindo a serviço das questões sociais mais emergentes.

Para Santos (2004), a democracia não consiste apenas de um regime político, mas de uma estrutura social que deve estar vigente no dia a dia e em todos os espaços sociais. Para isso, deve haver distribuição mais democrática dos saberes e dos processos pedagógicos. Nesse caso, uma atividade de extensão pode representar um espaço de democracia, em todas as esferas da sociedade. Assim, ao comprometer-se com um projeto pedagógico emancipador, a multiplicidade é contemplada, e os grupos sociais que tiveram seus saberes sufocados pelo domínio e homogeneidade da ciência moderna são valorizados. No âmbito da educação, o autor defende que ela seja emancipatória, potencializando o inconformismo diante da realidade:

[...] um projeto de aprendizagem de conhecimentos conflitantes com o objetivo de, através dele, produzir imagens radicais e desestabilizadoras dos conflitos sociais em que se traduziram no passado, imagens capazes de potenciar a indignação e a rebeldia. Educação, pois, para o inconformismo. (SANTOS, 1996, p. 17)

Além do caráter crítico, esta sugestão de propor imagens da realidade contrastante para educação vem ao encontro da ideia de codificação de Paulo Freire, e também do modelo de ação da Peça Didática de Bertolt Brecht, ou o Teatro Fórum de Augusto Boal, que abordarei no próximo capítulo. São propostas que, ao fomentar a prática de observar o cotidiano a partir da problematização de disparadores de discussão como imagens ou reportagens, peças de teatro, letras de música, com o objetivo de provocar criticamente os participantes, cria-se um diálogo sobre o tema, aguçando a visão crítica dos educandos por meio de uma troca de ideias via discussão.

Segundo Santos (2008), a partir da visão da universidade como local legítimo de produção do conhecimento, também se espera que os saberes acadêmicos respondam como

resolver os problemas sociais que se expandem à medida que as inovações tecnológicas avançam. De fato, a universidade tem apresentado certa dificuldade em definir de forma clara sua orientação, finalidade, função social, sua identidade. Estas dificuldades estão ligadas diretamente à formação e construção de conhecimentos. Dirceu Benincá, professor doutor nas áreas de sociologia e educação, aponta:

No contexto atual, vigoram diferentes visões acerca da importância, da orientação e da finalidade da universidade. Algumas se alinham na defesa da educação como meio essencial para a formação de cidadãos aptos a promover o desenvolvimento social, justo e equitativo. Outras atribuem ao ensino superior a função estratégica de capacitar pessoas sob o aspecto ideológico, político e profissional para a consolidação do sistema capitalista. Há também as que consideram a universidade uma instituição conservadora, obsoleta ou ultrapassada. (BENINCÁ, 2011, p. 35).

A disparidade das visões conduz à seguinte reflexão: a universidade existe para sanar os problemas sociais ou aumentá-los, formando competidores que fortalecem o sistema neoliberal? Devido à complexidade dos processos político-sociais, econômicos e culturais, os desafios da universidade emergem nessa perspectiva em que, como instituição pública, ela estaria receptiva às diversas demandas que recebe. Benincá (2011) defende que a universidade, principalmente a pública, não pode ser uma ‘empresa de saberes’. Atualmente, é possível discutir não apenas aspectos da excelência acadêmica, como o que esta leva de conhecimento para os sujeitos sociais, mas, também, levar em consideração os conhecimentos destes sujeitos para a articulação da edificação de um saber contra-hegemônico.

Ao imaginar de que forma poderíamos articular essa construção de saberes contra-hegemônicos na universidade brasileira no momento atual, encontramos barreiras problemáticas contra o próprio pensamento crítico. Existe uma perseguição feroz de segmentos da direita contra o avanço e a democratização da educação, como o movimento Escola sem Partido. Este projeto tem caráter de censura e proíbe os professores de abordar valores e temas políticos, que não devem sequer tratar da realidade do estudante ou da comunidade, abordando a matéria de maneira isolada. Além disso, pretende disponibilizar um canal de denúncia anônimo para que alunos e funcionários da educação possam denunciar o professor, que poderá ser processado pelo Ministério público.

Esse movimento se iniciou em 2004 e ganhou força com a realidade de crise que enfrentamos desde 2015⁸, o que fortalece iniciativas autoritárias, e se apoia em um discurso que desqualifica as ideias progressistas e a rede educacional, como se todos os professores fossem militantes petistas e defendessem esse partido na escola. Para combater esse discurso, foram criadas frentes de resistência contra o Escola Sem Partido em todo o Brasil, com a participação de movimentos dos professores, sindicatos, movimentos sociais, instituições educacionais e políticos da esquerda.

Este projeto acusa a existência de doutrinação ideológica marxista nas escolas e busca aprovar como lei uma censura à liberdade de expressão dos professores, que chamam de “abuso da liberdade de ensinar”⁹. Essa proposta objetiva a fiscalização dos professores nas escolas e universidades, processando-os pelos conteúdos ministrados e punindo-os. Apesar de ainda não estar aprovado no congresso e ter recentemente sido arquivado, no final de 2018, este projeto já vem tentando intimidar educadores. Ao perseguir professores, tenta destruir as liberdades democráticas e a multiplicidade de ideias e, no caso da universidade, ameaça sua autonomia, o que é grave.

Uma das patranhas que o Escola sem Partido usa como estratégia é a acusação de que as escolas promovem “ideologia de gênero”¹⁰, que ensinam as crianças a se tornarem homossexuais, causando histeria social e demonizando a educação sexual nas escolas, conhecimento que pode inclusive ter um papel fundamental ao conscientizar crianças e adolescentes sobre como evitar estupros e abusos. A partir de 2015, com a retirada do governo do PT do poder, o movimento ganhou mais força, e cerca de sessenta projetos de lei começaram a ser propostos e discutidos em Câmaras Municipais, Assembleias Legislativas e no Congresso Nacional, e repudiados pelo Conselho Nacional de Direitos Humanos, por ameaçarem os direitos humanos básicos.

⁸ Crise iniciada com a retirada de nossa presidente eleita, que entregou o poder à direita.

⁹ Por uma lei contra o abuso da liberdade de ensinar. **Página do Movimento Escola Sem Partido**. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/artigos-top/523-por-uma-lei-contra-o-abuso-da-liberdade-de-ensinar>. Acesso em 20 nov. 2018.

¹⁰ Porque os pais devem dizer NÃO à ideologia de gênero. **Página do Movimento Escola Sem Partido**. Disponível em: <http://escolasempartido.org/artigos-top/558-porque-os-pais-devem-dizer-nao-a-ideologia-de-genero>. Acesso em 20 nov. 2018.

Esta proposta é inconstitucional, pois nossa Constituição Federal determina que uma das metas da educação do país é preparar o aluno para exercer a cidadania¹¹. Ademais, tenta vender a ideia de que seus idealizadores são “neutros”, o que também é uma farsa, pois existe ideologia ao proibir o debate de certas questões, como as de gênero, visando invisibilizar a problemática, naturalizar as opressões de gênero e distorcer a educação sexual para gerar polêmicas na sociedade a seu favor. Toda educação é ideológica, basta saber se esta é inclusiva ou excludente. Após doze sessões sem conseguir ser votado o parecer do relator, o projeto Escola sem Partido foi arquivado automaticamente no final do mandato presidencial de 2018. A ameaça ainda não está afastada totalmente, pois o regimento da Câmara permite que seja apresentado requerimento para desarquivar o projeto, iniciando novamente e formando uma nova comissão.

A situação não está favorável para a educação desde a retirada da presidente Dilma em 2016, quando diversos direitos foram retirados do povo, além da venda barata e facilitada de nossos recursos naturais e empresas estatais a países estrangeiros, como o Pré-sal¹². A tendência é o contexto se agravar, pois a eleição presidencial de 2018 elegeu Jair Messias Bolsonaro, figura violenta, declaradamente homofóbica, machista e misógina, que defende o armamento da população e venceu as eleições por meio de uma campanha desonesta e baseada em notícias falsas¹³ disparadas em redes sociais. Não foram apenas pessoas ingênuas que votaram neste indivíduo, mas pessoas com alta escolaridade, conscientes que estavam votando em um candidato opressor por se identificarem com essa postura autoritária e também se beneficiarem da opressão às classes desfavorecidas.

A universidade pública brasileira encontra-se atualmente em 2019 sob estado de ameaça, com cortes de bolsas de pós graduação, ataques à pesquisa e produção científica e

¹¹ Diz o artigo 205 da Constituição Federal de 1988: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988)

¹² A venda do Pré-sal, um desastre para o Brasil. **CartaCapital**, 2017. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/revista/977/a-venda-do-pre-sal-um-desastre-para-o-brasil>>. Acesso em 20 nov. 2018.

¹³ A máquina de ‘fake news’ nos grupos a favor de Bolsonaro no WhatsApp. **EIPaís**, 2018. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2018/09/26/politica/1537997311_859341.html>. Acesso em 20 nov. 2018.

contingenciamento de 30%¹⁴ do investimento federal já anunciado. A conjuntura do país está tão complicada que ainda não é possível avaliar a magnitude dos prejuízos.

A perspectiva para o projeto Escola sem Partido provavelmente é a sua retomada com a nova legislatura. Os ministros de Educação e Direitos Humanos nomeados¹⁵ para o próximo governo já afirmaram que este projeto será prioridade fundamental. A visão antimarxista obsessiva, como nos casos deste projeto obscuro, coloca assuntos de injustiça social como ideologias que atrapalham o avanço do capitalismo.

Voltando à questão das diferentes formas como o conhecimento é produzido, Santos (2001, p.73) classifica parte do conteúdo do conhecimento científico como “desencantado e triste”, pois é fechado, limitado para outros saberes, agride a natureza, perde qualidade ao estabelecer objetivos quantificáveis, criando um empobrecimento qualitativo dos saberes acadêmicos. Além disso, determina o objeto de pesquisa como mero objeto, de forma a limitar as oportunidades de troca e expansão de conhecimentos. Desta forma, a experiência e os sentidos da experiência são desvalorizados e silenciados pela ciência moderna, baseada fundamentalmente em evidências científicas a partir de experimentos, desconsiderando práticas realizadas a partir de processos individuais ou coletivos de descobrimento da realidade, ocorridos dentro ou fora das universidades.

Santos (2004) indica que a crise no conhecimento científico moderno é oriunda do desajuste entre o chamado conhecimento regulação e emancipação. O conhecimento regulação seria aquele que promove o desenvolvimento dos saberes voltado para o mercado, a partir de suas demandas e quase sempre fora do contexto social. O conhecimento emancipação estaria relacionado àquele que propicia a reflexão sobre os resultados das ações, centrada na solidariedade recíproca e na participação.

Para a transformação da universidade, é necessária uma transformação nos paradigmas ainda sustentados por ela, a fim de tornar-se mais conectada com as

¹⁴ 30% ou 3,5%: Quanto Bolsonaro cortará nas universidades federais? Entenda. **Uol**, 2019. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2019/05/11/governo-muda-discurso-e-corte-na-educacao-passa-de-30-para-35-entenda.htm>>. Acesso em 19 jul. 2019.

¹⁵ Escola sem Partido é arquivado após oito sessões consecutivas e não será votado em 2018. **Uol**, 2018. Disponível em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/educacao/escola-sem-partido-e-arquivado-apos-oito-sessoes-consecutivas/?utm_source=facebook&utm_medium=social-media&utm_campaign=noticias&utm_content=geral>. Acesso em 20 nov. 2018.

problemáticas sociais, cultivando a postura crítica e originando saberes a partir da integração de suas diferentes formas, promovendo valores humanistas e emancipatórios. O conhecimento produzido deve ser socializado e não mantido como privado.

É preciso romper com o modo quantitativo de construção do conhecimento, recriando-o criticamente, considerando a voz do outro. Afinal de contas, a universidade é uma instituição que deve ser pautada em valores, e estes devem estar mais claros. O processo de edificação dos saberes universitários sofre consequências das relações de poder; isto significa que os saberes científicos não são necessariamente verdadeiros, mas pretendem estabelecer-se como tal e, para tanto, necessitam ser legitimados pela universidade.

Tomaz Tadeu da Silva também defende a extensão como uma via de produção do conhecimento:

[...] uma concepção de conhecimento diferenciada da predominante precisa ser construída, onde este ganhe uma dimensão de totalidade, complexidade, inter-relacionamento e forte contextualização na realidade. Onde teoria e prática percam as fronteiras, sem tornarem-se excludentes. Na perspectiva dessa ruptura paradigmática, ensino com extensão representa tratar o conhecimento criativamente, em forma de reflexão ativa sobre a realidade, reelaborando-se o saber que emerge dessa realidade. (SILVA, 2000, p.14)

Esses saberes que emergem da realidade são desenvolvidos coletivamente, de maneira dialógica, a partir da observação crítica da realidade e do cotidiano. A extensão deve construir conhecimento a partir da experiência, ao promover a reflexão sobre esta experiência, incluindo todo o seu processo e contexto. Sendo assim, a extensão pode ser a grande aliada da pesquisa. Ademais, situa-se em uma posição estratégica para a integração de práticas de diversas áreas, reforçando a importância de criar instrumentos facilitadores para a interação de sujeitos diversos, promovendo a interdisciplinaridade, potencializando o desenvolvimento de uma consciência crítica, habilitada a formar sujeitos para a transformação, capazes de se colocar diante da realidade social de maneira ativa.

Aprofundando a questão dos conhecimentos científicos e não-científicos, Boaventura Santos aborda, em obras seguidas, a perspectiva do que chama de conhecimento pluriuniversitário, cujas características podem representar alternativas para a edificação de atividades extensionistas. Santos e Almeida Filho (2008) delimitam dois extremos opostos

entre os tipos de conhecimento, universitário e pluriuniversitário. Enquanto o foco do primeiro é na construção dos saberes, o do segundo é na participação e aplicação destes saberes.

Os objetivos da pesquisa no conhecimento universitário são definidos pelos pesquisadores, enquanto no pluriuniversitário são compartilhados entre pesquisadores e participantes. Enquanto o primeiro prioriza metodologias fundamentadas no distanciamento do pesquisador e na neutralidade científica, e um conhecimento hegemônico, homogêneo e hierárquico, o segundo valoriza metodologias participativas de pesquisa, e um conhecimento a partir do contexto, heterogêneo e horizontal.

No conhecimento universitário, há uma verticalização do conhecimento científico e vaga responsabilidade social em relação à aplicação das inovações científicas, enquanto que, no pluriuniversitário, há uma maior horizontalidade entre os variados conhecimentos, com a aplicação do conhecimento sendo norte definidor da produção científica. O primeiro preocupa-se com a delimitação de fronteiras disciplinares e sistemas lineares e fechados, enquanto o segundo valoriza vias transdisciplinares e interação dinamizada pelas tecnologias da comunicação.

A concepção pluriuniversitária aponta, segundo Santos, para a: “necessidade de abertura da instituição acadêmica para a sociedade que a abriga e sustenta, indo além do Estado e do mercado, incluindo família e movimentos sociais” (SANTOS E ALMEIDA FILHO, 2008, p. 10). Assim, em vez de valorizar apenas o acúmulo de conhecimento com pouco espaço para reflexão crítica, a universidade deveria abarcar mais da concepção pluriuniversitária, que converge com as necessidades da extensão. A dinâmica entre estas duas concepções de conhecimento pode ser muito rica para a inovação crítica, formativa e emancipatória, além de dialogar com diferentes conhecimentos, objetivando a resolução de problemáticas sociais de maneira participativa. Estes autores fizeram esse texto em 2008, de lá para cá a universidade se transformou bastante e chegou a se aproximar desses elementos.

O antropólogo, sociólogo e filósofo francês Edgar Morin (2002b) também discorre sobre a questão do conhecimento científico, indicando que devemos construir um pensamento capaz de conectar os saberes que foram fragmentados pelo paradigma racionalista da ciência moderna. Essa reconexão de saberes poderia, segundo o autor, configurar-se em sustentáculo da função de relevância social da universidade. Na minha opinião, é primordial aprofundar as potencialidades da extensão universitária e suas

maneiras de produzir conhecimento, investigando as possibilidades de propostas voltadas para o conhecimento como emancipação. Na tríade ensino-pesquisa-extensão, esta é a mais recente e a que menos recebe pesquisas, sendo que poucos trabalhos enfocam a prática cotidiana de seus projetos.

Apesar disso, recebeu mais investimentos nos governos progressistas do PT, modificando a visão da Proext, que era antes enxergada como mero assistencialismo. Esta valorização da extensão pode ser derivada da intenção de aproximar a academia das camadas populares, o que gerou inclusive a situação de jovens que participaram de projetos de extensão ingressarem na universidade e tornarem-se professores da extensão no retorno à comunidade, em um movimento de via de mão dupla. Com a nova conjuntura presidencial, não há garantias que esse movimento irá continuar, pois o gestor eleito também anunciou que irá reduzir as cotas para universidades e concursos¹⁶.

Para Boaventura Santos (2001), é emancipador o conhecimento que reflete sobre as consequências dos seus atos, em que não há relação de sujeito-objeto, e sim sujeitos com relação de reciprocidade entre si, além das ideias de solidariedade e participação. Além de analisar a própria conjuntura universitária, é preciso buscar, nas práticas da universidade, iniciativas e experiências que discutam uma formação sem ser centrada no modo moderno de conhecimento, que separa razão dos sentimentos e silencia a experiência vivenciada.

Desta forma, o potencial da extensão em construir saberes a partir da experiência é alto, e assim é também capaz de tratar sobre o seu fazer, incluindo a possibilidade de edificar um conhecimento narrativo, subjetivo, que não se fecha em si mesmo e deixa em aberto a oportunidade de criar finais diferentes ou outros começos. Do mesmo modo, é construído um saber que circula, que pode ser experimentado e também pode integrar novos princípios. Para educandos se emanciparem da posição de objetos, o ensino-aprendizagem deve levar os sujeitos a observar a realidade e provocar a visão crítica, levando-os a construírem suas próprias visões e opiniões, em que o educador aja como um mediador desses processos de provocação crítica dos educandos.

É plausível encontrar espaço na academia para a construção de outros saberes, que incluam valores de conhecimento como autonomia e cidadania? Quais seriam esses espaços possíveis na universidade? Seria a extensão o melhor espaço para a construção desses

¹⁶ Bolsonaro promete reduzir cotas para universidades e concursos. **Uol**, 2018. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/confere/ultimas-noticias/eder-content/2018/08/24/bolsonaro-promete-reduzir-cotas-para-universidades-e-concursos.htm>> Acesso em 19 jul. 2019.

saberes? Como observar esses elementos nas ações da extensão? Muitas propostas de extensão agem como políticas reparadoras, amenizando tensões sociais, mas não geram oportunidades de solução para os grupos participantes. Apesar disso, existem reflexões que avançam no pensamento sobre a extensão, discutindo sobre sua finalidade e sobre suas características, como é o caso do encontro anual do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras - FORPROEX, cujo primeiro regimento foi aprovado em 2010.

2.2 POR QUE EXTENSÃO?

A extensão possui um caráter valioso para contribuir com as mudanças de paradigmas envolvendo os processos pedagógicos acadêmicos, pois sua metodologia diferenciada realiza-se via experiências de troca entre educadores, universitários e comunidades, permitindo a expansão da capacidade de refletir sobre as ações constituídas nas experiências. Se a universidade enfrenta uma crise de conhecimento, de que maneira podemos pensar a extensão como lugar de produção de saberes, capaz de contribuir para a resolução de crises sociais?

O modo acadêmico de produção tradicional descarta a experiência e constrói um saber hegemônico muitas vezes irresponsável e desconectado da realidade social. Como produzir um conhecimento não focado na estrita racionalidade objetiva ou em interesses mercadológicos, mas na cidadania, nas relações humanas, e que reflita sobre um modo de criação de saberes baseado na experiência vivida? Essa dimensão de pensamento é relevante na construção de uma nova forma de produzir conhecimento na universidade.

Há uma grande multiplicidade de atividades de extensão: cursos, assistência técnica, prestações de serviços em diversas áreas, projetos culturais e comunitários, consultorias, promoção de eventos, confecção de projetos e disseminação de resultados de pesquisas. A extensão acadêmica está implicada, segundo Jezine (2004), na formação do estudante universitário, do educador e da própria sociedade, compondo um projeto político-pedagógico universitário fundamentado na crítica e na autonomia como bases para a construção de conhecimento.

Para tornar a universidade realmente democrática e autônoma, comprometida com as necessidades da população, é necessária a formulação de um novo paradigma na instituição,

abarcando novos sentidos para a extensão. Boaventura Santos defende a ampliação do acesso à universidade, a continuidade do ensino gratuito e público e as políticas de ações afirmativas. O autor assinala que a extensão voltada para atividades geradoras de lucro tendem a aprofundar a crise da universidade; logo, deve ser evitada. Defende que a prioridade das metas da extensão seja o apoio na solução de problemáticas de injustiça e desigualdade social, bem como oferecer oportunidades de expressão artística e social a populações marginalizadas.

Existe também uma tensão entre a relevância social da universidade viabilizada pela extensão e o reconhecimento desta como local de produção de conhecimento. A extensão não é vista como produtora de conhecimentos, por que estes são hierarquizados e a atividade extensionista é encarada como uma realização menor, lugar de prática e ação apenas. Como consequência, por estar nesse lugar mais desprestigiado em relação ao ensino e pesquisa, também está submetida a regras mais flexíveis e, sendo assim, pode contribuir de modo mais eficaz para a construção de saberes emancipatórios e para a democratização da universidade, favorecendo a edificação de uma nova forma de se organizar as relações de saberes acadêmicos, em que ensino, pesquisa e extensão sejam vistos como espaços de elaboração de conhecimento legitimados.

Além da possibilidade da extensão ser produtora de conhecimentos científicos, também pode ser o canal de entrada para outros saberes que aspiram fazer parte da universidade. Assim, é capaz de dinamizar a disseminação do conhecimento universitário e, a partir disso, receber de volta os seus conhecimentos reelaborados pela instituição, contribuindo para a edificação de uma sociedade mais equânime. O que predomina ainda é um grande abismo entre os saberes científicos e os não científicos. Boaventura Santos (1996) afirma que a universidade deve priorizar o aprendizado de outros saberes na extensão, além de criar locais de encontro com as comunidades, em que seja possível detectar questões e estabelecer prioridades. A comunidade deve ser vista como local de aprendizagem, bem como as referências que pertencem a esses espaços.

A visão da extensão como função menor da universidade é um discurso que não se pode mais endossar, é preciso realizar atividades efetivas para a valorização e para o entendimento da extensão como um dos caminhos que a universidade tem para ser legitimada no espaço em que está. Não há possibilidade de sucesso emancipatório quando as atividades estão desconectadas do contexto. É preciso observar a realidade, construir estratégias de diagnóstico e ação. O fortalecimento da extensão é condição para o

fortalecimento da universidade, especialmente na contemporaneidade, em que o conhecimento científico é alvo de questionamentos quando confrontado com outros saberes, exigindo, segundo Boaventura Santos (2004), maior responsabilidade social das universidades que o produzem.

2.2.1 Concepções diferentes de extensão uiversitária

Então todas as práticas extensionistas são transformadoras e emancipatórias? Obviamente não, é preciso ter cuidado para não generalizar. Ao se observar alguns conceitos e ações das práticas de extensão, é possível destacar três tipos de concepções ideológicas predominantes, presentes nos variados contextos históricos da universidade e entrecruzadas nas ações de extensão que ocorrem atualmente. Jezine (2006) as sistematiza, indicando a primeira, a *assistencialista*, a mais tradicional, chamada também de *funcionalista*, ou seja, a que realiza a função social da universidade, oferecendo orientação técnica e serviços assistenciais nas áreas de saúde, educação e agricultura por meio de programas e ações que visam solucionar algumas demandas sociais. Este tipo de extensão é baseado na ideia de que a universidade ‘estende’ seus saberes até comunidades ignorantes, de maneira vertical. Apesar de nos últimos anos uma outra abordagem também estar presente, esse modelo ultrapassado predominou por bastante tempo.

Essa concepção também se caracteriza em diversas ocasiões pela realização de atividades esporádicas em comunidades, sem continuidade e muitas vezes intencionando solucionar problemas de maneira imediatista, sem concretizar um trabalho crítico que discuta sobre os elementos ocasionadores das injustiças sociais e sem nunca promover a articulação social desses coletivos; por isso são nomeadas de ações assistencialistas, por sua característica conservadora, paternalista e de manutenção das desigualdades sociais. Não se pergunta o que a comunidade pensa sobre a universidade.

Nessa visão, a universidade é considerada uma mera realizadora das funções do Estado enquanto política educacional, o que a leva a permanecer desarticulada dos eixos de ensino e pesquisa. Ao se associar unicamente ao âmbito social, há um reducionismo limitante que frequentemente serve apenas aos interesses políticos, representando um retrocesso, onde a extensão permanece secundarizada, opcional e dispensável.

O segundo tipo de concepção também é bastante comum, conhecida como extensão *mercantilista*, correspondente à prestação de serviços e consultorias a empresas privadas ou instituições via contratos, seguindo as exigências do mercado. Esta concepção vem se formando a partir das transformações na estrutura social e estatal, com o intuito de satisfazer demandas advindas de segmentos externos, não como necessidades sociais, mas oferecendo serviços pagos por uma sociedade globalizada.

Esta concepção representa uma ameaça de privatização da universidade e sua soberania, por se moldar segundo as necessidades do mercado neoliberal ao priorizar aspectos econômicos do âmbito exterior da universidade, realizar parcerias com entidades, deixando de priorizar as populações mais carentes e enxergando apenas consumidores. Assim, o produto da universidade torna-se mercadoria a ser vendida, e a extensão se transforma em uma poderosa via de promoção da ‘marca’ da universidade.

Desta forma, a concepção mercantilista contém em sua ideologia a semente da privatização universitária, quando em vez de oportunidade e acesso, oferece atividades mediante pagamento de taxas, descaracterizando a identidade pública da universidade. É necessário ressaltar que o acesso ao ensino superior público e gratuito ainda é muito restrito para a população mais desfavorecida, apesar das cotas e outras políticas públicas criadas nos últimos anos. Compreende-se que não será pela extensão universitária de concepção mercantilista que serão sanadas as injustiças sociais agravadas pelo capitalismo e típicas deste modelo econômico.

O fato de a universidade pública estar sofrendo com a precarização e a escassez de recursos, especialmente mais esparsos para a extensão, leva a universidade em muitos casos a ceder ou aceitar as pressões do mercado para receber financiamentos. A extensão é, atualmente, o mais importante núcleo de articulação universitária de parcerias com segmentos fora da universidade na busca de recursos para suas ações. Porém, é imprescindível que a extensão se torne mais presente e comprometida com a sua relevância social e emancipação crítica dos que dela participam. Tanto a concepção assistencialista quanto a mercantilista possuem muito poucos projetos sociais provocando transformações sociais e indicam a urgente necessidade da universidade pública refletir sobre as atividades de extensão realizadas, rompendo com esses conceitos.

Já que nem toda ação de extensão é socialmente relevante, qual tipo de ação de extensão poderia conduzir processos de desenvolvimento social? A terceira concepção ideológica de extensão, *social e acadêmica*, valoriza a postura horizontal e dialógica com a

comunidade, com o objetivo de catalisar o desenvolvimento local priorizando comunidades socialmente vulneráveis, com quem troca conhecimentos, renovando saberes de ambos os lados em uma via de mão dupla. Essa concepção pretende contribuir para a emancipação e autonomia comunitárias, construindo processos pedagógicos promotores da articulação social e política dos coletivos.

Além disso, conecta o ensino e pesquisa a ações que propiciam a solução de questões sociais de desenvolvimento local, de maneira integrada e abarcando várias dimensões. A extensão social e acadêmica prioriza a produção coletiva dos saberes populares e científicos, em que a comunidade é questionada e ouvida quanto aos seus saberes e ao seu conjunto de problemas. Neste tipo de ação, a universidade não se coloca como centro único do conhecimento, considera a comunidade como a que pode, de fato, solucionar suas problemáticas, decidir suas prioridades entre suas necessidades. A fim de superar a concepção assistencialista, a extensão social e acadêmica tem sua ênfase redirecionada para o relacionamento entre prática e teoria, viabilizando a troca de conhecimento em uma relação dialógica.

Essa visão integra a conceituação de extensão elaborada no *Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão Universitária das Universidades Públicas Brasileiras* (1987), sendo mantido no *Documento Universidade Cidadã*, que integra o *Plano Nacional de Extensão* (2000-2001), e nos documentos normativos seguintes como *Extensão Universitária: Organização e Sistematização* (2007) e *Política Nacional de Extensão Universitária* (2012), conforme veremos mais adiante. Ainda é um grande desafio para a universidade a consolidação das ações de extensão nessa perspectiva mais abrangente, superando os paradigmas tradicionalistas que a conectam a uma ação de simples disseminação de conhecimentos, prestação de serviços e assistencialismo. Apesar disso, algum movimento em favor da política de articulação entre universidade e sociedade vem sendo realizado, como o conceito de extensão presente no Plano Nacional de Extensão: “processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a Universidade e a Sociedade” (POLÍTICA NACIONAL DE EXTENSÃO, 2012, p.15)

Mais recentemente, o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei 13.005/2014) determinou como estratégia a obrigatoriedade mínima de dez por cento do total de créditos do currículo dos cursos de graduação para a extensão, a ser realizado via seus programas e projetos que correm em locais de vulnerabilidade social. A proposta de curricularização da

extensão provoca as universidades públicas a repensarem suas políticas públicas, seu projeto de universidade e suas ações de extensão, estas últimas historicamente assistencialistas ou mercantilistas, e que agora deverão se tornar congruentes com as reivindicações da sociedade e a dinâmica do currículo.

Assim, é rechaçada a ideia da extensão como uma atividade menor dentro do tripé ensino-pesquisa-extensão que sustenta a universidade, aquela que apenas acontece no tempo restante para completar a carga horária docente, e depende da solidariedade individual de algum professor. Esta visão se preocupa em dar ouvidos tanto às comunidades participantes da extensão quanto à sociedade em geral, observando o contexto específico em que acontecem as ações, em busca de uma relação transformadora mútua, em que o conhecimento científico se associa ao conhecimento popular, em um movimento dialógico entre teoria e prática, o pensar e o fazer.

Ainda que se priorizem as populações desfavorecidas, a concepção de extensão social e acadêmica é diferente da assistencialista, pois se trabalha ao lado da comunidade, para potencializar sua capacidade de organização e mobilização social, intencionando a autonomia. A comunidade é a protagonista do processo emancipatório. A extensão, nesse caso, torna-se diretamente consciente das questões sociais da realidade e também apreende os saberes populares, permitindo que seja erigido, até certo ponto, um saber técnico e científico com vistas à resolução de problemas.

Mas é, de fato, visando estes objetivos que ocorre a extensão universitária? Como é possível afirmar que estamos efetivamente contribuindo para a transformação social? Que sentidos atribuímos às práticas e resultados das ações extensionistas? O que caracterizou a extensão universitária há longa data foram as ações assistencialistas. Se aparentemente estas foram superadas em nosso discurso, que fatos demonstram que estamos atingindo alguma transformação social?

Para enriquecer a discussão acerca da relevância social da universidade, trago um artigo dos autores Alex Fiúza de Mello, Naomar Filho e Renato Janine Ribeiro (2009). Neste trabalho, eles apontam os desafios da universidade nesta época, corroborando as ideias de Boaventura Santos. Primeiramente, existe na universidade uma dificuldade de atingir um padrão de qualidade compatível com as demandas da contemporaneidade, e com o dinamismo do conhecimento em todas as suas faces. Outro desafio seria tentar atingir a universalidade do acesso ao ensino superior para todos os cidadãos com vocação e aptidão para tal. Além disso, o terceiro e principal desafio é o de desenvolver programas sociais

relevantes, passíveis de solucionar problemas urgentes do país, superando a exclusão social estrutural.

Segundo os autores, a pertinência científica da universidade não é mais importante que a relevância social, considerando principalmente a fragilidade da sociedade civil quanto a proposição de iniciativas sociais. Por isso, é dever da universidade ser engajada e comprometida com a superação das desigualdades sociais. A relevância social implica que a universidade não deve abrir mão de ser um espaço propagador de valores democráticos, de questionamento crítico e de centro da intelectualidade, mantendo uma ação reflexiva e ativa perante a realidade que a cerca, mesmo que no contexto atual esses valores possam estar ameaçados. Ainda que seja necessário suprir demandas voltadas para tecnologias em desenvolvimento requeridas pelos segmentos produtivos, os autores defendem que a universidade não pode sucumbir totalmente ao mercado e calar perante as desigualdades sociais, inclusive as presentes na lógica de manutenção do mercado.

A Universidade, por não ser empresa, rejeita o papel de máquina de produtividade econômica e de competitividade. Não pode se engarrar nas ruas do mercado. Pois nada substitui seu potencial crítico; sua autonomia de pensamento; sua capacidade de pronunciamento, em tom argumentativo, para a comunidade mais ampla; seu poder de disseminação da reflexividade; sua vocação por excelência de centro de criação, questionamento e crítica do mundo físico e social (e de si mesma). Nesse sentido, o conhecimento acumulado em seus ciclos de estudos, em seus laboratórios e grupos de pesquisa, por meio de programas de extensão e outras ações abertas à sociedade, também precisa tornar-se patrimônio de todos, à disposição das comunidades e grupos locais, sobretudo das camadas sociais mais pobres, as quais, de outra forma, jamais teriam acesso a tais recursos. (MELLO; ALMEIDA FILHO; RIBEIRO, 2009, p.294)

O ponto de vista dos autores concorda com as ideias de Boaventura Santos aqui discutidas, e acrescenta que, para mudar os paradigmas das ações acadêmicas, é necessário formular políticas pedagógicas associadas a uma nova forma de ensino, pesquisa e extensão e, dessa maneira, viabilizar uma relação transformadora entre a universidade e a sociedade. Desta forma, é necessário construir metodologicamente estratégias de aprendizado, inserindo atividades na graduação para cumprir a relevância social da academia, segundo os autores representada pela extensão universitária:

Isso significa ir além da extensão pulverizada ou massificada. Ações de extensão são bem-vindas, mesmo quando pontuais. Contudo, o que propomos vai adiante [...] valoriza o que podemos chamar de extensão macro, isto é, não uma plêiade de pequenas ações sem nexos, mas ações de inserção ou impacto social que obedecem a uma estratégia e afetam globalmente o campo de ação conexo àquela área de conhecimento. Aqui, no tocante à graduação e à instituição de ensino superior, o que propomos é a possibilidade – e a necessidade – da Universidade mirar a sociedade como um todo e definir de que modo pode contribuir, estrategicamente, para o enfrentamento dos desafios nacionais, tanto nos níveis locais quanto nos planos gerais. Nenhum desses projetos deve ser partidário ou partidizado, mas todos constituem contribuições importantes para a sociedade. E significam uma mudança no modo de entender a extensão que, de *prima pobre* da universidade, passa a ser o canal por onde se articulam universidade e sociedade. (MELLO; ALMEIDA FILHO; RIBEIRO, 2009 p.297)

Esta ideia parte de transformar ações de extensão ainda desarticuladas entre si para uma ação elaborada especificamente para o contexto social ao redor da universidade e globalmente, gerando um impacto mais amplo e perene no combate às adversidades emergentes e combatendo o corporativismo segmentado da universidade pública. Nos anos seguintes à data de publicação deste artigo, essa visão foi parcialmente alcançada, com a mudança de visão da extensão como *'prima pobre'* da universidade, começando a ser valorizada como via articuladora da sociedade.

Os autores defendem que a superação da mentalidade colonizada no Brasil implica em uma universidade envolvida com novos paradigmas, e não apenas produzindo pessoas à procura de empregos, obedientes, passivas e conformadas, mas que eduque cidadãos propositivos, críticos e prontos para transformar a sociedade de maneira solidária em um contexto de tantas contradições e desigualdades em movimento. Além disso, sobre os objetivos e fins da universidade, ainda completam:

Por isso os objetivos e fins da Universidade devem ser estabelecidos a partir de uma dialógica social historicamente encarnada, culturalmente comprometida, e não simplesmente a partir de um compromisso abstrato e alienado com uma racionalidade desprovida de qualquer inserção social local, forjada no hemisfério de outros interesses e no contexto de diferentes historicidades e territorialidades. Fora desse diálogo, na ausência de compromisso com o desenvolvimento material e espiritual de sua própria sociedade – de quem deve ser expressão e fonte de esclarecimento –, na incapacidade de inovação pela subjugação ao simples mimetismo – que impede a utilização do conhecimento para fins criativos –, a academia brasileira resta alienada, supérflua, periférica, sem

aura, sem sentido, sem identidade. (MELLO; ALMEIDA FILHO; RIBEIRO, 2009, p.299)

Essa passagem, escrita há quase dez anos, defende uma universidade embasada na dialogicidade social fundamentada nos fatos históricos e nos valores culturais. De lá para cá, houve um maior envolvimento dos estudantes universitários com as problemáticas da realidade nacional, tanto urbana quanto rural. A mudança de visão foi importante para enxergar as comunidades, sejam periferia urbana ou zona rural, como locais promissores de aprendizagem, e não apenas uma aprendizagem de conteúdos formais, mas também enquanto propensão à reflexão crítica sobre a realidade da construção de um conhecimento emancipatório. O texto acima, apesar de escrito em 2009, é ainda fundamental para pensar como se deu o processo e a problematização de elementos, principalmente da extensão, que nos anos seguintes evoluíram muito.

Os autores afirmam que, para a edificação de uma universidade pública socialmente relevante, é necessário fomento continuado de programas de extensão em todas as áreas do saber, e voltados para a resolução de problemas sociais específicos, preferencialmente às populações desfavorecidas. Ainda defendem a importância de utilizar a carga horária curricular do aluno para essas atividades extensionistas, contribuindo para o enfrentamento das contradições sociais do país. Sugerem que ao menos 10% do tempo total do discente seja voltado às atividades de extensão, demanda que foi posteriormente aprovada no Plano Nacional de Educação 2014-2024 conforme vimos anteriormente.

A LDBE atual, lei que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação, corrobora uma visão similar sobre a extensão desde os anos 1990. O artigo 43, de 20 de dezembro de 1996 (lei 9394/96), estabelece que a educação superior tem por finalidade:

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. (BRASIL, 1996)¹⁷

¹⁷ Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11689199/artigo-43-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996#>>. Acesso em 07/08/17.

Essas medidas já defendiam a promoção de transformações no modelo de ensino e, conseqüentemente, na postura dos futuros profissionais, sensibilizando-os para as questões sociais no contexto da universidade, bastante necessárias na formação do graduando para a articulação de vínculos entre universidade e sociedade, transformando problemáticas sociais em catalisadoras dos projetos pedagógicos dos cursos e das linhas de pesquisa. Desta maneira, nos últimos anos, foi alcançada uma reforma universitária mais substancial, conectada com a realidade que cerca a universidade, tornando-a mais cidadã.

Tanto para a LDBE, como para Boaventura Santos, a extensão deve ser um caminho de transformação social. Não o único, mas a mais consistente expressão do compromisso social da universidade pública. Desta forma, a extensão é um elemento da realização de sua função acadêmica, articuladora inclusive da relação ensino – pesquisa, é um local de propor ações, do discurso que traz a lógica social para dentro da lógica acadêmica, produzindo saberes, preservando sua democratização e dimensões sociais.

Considerando este horizonte, quais seriam hoje os desafios enfrentados pela extensão universitária? A extensão vem sendo mais discutida nos últimos vinte anos, e em 2012 foi definida a Política Nacional de Extensão Universitária, através do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX, 2012). No prefácio deste documento, encontra-se a seguinte citação de Santos:

A área de extensão vai ter no futuro próximo um significado muito especial. No momento em que o capitalismo global pretende funcionalizar a Universidade e, de fato, transformá-la numa vasta agência de extensão ao seu serviço, a reforma da Universidade deve conferir uma nova centralidade às atividades de extensão (com implicações no currículo e nas carreiras dos docentes) e concebê-las de modo alternativo ao capitalismo global, atribuindo às Universidades uma participação ativa na construção da coesão social, no aprofundamento da democracia, na luta contra a exclusão social e a degradação ambiental, na defesa da diversidade cultural. (SANTOS, 2004, p. 53-54)

A extensão, portanto, é a responsável por dialogar com a sociedade, desenvolvendo ações que impactam no contexto social. Os outros dois componentes são elementos com os quais a extensão se articula para a universidade cumprir a sua função social. Enquanto os resultados e produtos das pesquisas se conectam diretamente ao ensino, a extensão representa o conhecimento construído que retorna à sociedade por meio das ações junto às comunidades ou grupos.

As dificuldades que envolvem a realização das ações de extensão são muitas, desde a falta de recursos para esta destinação até a sua desvalorização dentro do próprio ambiente acadêmico. Observa-se com frequência a existência de uma postura corriqueira dentro da academia, a de enxergar o trabalho de extensão como responsável por consumir em demasia o tempo dos docentes, que poderiam estar se dedicando mais à pesquisa; afinal, a extensão não propicia muitos méritos acadêmicos e, apesar de impactar positivamente o contexto social, não contribui tanto para os critérios de avaliação com os quais os professores e programas universitários estão sempre preocupados.

Apesar disso, ao conhecer o número de programas e projetos desenvolvidos pela extensão, não é difícil notar a importância que ela representa não apenas para a sociedade, mas também para a própria universidade. A situação de pouca valorização e fomento restrito destinado à extensão ocasiona uma desqualificação de suas atividades e de seus professores, vistos como os que se dedicam à função social da universidade, mas que não conseguem alcançar os níveis de produtividade acadêmica com a eficiência demandada.

Em 2016, foram instituídos o Plano de Atividades Docentes - PADOc e o Relatório de Atividades Docentes - RADOc. Estes elementos representam o acompanhamento das atividades do docente da universidade pública, e estão relacionados à progressão de carreira. Desta maneira, o docente deve enviar o PADOc ao colegiado de seu departamento, que contém o planejamento anual das atividades e carga horária semanal de cada uma. Além das atividades de ensino, o docente deve optar por uma ou duas das seguintes opções: pesquisa, extensão e gestão. Ao ser aprovado o PADOc, este será posteriormente utilizado para a avaliação do RADOc, e servirá de base para sua construção, contendo todas as atividades realizadas. Ao ser entregue, o RADOc deve ser apreciado e aprovado, servindo como documento para um provável pedido de progressão na carreira docente, o que leva muitos professores que querem se tornar titulares a escolherem, dentre as atividades propostas, a extensão.

Paulo Freire e a extensão universitária

Paulo Freire contribuiu diretamente para a questão da extensão, escrevendo uma obra inteira sobre o assunto, intitulada *Extensão ou Comunicação?* (1983). Neste livro, Freire questiona o termo *extensão* e sugere que este seja substituído por *comunicação*. A ideia de um conhecimento que se estende a um outro caracterizaria uma relação vertical entre universidade e sociedade, impedindo a aprendizagem dialógica horizontal: “Educar e

educar-se, na prática da liberdade, não é estender algo desde a ‘sede do saber’ até a ‘sede da ignorância’ para salvar, com este saber, os que habitam nesta. ” (FREIRE,1983, p.15) Comunicação seria, para o autor, um termo que contemplaria melhor a relação de dialogicidade a ser travada, sem que os sujeitos envolvidos na relação com a universidade fossem considerados ‘objetos’ das atividades de extensão. Ademais, Freire também critica a hierarquia existente dos saberes prestigiados na sociedade.

Esta obra muitas vezes é mal interpretada, no sentido de que o autor teria sugerido a extinção da extensão, e a utilizam como argumento para a sua desqualificação. É necessário um pouco de entendimento do contexto para compreender o que Freire queria dizer sobre a relação estabelecida entre a universidade e a sociedade. O autor critica as práticas de extensão de caráter assistencialista, segundo ele, oriundas da influência estadunidense, que serviriam para a “domesticação” (1983, p.28) dos seres humanos. Freire em momento algum questiona o fato da universidade promover atividades extensionistas para a transformação da realidade social, questiona, de fato, o modo como são realizadas, e a forma dos educadores se relacionarem com os participantes das atividades, criticando a visão da universidade como polo absoluto do conhecimento intelectual, e que esses saberes devem ser ‘estendidos’ aos ignorantes, ao povo.

Essa perspectiva iluminista concebe a população como objeto das atividades, num sentido civilizatório e colonialista, ignorando os saberes populares. Freire configura esses processos educativos como anti-dialógicos e caracterizadores de uma *invasão cultural*, conceito que será aprofundado no capítulo seguinte. Para ele, não há extensão dos saberes e sim comunicação entre os sujeitos, diálogo entre universidade e sociedade. A característica assistencialista é um problema estrutural da extensão, mas como realizar uma atividade de extensão sem caracterizar o assistencialismo? A principal característica do assistencialismo é a manutenção das desigualdades e ausência do elemento crítico na observação da realidade.

A extensão é compreendida em geral como maneira de intervir socialmente, aquela que permite que o conhecimento produzido na academia contribua para suprir necessidades do coletivo e se dissemine para fora do ambiente acadêmico. Um elemento fundamental presente com frequência nos debates sobre o término da extensão é o intento de superação da característica de assistencialismo enraizada em suas ações. Historicamente, até os dias atuais a contribuição da universidade para a sociedade está reduzida ao assistencialismo constantemente, oferecendo serviços voltados para a saúde ou educação.

Segundo Rocha (2001), a história da extensão é oriunda das campanhas assistencialistas voltadas aos desfavorecidos realizadas nas universidades europeias, como maneira de ‘desculpar’ a universidade por estar distanciada de uma parcela específica e significativa da sociedade sem acesso aos seus espaços de construção de conhecimento. Para o autor, a extensão, além de sua característica ‘opcional’, surge como forma de relacionar a universidade com o povo, de maneira predominantemente assistencialista, ou seja, sem qualquer intenção emancipadora, apenas como concretização de algumas políticas públicas.

2.2.2 O que dizem os documentos institucionais?

O que dizem os documentos de normatização institucionais? O Plano Nacional de Extensão 1999-2001 (SESU/MEC: 1999), publicado pelo Ministério da Educação e Cultura do Brasil, coordena a realização das atividades de extensão nas universidades públicas. Este documento é provavelmente o mais relevante na construção do debate sobre extensão, lançado no período que a extensão é legitimada pelo Ministério da Educação e Cultura-MEC/SeSu, órgão federal. O Plano contém um histórico breve sobre a extensão, o papel dos movimentos sociais e as transformações em suas concepções. Além disso, define seus princípios, objetivos e metas, determinando áreas temáticas e abordando financiamento. A última parte informa sobre a estrutura de organização e gestão do Fórum de Pró-Reitores de Extensão.

De acordo com o Plano, a extensão universitária se configura como processo educativo, cultural e científico, que associa o ensino e a pesquisa de maneira integrada e inseparável e promove um relacionamento transformador entre universidade e sociedade. Assim, a própria sociedade representa uma oportunidade da universidade construir e reelaborar seu saberes através da prática, aumentando seu grau de conhecimento, e permitindo a formação discente cidadã, interagindo com a sociedade em um local privilegiado de construção de saberes relevantes para a resolução das injustiças sociais. Desta forma, a extensão é colocada como resultante do diálogo entre ensino e pesquisa, responsável por atuar e legitimar a função da universidade enquanto relação transformadora com a sociedade.

Neste documento, os eixos de ação da extensão são divididos em quatro: o primeiro é intitulado de *Impacto e transformação*, em que se orienta desenvolver um relacionamento entre a universidade e os setores externos da sociedade tendo como meta uma ação transformadora, que preze as demandas da maioria do povo e promova o alavancamento das políticas públicas e do desenvolvimento da região. Este eixo ainda preconiza que, diante da complexidade dos contextos, é preciso estabelecer prioridades entre as problemáticas mais agudas, atingindo uma amplitude de ação que colabore de maneira efetiva para a transformação social.

A segunda diretriz é nomeada de *Interação dialógica*, que orienta que as relações construídas entre universidade e sociedade sejam:

[...] marcadas pelo diálogo, pela ação de mão-dupla, de troca de saberes, de superação do discurso da hegemonia acadêmica – que ainda marca uma concepção ultrapassada de extensão: estender à sociedade o conhecimento acumulado pela universidade – para uma aliança com movimentos sociais de superação de desigualdades e de exclusão; (Forproex, 2007, p. 18)

Esse eixo contempla uma extensão universitária não assistencialista e não mercantilizada, trazendo inclusive o conceito freireano de interação dialógica para o texto do documento. É essa ideologia que deve mover as ações extensionistas, desde o Plano Nacional de Extensão de 1999-2001 já se defendia isso.

O terceiro eixo concerne à *Interdisciplinaridade*, visando a integração de conceitos e metodologias com a finalidade de gerar consistência teórica e operacional para a criação de técnicas que os atores sociais irão utilizar, buscando interação entre sujeitos, entidades e profissionais. O quarto eixo, nomeado de *Indissociabilidade ensino – pesquisa – extensão*, define a extensão como parte do processo acadêmico, ou seja, suas atividades devem estar associadas ao processo formativo e de construção de saberes, colocando o estudante universitário como protagonista de sua própria formação técnico-profissional e cidadã.

Desta forma, é relevante refletir sobre o relacionamento de cada universidade com a compreensão da extensão e suas ações. A proposta de extensão contida no Plano agrega a expectativa de troca de conhecimentos e permite mais liberdade de experiências aos acadêmicos para a construção desses saberes. Consequentemente, a interdisciplinaridade também se torna relevante para a compreensão do sentido de extensão universitária. Sobre a construção do conhecimento, o Plano preconiza:

A produção do conhecimento, via extensão, se faz na troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, tendo como consequência a democratização do conhecimento, a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade e uma produção resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. (Plano Nacional de Extensão, 2001; p.30)

Esse trecho do documento contempla a ideia dialógica da via de mão dupla, incentivando ações horizontais, engajadas e democráticas. Do mesmo modo, compreende sentidos além do entendimento usual sobre difusão dos saberes (como cursos e congressos), prestação de serviços (assistenciais e consultorias) e disseminação cultural (eventos ou produções artísticas), indicando uma visão universitária em que o relacionamento com a população é visto como um alimento precioso para a vida acadêmica.

Esta é uma faceta epistemológica pontual sobre as maneiras de construção do conhecimento, podendo nos levar a preferir algumas metodologias de pesquisa em detrimento de outras. A questão não é apenas o impacto dos saberes científicos no dia a dia da população, mas nas relações entre os conhecimentos científicos e populares, orientando o cotidiano das pessoas. Nesse caso, o Plano aponta que tanto a pesquisa básica como a pesquisa aplicada devem se utilizar de metodologias que permitam a participação de pessoas na situação de sujeitos ativos, e não como espectadores passivos, vinculando a produção dos saberes à ação dos sujeitos, ocasionando a construção do conhecimento de maneira coletiva.

Com base na observação destes fatores, o que a população espera da universidade e o que ela seria capaz de oferecer e realizar de fato? Afinal, não é função da extensão criar possibilidades para a resolução de problemáticas sociais? Qual orientação metodológica ofereceria uma viabilidade maior para a extensão?

É importante observar que, para cumprir as diretrizes e gerar critérios avaliadores da extensão, é necessária uma política transparente quanto à sua fundamentação ideológica conceitual, além de direcionamentos palpáveis, desafiando a universidade quanto ao aporte metodológico da prática da extensão, incluindo a ação interdisciplinar articulada com ensino e pesquisa, além do comprometimento com a mudança social e com o diálogo. Atualmente, o Fórum dos Pró-Reitores de Extensão, que elaborou esse Plano, é a instância principal de articulação e diálogo entre as universidades analisando a extensão, e tem tomado iniciativas expressivas para o seu destaque na universidade.

Já a Política Nacional de Extensão (2012) foi um documento preparado com o intuito de ser uma obra consultiva para educadores, educandos e funcionários da universidade, a fim de terem acesso a informações que contribuíssem na elaboração, implementação e avaliação das atividades de extensão, criando referências para a extensão ao apresentar conceitos, orientações e valores. Esse documento foi construído durante quatro anos, em um processo iniciado a partir de debates sobre o Plano Nacional de Extensão em 2009, sendo concluído e aprovado apenas em maio de 2012. Ele aborda a importância da participação efetiva das comunidades nas atividades da universidade, produzindo um conhecimento oriundo desse contato com o cotidiano, sistematizando conhecimentos acadêmicos e populares. Segundo a Política Nacional de Extensão:

Não se trata mais de “estender à sociedade o conhecimento acumulado pela Universidade”, mas de produzir, em interação com a sociedade, um conhecimento novo. Um conhecimento que contribua para a superação da desigualdade e da exclusão social e para a construção de uma sociedade mais justa, ética e democrática. (Política Nacional de Extensão, 2012, p. 17)

Apesar do que o texto assegura, que há uma troca de saberes horizontal na extensão, essa perspectiva ainda não está inteiramente presente nas estruturas da universidade. Um elemento essencial para o desenvolvimento das atividades de extensão reafirmado por este documento é a interação dialógica. É reforçada a ideia de atividade de mão-dupla, de troca de conhecimentos, superando o discurso de hegemonia universitária, aquela que estende à população os saberes acumulados. É delineada uma expectativa de relacionamento com os movimentos sociais e a superação da exclusão social. Apesar disso, o documento evidencia algumas contradições:

Sem a interação dialógica, permitida pelas atividades extensionistas, a Universidade corre o risco de ficar isolada, ensimesmada, descolada dos problemas sociais mais prementes e incapaz de oferecer à sociedade e aos governos o conhecimento, as inovações tecnológicas e os profissionais que o desenvolvimento requer. (Política Nacional de Extensão, 2012, p.12)

Desta maneira, para justificar a importância da interação dialógica, o discurso acaba por valorizar o que é negado veementemente como discurso hegemônico, a ideia de que a

universidade deve priorizar o atendimento das demandas tecnológicas vindas das exigências do mercado econômico neoliberal, pressionada devido à precarização por falta de recursos, causando, com frequência, a extensão mercantilista. Para que a interação dialógica ocorra, uma das vias apontadas pelo texto é a utilização de metodologias fomentadoras da participação de não universitários na construção e disseminação do conhecimento, propiciando a democratização desses saberes.

Uma das críticas efetuadas pela Política Nacional de Extensão foi em relação à desvalorização da extensão nas avaliações a que a universidade e os docentes se submetem:

Muitas vezes, verifica-se a normatização da creditação curricular em ações de Extensão, mas restrições em sua implementação. O mesmo descompasso é verificado quanto à inserção de ações extensionistas nos planos de ascensão funcional e nos critérios de pontuação em concursos e à consideração dessas atividades na alocação de vagas docentes. Nesses aspectos, também em algumas Universidades ou departamentos, o preceito constitucional e a legislação referida à Extensão Universitária não têm tido qualquer efeito sobre a vida acadêmica. (Política Nacional de Extensão, 2012; p.15)

A extensão não gera pontuação alta nem em concursos públicos nem em avaliações do currículo Lattes. Diversas vezes, a pontuação de um artigo publicado vale mais do que meses de trabalho na extensão. Essa situação desmotiva docentes e discentes a realizarem este tipo de atividades em uma realidade já competitiva para todos, onde os padrões de avaliação exigem que muito seja produzido e publicado.

De qualquer forma, mesmo observando as inquietações existentes no documento sobre o posicionamento da universidade em relação ao caráter social, existe um risco ao procurar preencher a função de sanar as lacunas sociais, que é o de legitimar a posição de hierarquia da universidade sobre os outros segmentos sociais, quando esta crê dominar os conhecimentos relacionados às populações desfavorecidas, como detentora das resoluções relevantes para a sociedade, colocando-se em uma concepção novamente assistencialista.

Essa questão toca em uma tensão fundamental envolvendo a emancipação dos sujeitos: as relações entre conhecimento e poder, além das formas de disseminação desse conhecimento pelas instituições. Apesar do risco, os documentos institucionais da extensão universitária determinam diretrizes significativas como processo de formação de sujeitos, capaz de associar conhecimentos científicos e não científicos, constituindo um debate sobre

as vias para a democratização. Por intermédio da intervenção na esfera social, a extensão se mostra como elemento dinâmico da universidade, capaz de estabelecer essas relações tanto dentro quanto fora da academia.

Há uma questão problemática permeando os produtos acadêmicos, como publicações e outros registros da extensão, muitos dos quais são considerados como produção científica: “Uma das dificuldades de identificação da origem em ações de extensão é que elas são, geralmente, incluídas como produção científica, nos sistemas de registro em uso nas universidades e agências” (Extensão Universitária, 2007; p.43). Este documento acrescenta que esta pauta seja debatida para a criação de ferramentas de identificação da produção originada das atividades extensionistas, em que a extensão organize sua maneira própria de publicação¹⁸ e legitimação dessa produção em espaços específicos e reconhecidos para tal.

2.2.3. A extensão na Universidade Federal da Bahia

Ao consultar informações disponibilizadas em documentos legais e oficiais da UFBA, verifica-se que o crescimento da extensão é um dos objetivos institucionais. Os estatutos aprovados em 2010 apresentam dentre as metas a promoção da extensão universitária e a contribuição para o desenvolvimento local, regional e nacional, além de sugerir a abertura a intercâmbios com setores externos da sociedade. O órgão institucional que promove e coordena a extensão da UFBA é a Pró-Reitoria de Extensão (PROEXT), e seus documentos institucionais apresentam uma concepção de extensão mais ampliada do que os novos Estatutos da UFBA.

É possível observar, no site da PROEXT, a extensão vista também como um diálogo em via de mão dupla com a sociedade, esta última considerada como sujeito, e não objeto das ações:

Para a universidade pública, de acordo com a sua função social, a extensão universitária pode ser concebida como a oportunidade de

¹⁸ Já existem publicações dedicadas à extensão na maioria das regiões do Brasil, alguns exemplos são: *Revista Eletrônica Extensão Cidadã* (UFPB), *Revista Extensão e Sociedade* (UFRN), *Em Extensão* (UFU), *Interdisciplinariedade & Praxis* (UFPR), *Extensio: Revista Eletrônica de Extensão* (UFSC), *UDESC em ação* (UDESC), *Extensão Rural* (UFMS), *Revista Ciência em Extensão* (UNESP), *Revista Cultura e Extensão* (USP), *Raízes e Rumos* (UNIRIO). Além dos periódicos, seminários e eventos voltados para a discussão da extensão que também já acontecem.

estabelecer um diálogo entre os diversos saberes, o lugar do exercício de uma das mais importantes funções da universidade que vincula ensino, pesquisa e sociedade, articulando a instituição com os diversos segmentos sociais, com o setor privado, com os movimentos sociais, com a sociedade civil, com o público consumidor de conhecimento, de cultura, artes e serviços e de preservação do patrimônio cultural do país. A extensão universitária, constitui-se [...] como um momento necessário para articulação e diálogo entre o conhecimento produzido sistematicamente na universidade e os diversos saberes disponíveis na sociedade, importante etapa para a formação do futuro profissional como um espaço pedagógico de articulação da teoria e prática¹⁹.

O conceito de extensão da UFBA é bem semelhante à definição do Plano Nacional de Extensão, sendo que a PROEXT conta com programas de apoio à extensão e vem realizando, desde os anos 90, seminários de extensão com o propósito de mapear a extensão existente na UFBA, construindo uma política, definindo os âmbitos de ação prioritários e promovendo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Além disso, a PROEXT também apoiou seminários estudantis de extensão, a fim de despertar o interesse dos estudantes para as políticas de extensão.

Contudo, dentro da UFBA, existem diferentes linhas e visões sobre a extensão, correspondentes às diferentes concepções ideológicas, incluindo a mercantilista e assistencialista, a depender do núcleo ou do professor. Mas, para a PROEXT, a extensão deve viabilizar a realização do compromisso social da universidade, implantando ações de intervenção na sociedade:

Através da concepção da extensão focada na excelência acadêmica e relevância social, a Universidade pública demonstra seu compromisso com a sociedade, com a democratização do acesso ao conhecimento e torna possível assegurar que o ensino seja aplicado de forma contextualizada e de acordo com as reais necessidades da sociedade²⁰.

Esse trecho corrobora as ideias de Freire e Boaventura Santos, além de incluir na questão do compromisso social a capacitação de cidadãos que não são alunos da UFBA, abordando o tema do acesso à universidade e a maneiras alternativas de construção de saberes. A extensão da UFBA associa-se com diversos setores da sociedade, como

¹⁹ Disponível em: < www.extensao.ufba.br>. Acesso em 12/03/2016.

²⁰ Disponível em: < www.extensao.ufba.br>. Acesso em 12/03/2016.

instituições do Governo Federal, Estadual da Bahia e municípios, consistindo na maioria dos beneficiários e também financiadores da extensão.

Existe, na UFBA, grande diversidade de ações permanentes de extensão, incluindo diferentes concepções, desde as *ACCs- Atividades Curriculares em Comunidade*, que se aproximam da concepção acadêmica e social, a concepção assistencialista, presente em ações extensionistas de faculdades da área de saúde e também a mercantilista, que presta serviços para empresas públicas e privadas, como é o caso da Escola de Administração da UFBA e do NEA–Núcleo de Extensão em Administração.

Há algumas dificuldades no sentido que, apesar de existirem diversas iniciativas extensionistas, há pouca articulação e cooperação entre elas. Diversas atividades não se vinculam à PROEXT, apenas os programas e projetos maiores, o restante é atrelado à faculdade de origem. Muitos projetos são próximos em termos de conteúdo, mas não se conhecem entre si, fragmentando o conhecimento e enfraquecendo a visão coletiva da extensão.

A UFBA propõe a *Atividade Curricular em Comunidade e Sociedade (ACCS)* e a *Atividade Curricular em Instituição (ACI)*, desenvolvidas para que os alunos da graduação, estudando mediante recursos públicos, passem a desenvolver ações fora dos muros da universidade, participando ativamente de programas de extensão. Essas iniciativas buscam uma formação universitária mais ampla e integrada, provocando a reflexão e o envolvimento social dos graduandos, que se instrumentalizam na resolução de problemáticas comunitárias, bem como fomenta a capacidade de questionamento, crítica, compreensão e inovação, oportunizando a ocorrência do aprendizado de maneiras diferenciadas, em contato com o contexto ao redor da universidade.

As ACCS iniciaram-se em 2001 a partir de um projeto anterior de nome UFBA em CAMPO, como atividade complementar optativa. Em 2003, tornou-se um programa permanente de extensão para todos os currículos da UFBA. As ACCS propõem dispor o conhecimento acadêmico e a pesquisa à sociedade, preferencialmente para as comunidades desfavorecidas, por meio da criação de disciplinas no currículo em que docentes e discentes vão à campo em projetos específicos, colocando a teoria em prática.

Desta forma, a universidade se agrega à sociedade, interagindo de maneira a trocar saberes com um entendimento de abordagem horizontal, e não de forma assistencialista,

que marginaliza os grupos ou sujeitos sociais participantes da extensão, desperdiçando a oportunidade de troca de experiências. De acordo com a PROEXT-UFBA:

A ACC deve ser desenvolvida numa perspectiva dialética e dialógica, participativa e compartilhada por intermédio de intervenções em comunidades e sociedades, na busca de alternativas para o enfrentamento de problemáticas que emergem na realidade contemporânea²¹.

Portanto, a compreensão das atividades das ACCS passa pelo entendimento que os conhecimentos construídos pela população não são inferiores aos da academia, e não podem ser colocados em detrimento desta. Isso faz com que as variadas experiências das ACCS conduzam os sujeitos sociais a edificarem um conhecimento que, quando articulados aos saberes científicos, são capazes de dar sentido a eles. As ACCS resignificaram a extensão universitária da UFBA, intensificando o contato entre sociedade e universidade, enfrentando a crise de legitimidade pela qual passam as universidades públicas.

Assim, as ações das ACCS buscam combater o vão entre sociedade e universidade, articulando uma forma de pensar inventiva, concebendo alternativas diferentes para a construção do conhecimento, dividido pelo padrão da ciência moderna que separa o sujeito do objeto e a teoria da prática. Contudo, ainda permanece uma demanda de melhor orientação para os estudantes universitários na realização das ações de extensão, para criar educadores mais preparados nas comunidades, e o objeto desta pesquisa consiste neste tema: o ensino na extensão universitária.

A extensão da UFBA na atual gestão do reitor João Sales merece atenção por suas propostas inovadoras, como o Fórum Permanente de Artes e Tradições Populares (FORPOP), iniciativa da Pró-Reitoria de Extensão em parceria com a Assessoria para Assuntos Internacionais, onde mestres da cultura popular atuam como docentes de disciplinas, promovendo intercâmbios entre projetos e pesquisas ligados à cultura popular.

[...]é um espaço de interlocução entre atores e autores desses múltiplos campos envolvendo a comunidade universitária (docentes, servidores técnicos-administrativos e estudantes), um movimento na perspectiva da construção de ações articuladas pelo reconhecimento da importância e do valor estratégico das diversas formas de produção de conhecimento aí

²¹ Disponível em: <<https://proext.ufba.br/accs>>. Acesso em 17/10/18.

envolvidas, levando, inclusive, à realização de intercâmbios internacionais²²[...].

Embora ainda distante do ideal, a ação extensionista da UFBA com frequência consegue atingir o objetivo de efetivar a relevância social da universidade, representando uma instância institucionalizada por variados órgãos: além da PROEXT, a Câmara de Extensão e diversos núcleos de extensão. Sobre a política de bolsas, estas se dão através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Extensão Universitária (PIBIEX)²³, que conta com editais anuais para bolsas de extensão, e cujo site apresenta a relação de bolsistas desde sua implantação, em 2011. Desde esta data, apenas no período de 2017-2018 encontra-se dois bolsistas da Escola de Teatro, com um projeto intitulado “Artes cênicas, empresa e mercado”. Nos anos anteriores não há registros de bolsas para esta unidade, o que significa que praticamente não houve bolsas para a extensão para projetos de Teatro. Apesar disso, acontecem projetos de extensão, embora com descontinuidade. Infelizmente, na atualidade não se encontram projetos de extensão social mais consistentes e duradouros na Escola de Teatro. Há apenas o curso livre de Teatro, que é pago.

Durante minha graduação na UFBA, pouco ouvi falar sobre extensão, projetos e ações. No mestrado, através de meu orientador que sugeriu que minha investigação fosse um curso de extensão, criamos o curso intitulado *Teatro em Comunidades*, cujo trabalho coordenei como organizadora e docente, visando um processo pedagógico teatral que realizasse uma interação dialógica entre a academia e a comunidade, em que pretendi contemplar os interesses do grupo-sujeito, a Companhia de Teatro Na Boca de Cena, artistas amadores da periferia de Salvador, da comunidade Alto de São João.

Promovemos alguns de seus interesses como articulação política e aprimoramento da linguagem teatral, por meio de uma prática que incluiu dimensões de aprendizado técnico, político e humano. A metodologia utilizada foi de caráter qualitativo, baseada em jogos, improvisações e debates, com base na Poética do Oprimido, de Augusto Boal e na Peça didática de Brecht, trabalhada por Ingrid Koudela e adicionando contribuições de Viola Spolin. Procurei articular essas técnicas muito próximas, e que possibilitaram uma conscientização crítica e social, para o contexto específico do grupo. No caso atual, a

²² Disponível em: <https://www.ufba.br/ufba_em_pauta/f%C3%B3rum-de-tradi%C3%A7%C3%B5es-populares-aproxima-universidade-e-manifesta%C3%A7%C3%B5es-culturais>. Acesso em 10/12/2019

²³ Disponível em: <<https://sisbiex.ufba.br/sisbiex/Welcome.do###>>. Acesso em 17/10/18.

atividade prática instaurada em Seabra, foco desta pesquisa, constitui-se em um curso de extensão da UFBA.

O que percebi e opino sobre a posição da extensão na Escola de Teatro da UFBA durante a graduação e mestrado como docente, é que a falta de continuidade em atividades de extensão não ajuda a transformação social. A descontinuidade não favorece resultados tão consistentes, pois um trabalho desse tipo deve demorar alguns anos para surtir efeitos duradouros.

Indissociabilidade

O princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão está presente no artigo 207 da Constituição de 1988²⁴ e permeia os documentos mais importantes que regulamentam o ensino superior. Apesar disso, é evidente que ele se mostra mais como um discurso do que como uma prática transformadora dos processos formativos da universidade, como indica Tomaz Tadeu da Silva: “a integração raramente consegue sair do plano teórico do ideal, sendo em parte atribuída às normalizações e à própria estrutura e funcionamento das universidades” (Silva, 2000, p 108).

A ideia da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, presente nos documentos normativos institucionais, ainda não foi conquistada de forma plena. O ensino continua sendo um espaço privilegiado, possuindo lugar de destaque, bem como as atividades de pesquisa, tomadas como produtoras de conhecimento. A hierarquia entre esses três elementos é percebida principalmente na quantidade de recursos destinados para cada um, favorecendo a pesquisa em contrapartida à extensão. O tripé ensino-pesquisa-

²⁴ “Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL.

Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

§ 1º É facultado às universidades admitir professores, técnicos e cientistas estrangeiros, na forma da lei. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 11, de 1996)

§ 2º O disposto neste artigo aplica-se às instituições de pesquisa científica e tecnológica. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 11, de 1996)” (BRASIL, 1988)

extensão deve ser entendido como base da universidade e os três elementos devem ser igualmente reconhecidos. A desqualificação da extensão afeta inclusive a própria qualidade da pesquisa e ensino.

A extensão também, muitas vezes, pode e deve estar incluída em atividades de ensino e pesquisa, pois ao excluir a extensão do ensino e pesquisa, é reproduzido o antigo padrão acadêmico, perdendo-se um grande e essencial espaço de descobertas e aprendizado, que consagra os saberes científicos como local de conhecimento em prol do ser humano, considerando o contexto histórico e social. A ideia de indissociabilidade respalda o sentido de que a construção de saberes contribui para a mudança social. Mas, como proceder, que estratégias utilizar para uma ação extensionista eficiente do ponto de vista da relevância social?

2.3 FREIRE E A INTERAÇÃO DIALÓGICA

Um dos quatro eixos fundamentais do Plano Nacional de Extensão determina a interação dialógica como um dos pilares das ações. Essa diretriz aponta metodologicamente um caminho pedagógico congruente com a obra de Paulo Freire. Os princípios do autor parecem integrados ao que pensavam os pró-reitores de extensão desde o fim dos anos oitenta:

A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da praxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social. (FORPROEX, 1987)

O conhecimento produzido na extensão não é apenas científico, mas um saber que promove um relacionamento transformador entre a universidade e a sociedade,

fundamentado na experiência social em que o saber acadêmico não se basta, pois depende da troca de conhecimento com os saberes populares, produzindo um novo conhecimento com base no confronto com a realidade. Essa perspectiva da extensão é dialógica e democrática, dinamiza a teoria e a prática, e questiona de maneira interdisciplinar, autenticando as diretrizes do Plano Nacional. É possível afirmar que esses princípios são claramente freireanos, porque são encontradas a relação dialógica, na inclusão do outro e a de seus saberes, no aprendizado como libertação e transformação, e no conhecimento como emancipação.

Freire defende a aprendizagem a partir do diálogo horizontal entre educador e educando, em um movimento que também considera os saberes destes educandos, em vez de considerá-los como ignorantes. Desta forma, ao indagar qual diretriz metodológica utilizar na extensão, qualificada para cumprir as exigências do Plano relativas às abordagens e desenvolvimento das ações, encontro em Paulo Freire uma direção capaz de conduzir fundamentalmente as posturas necessárias para o trabalho a ser realizado nesta pesquisa.

O autor (2011) critica as abordagens “bancárias” de educação, em que o educador impõe seu conhecimento de maneira vertical, em via de mão única, ao passar o conteúdo dos saberes para os alunos como se fosse um depósito bancário. Nesta visão, os alunos são considerados “objetos” e não sujeitos ativos, que passivamente recebem o conhecimento. É também como se o educador não aprendesse nada com seus alunos, como se nada tivessem a contribuir. Quando há interação dialógica, ambos os lados aprendem. Freire afirma que “conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e, somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer” (FREIRE, 2011, p.27). Nesta visão, nenhum tipo de conhecimento pode substituir outro, pois é no relacionamento entre estes dois saberes que se edifica um outro conhecimento via abordagem dialógica.

Para Freire, a educação deve ser libertadora e nunca considerada acabada: “A educação tem caráter permanente. Não há seres educados e não educados. Estamos todos nos educando. Existem graus de educação, mas estes não são absolutos.” (FREIRE, 1983, p.28). Para que a educação seja libertadora, o autor defende que haja confiança na capacidade e nos saberes dos alunos e também das comunidades, criando uma interação dialógica, em que os educandos tornam-se sujeitos que observam criticamente sua realidade.

A troca dialógica de conhecimento entre saberes populares e formais convida educandos ou comunidades a estabelecer o processo pedagógico junto com os educadores, recordando a teoria de Boaventura Santos sobre a *ecologia de saberes*, que seria como uma outra via de mão dupla da extensão universitária. Isso porque promove, de fora para dentro da academia, o diálogo entre saberes científicos e saberes populares, advindos da tradição popular, urbana ou rural, e também oriundo de outras culturas, não ocidentais. Sobre a ecologia de saberes o autor pontua:

(...) por assim dizer, uma forma de extensão ao contrário, de fora da universidade para dentro da universidade. Consiste na promoção de diálogos entre o saber científico ou humanístico, que a universidade produz, e saberes leigos, populares, tradicionais, urbanos, camponeses, provindos de culturas não ocidentais (indígena, de origem africana, oriental, etc.) que circulam na sociedade. (SANTOS, 2001; p.76).

A ecologia de saberes pressupõe que todos os conhecimentos podem se enriquecer com este diálogo, abrangendo um variado leque de atividades que reconhecem os saberes científicos e outros considerados úteis, práticos e passíveis de partilha entre academia e comunidades ou grupos de cidadãos. Assim, é possível a criação de comunidades epistêmicas ampliadas, transformando a universidade em um local público em que cidadãos ou grupos sociais podem intervir sem serem considerados apenas como alunos. Para que uma atividade de extensão seja efetivamente dialógica, é deveras relevante considerar o princípio da ecologia de saberes, preparado para sair da perspectiva assistencialista.

Um exemplo de onde é possível observar esse fenômeno de ecologia de saberes na UFBA é o projeto *AÚ: A UFBA e os Mestres e Mestras de Capoeira e da Cultura Popular* promovido pela Pró-Reitoria de Extensão (Proext), que integra o *Programa Desfronteiras*, e constitui-se por um conjunto de ações continuadas na área de capoeira, a partir de um grupo de trabalho formado, entre outros, pelos professores doutores Pedro Abib e Rosângela Costa Araújo (Mestra Janja), da Faculdade de Educação. Neste projeto, iniciado em 2016, são promovidos eventos com mestres de capoeira e da cultura popular, agregando a comunidade da UFBA e os participantes dos grupos envolvidos em rodas de conversas, com rodas e oficinas de capoeira, na perspectiva de construção de articulações entre os saberes, reconhecendo o notório saber dos mestres, com vistas ao fortalecimento das ações extensionistas na capoeira.

Neste horizonte, Boaventura Santos produz questionamentos próximos aos que Freire realiza, colocando em pauta a reflexão sobre o papel da universidade na sociedade e sobre as relações de poder que nela existem, e se dão entre o conhecimento científico e o não-científico. Ambos os autores (FREIRE, 1996; SANTOS, 2004) defendem que as ações devem permitir o diálogo entre conhecimentos técnicos e científicos e os conhecimentos populares tradicionais, originando um processo capacitado para construir novos saberes e promover atividades democráticas, emancipatórias, transformadoras e solidárias.

Portanto, o conhecimento construído não é fechado, pelo contrário; circula, fundamentado pelo discurso, e pode ser experimentado, reinventado. A disseminação deste saber não se repete, pois ele é aberto e leva a outros caminhos e maneiras de se fazer. Diante da ameaça de mercantilização da universidade e de suas inovações tecnológicas elaboradas para o desenvolvimento econômico, é necessário haver resistência, promover não apenas a extensão, mas formas de pesquisa e ensino que consolidem a democratização da universidade como um bem público, voltado para a resolução de questões sociais, federais e globais.

Freire e Santos indicam caminhos que entendo como os mais viáveis para a extensão efetivamente atingir seus objetivos. Estes autores e suas ideias inspiraram esta pesquisa enquanto abordagem educacional. As escolhas teóricas e metodológicas estão associadas a uma postura político-social, em que as linguagens e práticas investigativas possuem um compromisso ético que define alinhamentos e possibilidades, enxergando os sujeitos sociais participantes como indivíduos cuja participação ativa e crítica agregam sentidos à pesquisa.

Freire afirma:

Ao contrário, educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais. (Freire, 2011, p.15)

O autor tem bastante a contribuir para o combate à globalização hegemônica na educação, a partir de seus princípios político-pedagógicos, conhecidos e valorizados internacionalmente. Este autor é um dos pensadores da educação mais globalizados, de uma forma totalmente diferente da globalização hegemônica neoliberal. O seu legado mostra a

força de sua pedagogia ao tornar-se um polo de resistência contra a forte dominação do neoliberalismo na educação, seja nacional ou internacional.

A sua obra apresenta proposições consistentes para as questões mais emergentes que a educação enfrenta na contemporaneidade, contemplando os desafios que as políticas pedagógicas enfrentam, tais como: analfabetismo, baixa escolaridade das populações desfavorecidas, educação privilegiada para as elites, opressões na escola, *educação bancária*, educadores mal preparados e em péssimas condições de trabalho, etc. A globalização hegemônica tem como propósito uma educação excludente, mantenedora dos valores de consumo, competitividade e lucro, em que a tecnologia da informação para a educação ainda é disponível para poucos, por exemplo, o acesso a computadores e à internet para pesquisa e trabalhos escolares. Além disso, a estrutura da escola e da universidade representam microcosmos das forças que dominam o planeta e estão congruentes com elas.

A rapidez do aumento dos valores consumistas contrasta de forma diretamente proporcional aos baixos graus de escolaridade da maior parte da população, em uma lógica excludente em que os menos escolarizados possuem a menor renda num ciclo que se perpetua, pois quem possui baixa renda tem menos chances de concluir o ensino médio ou mesmo a educação básica, por já terem muito mais desafios para a sobrevivência do que as pessoas com renda suficiente. A crescente mercantilização da educação por meio de modelos de ensino consumidos pelas escolas, além da expansão do ensino particular (fundamental, médio e superior), demonstram que a própria estrutura educacional pública está precarizada, e o crescer do ensino privado reforça a construção de uma sociedade capitalista e competitiva.

Esta precarização é confirmada não apenas pelo visível sucateamento das estruturas públicas educacionais quanto ao espaço físico, como também pela permanência da educação bancária, em que os educandos permanecem como tábulas rasas, copiam e decoram o conteúdo sem reflexão, sem expansão intelectual ou opinião crítica. Essa perspectiva produz cidadãos passivos, silenciados, mas produtivos e obedientes.

Assim, a forma de condução do ensino público em geral permanece alimentando tédio e desinteresse entre os alunos, chegando a extremos de violência na escola, em que a opressão da sociedade e do ambiente escolar é respondida com a agressão. Como reelaborar a educação nesse contexto? Freire faz a mesma pergunta lembrando que os oprimidos também sonham em ser opressores, por não terem a consciência de que

carregam o opressor dentro de si: “[...] o grande problema está em como poderão os oprimidos, que hospedam o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia da sua libertação [...]” (FREIRE, 1984, p. 32).

Essa questão é seriamente agravada pela opressão da globalização econômica e do neoliberalismo comercial, que interferem nos valores predominantes na construção do conhecimento e na elaboração dos currículos. O professor doutor em sociologia da educação Tomaz Tadeu da Silva, contribui:

[...] redefinir a educação como capitalista implica redefinir as próprias noções do que constitui conhecimento. O conhecimento deixa de ser um campo sujeito a interpretação e a controvérsia para ser simplesmente um campo de transmissão de habilidades e técnicas que sejam relevantes para o funcionamento do capital [...]. (SILVA, 2001, p. 8-9)

A *educação bancária* é um modo interessante para o capitalismo perpetuar a sua dominação. O sistema educacional público brasileiro está se transformando cada vez mais em uma arena de transmissão bancária de técnicas funcionais subservientes ao capital, sendo que o currículo, em que está o foco do significado, confirma a característica de quem domina.

A universidade é responsável por formar cidadãos preparados para observar e examinar a realidade, em uma postura ativa e questionadora ao enfrentar desafios. Deve ser também o local de democracia e aprendizagem continuada. É perceptível como o ensino crítico na extensão pode ser um canal determinante de democratização, mas seria por meio da extensão a melhor forma da universidade concretizar uma ação social transformadora? Como executar uma atividade de extensão evitando as armadilhas do assistencialismo, praticando uma mediação dialógica e cumprindo as diretrizes do Plano, sem deixar de considerar o conceito de conhecimento pluriuniversitário e da ecologia de saberes?

É fundamental ressaltar que a orientação normativa extensionista aponta o sentido da mudança social, porém não indica qual diretriz teórica e conceitual deve nortear as ações, caracterizando mais um discurso do que uma orientação efetiva das atividades. Apesar disso, a orientação indicativa de uma extensão voltada para a promoção de processos democratizantes, transformadores e emancipatórios, baseada na dialogicidade e respeitando as culturas locais, conduz à uma percepção do quanto as ideias freireanas foram inspiradoras para a construção do conceito de extensão nas universidades públicas. Como

consequência, a fundamentação pedagógica desta pesquisa irá ancorar-se em Freire, por motivo de total alinhamento conceitual e metodológico com a extensão.

Considerações

No caso desta investigação, ministrei um curso de extensão de teatro, tendo como objeto a mediação do educador de teatro. É notório, muitas vezes, o despreparo de quem ministra as atividades de extensão, no mais das vezes são alunos da graduação que não são muito bem orientados. A extensão também é carente quanto aos critérios de avaliação de suas práticas. Então que tipo de estudos e contextos, práticas e teorias articuladas em ensino aprendizagem de teatro poderiam contemplar a extensão nesses moldes dialógicos? Marina Coutinho²⁵ (2012) discorre sobre as inspirações das ideias freireanas experimentadas no teatro. A autora aponta, sobre a interação dialógica:

Esta noção foi incorporada aos processos do teatro aplicado. Embora o método de Freire, reconhecido em todo o mundo como referência de uma concepção democrática e progressista de prática educativa, tenha sido concebido como recurso para a alfabetização, seus conceitos, aliados àqueles desenvolvidos posteriormente por Augusto Boal, começaram a ser utilizados também em experiências de teatro. Enquanto na Educação, Paulo Freire questionou a situação passiva do educando diante da prática da educação bancária e propôs uma pedagogia na qual o aluno assumisse o seu papel de sujeito no processo ensino-aprendizagem; no Teatro, Augusto Boal (1980) subverteu a situação da plateia, propondo um teatro no qual o espectador se transforma de “ser passivo no fenômeno teatral, em sujeito, em ator, em transformador da ação dramática”. (COUTINHO, 2012, p.126)

A. Boal e o Teatro do Oprimido representam um importante fundamento para elaborar e pensar na ação de extensão desta investigação, observando até que ponto e como ela pode ser socialmente transformadora. De tal modo, como deve ser o educador de teatro segundo o Teatro do Oprimido e suas vertentes desdobradas? É o que tentarei responder no próximo capítulo.

²⁵ Marina Coutinho é professora da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), doutora em Artes Cênicas pela Unirio, na área de Teatro, Educação e Cultura. É atriz e jornalista.

Neste capítulo, refletimos e analisamos acerca da responsabilidade social da universidade pública brasileira, investigando documentos e obras que aprofundam esta questão. As características da extensão que mais interessam à minha pesquisa são os modos de produzir conhecimento, coletivamente, de maneira contextualizada, capazes de ampliar a consciência crítica dos educandos. Infelizmente, não existe um financiamento específico para a extensão, que desenvolve seus trabalhos com recursos esparsos.

A extensão acadêmica e social ocorre com frequência a partir da ação de professores dispostos a valorizar a integração de práticas criadoras de alternativas educacionais, possibilitando ao educando ser o próprio agente de sua emancipação. Mesmo assim, são necessárias condições mínimas de financiamento e infraestrutura para o desenvolvimento das atividades, implicando na necessidade de um maior comprometimento da universidade para tal. Isso significa que, apesar da extensão universitária viver um momento relevante para a sua consolidação como ação da universidade, é imperioso que as práticas da instituição nestas circunstâncias e os documentos normativos se disponham de modo mais efetivo frente à função social e de articulação que a universidade deve abarcar.

O fortalecimento da extensão irá contribuir para a resolução do distanciamento da universidade como fator de relevância na coletividade, aproximando a universidade da realidade social da maioria da população e expandindo o diálogo e a disseminação do conhecimento para as comunidades e a sociedade como um todo.

É preciso haver mais reflexões, pesquisas e avaliações sobre a extensão, constantemente desarticulada. Diversos professores não possuem os instrumentos para lidar com a realidade fora da universidade. É oportuno delimitar uma política de extensão mais forte dentro da universidade para instituir marcos legais, sistemas e critérios de avaliação próprios. O corporativismo e a desarticulação da extensão são oriundos da visão de uma universidade fragmentada. No caso da UFBA, é primordial uma maior articulação da PROEXT com os núcleos de extensão e as próprias faculdades. A extensão da UFBA está congruente com a Agenda XXI da ONU, defensora de uma educação direcionada para o desenvolvimento humano, articulando políticas educativas para tal. Entretanto, há poucos programas de extensão na UFBA voltados especificamente para este fim, além de pouca reflexão, avaliação e pesquisa sobre a extensão nesta temática do desenvolvimento humano. É preciso considerar também qual tipo de desenvolvimento a instituição universitária deve promover para a extensão.

Considero ter sido essencial neste capítulo entender alguns caminhos da extensão a partir de produções acadêmicas e dos documentos normativos oficiais em favor da reflexão sobre o conhecimento produzido e sobre a democratização da universidade pública. Enxergo a extensão como um espaço de criação de políticas e saberes, ainda que muito ambivalente, e, por isso mesmo, capaz de gerar subversão ao sistema neoliberal e hegemônico que deseja sucatear a universidade pública para privatizá-la.

Os objetivos da extensão como a emancipação e a mobilização social dependem de um elemento básico, mas não tão comum: a continuidade das ações. Várias ações da extensão são pontuais, dificultando a possibilidade de transformações locais e desenvolvimento efetivo, apesar dos valores cultivados de parceria e cooperação. Nesta investigação, a pesquisa esteve aliada a um curso de extensão, tendo como critério de relevância a observação e reflexão sobre a mediação da ação teatral na extensão, gerando princípios de ação para o educador e para a própria prática extensionista teatral. Pretendo contribuir para a reflexão sobre como conduzir a abordagem dialógica que essas práticas devem possuir, a partir do trabalho do educador da ação extensionista, que também deve ser dialógico. A partir da demanda existente, vamos analisar a avaliação e os procedimentos do educador de teatro como provocador de consciência crítica.

3. QUE ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO DA AÇÃO TEATRAL EMPREGAR PARA UMA EXTENSÃO TRANSFORMADORA?

A partir do que foi visto no capítulo anterior, quais deveriam ser os princípios pedagógicos e metodológicos da prática da mediação da ação teatral voltada para a extensão? Após a investigação realizada para esta pesquisa via um curso de extensão, embasado principalmente por Paulo Freire, Augusto Boal e Bertolt Brecht, elaborei, então, princípios metodológicos de abordagem norteadores, que tornaram-se os pilares dessa pedagogia, e são aprofundados neste capítulo em um diálogo teórico entre os autores fundamentais deste estudo, contribuindo para a sustentação da pedagogia para a extensão que defendo neste trabalho.

A minha mediação como educadora de teatro nesta pesquisa gerou reflexões capazes de auxiliar a desenvolver uma pedagogia para a extensão, que se define alinhada a uma política maior, inclusiva e transformadora, como recomendam os documentos normativos para a extensão. Neste capítulo, procuro elucidar as características dessa pedagogia que proponho, bem como discutir alguns conceitos-chave que funcionam como aliados, como ação cultural e codificação. Discuto modelos de projetos de extensão de Teatro em Comunidades, abordando a dialogicidade na mediação da ação teatral, e aprofundo o estudo dos princípios norteadores ao longo do capítulo, associando-os com contribuições da Peça didática brechtiana e o Teatro do Oprimido. Ao aprimorar essa combinação, observando o ponto de vista da extensão, faço um levantamento e reflexão teóricos importantes para a definição de políticas e elementos metodológicos voltados para a mediação da ação teatral na extensão universitária.

3.1 TEATRO EM COMUNIDADES NO CONTEXTO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Para ampliar a visão sobre práticas de teatro na extensão que se relacionam com as diretrizes vistas no capítulo anterior, elegi duas iniciativas do chamado Teatro em Comunidades como inspiração para o trabalho desta pesquisa. Atualmente, no Brasil, o campo da Pedagogia do Teatro engloba o eixo específico do Teatro em Comunidades, dentro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Artes Cênicas-ABRACE. Estas iniciativas existem no mundo todo, então, apesar de haver muitas terminologias ao redor desse tema, optarei pelo uso do termo Teatro em Comunidades ao longo da tese para

iniciativas realizadas no Brasil e Teatro para o Desenvolvimento²⁶ para as realizadas no exterior.

É relevante considerar estas ações, em especial a pesquisa das autoras abaixo, ao investigar uma abordagem que alcançaria requisitos necessários para uma extensão universitária transformadora, pela proximidade de suas pesquisas com as necessidades normativas da extensão e o comprometimento com as ideias de mudança social. As iniciativas são das pesquisadoras Márcia Pompeo Nogueira²⁷ e Marina Henriques Coutinho, cujas abordagens fazem parte do chamado Teatro em Comunidades. Nogueira, como professora do Centro de Artes da UDESC, criou um programa de extensão englobando três eixos: o Núcleo de Formação de Facilitadores (FOFA), o Grupo Experimental de Teatro e Comunidade e as Oficinas Intensivas de Teatro.

Segundo Nogueira, essas atividades integram-se e relacionam-se com o ensino na universidade e com o projeto de pesquisa coordenado por ela. Neste caso, podemos notar uma indissociabilidade do tripé universitário ensino-pesquisa-extensão. A autora relata que iniciou suas atividades de extensão nos anos noventa, a partir de um grupo de jovens da comunidade *Ratones*, que realizou uma apresentação teatral para os estudantes da UDESC. Nogueira percebeu o desejo dos jovens de fazer teatro, ao mesmo tempo que suas referências eram todas baseadas em programas de televisão, apresentando imitações de programas de humor. Desta maneira, Nogueira estabeleceu parceria com esse grupo, criando um projeto de extensão que abarcasse esses jovens da comunidade e que abordasse temas mais próximos da realidade cultural da comunidade, privilegiando os interesses dos jovens.

O FOFA engloba estudantes de graduação e pós-graduação, além de participantes de fora da universidade, como lideranças de comunidades, e coordenadores de ações teatrais em comunidades, escolas ou sindicatos. A autora (2010) revela que os motivos que levam essas pessoas externas à comunidade a integrar o FOFA são variados, mas, apesar disso, todos contêm a mesma demanda: dialogar sobre as ações teatrais em comunidades. Abrir e oferecer formação para a sociedade civil, trazendo-a para dentro da academia, é um feito notável. Neste caso, para Nogueira, a diversidade de sujeitos que integram o núcleo tornam

²⁶ Theatre for Development –TfD, que está dentro das iniciativas chamadas de teatro aplicado.

²⁷ Márcia Nogueira Profa. Dra. da Udesc-SC, Universidade do Estado de Santa Catarina, doutora em Drama pela University Of Exeter, e coordenadora extensionista do FOFA- núcleo de Formação de Facilitadores.

ricas as trocas realizadas, criando um espaço de diálogo, que investiga metodologias de teatro e auxilia cada um a realizar seu trabalho fora dali. A autora define o fio condutor do FOFA seguindo: “a proposta dialógica do teatro para o desenvolvimento, segundo o qual toda a fundamentação teórica e experimentação prática está centrada na valorização da voz das comunidades na construção do processo criativo” (2010, p.4).

Essa definição ratifica as necessidades da extensão universitária como um todo, mas essencialmente no âmbito dialógico, oportunizando que os sujeitos e as comunidades possam ter espaço para se expressar. O evento Oficina Intensiva, que acontece com os grupos de teatro de cada participante do FOFA, integra todos os grupos durante um final de semana, ocasião em que são ministradas diversas oficinas teatrais. Há um rodízio entre grupos que oferecem e que recebem o conhecimento de teatro, expandindo e compartilhando de maneira coletiva os saberes teatrais. Há também o *Grupo Experimental de Teatro em Comunidades*, unindo os integrantes do FOFA a alguma comunidade escolhida para realizar uma construção teatral.

Nogueira define seus projetos como um meio de diálogo entre a academia e as ações teatrais que são feitas em realidades comunitárias, ressaltando a importância da via de mão dupla, tanto oriunda das contribuições da academia, trazendo uma participação com embasamento teórico, como das lideranças comunitárias, apresentando as suas experiências vividas em seus contextos, fundamentando um saber edificado pela prática direta, ampliando, segundo a autora, o debate e as avaliações realizadas.

Além do relevante projeto de extensão de Nogueira, que representa um claro exemplo de como a academia pode ser mobilizada para oferecer um retorno à sociedade, integrando a comunidade à universidade, também é importante analisar as ações extensionistas promovidas por Marina Coutinho, que atuou em projetos sociais nos anos noventa, viabilizados por ONGs que acreditavam no teatro como opção para melhoria da vida dos jovens e o enfrentamento da violência, a partir da ideia de que as artes oferecem a eles a ferramenta de expressão de sentimentos, como revolta e reivindicação, bem como a afirmação da identidade. Segundo a autora (2012), a expansão dessas ações de ONGs e outras entidades levou o ensinar e o fazer teatral para locais fora do ambiente escolar, e fundamentadas em um conceito de que as atividades de interação entre os sujeitos fomentam a construção do conhecimento.

Coutinho levanta temas importantes que a mobilizaram a desenvolver as suas pesquisas de pós-graduação, sobre, entre outros assuntos, como o teatro poderia contribuir

em contextos tão diferentes do seu; e também como se relacionar com as pessoas da comunidade, sendo proveniente de outro contexto. Ao ingressar como professora de teatro em 2010 na UNIRIO, criou um projeto de extensão intitulado *Teatro em comunidades – Redes de Teatro na Maré*, em parceria com a Redes de Desenvolvimento da Maré (REDES), uma ONG voltada para a transformação social das favelas da Maré. O projeto tornou-se, em 2011, o *Programa Teatro em Comunidades*²⁸, integrando ações nos três eixos que compreendem a universidade: ensino, pesquisa e extensão. No site do programa, encontra-se a seguinte afirmação: “Consideramos também que as parcerias firmadas favorecem uma troca de saberes, um diálogo entre o conhecimento e a produção intelectual acadêmica e os saberes e formações culturais próprios das comunidades populares – numa via de mão dupla.”²⁹

Essa afirmação corrobora totalmente as necessidades normativas da extensão social pelo viés das pedagogias críticas, o que coloca essa proposta carioca, junto com a de Nogueira, como modelo inspirador para esta pesquisa. O projeto de extensão coordenado por Coutinho conta com estudantes de graduação em Teatro, que ministram as ações teatrais em duplas ou trios para jovens e adolescentes do local, em núcleos de diferentes áreas do Complexo da Maré. Nota-se o alcance de Paulo Freire nas posições das autoras e também na versatilidade da teoria do educador brasileiro, tão harmoniosamente afinada com o fazer teatral, a exemplo do Teatro do Oprimido e de seus variados desdobramentos, conforme veremos adiante. É possível perceber o princípio de interação e troca entre

²⁸ O programa visa promover a produção de conhecimento em teatro, a prática artística e pedagógica, estimulada pelo encontro entre a Escola de Teatro (UNIRIO) e moradores da Maré. Sua ação principal é a atuação de estudantes do curso de Licenciatura em Teatro como orientadores de grupos formados por adolescentes e adultos em diferentes pontos do Complexo da Maré. Os licenciandos são responsáveis pela condução das aulas de teatro que ocorrem regularmente todos os sábados pela manhã. Na universidade, o programa realiza ações de formação integrando reuniões sistemáticas de avaliação e planejamento das atividades, disciplina obrigatória na matriz curricular do curso de Licenciatura e participação na pesquisa institucional coordenada pela professora Marina. Um conjunto de parcerias tem contribuído com a efetiva realização do diálogo entre a universidade e a Maré. As instituições parceiras estão comprometidas com a construção de uma rede de desenvolvimento sustentável, voltada para a transformação estrutural do conjunto de comunidades do Complexo da Maré. São elas: Redes de Desenvolvimento da Maré (REDES), com o Centro de Artes da Maré (CAM), comunidade de Nova Holanda, e o Centro Municipal de Saúde Américo Veloso, em Ramos. Disponível em: <<http://www2.unirio.br/unirio/cla/teatro/departamentos/departamento-de-ensino-do-teatro/projetos-de-extensao/teatro-em-comunidades-redes-de-teatro-na-mare>>. Acesso em 25 fev. 2019.

²⁹ Disponível em: <<http://www2.unirio.br/unirio/cla/teatro/departamentos/departamento-de-ensino-do-teatro/projetos-de-extensao/teatro-em-comunidades-redes-de-teatro-na-mare>>. Acesso em 25 fev. 2019.

sujeitos como via de constituição de saberes, autenticando as demandas presentes nas diretrizes da extensão universitária.

Coutinho defende a unidade dialética freireana entre teoria e prática, aliadas para o bom desenvolvimento do teatro na comunidade, afirmando a extensão como local fértil para a investigação científica, e também agregando pesquisa, extensão e ensino em sua docência universitária. A autora reflete:

Os anos dedicados à pesquisa contribuíram com a formação de um olhar mais crítico em relação à prática que eu desenvolvia nos anos noventa, quando comecei a atuar no campo, hoje reconhecido pelo meio acadêmico brasileiro como do *teatro em comunidades* ou *ação cultural* e, em outras partes do mundo, como o do teatro aplicado, *applied theatre*. Embora cada uma dessas nomenclaturas apresente formulações teóricas próprias, não é difícil identificar entre elas algumas características comuns: são práticas que acontecem longe do âmbito das salas tradicionais de espetáculo, além do território do *mainstream*, ou do teatro comercial; que levam o teatro a determinadas comunidades, que envolvem a participação de pessoas comuns, suas histórias, lugares, desejos, prioridades e que são motivadas pelo desejo político de transformar, por meio do teatro, realidades individuais e coletivas. (COUTINHO, 2012, p.72)

Apesar das diferentes nomenclaturas, é possível perceber a essência em comum destas iniciativas, em que o teatro é veículo de provocação da consciência crítica e do diálogo entre os participantes. O termo Teatro em Comunidades é utilizado por Nogueira em muitas publicações e, a partir dela, Coutinho também optou por seu uso. A autora alerta que é comum na área da Pedagogia do Teatro o termo *ação cultural*, conceito-chave para essa pesquisa que será aprofundado mais adiante, e cita Nogueira e Tim Prentki³⁰ como autores que vêm descortinando o entendimento destas práticas no Brasil.

A ação cultural dialógica, a partir da união de sujeitos, observa, critica e idealiza a realidade de forma coletiva, transformando educandos em sujeitos mais propensos a refletir, opinar e transformar o contexto social e histórico. O Teatro em Comunidades representaria, portanto, uma forma de ação cultural.

A autora menciona uma passagem de Nogueira como definição para o Teatro em Comunidades:

³⁰ Tim Prentki, professor da Universidade de Winchester.

Trata-se de um teatro criado coletivamente, através da colaboração entre artistas e comunidades específicas. Os processos criativos têm sua origem e seu destino voltados para realidades vividas em comunidades de local ou de interesse. De um modo geral, mesmo usando terminologias diferentes, esboça-se um método baseado em histórias pessoais e locais, desenvolvidas a partir de improvisação. Cada terminologia, a seu modo, guarda relações com um processo educativo entendido ou não como transformador. Do meu ponto de vista podemos, no Brasil, chamar essas práticas de Teatro em Comunidades (NOGUEIRA apud COUTINHO, 2012, p.73).

Desta forma, segundo as autoras, estas ações incluem muitas vezes a interação entre participantes das comunidades e educadores teatrais de fora delas. Sendo assim, a abordagem de quem vem para mediar o teatro gera diversas questões e demandas em relação às posturas dos educadores frente aos participantes. Coutinho relata que, entre os principais desafios no Teatro em Comunidades conduzido pela extensão universitária, estão as questões de mediação, que serão aprofundadas neste capítulo, assim como a instauração de um “processo” em vez de um “projeto” (p.74) entre os graduandos educadores e os participantes da comunidade. Este processo cria um lugar onde o teatro possa ser capaz de gerar um procedimento em que os educandos tornem-se protagonistas ativos de seu próprio desenvolvimento, a partir da representação do dia a dia em cena, estudando o contexto cotidiano disparador da criação artística, e um veículo de expressão de ideias, posturas, opiniões e sentimentos.

A partir da argumentação da autora, concordo que um processo de Teatro em Comunidades vai muito mais além do que a ideia de um projeto com início e fim, apenas cumprindo os objetivos mais imediatos sem uma observação e acompanhamento mais amplo e a longo prazo, além de não assumir a visão de processo, que envolve diversos âmbitos de desenvolvimento de cada educando.

Coutinho ressalta a relevância de Freire como base teórica para o campo do Teatro em Comunidades. A teoria do autor é norteadora para essas problemáticas de relação a partir de sua teoria da ação dialógica, afirmando que os indivíduos são capazes de mudar a realidade coletivamente, em “co-laboração” (FREIRE, 2011, p. 233), rechaçando as práticas educacionais baseadas na dominação do educando por abordagem vertical, em que este seria objetificado.

O Teatro em Comunidades não se restringe à extensão universitária. No artigo *O universo e a abrangência do Teatro Aplicado* (2010), Coutinho amplia a compreensão de onde podem acontecer as práticas de Teatro em Comunidades:

Todo dia o teatro encontra um lugar diferente para acontecer. Um fenômeno evidente aqui no Brasil e também em outras partes do mundo tem levado esta arte aos mais variados contextos e ampliado o seu acesso a diversos segmentos da população. Uma grande diversidade de práticas teatrais cruza a fronteira das salas convencionais do teatro para alcançar e agir em outras esferas: como em projetos comunitários realizados nas periferias e favelas das grandes cidades; em ações na área da educação não formal, fora dos muros das escolas; nos hospitais, nas prisões; em ações patrocinadas por empresas ou nos projetos das organizações não-governamentais (ONGs). Apesar de se tratar de um universo que cresce com grande velocidade, a reflexão teórica e crítica sobre este campo, entre nós, ainda é pouco sistematizada. Muito embora, recentemente, elas tenham começado a atrair a atenção do meio acadêmico e a despertar reflexões sobre o tema também aqui no Brasil. (COUTINHO, 2010 p. 1)

Nesse trecho, a autora justifica a relevância de pesquisar esta área em expansão, reconhecendo como crescente as iniciativas de Teatro em Comunidades. Traz, no mesmo artigo, a afirmação de que o aumento e a propagação de iniciativas desta natureza tem levado os processos de criação teatral a espaços muito além do escolar, como ONGs, instituições ligadas ao poder público na área da cultura e saúde, e outras múltiplas esferas. Portanto, é um critério de relevância desta pesquisa sistematizar procedimentos para um teatro voltado para a transformação social, tendo como meio a extensão, reforçada pelo fato de oferecer o curso em um contexto de carência local de um estado nordestino.

Coutinho sustenta que, anteriormente, o campo de estudo da Pedagogia do Teatro se restringia mais ao espaço escolar, mas, no presente, já existem outros espaços expandidos para além desse contexto, ampliando a perspectiva na área. Essas esferas abrangem uma ampla gama de iniciativas reconhecidas como Teatro em Comunidades. Para compreender o que se entende por comunidade nesse estudo, Nogueira (2008) traz as contribuições do professor Baz Kershaw. Ele cita dois tipos de comunidade:

‘Comunidade de local’ é criada por uma rede de relacionamentos formados por interações face a face, numa área delimitada geograficamente.

‘Comunidade de interesse’, como a frase sugere, são formadas por uma rede de associações que são predominantemente caracterizadas por seu comprometimento em relação a um interesse comum. Quer dizer que estas comunidades podem não estar delimitadas por uma área geográfica particular. Quer dizer também que comunidades de interesse tendem a ser explícitas ideologicamente, de forma a que mesmo que seus membros venham de áreas geográficas diferentes, eles podem de forma

relativamente fácil reconhecer sua identidade comum. (KERSHAW *apud* NOGUEIRA, 2008, p.131)

Esta concepção de comunidade pode parecer um tanto simplificada, mas consiste em uma forma bem eficiente para este estudo. Em ‘Comunidade de local’, parte-se da ideia que as pessoas que ocupam determinada área, seja a trabalho ou como moradia, partilham de questões cotidianas em comum, ao passo que na ‘Comunidade de interesse’ caracterizam-se por grupos com o mesmo ideal, características, ou sofrendo a mesma injustiça social, por exemplo, negros, mulheres, LGBT’s, moradores de rua, prostitutas, etc.

Nogueira (2003) afirma que a influência das técnicas de A. Boal são determinantes para a ação de Teatro em Comunidades, em especial as do Teatro Fórum. Existem diversos termos e definições para o teatro em contextos comunitários, e não é a intenção desta pesquisa aprofundar as variadas terminologias, porém, apesar das diferenças, o que há em comum entre elas é o fato de serem práticas criadas coletivamente, de maneira participativa, cujos processos criativos estão relacionados com as realidades vivenciadas em comunidades, seja de local ou de interesse.

Sobre a mediação da ação teatral em Comunidades, como artistas e educadores, é necessária a observação e leitura crítica das próprias estruturas que nos apoiam dentro do trabalho criativo, como a universidade, incluindo pesquisa e extensão. Além do mais, tentar perceber onde residem as armadilhas de cada contexto, porque há o risco fácil de os padrões de relações de poder que existem dentro de cada educador perpetuarem-se em pequenas atitudes.

O trabalho em comunidades contempla múltiplos aspectos e sutilezas nessas relações. Assim, grande parte do trabalho envolve, de fato, o estudo das relações sociais, condição imprescindível para a autonomia de uma dada comunidade. Nogueira defende a criação e adaptação de estratégias para aprofundar o estudo das relações sociais do nosso cotidiano a partir das pedagogias críticas, e chama a atenção para o fato que, apesar da variedade na compreensão do que significa o trabalho em comunidades e dos termos utilizados para defini-lo, existe uma conformidade no reconhecimento da base fundamentadora como sendo Freire e A. Boal.

Coutinho também elucida:

Muitas práticas, além de adotar métodos mais participativos, têm explorado as possibilidades do palco como um espaço que vai além de

uma arena para a discussão de problemas locais, mas como um lugar onde a cultura, as memórias, lutas e conquistas de uma comunidade podem ser tratadas a partir de uma perspectiva mais artística. (COUTINHO, 2012, p.125)

É deveras significativo o entendimento de que o trabalho não se limita a tratar de problemáticas comunitárias, mas também de construir um processo criativo cuja inspiração é a comunidade e a sua história. A autora exemplifica com o trabalho do grupo carioca *Nós do Morro*, seu objeto de estudo situado na favela do Vidigal, pioneiro longo nas práticas de teatro concretizadas com participantes de comunidades no Brasil. Ocupam, segundo Coutinho, um espaço de destaque no universo do Teatro em Comunidades.

O grupo consolidou uma forte relação com a comunidade através dos anos, garantindo participantes, continuidade e também originalidade ao tratar de maneira cômica e irreverente o dia a dia na favela, conquistando os moradores locais e fortalecendo o vínculo entre as produções teatrais do grupo e o público. A favela do Vidigal foi eleita por seus participantes como protagonista das performances. O *Nós do Morro* foi responsável pela criação autoral de cenas e dramaturgias para comunicar-se com a comunidade, convertendo assuntos corriqueiros locais em material artístico, provocando o imaginário de seus moradores a partir de situações fantásticas, trazendo, impregnada na performance dos atores, a “alma vidigalense” (2012, p.125), fazendo emergir um cenário característico local a partir do diálogo travado entre artistas e comunidade.

As práticas de Teatro em Comunidades tem grande potencial para contribuir para a extensão universitária, sendo possível a utilização de suas diferentes abordagens. Nogueira, em seu artigo *Diálogos entre o Teatro em Comunidades e a Academia* (2010), oferece uma referência sobre a forma de interação da universidade com as comunidades, fundada na dialogicidade, respeito e partilha de saberes. A autora relata que, apesar do Teatro em Comunidades existir em grande medida na sociedade brasileira, sendo quase impossível mapear todas as suas ações, ele é pouco presente nas universidades. É uma contradição o fato de haver a expansão de ações nessa área e pouco espaço dentro da academia.

Nogueira (2010) questiona, a partir deste paradoxo, como seria possível mudar o panorama, de maneira que a academia aproxime-se do Teatro em Comunidades e fundamente melhor o que é ensinado sobre o tema. Uma das formas, na minha opinião, é associando o Teatro em Comunidades à mediação da ação teatral na extensão universitária, local onde mais se necessita desse tipo de abordagem. Outro questionamento determinante é sobre de que maneira a reflexão sobre a teoria, a sistematização de técnicas teatrais e a

interação com outras áreas do saber poderiam auxiliar as ações de teatro que ocorrem nas comunidades. No meu entendimento, a pesquisa e sistematização desses procedimentos teatrais contribuem com as ações que acontecem no contexto comunitário, no mínimo, por serem modelos a serem consultados pelos educadores que irão a campo, e possuirão essa referência sistematizada como um norte para suas ações.

A autora ressalta que é necessário conhecer o contexto das ações e estabelecer diálogo com elas, para que os saberes sistematizados oriundos da prática, bem como o pensamento com base em alicerces teóricos, auxiliem a quem deseja aprender com as experiências prévias de outros. A partir do trabalho destas pesquisadoras, aliando extensão universitária e comunidades, como refletir sobre o melhor método e abordagem para a mediação da ação teatral na extensão, considerando as necessidades e as normas vistas no capítulo anterior?

Investiguei esta questão contemplando os elementos identificados como fundamentais para um trabalho pedagógico teatral na extensão, focalizando especialmente o princípio da interação dialógica e a indagação sobre como o teatro poderia ser motor da transformação social e da universidade. Quais seriam, então, os princípios-chave desse teatro transformador no âmbito extensionista? Como dimensioná-lo melhor e garantir a dialogicidade do processo?

3.2 PRINCÍPIOS PARA A MEDIAÇÃO DA AÇÃO TEATRAL NA EXTENSÃO

A partir da assimilação dos resultados e da experiência desta pesquisa, cuja prática será analisada no próximo capítulo, elaborei princípios de uma pedagogia teatral para a extensão universitária, associada à uma política inclusiva congruente com seus documentos normativos e também transformadora. Resolvi expor os princípios antes de entrar na discussão da prática desenvolvida, pois são fundamentados pelo diálogo com a pedagogia dos autores Freire, A. Boal e Brecht, cuja análise e reflexão sobre suas metodologias se encontram neste capítulo.

Estes são os pilares metodológicos que defendo como princípios-chave para uma pedagogia teatral na extensão:

- 1) *A mediação da ação teatral na extensão deve se pautar pela horizontalidade e dialogicidade*

Para ser transformadora, é imprescindível que a mediação atente para esta característica, como forma de evitar armadilhas de condução e para criar oportunidade de um diálogo via de mão dupla entre educador e todos os participantes. O diálogo só acontece realmente quando há horizontalidade real na forma que as relações se desenvolvem, a transformação social e a libertação social estão intimamente conectadas com essa construção de conhecimento viabilizada pelas pedagogias críticas, propulsionando uma descoberta do ser individual e coletivo a partir da experimentação artística e da relativização das opiniões críticas de cada participante, o que facilita que as relações e processos aconteçam de forma democrática, humanizada, instigando reflexões e perspectivas de ação.

2) A mediação da ação teatral na extensão universitária deve ser fundamentada nas pedagogias críticas para ser transformadora e libertadora

As pedagogias críticas são libertadoras, porque conduzem à formação e ampliação da opinião crítica através das problematizações, instigando o indivíduo a refletir, a fazer escolhas e a se posicionar, emancipando o seu pensamento das amarras impostas pelo condicionamento social e construindo um olhar crítico para a realidade e um conhecimento próprio, autônomo, pessoal e intransferível. Já a atuação da escola tradicional, na maioria das vezes, tem como prática condicionar os estudantes à obediência e à disciplina, estimulando entre eles a competição e a serem, no futuro, trabalhadores passivos e conformados com a sua situação. Quando o indivíduo compreende que pode interferir e modificar algum contexto e assumir as rédeas da própria vida, fundado na vivência artística teatral associada à provocação crítica sobre o cotidiano, isso significa que se libertou no sentido freireano, que conquistou uma autonomia emancipatória.

No caso desta pesquisa e para a mediação da ação teatral, as pedagogias críticas a que me refiro englobam principalmente técnicas dialógicas e congruentes com o ideal de Freire, como as de Bertolt Brecht e de Augusto Boal. Defendo uma integração pedagógica entre a metodologia da Peça didática de Brecht, o uso de jogos teatrais e a metodologia do Teatro do Oprimido de A. Boal, agregados aos saberes dos participantes, como, por exemplo, cantos e música das manifestações locais.

3) A mediação da ação teatral na extensão deve garantir o protagonismo do participante

Para além das consequências positivas das relações horizontalizadas entre professor e aluno, a mediação da ação teatral deve permitir o protagonismo do participante no sentido de que possa demarcar não apenas o tema a ser abordado, mas fazer escolhas, tomar direções, propor e expressar cenicamente. Neste caso, o educador representa um mediador para facilitar o processo de desenvolvimento do processo criativo como os educandos desejarem, potencializando o processo a partir do compartilhamento de sua experiência.

4) *A mediação da ação teatral na extensão universitária deve ser necessariamente articuladora*

A extensão, além de dialógica, deve ser articuladora, em qualquer contexto. Ela precisa ter esse compromisso de fomentar a capacidade de mobilização de sujeitos para que reivindiquem as próprias pautas, e auxiliá-los no caminho de promover uma mudança social em suas realidades. A extensão deve ser articuladora, pois a sociedade se movimenta, e para mover as suas estruturas é necessário provocar e tentar despertar e auxiliar o nascimento e a continuidade dessa mobilização articuladora, gerando autonomia nos participantes dentro da comunidade ou grupo social no qual o teatro estará sendo ensinado.

5) *A mediação da ação teatral na extensão universitária deve se utilizar de disparadores de discussão que facilitem o desocultamento das relações e estruturas sociais*

Os elementos disparadores de discussão devem ser um princípio metodológico de abordagem por serem veículos dinâmicos de debate, ampliando a percepção dos participantes pela provocação não verbal. Assim, ao examinarmos uma imagem a ser decodificada, ou uma letra de música a ser analisada e comparada com a nossa realidade, por exemplo, somos conduzidos diretamente a outro patamar de reflexão advindo deste disparador, para alcançar nuances complexas da realidade social e suas relações.

Desta maneira, é provocado o estudo de determinada circunstância apoiado na discussão coletiva suscitada pelo disparador, que, em consequência, desdobra-se em mais assuntos relacionados, ampliando a discussão. É possível empregar imagens, vídeos, letras de música, reportagens de jornal, ou qualquer elemento que remeta ao assunto a ser tratado de forma nem tão óbvia, e nem tão misteriosa. São ferramentas úteis ao educador dialógico e permitem grande variação e criatividade nas escolhas destes disparadores, favorecendo a argumentação dos alunos.

6) *A mediação teatral deve garantir a experiência estética do sujeito centrada no processo criativo*

Por se tratar de um processo de ensino-aprendizagem artístico, a experiência estética deve estar centrada no processo criativo, onde ao vivenciar processos de transformação pela via da experimentação artística, o participante é capaz de aprender e ampliar sua autonomia, bem como viver processos de auto-descoberta.

3.2.1 Desenredando os princípios

Ao analisar as ideias presentes nestes princípios, promovo, a seguir, uma reflexão mais aprofundada sobre estes, a partir de um diálogo teórico com os autores e seus posicionamentos e técnicas, que contribuem para fundamentar o pensamento que proponho, referendando as escolhas efetuadas nesta pesquisa e oferecendo uma melhor compreensão da investigação realizada e da pedagogia defendida.

O primeiro argumento que defendo como princípio para a pedagogia teatral na extensão pode ser agregado ao segundo e ao terceiro, resultando no seguinte entendimento: *a mediação da ação teatral na extensão universitária deve ser fundamentada nas pedagogias críticas para obter uma abordagem pautada pela horizontalidade e dialogicidade conscientizadoras, garantindo o protagonismo do participante.* Desta maneira, é possível uma mediação da ação teatral extensionista transformadora e libertadora. Para justificar estas afirmações, irei tratar brevemente sobre as abordagens de Freire, Brecht e Boal, que se aproximam das pedagogias críticas, aprofundando o estudo sobre as posturas pedagógicas freireanas, incluindo, da mesma forma, o Curinga do Teatro Fórum e o artista facilitador do Teatro para o Desenvolvimento.

Problematizo sobre como o educador de teatro da extensão universitária deve agir em relação aos participantes, de que forma conduzir a abordagem dialógica no teatro. Quais características esse educador precisa apresentar? Além disso, também observo as contribuições de Desgranges e Koudela, Coutinho e Nogueira, refletindo e definindo elementos metodológicos de uma mediação da ação teatral voltada para a extensão universitária transformadora, questionando: como deve ser a preparação do educador de teatro na extensão? E como deve agir esse educador nestas circunstâncias?

As ideias de Freire, Brecht e Boal podem auxiliar muito na mediação da ação teatral na extensão quanto à metodologia e à atitude do educador, especialmente no âmbito da dialogicidade. As pedagogias críticas são fundamentadas em uma abordagem horizontal e dialógica, elucidada pelo educador Paulo Freire. Para compreender o que significa ser um educador dialógico, é necessário dedicar-se ao entendimento das ideias do educador brasileiro a partir de um exame cuidadoso da sua obra, alcançando, então, a noção de dialogicidade. Inicialmente, Freire (2011) considera que em sociedades cuja estrutura de dominação vigente leva à conquista ideológica das consciências, a educação das elites se sobrepõe; ao oprimirem, não podem apoiar a emancipação dos oprimidos. A partir daí, esta emancipação só poderá ser manifestada via uma educação em que o oprimido possa pensar sobre si e se colocar como protagonista de sua própria história, dentro do contexto no qual se insere.

A questão do protagonismo dos educandos é fundamental para se compreender a abordagem dialógica, que coloca o educando no centro do seu processo educacional, pessoal e intransferível, a partir do intercâmbio entre a sua subjetividade e a dos outros sujeitos e suas opiniões, conjuntamente com os outros elementos que ocorrem durante o processo, troca de experiências, debates, práticas, esses fatores vão construindo um conhecimento crítico individual de uma forma diferente da de cada colega a partir de uma experiência vivida coletivamente.

Em sua obra *Educação como prática da liberdade* (1999), Freire explana a respeito da consciência crítica confrontada com a consciência alienada:

A consciência crítica “é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais”. A consciência ingênua (pelo contrário) se crê superior aos fatos, dominando-os de fora e, por isso, se julga livre para entendê-los conforme melhor lhe agrada. (FREIRE, 1999, p.104)

Esta abordagem é significativa, pois, para além do fato da visão crítica promover a reflexão e o estudo sobre a realidade, a consciência ingênua por vezes age desta maneira por escolha própria. Vivemos um momento de polaridade política em nosso país em que o fascismo social ganha espaço agressivamente e a parte da população favorável ao autoritarismo, apesar de já ter ouvido explicações concretas, dados, fatos, argumentos, parece não enxergar a real conjuntura política que nos aflige, recusando-se a adquirir uma postura crítica de fato, ignorando os acontecimentos para escolher a defesa de um lado

arbitrário, corroborando a afirmação do autor de que o indivíduo pode negar os fatos e compreendê-los da maneira que desejar, por julgar-se estar acima disso.

Freire completa que o verdadeiro entendimento da estrutura dominante irá resultar em uma ação: “Captado um desafio, compreendido, admitidas as hipóteses de resposta, o homem age.” (1999, p. 105). Desta maneira, um trabalho crítico de mediação da ação teatral, especialmente na extensão, pode gerar outras ações a partir da primeira, como gerou nesta pesquisa.

O autor nos elucida que a dominação hegemônica é exercida pelo condicionamento das mentes, e a educação tem um papel majoritário na responsabilidade sobre isso. Isso é verdade, mas noto que as estruturas de opressão vão além do espaço das instituições de ensino: a indústria cultural e as mídias são alienantes, heteronormativas, excludentes, racistas, machistas e homofóbicas. As referências culturais para a sociedade atual são a indústria cultural de massa, mesmo que com o advento das redes sociais, que também possuem seu lado positivo, o que mais chega à população se reduz a um material alienante, impedindo propositalmente a reflexão crítica do povo.

Sofremos influência sociocultural da bancada evangélica, que faz parte da política brasileira desafiando a laicidade do país e domina grande parcela da população, possuindo também meios de televisão e rádio. Este grupo carrega uma visão opressora contra minorias e possui valores retrógrados e violentos. Hoje em dia, temos o agravante das *fake news*, notícias falsas inventadas para ganhar eleições, manobrar a massa, recurso que cresceu muito e é propagado nas redes sociais.

Nesse contexto, com toda a influência da massificação e alienação cultural, como o educando pode desenvolver uma opinião crítica sem educadores críticos provocando-o, enquanto a televisão e outros veículos de informação dominam o espaço de formação de opinião e compõem um ponto de vista pronto, estabelecido para os indivíduos? Os veículos de massa determinam valores, como o sujeito deve agir, quem é ‘de bem’ e quem é marginalizado, e ainda instituem prisões ideológicas diversas, como, por exemplo, a questão opressora do padrão de beleza feminino e a objetificação de seus corpos. Desta forma, executam o plano de manter ignorante o povo, levado a se acreditar inferior. Manobram a massa, dificultando o desenvolvimento de seu juízo crítico por não serem levados a observar criticamente a realidade, enganados com o ‘pão e circo’. Com o advento das redes sociais, essas informações se multiplicam muito rápido, piorando a situação.

É importante elucidar que Freire possui diversos pontos de sua obra bastante úteis para pensar na mediação da ação teatral na extensão, especialmente no quesito da problematização. A problematização de um assunto é a chave da provocação para a opinião crítica dos participantes e para o debate coletivo. Freire aponta que uma das funções do educador consiste em “propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação” (FREIRE, 2011, p.120).

Assim, o autor completa que, se o povo se encontra em uma situação de opressão na qual seja impedido de ter voz, ser sujeito, ter autonomia, o educador deve, a partir da problematização da opressão que este indivíduo sofre, propor as situações para discussão de uma maneira ampliada e geral, sem considerar os fatos como isolados e sim como questão social mais ampla e encadeada com uma macro estrutura hegemônica, assim seria possível a construção dessa emancipação que tornaria o indivíduo sujeito de suas ações. Além disso, a problematização das situações, segundo o autor, implicará em uma ação, seja qual for, desencadeada pelos participantes.

À vista disso, Freire (2011) recomenda ao educador que se aproprie dos núcleos centrais das contradições, para investigar em que nível de percepção e conscientização estão os indivíduos participantes, e se eles se reconhecem dentro dessa problemática. Esses assuntos precisam ser levantados conjuntamente com os participantes, balizando os temas mais emergenciais. O autor indica (2011) que o educador deve problematizar cada sugestão que emerge dos participantes. É possível notar a relevância para esse trabalho que são as contribuições de Freire, pois este norteia de forma essencial as bases com que o teatro é ministrado na prática deste estudo. Seus conceitos e ideias formam valores fundamentais de ensino para qualquer área, especialmente o teatro, que pode expressar os valores freireanos de variadas maneiras, como veremos adiante.

Freire enfatiza que é imprescindível que a metodologia de investigação empregada seja conscientizadora, o que se torna possível ao problematizar a realidade dos participantes para provocar sua opinião crítica. Ernani Fiori, no prefácio da obra *Pedagogia do Oprimido* (2011), pronuncia-se sobre a teoria de Freire:

Distanciando-se de seu mundo vivido, problematizando-o, ‘descodificando-o’ criticamente, no mesmo movimento da consciência o homem se redescobre como sujeito instaurador desse mundo de sua

experiência. Testemunhando objetivamente sua história, mesmo a consciência ingênua acaba por despertar criticamente, para identificar-se como personagem que se ignorava e é chamada a assumir seu papel. A consciência do mundo e a consciência de si crescem juntas e com razão direta; uma é a luz interior da outra, uma comprometida com a outra [...] Paulo Freire não inventou o homem; apenas pensa e pratica um método pedagógico que procura dar ao homem a oportunidade de re-descobrir-se através da retomada reflexiva do próprio processo em que vai ele se descobrindo, manifestando e configurando – ‘método de conscientização’ (FREIRE, 2011, p.20)

Para Freire, o conceito de alfabetização vai mais à frente de aprender a ler e escrever, também abrange o aprendizado de ser criador, narrador e observador de sua história de vida, avaliando-se e aprimorando a sua visão crítica do mundo. O despertar crítico a que o autor se refere, dentro dos processos de autodescoberta e conscientização, são disparados a partir do diálogo, estabelecendo relações em que um indivíduo não prepondera sobre o outro, e todos observam e compartilham do mesmo mundo, em um momento histórico. Na investigação prática deste trabalho, foi possível observar esse processo de descoberta ampliando os horizontes dos educandos, o que permitiu que muitos definissem novos rumos de trajetória de vida.

Freire afirma que o diálogo crítico gera autonomia e conduz a alguma ação, não importando o nível de opressão a que os indivíduos estejam submetidos. O educador brasileiro defende (2011, p.72) que, ao insistir no constante empenho das classes oprimidas em pensar sobre sua realidade material, não está planejando uma dinâmica racional localizada apenas no plano do pensamento, mas sim acredita que a reflexão, quando acontece de fato, acarreta uma ação. Freire completa que, através da problematização dialógica das contradições sociais enfrentadas pelo educando, o educador o provoca a responder não apenas verbalmente, mas sim agindo dinamicamente sobre esta realidade.

É importante essa ideia do autor, pois, para o teatro, esse é um ponto crucial mobilizador da improvisação cênica; quando um assunto é debatido, consciências são provocadas, alcançando um momento de discutir e mostrar posicionamentos por meio da cena. Como a reflexão leva ao impulso da ação, a primeira é mobilizadora desse momento da experimentação teatral, que surge como a ação possível naquele momento, de estudo, de expansão do entendimento que captamos daquela situação e também do que se quer dizer sobre esta.

Então, na prática, como o educador deve agir para uma abordagem dialógica e horizontal? Freire ressalta que, para haver um diálogo eficaz entre educador e educando, é imprescindível que o primeiro seja capaz de entender as condições estruturais nas quais se

constrói o pensamento e a linguagem do segundo de forma dialética. Para o autor (2011), o diálogo como processo se inicia na procura conjunta do conteúdo programático, por meio de *temas geradores e leques temáticos*. O primeiro representa assuntos que funcionam como alavanca para o disparo de debates e práticas e que são capazes de se desenvolverem em um leque temático, desdobrando temas a serem discutidos em grupo.

A parte prática desta investigação constituiu uma *ação cultural dialógica*, conceito dado por Freire (1981), capaz de explicar os fundamentos da abordagem dialógica, que tem como objetivo principal a libertação do indivíduo a partir do diálogo. O autor divide a ação cultural em quatro atividades principais: diálogo, conscientização, atividade educativa e libertação. A ideia é que, através do diálogo, todos reflitam sobre o cotidiano e se quebre a cultura do silêncio entre o povo oprimido, levando o sujeito a ser capaz de se libertar por meio de sua própria expressão pessoal, refletindo sobre si próprio e suas relações com a realidade. Ao comparar ideias e pontos de vistas uns dos outros, visões de mundo são reformuladas e se tornam mais consistentes.

Concordo com Freire quando este defende que apenas indivíduos que refletem sobre suas próprias dificuldades conseguem a possibilidade de se libertar socialmente, de se emancipar, e adiciona que a investigação dos assuntos de maneira crítica já consiste em si mesma uma ação pedagógica, completando que, pra ele, o que torna essa pedagogia genuína é pesquisar sobre o refletir, coletivamente. O autor pondera:

Quanto mais investigo o pensar do povo com ele, tanto mais nos educamos juntos. Quanto mais nos educamos, tanto mais continuamos investigando. Educação e investigação temática, na concepção problematizadora, se tornam momentos de um mesmo processo. Enquanto na prática ‘bancária’ da educação, antidialógica por essência, por isto, não comunicativa, o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação, que ele mesmo elabora ou elaboram para ele, na prática problematizadora, dialógica por excelência, este conteúdo, que jamais é ‘depositado’, se organiza e se constitui na visão de mundo dos educandos, em que se encontram seus temas geradores.[...] A tarefa do educador dialógico é, trabalhando em equipe interdisciplinar este universo temático recolhido na investigação, devolvê-lo, como problema, não como dissertação, aos homens de quem recebeu.’ (FREIRE, 2011, p.142)

Ou seja, na abordagem dialógica, é de forma conjunta com os educandos que vamos, como professores, adquirindo a noção de como é e está a realidade deles, provocando-os a refletir e a se posicionar, sem oferecer conclusões prontas, sempre baseados na problematização, onde o educador deve devolver perguntas, e não respostas, para seus educandos. É interessante a visão da dialogicidade como um movimento dinâmico, de

pesquisa e construção dos saberes, conduzindo a novas perspectivas e discussões, gerando novos conhecimentos. Assim, este modelo conduz uma emancipação dos educandos pela construção de um estado de autonomia, onde os conteúdos não mais são depositados neles, nem os alienam ou apassivam, porém emergem dessas pessoas, provenientes do diálogo coletivo com os educadores, refletindo as opiniões e desejos dos educandos. Desta forma, a pesquisa sobre os assuntos de interesse dos participantes são disparadores do processo pedagógico, e no teatro não é diferente.

O autor defende que, ao compreender em maior escala o seu contexto, o indivíduo é capaz de elaborar sobre as dificuldades enfrentadas e buscar estratégias para resolver essas questões. Assim, modifica-se esse contexto a partir de uma ação geradora de uma realidade própria, dentro de seu cotidiano. O autor reafirma a importância do educador possuir uma postura questionadora:

Enquanto a prática bancária, como enfatizamos, implica uma espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade. (FREIRE, 2011, p70).

A pedagogia freireana objetiva a libertação social e a educação bancária preza a manutenção do poder hegemônico. O conhecimento construído, portanto, é diretamente ligado à ampliação do entendimento dessa realidade através da discussão coletiva, e construído individualmente a partir do próprio repertório de vivências do aluno, concomitantemente com suas reflexões provocadas pelas problematizações. As indagações dos educandos sobre o contexto social devem sobrepujar a oposição professor-aluno, é fundamental haver confiança mútua, o educador precisa ter uma postura empática e solidária diante do que é observado. Além disso, o período recomendado para processos de ação cultural alcançarem uma transformação deve ser continuado, resultados não são esperados em pouco tempo.

O autor define a teoria da ação dialógica contendo características de cooperação e adesão coletiva, ordenação e integração cultural, considerando importante para a ação dialógica a comunhão com os participantes, a convergência com as pessoas envolvidas. Apesar disso, Freire (2011) alerta o educador para desconfiar da ambiguidade presente nos oprimidos, que também hospedam o opressor dentro de si. Essa desconfiança não contraria os princípios dialógicos, pois, segundo o autor, esta atitude é cautelosa e realista. Considerando esse fato ao explicar a aderência dos oprimidos ao opressor, que garantem a

manutenção das estruturas hegemônicas vigentes, a libertação apenas ocorreria à medida que os oprimidos tomassem consciência da existência delas:

O fundamental, realmente, na ação dialógico-libertadora, não é “desaderir” os oprimidos de uma realidade mitificada em que se acham divididos para “aderi-los” a outra. O objetivo da ação dialógica está, pelo contrário, em proporcionar aos oprimidos, reconhecendo o porque e o como de sua “aderência”, exerçam um ato de adesão à práxis verdadeira de transformação da realidade injusta. (FREIRE, 2011, p.237)

A conscientização conduz à liberdade de pensamento. Na prática, é muito gratificante ver esse processo de libertação acontecendo e, apesar das dificuldades, testemunhar a beleza da autodescoberta nos participantes, isto é algo valioso que o educador pode experimentar. A programação da ação educativa e social deve ser construída segundo a premissa freireana (1996) de que a transformação é árdua, mas realizável, independente de qual seja o público ou o tipo de ação a ser realizada. O autor atenta para não incitar os oprimidos à revolta, determinando que se articulem para transformar o seu contexto, mas sim provocá-los a perceber, em um viés crítico, a hostilidade e a grande desigualdade indicadora de sua realidade palpável. Além disso, esta realidade não é fatalidade ou sorte a qual estão fadados, mas sim obra de seres humanos a ser modificada.

Em seu livro *Pedagogia da Autonomia* (1996), Freire detalha características basilares que o educador deve possuir, entre elas o entendimento de que educar não é apenas transmitir saberes, mas sim gerar perspectivas para permitir a sua edificação. Isto posto, educar exige a presença de outros fatores, entre eles: a noção de sermos seres inacabados, no sentido de estarmos em formação constante; o reconhecimento de que somos condicionados dentro da estrutura dominante em vigor; a consideração pela emancipação do aluno como sujeito; simplicidade, paciência e reivindicação dos direitos dos professores, além de compreensão do contexto circundante, entusiasmo, expectativas de melhoras, e a asseveração de que a transformação pode acontecer.

Para Freire (1996), educar requer interesse, convicção, capacidade técnica, magnanimidade, engajamento, estima aos educandos, além do entendimento de que ensinar é uma maneira de interferir na realidade. Portanto, é necessário haver “liberdade e autoridade” (p.54) concomitantemente. Mas existe um tensionamento entre a questão da autoridade do educador em relação à ideia de liberdade. Freire chama a atenção para este tema devido ao fato de sermos propensos a ultrapassar o padrão autoritário do professor, e frequentemente consideramos autoritária alguma ação em que houve apenas o

estabelecimento de limites, de forma não autoritária. Afinal, educador e educando não são a mesma figura, nem possuem a mesma função e responsabilidade, não se podendo confundir os seus lugares.

O educador dialógico precisa ser um provocador da opinião crítica dos seus educandos, discutindo a realidade do dia a dia e conduzindo os seus alunos a tomarem posição como sujeitos perante cada situação. Freire (2009) enfatiza que o educador não deve rotular o aluno diretamente como vítima da sociedade, já que, apesar da marginalização, o educando é alguém com o qual se pode lutar em conjunto para alcançar uma realidade melhor. O educador brasileiro também evidencia a possibilidade do educando sentir apreensão perante a oportunidade de libertação social, e reconhece que o educador deve provocar os educandos a descobrirem qual seria a liberdade de cada um dentro de seu contexto atual, bem como o seu poder de agir para que esta aconteça.

Além disso, um educador também não deve se declarar neutro politicamente ou socialmente, pois isso fortalece o lado dominante opressor de qualquer uma destas áreas. Não existe pedagogia neutra, o educador, segundo Freire (2009), deve possuir uma opinião clara sobre a realidade e uma posição política, além da ética. Apesar disso, concomitantemente deve ser maleável e não determinar a sua opinião como absoluta, nem tentar persuadir os educandos a acreditar que a sua postura é a correta, pelo contrário, deve colocar em debate também os seus posicionamentos, mas tomando alguns cuidados, como, por exemplo, Freire (2008) orienta que se possibilite aos participantes opinarem primeiro sobre determinado assunto antes do pronunciamento do educador, evitando interromper o educando quando este está se manifestando. Essas considerações são vitais porque, ao permitir que todos opinem antes dele, o educador impede que sua posição influencie a resposta dos participantes. Nesta investigação prática, e nas anteriores, sempre respeitei essa premissa.

3.2.2 Fundamentos das pedagogias críticas teatrais

No campo da Pedagogia do teatro, encontramos como principais referências diretas o encenador alemão Bertolt Brecht e o encenador brasileiro Augusto Boal. O último, conhecido nacional e internacionalmente pelo Teatro do Oprimido, oferece um amplo arsenal de jogos e técnicas atualmente utilizadas nos mais diversos contextos. O teatro de ambos os autores vem sendo empregado em algumas práticas de extensão, incluindo a

minha própria, motivo pelo qual foi escolhida para a pesquisa atual, em que investiguei o surgimento de possibilidades metodológicas para a mediação da ação teatral na extensão universitária que respondessem de maneira prática às necessidades presentes nas diretrizes extensionistas, fundamentadas sob os aspectos dialógicos e reflexões suscitadas por Brecht sobre a Peça didática, além de Freire e A. Boal. Utilizei, em larga escala, essa metodologia proposta, associando princípios da Peça didática com os jogos de Viola Spolin (1982), adaptando ao contexto específico, e incorporando também os jogos do Teatro do Oprimido.

Considero importante rever alguns pontos-chave sobre a Peça didática para compreensão da mesma como um dos pontos de partida. A partir do final dos anos vinte e início dos anos 1930, Brecht criou as obras tradicionalmente conhecidas como Peças didáticas, ou *Lehrstück*. Tratam-se não apenas de peças escritas, mas de princípios educativos de experimentação teatral que, embora não sejam explicados claramente na obra do dramaturgo alemão, são oriundas da intenção de Brecht de incentivar uma reflexão densa sobre a função das artes, reavaliando os seus papéis e objetivos diante da possível instauração de uma sociedade fora dos interesses capitalistas:

A peça didática, criada a partir de teorias musicais, dramáticas e políticas, visando exercícios artísticos coletivos, foi feita para o autoconhecimento dos autores e daqueles que dela querem participar. Elas não pretendem ser um acontecimento dos autores e daqueles que dela querem participar. Elas não pretendem ser um acontecimento para qualquer pessoa. Ela não está sequer concluída. Portanto, aquele público que não está diretamente empenhado no experimento não deverá ter o papel de receptor, estando presente simplesmente. (BRECHT apud KOUDELA, 1996, p.14)

A fase das Peças didáticas representa o período mais pedagógico do diretor, durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), priorizando a aprendizagem e debates sobre problemáticas coletivas com estudantes e trabalhadores de bairros populares, com o intento de modificar a realidade de seus participantes e operando suas atividades independente da presença de uma plateia. Escreveu diversas peças que ficaram conhecidas como Peças didáticas, cujos textos consistiam de modelos de ação, que funcionavam também como disparadores de discussão que mobilizavam experimentações teatrais tendo como base o texto escrito.

Os procedimentos metodológicos da Peça didática consistem em grande parte de jogos e improvisações a partir dos modelos de ação disparadores, os quais privilegiam a explicitação das relações sociais, fundamentadas na presença da dialética entre ator e espectador presentes em um único indivíduo, que ora atua e ora assiste aos outros participantes interpretando. Desta maneira, são capazes de elaborar as situações representadas, discutindo de maneira coletiva e considerando o ponto de vista dos demais. A partir disto, o sujeito é conduzido a perceber criticamente as suas próprias atitudes e as do próximo, enxergando e examinando as posturas e relações como um objeto de estudo.

O encenador alemão possui diversas características de abordagem dialógica em sua prática, sendo significativa sua visão de que um indivíduo sempre depende do outro e a unidade mínima da sociedade não é uma, mas duas pessoas. Brecht (1989) reafirma a importância da via de mão dupla ao recomendar aos artistas para educar os participantes e instruírem-se ao mesmo tempo. Em sua obra *O teatro dialético* (1967), o encenador alemão sustenta que o ator deve adotar uma compreensão crítica da sociedade onde, ao determinar o encadeamento dos fatos e a construção dos personagens, se evidencie, na atuação cênica, as características oriundas da dimensão social.

Assim sendo, a atuação converte-se em uma discussão sobre as condições sociais junto à plateia para a qual o ator se manifesta. Esse público, então, é capaz de julgar a situação, concordando ou censurando, a partir de sua posição social. Para a visão tornar-se crítica, também é necessária a historicização dos fatos, quer dizer, que sejam situados em um tempo e espaço históricos, contextualizando a situação.

Ingrid Koudela³¹ (1996) aborda a noção de aprendizado no teatro de Brecht, reconhecendo-o como “um processo dialógico-estético” (p.104) construído por meio da cena em que os participantes realizam um estudo sobre as relações sociais. A autora reforça a conexão freireana com a Peça didática de Brecht, acentuando a necessidade do educador ser dialógico, afirmando que:

A peça didática propõe o exercício de uma “didática não-depositária” (Freire,1970), pela qual o aluno constrói o conhecimento e avalia até onde caminhou com o conteúdo, em lugar de se ver confrontado com um objetivo de aprendizagem pré-determinado. (KOUDELA, 1996, p.114)

³¹ A maior parte dos escritos de Brecht sobre as Peças didáticas em língua portuguesa são acessíveis via obra da Profa Dra. Ingrid Dormien Koudela, pesquisadora da Universidade de São Paulo-USP.

Essa noção é muito relevante para os momentos de avaliação, a dialogicidade também se faz presente no ato de não se estabelecer metas de aprendizado *a priori*, e sim permitir que emergjam ao longo do processo, além de se abrirem para diferentes dimensões de aprendizado. Koudela assegura que a forma deste processo ser iniciado, sua condução e forma de estruturação dependem diretamente da postura do educador.

A autora complementa que, para Brecht, um ensaio teatral não compreende a disciplina dos atores em submeterem-se ao que o diretor determina, mas sim experimentarem coletivamente. Este diretor deve garantir que, durante o ensaio, diversas alternativas sejam consideradas ao mesmo tempo, cuidando para não se localizar uma resolução exclusiva e adequada muito rápido, sem classificá-las entre correta ou incorreta, porque esta será apenas uma entre as diversas presumíveis.

Consequentemente, é dever do educador revelar crises e expor resoluções habituais e estereotipadas, depreendendo o que não consiste em uma resolução de fato, lançando questões, opiniões, confrontando diferenças, compartilhando memórias e vivências e, à vista disso, conquistar a confiança dos participantes. Koudela alega que os participantes, embora possuam características diferentes, necessitem de incentivos variados, ritmos diversos e rendimento versátil, devem valer-se dessa diversidade para colaborar para a resolução do problema em questão.

O autor Reiner Steinweg compilou, nos anos 1970, as reflexões que Brecht escreveu durante a vida sobre as Peças didáticas, produzindo, segundo Koudela (1991), uma síntese que teorizou sobre este período, aproximando-se desta parte da obra do encenador alemão e reconsiderando-a no sentido de não mais tratar esta fase como ‘ingênua’ ou ‘formativa’, mas sim elevada ao grau de especificidade de possuir uma lógica própria, cujo mecanismo é receptivo à experimentação e a outras interpretações.

Koudela relaciona os escritos de Brecht com os jogos teatrais ao vincular a improvisação teatral aos textos das peças do dramaturgo. As improvisações são baseadas na obra de Viola Spolin, autora que criou os jogos teatrais, com desafios cênicos dirigidos aos participantes, que devem resolvê-los em cena. Esta integração de elementos da Peça didática com os jogos de Spolin é muito proveitosa de forma geral e foi bem útil na presente pesquisa, pois os jogos são dinâmicos de maneira a preparar os participantes para as improvisações, deixando-os em estado de prontidão. Assim, Koudela conecta o texto das Peças didáticas ao jogo, proporcionando aprendizagem dos saberes teatrais partindo de eixos como espaço, ação cênica e personagens. A autora sintetiza:

Como ponto de partida, poderíamos estabelecer quatro características da peça didática como processo de educação:

-A fidelidade ao “modelo de ação” (texto) não significa a realização do texto em função dele mesmo ou de sua objetividade histórico literária. O texto é trazido para a prática, a partir do qual os jogadores vivenciam e investigam as contradições que apresentam com o próprio corpo;

-O “modelo de ação” deve ser concretizado com material trazido pelos jogadores, oriundo de seu cotidiano. De acordo com Brecht, “[...] a forma da peça didática é árida para que partes de invenção própria e de tipo atual possam ser mais facilmente introduzidas”;

-Os textos das peças didáticas de Brecht permitem uma multiplicidade de interpretações, sendo possível criar, a partir deles, novos “modelos de ação”;

-O jogo teatral passa a ser constitutivo de uma ação transformadora e política, embora a prática com o texto da peça didática não seja imediatamente política- ela visa antes à experiência estética (KOUDELA, 1992, p.14-15)

No processo desta pesquisa, adotei a proposta de se partir dos elementos do cotidiano trazidos pelos participantes, ao invés dos textos das Peças didáticas originais, que têm uma linguagem um tanto árida. O conceito de modelo de ação³² requer atenção. Este termo foi cunhado por Brecht para instituir a prática com a Peça didática e refere-se ao texto da peça como modelo direcionador de experimentações, reflexões e improviso, passíveis de receber intervenções dos participantes ou dos educadores de teatro, que entendem o texto como disparador do jogo, e não como algo acabado a ser representado.

Considero a utilização de modelos de ação similar ao da codificação freireana, que será vista adiante, onde, empregando disparadores como gatilhos das discussões e improvisações como elementos problematizadores, se é capaz de mobilizar jogos, improvisações e debates. Assim, o entendimento da noção de modelo de ação é fundamental para o desenvolvimento da prática com a Peça didática, bem como com o

³² O catalisador elementar da Peça didática é o modelo de ação, que consiste no texto da peça em si ou em outros disparadores de improvisações, selecionados segundo os contextos específicos encontrados, como filmes, músicas, objetos ou imagens. No caso dos textos da Peça didática de Brecht, os modelos retratam personagens e situações típicas sociais, demonstrativamente, como uma parábola, em que não se indica qual é a moral da história, não se dita respostas prontas para seus questionamentos, mas incita à reflexão crítica por meio das soluções e escolhas efetuadas em cena, problematizando contradições encontradas nas relações sociais. (SILVA, A.C.T.F. 2014, p.52-53)

teatro na extensão universitária, e com qualquer teatro que se quer dialógico. O modelo de ação é um dispositivo provocador, que traz o assunto a ser tratado, é o centro a partir do qual variadas possibilidades de improvisação podem ser construídas, resultando na elaboração e reflexão crítica do tema, propulsionando a experimentação. Deste modo, favorece o caráter dialético e dialógico da experiência, especialmente no caso de uma investigação envolvendo o desenvolvimento de uma prática teatral pedagógica como esta.

Flávio Desgranges³³ (2006) também aponta o caráter dialógico da Peça didática de Brecht, relatando que é fundamentada na noção de que os integrantes educam-se a si próprios ao terem seus juízos críticos provocados pela cena, observando a crítica ao contexto e englobados por ela e, ao mesmo tempo, refletindo a respeito das escolhas e posturas frente aos assuntos levantados pelo espetáculo.

A partir do teatro dialético de Brecht, que considero uma pedagogia crítica, afirmo ser possível obter uma base firme de partida para uma mediação da ação teatral dialógica na extensão. O modelo de ação precisa ser um disparador provocador que, após analisado e criticado, cumprirá sua função pedagógica, que é a construção de uma emancipação autoral em reação à uma estrutura limitadora, a partir de um disparador mobilizador, fonte de investigação dos participantes. Neste processo, a utilização de jogos é fundamental, compreendendo a ação sobre um material disparador, passando pela improvisação e pela ludicidade ao agir sobre um tema e assimilá-lo a partir das diretrizes delimitadoras da criação.

3.2.3 O Teatro do Oprimido pode infundir um impacto significativo para a extensão?

Além de Brecht, outro autor fundamental cuja metodologia também é considerada pedagogia crítica é Augusto Boal, criador do Teatro do Oprimido. Foi um defensor do diálogo coletivo, ao delinear o teatro como “uma constante busca de formas dialogais, formas de teatro que possam conversar sobre e com a atividade social, a pedagogia, a psicoterapia, a política” (A. Boal, 1996, p.9), e o indivíduo oprimido como “despossuído do direito de falar, do direito de ter a sua personalidade, do direito de ser” (A. Boal, 2001,

³³ Professor Titular do Departamento de Artes Cênicas da Universidade de São Paulo (USP)

p.33). Um de seus mais famosos procedimentos é a técnica do Teatro Fórum³⁴, que integra o conjunto de recursos oferecidos pela sua obra, o Teatro do Oprimido, e possui grande similaridade com a Peça didática.

A. Boal nomeia a sua metodologia de intervenção política e social pelo teatro, inspirado diretamente pela Pedagogia do Oprimido, de Freire. Sua visão parte do princípio que qualquer pessoa pode estar em cena, ensinar e aprender. O encenador questiona a concepção estética do espectador, aproximando-o a um oprimido, passivo e envolvido emocionalmente com a trama e sua catarse. Desta forma, propõe a figura do *espect-ator* dentro do Teatro Fórum, que permite que qualquer membro da plateia possa protagonizar a cena, intervindo para romper a opressão representada. Sendo assim, este indivíduo transforma-se de objeto em sujeito da ação, dinâmico, de padecente a executor, de quem assiste a quem atua, permanecendo aquele que analisa e ao mesmo tempo é analisado, estabelecendo um diálogo. A. Boal supõe que no teatro tradicional, na presença de espectadores, esse diálogo silencia o público, que permanece calado.

Os princípios do Teatro do Oprimido englobam a elaboração de uma metodologia que viabiliza o preparo de indivíduos para atitudes em sua vida social e cotidiana, direcionando-os para uma emancipação. Por conseguinte, o *espect-ator* é estimulado a observar e intervir na ação cênica para propor uma melhor solução para a circunstância apresentada. Não se trata de um teatro de mensagem ou propagandístico, mas sim de debater as estruturas e as relações sociais.

Estas premissas foram valiosas para esta pesquisa, e além da pedagogia teatral, também servem à extensão social, escapando das concepções assistencialistas. Faz parte das ideias do autor a noção de que toda emancipação é coletiva, pois se realiza no relacionamento com os demais indivíduos, e essa libertação rompe um elo do encadeamento das opressões, alterando a estrutura dominante. Freire (2011) também ratifica a ideia de que os indivíduos se libertam coletivamente, além de postular que a libertação do oprimido também liberta o opressor. Concordo com essas afirmações e adiciono que, muitas vezes, quanto mais indivíduos presentes, com mais força esse processo acontece.

³⁴ No Teatro Fórum, resumidamente, se exhibe à comunidade ou grupo social uma apresentação teatral, que funciona como modelo de ação. Depois de concluída, é rerepresentada agregando a possibilidade dos espectadores interromperem a ação e assumirem o papel de atores, buscando sanar a opressão e solucionar a questão levantada por meio da cena e do debate sobre ela. (SILVA, 2014, p.60)

Assim como Brecht, A. Boal valoriza mais a ideia que constrói uma cena do que a emoção suscitada pela trama, preferindo o exame crítico acentuado do contexto encenado, em um âmbito político e social que abraça não apenas o individual, mas em especial o coletivo. O Teatro Fórum analisa de forma objetiva uma realidade concreta, consistindo em uma forma de estudo de relações e situações do cotidiano, marcado por forças em contradição, em que é preciso estar atento e perceptivo para as oportunidades de transformação. Desta maneira, A. Boal assegura que o Teatro Fórum é um jogo cuja ludicidade enriquece o aprendizado mútuo.

A. Boal (2013) defende que as classes populares não querem assistir espetáculos acabados retratando o mundo da vida burguesa, pelo contrário, afirma que devido ao fato do proletariado não saber como será o seu futuro, desejam um teatro inacabado, desejam experimentar e ensaiar. Igualmente justifica que o seu teatro possui um caráter de “teatro-ensaio e não de teatro espetáculo” (BOAL, A., 2013, p.32), por se saber como começa, mas não como irá terminar. Esta passagem corresponde um pouco às características de como ocorreu a nossa investigação extensionista, pois houve ampla experimentação sobre os temas desejados pelo grupo-sujeito via improvisações, e pouco espaço para um acabamento final das cenas e montagem de espetáculo.

O encenador brasileiro reitera que não se trata apenas de facilitar o acesso dos oprimidos aos bens culturais, oferecendo apresentações teatrais, por exemplo, ou outras produções artísticas eruditas ou da cultura popular. A intenção vai além: é determinante que as classes excluídas não sejam apenas receptoras das obras de arte, fruindo suas obras, mas que se apropriem dos meios de produção artística e produzam as suas próprias obras, reconhecendo certas maneiras de existir em sua dada época e sociedade como inaceitáveis.

Sobre como acontecia a abordagem na direção teatral de A. Boal, o ator Paulo José relata:

A direção de Boal era muito pouco atuante no sentido de imposição de alguma coisa. Era uma direção interrogativa, de aberturas de possibilidades. Na verdade, quem fazia o espetáculo eram os atores, o Boal fazia a crítica. Esse método interrogativo é um método interessante. No Teatro de Arena começa a aparecer uma negação da figura do *metteur en scène*, do diretor como criador do espetáculo; no Teatro de Arena, o espetáculo, as pessoas é que criavam (apud BOAL, J. p. 63-64, no prelo)

A característica de permitir as propostas dos atores e trabalhar problematizando em cima disso é congruente com o tipo de mediação relevante para a extensão, devido ao seu

caráter dialógico e participativo, que escuta a voz e a expressão de seus participantes. Quando ele se refere ao método interrogativo, podemos entendê-lo como questionador. Não existe um diretor que cria, mas sim um grupo criador.

A. Boal é democrático ao defender a ideia dos participantes escolherem sobre o que querem tratar com profundidade:

Os temas tratados eram sempre propostos pelo grupo ou pelos espectadores. Jamais me permiti impor, sequer propor alguma ação. Tratando-se de um teatro que se quer libertador, é indispensável permitir que os próprios interessados proponham seus temas. (A. BOAL, 1999, p.5)

Confirmando o caráter horizontal e dialógico em sua postura pedagógica e crítica, a característica freireana da via de mão dupla aparece bem presente e declarada: “Ensinando-se, aprende-se. A pedagogia é transitiva. Ou não é pedagogia!” (A. BOAL, 1999, p. 336) Por conseguinte, o educador de teatro deve mediar o diálogo entre as visões de mundo presentes, incluindo a dele próprio, fomentando a crítica ao cotidiano. Estas são ideias que já venho colocando em prática desde o início da minha experiência como professora e, nesta pesquisa, onde utilizei jogos e técnicas do Teatro do Oprimido, problematizei no trabalho de improvisação teatral os assuntos levantados pelos educandos, ou seja: eles decidiram sobre o que iriam tratar e improvisar, criticando e também idealizando a realidade como deveria ser.

O Teatro do Oprimido seria o método mais indicado para investigar princípios para a mediação da ação teatral na extensão universitária? Se não, como adaptá-lo, combiná-lo, reinventá-lo, para que seja crítico e dialógico? Por sua relevância para esta pesquisa e para um melhor entendimento dos princípios oferecidos neste trabalho, considero importante fazer uma análise crítica de alguns pontos do Teatro do Oprimido, em especial o Teatro Fórum, refletindo de forma mais aprofundada sobre seu papel na atualidade com vistas à utilização por educadores de teatro na extensão.

Para ampliar esse diálogo, utilizo a recente tese de Julian Boal, a ser publicada, intitulada: *Sob antigas formas em novos tempos: o Teatro do Oprimido entre “ensaio da revolução” e adestramento interativo das vítimas*, em que aborda as ideias elaboradas por seu pai no contexto da contemporaneidade, realizando uma profunda reflexão sobre o modo como as práticas do Teatro do Oprimido vêm sendo exercidas nos dias de hoje, além de valiosas críticas aos escritos de A. Boal. O autor problematiza algumas perguntas-chave para a composição metodológica da pesquisa atual:

O problema consiste em saber se as técnicas de TO ainda contêm um potencial explosivo e, no caso da negativa, saber se é possível inventar, em acordo com alguns dos princípios do TO, técnicas que possam ser ainda críticas ao momento atual de nossa dominação. (BOAL, J. 2017, p.83, no prelo)

Do mesmo modo, é possível também configurar as indagações sobre o Teatro do Oprimido como metodologia para a formação crítica na extensão universitária, que também se necessita dialógica. Como descobrir se precisamos reinventar procedimentos baseados no Teatro do Oprimido para que sejam críticos, de fato, na atualidade? É uma pergunta que investigo na prática desta pesquisa. Essa passagem é norteadora ao problematizar a metodologia do Teatro do Oprimido em sua base mobilizadora, além da viabilidade dele se desdobrar em outras técnicas passíveis de serem úteis e mais adaptadas ao contexto atual.

Além da preponderância da característica dialógica no Teatro Fórum, J. Boal (1999) afirma que é mais pertinente disparar uma discussão rica do que encontrar uma resolução definitiva na cena; para ele, o fator que leva ao despertar individual dos *espect-atores* é a discussão, e não a resolução, caso se chegue a alguma. O autor acrescenta que, por mais que uma resolução seja eficaz para quem a sugeriu, ou para o diálogo coletivo, não há garantia de seu aproveitamento para a totalidade dos presentes. A. Boal reitera:

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. Portanto [...] quando não se trata de sair do espetáculo e agir diretamente sobre a realidade, igualmente não é necessário encontrar uma solução: necessário é buscá-la (1999, p. 327)

Relativo ao tema de encontrar a resolução definitiva em um Teatro Fórum, Phillip Taylor (2003), corrobora a ideia de que o teatro, apesar de não conseguir sanar as demandas sociais do mundo, é benéfico para o pensar de novas possibilidades, relativizando os pontos de vista, observando contradições, gerando questionamentos e rompendo convicções. Essa ideia ratifica a visão de A. Boal de que o teatro não irá solucionar a situação, mas irá estudá-la, testará perspectivas, ensaiará a revolução.

J. Boal comenta que tem, muitas vezes, a impressão de que a imagem que é estimulada em muitas sessões de Teatro Fórum é a de que se o espect-ator que não conseguir vencer a opressão é um incapaz, ou culpado pela opressão. Além do mais, também prefigura que um indivíduo, pela força de sua vontade, é capaz de romper uma

opressão estrutural. Em uma passagem onde A. Boal explica que o Teatro Fórum não deve ficar reduzido ao momento em que ocorre violência, essa postura fica bem evidente; ele fornece o exemplo da violência contra a mulher, uma agredida pelo marido e outra violentada no metrô:

Nesses casos, creio, deve-se voltar atrás no enredo da história e tentar verificar em que momento o oprimido ainda podia ter optado por outras soluções, em vez de permitir que a história avançasse para o final agressivo. Por exemplo, a jovem que desceu sozinha à estação do metrô, que coisa poderia ter feito antes de descer? Por que estava só? Poderia ter aguardado a chegada do trem perto do chefe da estação, supondo que tivesse um? Poderia obrigar algum amigo a acompanhá-la? Poderia ter comprado uma dessas bombas de gás paralisante que se vendem nas lojas para a proteção da mulher? Poderia ter dormido na casa da amiga? E a mulher agredida pelo marido, fisicamente incapaz de se defender, não poderia antes tê-lo abandonado? Por que ficou em casa essa noite? Por que não chamou alguém, por que não foi dormir na casa de outra pessoa? E o homem sequestrado pela Polícia, que erros táticos cometeu para se deixar apanhar assim de surpresa? Que cuidados se esqueceu de tomar? Que precauções seriam possíveis? (BOAL A. apud BOAL, J. 2017, p. 146, no prelo)

Neste caso, ele está praticamente culpabilizando a vítima, beirando o machismo. A vítima “permitiu” que a situação avançasse para a violência, estava sozinha, não abandonou o marido antes, cometeu erros. Ele insiste a respeito das escolhas das mulheres sem apreender quais as oportunidades elas tiveram de fato, ou a falta delas, sentenciando-as como corresponsáveis pela opressão sofrida e reduzindo o problema do enfrentamento da violência de gênero aos cuidados que as mulheres devem tomar diante da ameaça de agressão, invisibilizando o tema da violência contra a mulher como problema social e isentando a sociedade de pensar e se transformar para acabar com o obstáculo.

Além disso, isso transforma o Teatro Fórum em um jogo em que cada participante faz uso de suas habilidades para vencer as dificuldades da situação sem uma indagação crítica e social, e fomentando certa competitividade entre os participantes, do tipo “quem se sai melhor na cena”. Ao representar o contexto do dia a dia sem discutir o porquê da realidade ser como é, desconsiderando a historicidade, limita-se a expansão da consciência crítica que este método teatral é capaz de proporcionar. Mostrar uma cena de opressão não conduz obrigatoriamente a indagações sobre a dita situação, muito menos a considerações sobre como transformar a realidade.

J. Boal compara o trabalho de direção teatral de seu pai ao de Brecht, mencionando uma citação do dramaturgo alemão afirmando que o encenador não deve aparecer no teatro com um ponto de vista pronto, com as marcações de palco dos atores delineadas e cenários projetados; pelo contrário, sua intenção é, em vez de construir a sua visão, provocar e gerenciar a ação dos participantes. Tanto Brecht quanto A. Boal possuem uma característica de problematização em suas obras, e de questionamento da realidade social, tendendo a uma congruência com a pedagogia dialógica de Freire e podendo ter suas ideias e práticas adaptadas para também servir às características que o ensino na extensão necessita, segundo as normas vistas no capítulo anterior.

Em vez de impor uma ideia de criação, o diretor estimula a iniciativa dos participantes para tal e a potencializa com mais questionamentos, organizando a ação cênica. J. Boal afirma (2017, no prelo) que, ao intervir na ação cênica no Teatro Fórum, o participante protagoniza a situação, revertendo a atitude de inércia no cotidiano. Desse modo, o teatro constitui, uma preparação para a mudança, pois o indivíduo prepara-se para ser sujeito de sua libertação para a autonomia.

Em minha opinião, a partir do estudo da Peça didática, é factível enxergar a peça do Teatro Fórum como um modelo de ação disparador, a partir de onde são feitas discussões e intervenções improvisacionais. É clara a associação da Peça didática com o Teatro Fórum, pois as intervenções dos participantes da Peça didática são como as dos *espect-atores* do Teatro Fórum. Em ambas, existe a interação dialógica freireana, onde a horizontalidade permite que os conhecimentos e opiniões sejam socializados, de maneira que todos se configuram como sujeitos que estudam conjuntamente a realidade para transformá-la.

Apesar de ambos possuírem objetivos similares, A. Boal critica o formato do teatro de Brecht:

Assim, em primeiro lugar, trata-se de buscar o efeito contrário ao da *catarse* aristotélica – busca-se a *dinamização* do espectador: em vez de eliminar a *harmatia* (isto é, o caráter subversivo, transformador, revolucionário) que existe em todo oprimido, procura-se aumentá-la, estimulá-la, fazê-la crescer. Brecht tentou o mesmo, mas, a meu ver, ficou na metade do caminho. O que é insuficiente em Brecht é a falta de ação do espectador. Seu teatro também é catártico, pois não basta que o espectador *pense*: é necessário também que ele aja, acione, realize, faça, atue. O erro de Brecht foi não perceber o caráter indissolúvel do *ethos* e da *dianoia*, ação e pensamento. Ele propõe dissociar e mesmo contrapor o pensamento do espectador ao pensamento do personagem, mas a ação dramática continua independentemente do espectador, que se mantém na condição de espectador. (BOAL, A., 1980, p. 83-84)

O encenador brasileiro parece desconsiderar ou ignorar o período das Peças didáticas, quando o espectador intervinha na ação cênica de modo efetivo, uma vez que não havia separação rigorosa entre atores e espectadores. Todos passavam pelo momento de atuar e de observar. A. Boal compara o seu teatro ao de Brecht, reforçando seu ponto de vista:

A poética do Brecht é a poética da Conscientização: o mundo se revela transformável e a transformação começa no teatro mesmo, pois o espectador já não delega mais poderes ao personagem para que pense em seu lugar, embora continue delegando-lhe poderes para que atue em seu lugar. [...]

A Poética do Oprimido é essencialmente uma Poética da Liberação: o espectador já não delega poderes nem para que pensem nem para que atuem em seu lugar. (BOAL, A., apud BOAL, J. 2017,p.31, no prelo)

É válida a visão de A. Boal, mas revela o desconhecimento ou desconsideração com a fase pedagógica de Brecht, onde os procedimentos eram muito similares aos do Teatro Fórum. Há alguns equívocos que o autor comete em relação ao encenador alemão, por exemplo, quando J. Boal revela a opinião de seu pai acerca da dramaturgia de Brecht: “Segundo A. Boal, Brecht seria o autor de uma dramaturgia aonde o ser social determinaria absolutamente o pensamento e as ações dos personagens, em que estes seriam somente os ‘porta-voz[es] de forças econômicas e sociais’” (BOAL, J. 2017, p.141, no prelo). Ou seja, na visão de A. Boal, os personagens típicos brechtianos são ‘planos’, sem contradições internas. Sendo que, segundo Brecht (2005), as contradições entre as particularidades de um personagem são o que o constrói de maneira consistente.

Ao não considerar essa dicotomia entre personalidade e demanda social, o encenador brasileiro determina os personagens de Brecht como se estivessem bem ajustados a seus papéis sociais, como se fossem derivados de uma visão sociológica mecanicista, em que cada sujeito é um caso particular dentro da classe à qual pertence, resultando na inxequibilidade de gerar a teatralidade no palco e a transformação social. Ao desprezar as contradições particulares de personagens típicos e sociais, a visão se limita, bem como o aprofundamento da reflexão.

A partir destas questões, J. Boal tematiza a dialética de Brecht, se ela poderia auxiliar o Teatro Fórum no sentido de armar uma estrutura mais dialética para a sua prática. Ele acredita que, ao tomarem conhecimento de outra dramaturgia possível para a criação dos

Teatros Fórum, os seus praticantes seriam capazes de enxergar os esquemas dramaturgicos como propostas em que cada educador possa escolher a mais adequada para o assunto a ser abordado, e criar outros esquemas que contemplem com mais propriedade os temas a serem tratados. O intuito é que esses novos esquemas não sejam vistos como dogmas, mas como instrumentos.

Além disso, o autor também acredita na viabilidade de desenvolver um esquema dramaturgico que conserve as intervenções dos participantes e seja mais preparado para mediar as situações onde a opressão se expressa. J. Boal elucida:

Seria um modelo que partiria do pressuposto que a possibilidade de uma práxis, uma atividade em relação ao mundo no qual este é em parte já dado e em parte a construir, ainda existe. Um modelo que tentasse ficar a equidistância destes dois polos deveria, não obstante ter um protagonista dotado de uma certa consciência do problema que o aflige, posto que se o problema for sua consciência este seria rapidamente solucionado pelos espect-atores no momento das intervenções que sobreporiam suas consciências a aquela, deficiente, do protagonista da peça. (BOAL, J. 2017, p.196-197, no prelo)

É perceptível a influência de Freire neste princípio de enxergar a realidade como inacabada e passível de ser construída como sendo a pedagogia dialógica que deve estar presente no teatro, constituindo, ao mesmo tempo, uma prática no nível da ação. Desde minhas experiências anteriores como educadora de teatro, alio a metodologia da Peça didática de Brecht aos recursos do teatro do Oprimido, pois se complementam.

J. Boal (2017) propõe que o Teatro do Oprimido se aproxime de uma proposição de “autoformação” (p.200) próxima a *Lehrstück* de Brecht, ou seja, a Peça didática. Ela funcionaria como exercícios de dialética para os participantes, para que os indivíduos experimentassem esse movimento dialético de se fragmentar e se refazer, em uma ação fecunda de utilização de procedimentos de teatro horizontais, apresentando a realidade como um âmbito experimental onde o lugar da atitude individual e a reflexão em grupo mobilizem-se um ao outro.

Foi marcante ler a tese do autor e descobrir que este recomenda o uso do Teatro do Oprimido de maneira similar a que utilizei na presente pesquisa, e também em trabalhos anteriores: associado à Peça didática de Brecht, como um estudo da realidade, das relações, das estruturas e do cotidiano. Testar, trocar, ser dialético e dialógico. J. Boal propõe o método dialético brechtiano para aprimorar o Teatro Fórum, e recomenda que, desde a

dramaturgia, o protagonista do Teatro Fórum já tenha em parte uma consciência de sua opressão.

A partir desta consciência, a mobilização seria propulsão, movida pela necessidade de enfrentar um grande obstáculo capaz de levar o protagonista a encontrar outros indivíduos atormentados pela mesma opressão a fim de se unirem e organizarem, formando uma coalizão. Esse também era o objetivo de Brecht em sua metodologia dialética. O dramaturgo alemão afirma:

O grande método [a dialética] é um ensinamento prático que tem por objeto as alianças e a ruptura das alianças, a arte de explorar as mudanças e a dependência na qual estamos em relações as mudanças, a realização da mudança e a mudança dos que a realizam, a dissociação e a formação de grupos, a dependência dos contrários entre eles, a compatibilidade dos contrários que se excluem. O grande método permite de discernir nas coisas processos e de se utilizar deles. Ela ensina a formular perguntas que tornam possível a ação. (BRECHT, 1967, p. 58)

Ensinar a formular perguntas, além de dialético, converge para um caráter dialógico e é congruente com a metodologia da pedagogia freireana. Através dessa abordagem, é possível apreender do cotidiano padrões sociais aprisionantes e estudá-los, lançando perguntas e provocações sobre o assunto, de forma que esse debruçamento ocasione uma libertação social no sentido freireano. É determinante observar as contradições e as diferentes camadas de cada situação, porque é preciso impedir que a opressão seja percebida como se um único fator a provocasse, causa ou agente; ao ampliar a visão, é possível compreender que a opressão é problema estrutural na sociedade.

J. Boal defende uma dramaturgia dialética para o Teatro Fórum e problematiza os seus limites e possibilidades. O autor traz uma passagem de Brecht muito proveitosa para a compreensão de como a noção de teatro dialético pode contribuir também para a mediação da ação teatral em atividades de extensão e para o Teatro do Oprimido:

Este tipo de teatro pressupõe, além de um determinado nível técnico, um poderoso movimento na vida social, movimento este não só interessado na livre discussão das questões vitais, como visando a sua solução e dispondo da possibilidade de defender esse interesse contra todas as tendências que se lhe oponham. (BRECHT, 2005, p. 85)

Nessa passagem, fica claro que o objetivo deste teatro deve andar de mãos dadas com sua ação, que vai muito além da cena. Este é o motivo da insistência na questão do sujeito coletivo formador de alianças, justificando que a extensão também deve ser, de fato, articuladora. Ele levanta uma questão profunda: a utilidade deste modelo dialético no Teatro Fórum, mesmo que ainda não elaborado refinadamente, partilhando dos mesmos propósitos do que o teatro de Brecht, no caso o ensinamento ao público de uma conduta prática específica ambicionando a transformação da realidade.

J. Boal define que sua proposta não consiste em delimitar um modelo geral, mas em abarcar diversos modelos para que o praticante possa analisá-los e ainda inventar o seu próprio esquema dramaturgico. Apesar disso, alerta:

Existirá sempre essa tensão entre um esquematismo para qual nada de novo há sob o sol, fazendo de cada nova situação um caso particular de uma totalidade fechada, e um apreço a singularidades que leva as aporias de um nominalismo aonde as experiências são absolutamente circunscritas. (BOAL, J. 2017, p.200, no prelo)

Como resolver essa tensão? O autor sugere que a única forma seria o desenvolvimento de uma prática que faz pensar e com a noção de ser experimental, de uma opção a ser escolhida diante de um material avaliado constantemente. O segundo limite colocado pelo autor é a proposta do modelo estar centrada em um protagonista em busca de aliados, experimentando a sua capacidade de articulação e de criar e organizar coletivos, mesmo temporários, que enfrentem a opressão. O autor completa que há falta de sujeitos coletivos na atualidade de fato dedicados ao combate às estruturas de opressão. Ressalta a existência de grupos, mas eles não possuem tamanho suficiente para enfrentar esses sistemas.

Esta questão dos sujeitos coletivos se relaciona com o princípio que defendo: *A mediação da ação teatral na extensão universitária deve ser necessariamente articuladora*. Primeiro, é importante ressaltar que quando há a preocupação com a articulação coletiva na mediação da ação teatral, o foco do percurso criativo é dinâmico e claro, as práticas mais objetivas, principalmente por causa de um objetivo em comum, o de melhorar o cotidiano de todos.

Quando pensamos em nos articular, não significa apenas levantarmos problemáticas, discutindo o que está errado e sonhando em como melhorar em um plano teórico. Quando

se pensa articulação, se concebe a estratégia e a ação, que é o objetivo da *práxis* freireana e a premissa para a transformação emancipadora. A ideia é essa, para assim coletivizar as ações, fortalecendo os grupos e movimentos que também precisam desse tipo de trabalho, sempre examinando as suas próprias contradições de atitude como coletivo no âmbito interno e externo.

Estimuladora da mobilização dos participantes, esta característica articuladora favorece a ideia do combate à opressão vindo da organização civil da coletividade e de sujeitos coletivos formadores de alianças, que articulam estratégias a partir da observação da estrutura dominante, composta por fissuras e brechas onde este combate é factível. Mas devemos pensar nesse princípio de forma menos ingênua possível, especialmente quando trabalhamos com Teatro Fórum. Para a mobilização coletiva, são necessários sujeitos articuladores, lideranças. J. Boal então, pensando no Teatro Fórum, questiona que se não houver esse indivíduo articulador chamado de sujeito coletivo, qual importância poderia ter uma ação, por mais valente, ousada ou criativa, diante dos sistemas de opressão? De fato, qualquer iniciativa, se estiver sendo concretizada por um único indivíduo, será heroica e difícil de levar adiante.

É inquietante quando o autor indaga se não estaríamos sendo cruéis ao possibilitar aos espectadores a oportunidade de atuar como se fossem integrantes de um grande coletivo organizado que na realidade não existe. Ele questiona se, ao mostrar a opressão como estrutural, mesmo apresentando as suas falhas passíveis de serem manobradas para o enfrentamento das opressões, isso ampliaria a sensação de impotência do *espect-ator*. Além do mais, a aprendizagem adquirida consistiria na noção de que não é possível combater adequadamente as opressões como indivíduo. Essa é uma questão tensa do Teatro Fórum a se refletir bastante. Na prática realizada para esta investigação, este assunto era debatido entre nosso grupo de forma recorrente, pois a realidade era nosso tema base, então não se discutia sobre nenhum cotidiano idealizado, pelo contrário, o grupo já sabia que não existe uma base organizada nos protegendo.

Essas problemáticas corroboram a necessidade da mediação da ação teatral na extensão ser ministrada por um educador que conduz com segurança o processo teatral vivenciado, no interior da experiência criativa, tendo em vista os objetivos que considera fundamentais. Além disso, o ensino na extensão deve ser articulador em diversos âmbitos, do individual com coletivo, pela articulação dos integrantes do grupo entre eles e com o coletivo, e da instituição universitária para com outras instituições e setores da sociedade.

Essas articulações irão gerar um movimento crescente e consistente para a extensão se consolidar cada vez mais, articulando seu próprio crescimento e fortalecimento através da união dos movimentos coletivos e sujeitos.

O autor agrega que a dialética pode não ser mais o instrumento que levará à revolução marxista, mas ela é uma ferramenta valiosa para que não sejamos entregues à alienação geral. Ele conclui a sua obra criticando os praticantes que transformaram o Teatro do Oprimido em oportunista, dogmático, padronizado; mesmo assim, nos lembra que as formas deste teatro exprimem o desejo de liberdade. Conclui:

A paisagem é desoladora, mas não é desolada. Existe vida, lutas e alegrias neste mundo do TO, potencialidades não abolidas e que provavelmente se extinguirão somente quando o vampiro, por encontrar caçadores a altura da tarefa ou simplesmente por falta de sangue-valor, já não nos assombrar. É dessas experiências, preciosas, frágeis e intermitentes, que me sinto solidário. Sempre singulares, falar delas em poucas linhas seria generalizá-las e fazer com que se tornem abstrações quando sua força é de estarem ligadas a seu tempo como os lábios aos dentes. É para elas que escrevo o que espero ser de alguma utilidade. Para nós, os objetivos estão enevoados e a bruma, quem sabe, nunca se disperse totalmente. No entanto, a difícil tarefa é velha e evidente. (BOAL, J. 2017, p. 205-206, no prelo)

Esta passagem é inspiradora, a sua conclusão me emocionou no ato da leitura por me identificar tanto com estas ideias, percebendo o meu trabalho também como frágil e intermitente, mas precioso. Muitas vezes já experimentei o desânimo, levando a frente iniciativas quase heroicas por serem solitárias e trabalhosas. É muito gratificante ele oferecer justamente para nós, artistas e educadores, a sua escrita e a sua intenção de contribuir. A difícil tarefa é antiga e evidente, colocando um peso grande nos nossos ombros.

Não se pode qualificar o Teatro do Oprimido como obsoleto, nem em suas intenções, nem em suas práticas, por movimentar dinamicamente as subjetividades de coletivos sociais e de indivíduos socialmente vulneráveis ou de classes oprimidas, para que tenham a possibilidade de transformar a conjuntura dominante. A encenação da realidade do dia a dia, por quem vivencia esta mesma realidade, dinamiza e faz circular forças sociais latentes, unidas a partir da vontade comum de transformação social, ou interesse pelo teatro, penetrando no cotidiano como novas formas de refletir, de atuar nessa realidade, criando

uma nova dimensão cultural que emerge para se afirmar diante do poder dominante e suas leis.

O grande alcance, continuidade e permanência do Teatro do Oprimido em tantos locais diferentes do planeta confirma que, apesar da realidade aparentemente ser bem distinta do que na época que A. Boal desenvolveu as suas práticas, o mundo se mantém o mesmo a respeito das questões de opressão e poder. Igualmente, prova a sua eficiência sociopolítica como teatro que dá voz e espaço para os desprivilegiados, originando, a partir de seu labor, as soluções para os problemas sociais humanos.

J. Boal completa que o Teatro do Oprimido não substitui a luta, a greve, ou outras formas de resistência. Ele situa esta forma de teatro como ferramenta parcial de emancipação no momento presente, e de geração coletiva de sonhos sobre como o mundo poderá se transformar, segundo a perspectiva freireana de sonhar como a realidade ideal deve ser. Da mesma forma, utilizamos, nesta investigação prática, o teatro como instrumento de libertação coletiva através do teatro dialógico, horizontal, que propiciou abandono de padrões enrijecidos de pensamento e comportamento, gerando novas perspectivas de horizonte para os jovens, conforme será descrito no capítulo seguinte.

3.2.4. Dialogicidade na mediação da ação teatral

Em geral, quem ensina teatro nas atividades de extensão são alunos da graduação ou pós-graduação, nem sempre preparados para dar aulas ou ainda inexperientes, oriundos de um contexto diferente do que encontram no local da atividade. Como devem se preparar, abordar, agir, e quais são os desafios que enfrentam? É possível estes graduandos realizarem um trabalho significativo, caso recebam apoio e orientação da universidade e do professor responsável pelo projeto de extensão. Além disso, devem procurar compreender e assimilar alguns fundamentos das abordagens pedagógicas horizontais e dialógicas de teatro. É importante pontuar que, muitas das vezes, a iniciativa é do próprio aluno, que objetiva investigar o processo que irá instaurar e desenvolver em diálogo com sua pesquisa em circunstâncias e faixa etária específicas.

Com estas medidas, seria maior a probabilidade de êxito deste educador em formação contribuir de fato para o desenvolvimento social de uma dada comunidade, e cumprir com os fundamentos normativos dialógicos e transformadores da extensão. Por isso, é

primordial considerar o estudo sobre este educador que media, que fica na linha de frente, desenvolvendo o teatro junto com a comunidade ou grupo com acesso à extensão universitária.

Para se realizar uma abordagem horizontal e dialógica em uma experiência de mediação de ação teatral, a partir dos resultados desta pesquisa, posso afirmar que além da importância dos autores fundamentais que inspiraram muitas iniciativas na atualidade, Paulo Freire, Bertolt Brecht e Augusto Boal, as práticas do Teatro em Comunidades e o Teatro para o Desenvolvimento são relevantes para se pensar uma estratégia eficiente. No artigo de Nogueira intitulado *Buscando uma Interação Poética e Dialógica com Comunidades* (2002), a pesquisadora explica, de maneira geral, a prática de um teatro voltado para o desenvolvimento social, antes mesmo da definição do termo Teatro em Comunidades, na qual me inspiro e recomendo para o ensino na extensão.

A autora deixa claro que as bases fundamentais da metodologia apontam para Freire e A. Boal:

Os trabalhos que pude pesquisar no meu doutorado, através de pesquisa de campo e bibliográfica, enquadram-se na abordagem dialógica do teatro para o desenvolvimento. Eles visam ao fortalecimento de comunidades, contribuindo enquanto um meio de comunicação entre diferentes setores da comunidade e enquanto forma de identificação e solução de problemas [...] o método dialógico de teatro para o desenvolvimento [...] são fundamentados nos princípios educacionais de Paulo Freire, e são profundamente influenciados por Augusto Boal [...] O facilitador faz perguntas no lugar de dar respostas. Encoraja membros da comunidade para pôr suas ideias em prática. Ajuda a manter o foco no problema como forma de ajudar na sua solução. Abre espaço para diferentes setores da comunidade para apresentar seus pontos de vista. Garante a democracia dentro do processo. (NOGUEIRA, 2002, p.19-20)

Quando Nogueira aponta uma abordagem dialógica do Teatro para o Desenvolvimento, já torna possível inferir a influência de Freire quanto à noção de diálogo, e mais, um diálogo problematizador, que provoca reflexão, que facilita que todos se coloquem na discussão. Portanto, o educador deve estar atento a manter o “fio da meada” da discussão e incentivar a todos que se coloquem, garantindo espaço para a fala de cada um.

Para desenvolver um trabalho de Teatro em Comunidades, a autora recomenda, em primeiro lugar, voltar-se gradualmente para conhecer as pessoas e o contexto local, com respeito aos integrantes e seus saberes. A partir de então, com a informação apropriada,

selecionar uma questão principal de modo coletivo para que sirva como molde para o processo criativo de teatro. A autora indica que o artista e o educador auxiliam nas decisões sem protagonizar o processo, mas conduzindo em direção ao foco, permitindo que todos participem das tomadas de decisão de forma equânime.

A técnica inclui análise e improvisação de cenas, dramatizando questões cotidianas do grupo e propiciando o estudo das relações sociais. Ao criar e improvisar sobre a realidade, é possível formar um ponto de vista a partir da observação de diferentes perspectivas das relações. Desta forma, os participantes identificam possíveis causas para os problemas, e testam estratégias para solucioná-los. Ao experimentar soluções por meio da cena, as questões exibidas podem apresentar-se clara e pedagogicamente, contribuindo para a comunidade organizar-se para resolvê-los. Esta forma de condução também foi utilizada nesta pesquisa de forma bem similar, conforme será visto no capítulo seguinte.

Para problematizar a abordagem de mediação da ação teatral visando uma educação mais dialógica, considero oportunas as contribuições de Flávio Desgranges (2006), de base freireanas e muito úteis para a reflexão sobre a mediação da ação teatral na extensão, abordando uma perspectiva pedagógica voltada para a transformação social, e a respeito da importância da dialogicidade, que chama de dialogismo. O autor entende a integração entre o teatro e a educação como uma proposta efetuada como provocação dialógica pela experimentação cênica, em que os participantes dos encontros e práticas diversas de teatro possam ser incentivados a realizar uma ação produtiva ao assimilar e refletir sobre os saberes não apenas da linguagem teatral, mas também sobre questões sociais suscitadas nesse contexto.

Desta maneira, a experimentação teatral se tornaria renovadora, permitindo o olhar crítico para os acontecimentos passados a partir da transformação do presente, e idealizando um porvir transformado. Segundo Desgranges, as decisões devem ser tomadas coletivamente. Opina, ainda, sobre a postura do educador de teatro, o qual chama de coordenador, para que proporcione um ambiente receptivo às sugestões dos educandos, considerando não apenas a diversidade de assuntos levantados, mas as variadas maneiras de solucionar os desafios propostos por jogos teatrais.

O autor acrescenta que o coordenador deve procurar manter um espaço aberto para as opiniões e proposições cênicas diversas. Ainda que as opções ou propostas dos participantes não sejam muito estimulantes para o educador, devem ser ouvidas e consideradas, é preciso cautela para não se precipitar com julgamentos, por exemplo, sobre

a presença da influência da televisão ou outros elementos da indústria cultural de massa nas cenas, pois é comum que os participantes se aproveitem destas referências da narrativa dominante. Muito importante essa colocação, para mim, a verdadeira dialogicidade está em ouvir o outro e suas referências, podendo mostrar as suas próprias também.

Para o debate, é primordial respeitar as referências dos participantes, e, com o tempo, oferecer outras. Isso não significa que o educador de teatro não deva intervir quando considerar necessário, mas mantendo um equilíbrio entre liberdade para criar e intervenção crítica do educador, em que ambos se relacionam como hemisférios opostos e complementares entre si.

Sobre o planejamento de aulas de teatro, Desgranges (2006) sugere que em cada uma seja trabalhado um elemento específico da linguagem teatral, ou um assunto determinado, para haver um encadeamento entre um jogo e o próximo, de forma coesa. É imprescindível que o educador tenha clara a ideia do processo, com a conexão entre os encontros criteriosamente alinhavada, a fim de que o processo aconteça aproveitando o máximo de potencial da metodologia e dos educandos.

O planejamento é essencial, por causa do risco do educador atrapalhar-se propondo jogos diversos, motivo pelo qual, segundo Desgranges, pode apagar a linha de ação contínua do processo por não haver uma sequência definida dos passos a serem seguidos, e, como consequência, não gerar saberes consistentes. O autor completa que é indispensável a condução atenta do educador de teatro no processo de reflexão sobre as práticas, para que o coletivo apreenda objetivamente o que é mais significativo na análise dos jogos, seja do ponto de vista social ou da linguagem teatral.

Desgranges defende mais especificamente uma avaliação coletiva das improvisações, que deve observar, dentro das cenas, tanto assuntos do contexto cotidiano, ao questionar contradições da sociedade, quanto soluções cênicas emergentes do processo, para lapidar o potencial do grupo em elaborar uma opinião a partir da reflexão crítica. Koudela também recomenda um debate coletivo após as improvisações, de maneira a assimilar as práticas efetivadas de modo coletivo. Na parte prática desta pesquisa, que se converteu em um projeto de extensão, os debates reflexivos tiveram papel fundamental, eles aconteciam tanto antes como depois das improvisações, e abriam espaço para os participantes expressarem e discutirem ideias, posicionamentos, problematizações e o processo como um todo.

É importante valorizar o debate, porque ele determina qual será o cerne do trabalho, e vai delineando seus objetivos, como, por exemplo, a preparação do indivíduo para uma ação futura em seu cotidiano, à medida que reflete sobre as relações que o envolvem. Ao

experimentalmente sobre elas, um grande aprendizado acontece. Muitas vezes, um trabalho pedagógico de teatro é medido pelo seu resultado final e não pelo seu processo criativo, mas, para mim, é evidente que o mais significativo é a experimentação e elaboração coletiva de todo o processo.

O autor sugere que o educador de teatro se fundamente na tríade que estrutura as improvisações: “espaço, situação e personagem” (DESGRANGES, 2006, p.101), enviando questionamentos incentivadores para os participantes refletirem e incorporarem estes elementos do teatro. A sugestão da tríade remete de modo direto à obra de Spolin, que preconiza precisamente estes elementos para estruturar a improvisação: o *Que/ o Onde /o Quem*³⁵. Essa estrutura de improvisação foi utilizada em todos os encontros da nossa prática. Defendo esse recurso como praticamente ilimitado para a criação de cenas, útil e fácil de ser compreendido, e que possibilita o desdobramento das situações mantendo um ponto de partida.

Em nossa investigação prática, pude sentir como é importante que o educador perceba o tempo necessário de discussão de alguns assuntos, ou de duração de um determinado jogo, saber esperar até o grupo estar pronto para determinada proposta de jogo ou disparador de discussão. Compreendo que é necessário tempo para assimilação e amadurecimento do processo de aprendizagem de cada participante. O autor (2006) indica que as problematizações norteadoras que avaliam as práticas não necessitam ser lançadas todas no mesmo encontro, jogo ou improvisação.

No decorrer de um processo de mediação teatral, defendo ser importante refletir quais indagações seriam mais marcantes para o coletivo naquele ponto do processo, tornando as avaliações mais profundas ao longo do trabalho. Desta forma, os participantes são incentivados a protagonizar e dirigir a discussão sobre as improvisações, tomando as rédeas do processo criativo. Os debates ocorridos em nossa investigação prática foram muito frutíferos e protagonizados pelos participantes, eles possuíam grande ímpeto de discutir e falar o que pensavam, os debates rendiam muito e seus desdobramentos aconteciam com profundidade na maioria das vezes.

Já tive experiências anteriores com outros grupos em que não havia essa característica acentuada, pelo contrário, às vezes os jovens pareciam tímidos para expressarem posicionamentos, ou tinham vergonha de se posicionar, ou não confiavam na própria

³⁵ Spolin (1982) propõe estes elementos para definir a estrutura de improvisação para os participantes: *O Que/ o Onde/ o Quem*, em que o *Que* significa a situação a ser desenvolvida, *Onde* representa o espaço em que a ação ocorre e o *Quem* trata dos personagens da cena.

opinião a ponto de expô-la para o coletivo. Às vezes, a discussão podia não acontecer de fato, por uma série de motivos, passando até pelo medo de expor a problemática suscitada à comunidade. Já passei por situações onde o grupo de jovens criou uma cena acerca de uma problemática comum no povoado, envolvendo a tensão que existe entre nativos e os “de fora” que lá vivem, por se tratar de uma localidade turística. A cena foi muito boa, mas, ao sugerir que esta integrasse nossa apresentação para o público local, eles se desesperaram e negaram-se a socializar com a comunidade.

Por conseguinte, na investigação prática atual, fiquei bem satisfeita com a profundidade que atingimos nos debates e apreciei o prazer que demonstravam em ter espaço para se expressarem sobre assuntos que os indignavam.

Sobre as problematizações para o grupo, o autor completa:

O coordenador pode, ainda, antes de lançar alguns comentários mais propriamente relacionados às resoluções cênicas, iniciar a análise das improvisações tomando por base algumas questões que estimulem os espectadores a formularem interpretações próprias da cena apresentada: 1) O que nos diz a cena? O que ela nos comunica? O que vocês entenderam? 2) Que perguntas podemos fazer à cena ou ao grupo, na tentativa de compreender melhor a improvisação apresentada? 3) Que sugestões podemos dar visando o aprimoramento da cena? (DESGRANGES, 2006, p.101)

Em nossa prática de investigação também aconteceu desta maneira, com a característica problematizadora de ir construindo coletivamente esse entendimento da cena em seu estudo mais aprofundado. É fundamental essa contribuição do autor sobre a condução e avaliação coletiva das cenas improvisadas, ele adiciona que se espera que as questões originem uma discussão coletiva, expandindo a observação crítica e o entendimento da situação do ponto de vista social. O mais importante não é descobrir a solução definitiva para uma opressão, e sim discutir sobre as mesmas, possibilitando a aprendizagem por intermédio das práticas.

Ao manifestar suas opiniões por meio do teatro, os participantes praticam um ensaio para agir em sua própria realidade. Não há distinção entre plateia e atores, todos atuam construindo saberes para a conscientização das possibilidades de resultados e efeitos provenientes dessas ações, além de compreender as estratégias da estrutura dominante e algumas alternativas de ação para os oprimidos.

Desgranges (2006) propõe que o educador de teatro também participe vez ou outra dos jogos propostos, de maneira a aprofundar o relacionamento com os participantes, e

levando-os a notar e contaminarem-se com o seu divertimento em tomar parte das dinâmicas. Existe o interesse do aluno em ver o educador se expressar, observar se este é capaz de fazer o que pede para os participantes. Dessa maneira, um novo relacionamento se desenvolve, aproximando o educador de teatro dos participantes, diminuindo a distância entre eles e aumentando a atmosfera de confiança.

Na investigação atual, confirmei a relevância disso, pois, durante a nossa prática, participei em diversos momentos dos jogos e atividades. Percebia que eles se contagiavam quando me viam participando, improvisando. Era como se sentissem mais vontade de atuar, como se se engajassem com maior empenho ao me ver ao lado deles, solucionando os mesmos desafios propostos, e percebendo que cada indivíduo possui um jeito próprio de resolver problemas e propor soluções.

Ressalto uma colocação pertinente oferecida pelo autor acerca de desmistificar a ideia de que o processo criativo deva acontecer com a perspectiva de uma apresentação final, com a criação de uma montagem ou não: o processo criativo consiste no propósito mais importante. É comum, por exemplo, encontrar alguma pressão para exibir um resultado final cênico em processos e pesquisas pedagógicas teatrais. Nesta pesquisa, terminamos por não realizar uma montagem, embora inicialmente esse fosse o desejo do grupo, mas o desenrolar dos fatos não permitiu que esta acontecesse.

O autor alerta, ainda, para os riscos de mostrar um resultado final a qualquer custo e, mesmo quando houver apresentação, é importante que as decisões cênicas tomadas tenham partido da pesquisa do coletivo, e não apenas do professor. Para Desgranges (2006), o educador poderia sobrepor-se à experimentação da pesquisa dos integrantes devido à sua preocupação de obter um resultado considerado satisfatório. Essa atitude ocasionaria um enfraquecimento da ação no aspecto da arte cênica, pelo fato dos participantes não estarem totalmente conscientes nem se apropriarem efetivamente da opinião apresentada. Também no aspecto educacional, pode não haver valorização da diversidade de soluções de cena trazida pelo coletivo.

Desgranges reforça que, como participante do coletivo, o educador de teatro está autorizado a opinar nas soluções cênicas, mas sem sobrepor suas ideias às dos participantes. É deveras relevante estimular que os integrantes coloquem suas opiniões, especialmente nas avaliações do processo em grupo. Esta forma de agir conduz a uma maior compreensão e apropriação da linguagem teatral, ocasionando reflexões mais seguras e fundamentadas nas práticas, aperfeiçoando o diálogo com o público. O autor oferece diversas recomendações, muito úteis para um processo dialógico:

As conversas acerca de um jogo precisam ser propostas com a noção da complexidade que envolve uma situação, tendo em vista que são aspectos da vida social que estão em questão, e que não se pode reduzir uma cena a leituras precipitadas ou que esvaziem os possíveis sentidos a serem construídos pelos jogadores. A reflexão cuidadosa acerca dos fatos apresentados pode possibilitar ao grupo, por exemplo, observar as suas determinantes sociais: por que acontecem situações como essas mostradas? O que leva alguém a tomar essa ou aquela atitude? A investigação analítica das cenas cria condições para que o grupo reveja as cenas, pensando em uma maneira melhor de apresentá-las, superando os chavões de narrativas conhecidas. (2006, p.100)

Estas formas de problematização são bem similares às propostas por Freire na codificação, que aprofundaremos adiante, onde os disparadores provocam a opinião crítica dos participantes. É necessária delicadeza para tratar de situações complexas. O educador de teatro deve sempre problematizar, intervindo de maneira a auxiliar na construção de uma cena ou ao apresentar-se uma situação. Para o refinamento do trabalho, Desgranges faz a sugestão de não se lançar muitas perguntas complexas de uma vez para os integrantes, mas sim provocá-los a observar que é possível mostrar mais detalhadamente o local em que a ação acontece ao construir uma cena, por exemplo, aproveitando-se o potencial oferecido pelo espaço. É possível destacar, também, algumas partes mais contundentes da narrativa, para debater e aprofundar a discussão, o papel e a construção de cada personagem.

Outro trabalho interessante que dialoga com essa pesquisa é a dissertação de Rodrigo Benza (2003), *O professor dialógico: um aprendizado a partir do teatro intercultural na Amazônia peruana*, que aborda essencialmente a questão do educador dialógico de teatro, compilando pontos relevantes da obra de Freire a serem considerados neste estudo, como as questões da troca de saberes, sobre a constituição da experiência do verdadeiro diálogo, sublinhando que uma das partes tem o direito de discordar da outra, colocando o seu ponto de vista e sendo ouvido, em uma relação de troca de conhecimentos e vivências.

O autor ressalta que é necessário não ocorrer uma relação de dominância ou superioridade entre os indivíduos, pois isso retira a situação de sujeito de um deles, impedindo o diálogo de acontecer de fato. Esta recomendação é determinante, porque se existe uma preponderância de um dos lados sobre o outro, as manifestações dos que estão 'por baixo' não serão espontâneas e verdadeiras, pelo contrário, serão tolhidas pelos dominantes, impedindo uma troca real e horizontal.

O pesquisador peruano apresenta aspectos dos estudos freireanos ao refletir sobre a mediação dialógica de teatro, sintetizando alguns pontos da proposição pedagógica do

educador brasileiro que ele acredita garantir a dialogicidade do processo teatral, significativos, no caso, para observar e elaborar as práticas da presente pesquisa. Um desses pontos é que o educador deve atentar para a questão da *invasão cultural*, termo cunhado por Freire (2011) que significa uma forma de soberania e controle ao invadir o contexto cultural das minorias sociais, sobrepondo as suas formas de viver, de se comportar, seus valores, etc.

Na minha opinião, nos dias de hoje, as mídias protagonizam vorazmente esse papel da invasão cultural de maneira mais eficiente do que qualquer outra fonte, exercendo grande poder hegemônico. A televisão está na sala das famílias, invadindo o espaço privado para influenciar as pessoas. Novelas ditam como se vestir, o que é normal e o que não é, valores de consumo e competição, banalização da violência, manipulação de massa, indústria cultural alienante, mantendo o povo dominado ideologicamente, apassivado, desejando possuir o *status* dos opressores, simbolizados pela classe dominante e pelas estruturas hegemônicas vigentes.

Para além das mídias, segundo Freire (2011), a *invasão cultural* se dá desde a estrutura educacional, fortalecendo a manutenção da realidade tal qual está, como comentado já no início deste capítulo. O autor acredita que, a fim de ocorrer uma verdadeira transformação social, é imprescindível iniciar um diálogo com a população desfavorecida o quanto antes. Freire afirma que, ao insistir na manipulação, a estrutura hegemônica exerce uma dominação ideológica ao inocular nos indivíduos a sede competitiva de se tornarem opressores e superar a situação de oprimidos. O autor elucida:

Uma condição básica ao êxito da invasão cultural é o conhecimento por parte dos invadidos de sua inferioridade intrínseca. Como não há nada que não tenha seu contrário, na medida em que os invadidos vão reconhecendo-se 'inferiores' necessariamente irão reconhecendo a 'superioridade' dos invasores. Os valores destes passam a ser a pauta dos invadidos. Quanto mais se acentua a invasão, alienando o ser da cultura e o ser dos invadidos, mais estes quererão parecer com aqueles, vestir à sua maneira, falar a seu modo. (FREIRE, 2011, p.206)

Apesar de triste, a invasão cultural é a história do Brasil colonial e da opressão humana desde tempos imemoriais. Com a televisão e as mídias, isso é muito reforçado, por intermédio do assédio do consumo e da propaganda. O indivíduo oprimido, em muitas ocasiões, deseja tornar-se o opressor, o chefe, o detentor do poder. Essa contradição explica

a aderência ideológica ao opressor, no sentido de comungar dos valores de dominação. A estrutura hegemônica, para manter os oprimidos desarticulados, exerce um domínio ideológico através de todos os seus braços de poder, e representa, em todas as suas faces, esse conjunto de valores que são a ideologia da opressão.

Portanto, segundo o autor, é indispensável que haja uma maneira de as ações culturais abarcarem os motivos e as formas da aderência ao contexto que lhes oferece uma ideia falsa de si mesmo e da realidade. Freire (2011, p.237) defende a desconstrução dessa ideologia opressora. Para que isso aconteça, o autor argumenta que, por meio da ‘ação dialógica’, seja possível a conscientização necessária para originar a mudança de situação de injustiça social. No caso desta pesquisa, a ação dialógica a que o autor se refere ocorreu via experiência teatral.

A ideia freireana de *síntese cultural* contrapõe-se à de *invasão cultural*, em que os indivíduos se coligam para a modificação da realidade, atuando como sujeitos, e não como objetos. A *síntese cultural* consiste no fundamento da educação dialógica, o educador brasileiro determina que deve haver dois momentos diferentes, o da ação e o da reflexão, onde o primeiro deve ocasionar o segundo, que por sua vez ocasiona novamente o primeiro, em uma relação dialética denominada *práxis*. Se uma ação não gera reflexão, não gera mudanças na realidade nem dialogicidade; e se uma reflexão não gera ação, ela também não é proveitosa para a modificação social, sendo apenas uma teoria. A *práxis*, para Freire, seria a ação capaz de alterar o cotidiano, gerando saberes críticos e criativos, construídos coletivamente a partir do diálogo.

Essa premissa também é uma crítica à educação bancária, Freire acrescenta que esta educação é extremamente não dialógica por não considerar a conjuntura social dos participantes, além de não considerá-los detentores de saberes próprios. A postura dialógica, segundo Freire (2009), se baseia diretamente na realidade atual destes participantes, em suas visões de mundo e tudo o que envolve o seu cotidiano e as suas ações.

Benza argumenta que a aprendizagem com o outro nos leva a problematizar as nossas próprias concepções sobre a realidade; para ele, esta postura não é atingida com facilidade. O autor faz alguns questionamentos:

Como afetou o processo o fato de eu pertencer à cultura dominante?
Como eu era percebido pelos participantes? O fato de pertencer a esse grupo é bastante confortável porque me abre portas e me permite circular

por lugares muito diferentes. Isso é uma vantagem que pode ser aproveitada para benefício pessoal ou para beneficiar as classes de poder, mas também pode ser usada para gerar e procurar espaços de diálogo e questionamento daquelas estruturas de poder. Outra razão pela qual é uma posição confortável é que, diferentemente dos estudantes indígenas, eu posso ser o mesmo, sempre. Eu não tenho que me vestir diferente, nem falar outra língua, eu não tenho uma pressão social para negar ou ocultar minha origem. (2013, p.123)

Ao questionar seu lugar de fala diante dos participantes, o autor se coloca de maneira profundamente dialógica, no sentido de se desconstruir desde a relação e o aprendizado com o outro, se observando, problematizando sua postura e seus privilégios. É muito válido para educadores se perguntar esse tipo de questão, chegar nesse grau de problematização sobre si mesmo e seu papel, e refletir sobre o fato de poder estar à vontade nos diversos ambientes frequentados, ao contrário dos indígenas, por exemplo. Destaca ainda que a sua posição privilegiada permite a ele criar e desenvolver locais de transformação, troca de saberes e abordagens críticas da realidade. Ao se propor esse tipo de indagações, é pertinente que cada educador de teatro possa compreender que, muitas vezes, sua origem mais favorecida pode ter um peso *a priori* na relação com outros sujeitos que muito provavelmente não tiveram a mesma sorte.

Em nossa investigação prática, não havia uma separação tão grande como na do pesquisador peruano, pois a raça e a classe social variavam bastante, havia alunos de escolas públicas, que consistiam em mais da metade, alunos de escolas particulares, cerca de menos de um quarto. Havia educandos de escola pública, mas com situação social melhor, e também de raça historicamente privilegiada. Havia educandos realmente mais desfavorecidos, que tinham que trabalhar para ajudar a família e conseguiam a custo continuar os estudos...portanto não era um grupo homogêneo, mas apenas o fato de serem adolescentes de uma cidade do interior já parecia ser suficiente para haver grande afinção e sintonia entre a maioria dos participantes.

Então, desde o projeto anterior que realizei com o grupo-sujeito antes da presente pesquisa, já havia grande proximidade entre nós, e eles não me enxergavam como uma pessoa da universidade, como a UFBA, pois não nos conhecemos desta maneira. Ao iniciar o curso de extensão com uma parcela menor de participantes da oficina anterior, expliquei que aquela era uma ação de extensão da UFBA, mas creio que, para alguns, essa informação foi um tanto indiferente, pois nosso teatro iria “continuar”.

Apesar disso, apreciaram o fato de ganharem um certificado no final, este foi o momento em que teve algum significado a ação estar inserida na universidade, pois teriam

em consequência um certificado emitido pela Universidade Federal da Bahia, o que teria algum mérito por constar o nome da instituição, pois, na visão dos participantes, isso funciona como uma qualificação para a vida teatral deles, que são os mais interessados em teatro da cidade. Provavelmente, este fato os incentivou a entrar na universidade pública, percebendo uma proximidade maior com a instituição, pois muitos conseguiram ingressar no ensino superior com o ENEM nos anos seguintes, principalmente as garotas.

3.2.5. Codificação no disparo dos debates críticos e pedagógicos com os educandos

Para aprofundar melhor o princípio: *A mediação da ação teatral na extensão universitária deve se utilizar de disparadores de discussão que facilitem o desocultamento das relações e estruturas sociais*, irei abordar a ideia da codificação freireana pensada para a mediação da ação teatral.

Ampliando a ideia de problematização, para pensarmos em disparadores que geram debates, Freire aponta um princípio chamado de *codificação*, em que uma situação é problematizada a partir de uma representação de elementos que a constituem, como uma imagem, por exemplo. A tarefa consiste em observar a codificação e decodificá-la, ou seja, realizar coletivamente uma análise crítica desta situação: “O sujeito se reconhece na representação da situação existencial ‘codificada’, ao mesmo tempo que reconhece nesta, objeto agora de sua reflexão, o seu contorno condicionante em e com que está, com outros sujeitos.” (FREIRE, 2011, p.135)

Assim sendo, vão se desvendando as situações, as relações sociais e suas contradições, além do entendimento, por parte do educador, sobre o nível de percepção dos participantes. Freire sugere que o educador estruture a temática significativa da área, observando as contradições que aparecem nas ações, recomendando a utilização de situações reconhecíveis na realidade dos participantes, passíveis de decodificação e análise crítica, principalmente no sentido do reconhecimento de si mesmo na situação:

E que este procedimento, embora dialético, pois que os indivíduos, analisando uma realidade estranha, comparariam com a sua, descobrindo as limitações desta, (...) analisando sua própria realidade, percebem sua

percepção anterior, do que resulta uma nova percepção da realidade distorcidamente percebida. (FREIRE, 2011, p.151)

Esta passagem mostra que Freire tem visões muito similares aos encenadores Brecht e A. Boal acerca da necessidade de provocar a visão crítica do povo: “[...] as codificações devem ser simples na sua complexidade e oferecer possibilidades plurais de análises na sua descodificação, o que evita o dirigismo massificador da codificação propagandística.” (FREIRE, 2011, p.151) Desta forma, as codificações devem mediar o contexto da realidade, em que as situações acontecem, e o contexto da teoria, em que os participantes e o educador refletem criticamente sobre os fatos. A codificação funcionaria, a meu ver, como uma espécie de projeção dos problemas sociais, em que os educandos, ao observá-los, elaborando o que veem e debatendo sobre os mesmos, gerariam análises coletivas, passando a elaborar um novo conhecimento.

Nogueira descreve a utilização do conceito de codificação em suas práticas de teatro em comunidades, e discute os tipos de codificação passíveis de auxiliar a comunidade a compreender a realidade e transformá-la. A autora justifica:

Como parte da educação conscientizadora Freireana, existe um instrumento central proposto para desvelar a realidade, parte do processo de transformar a realidade, o conceito de codificação.

Para Freire, a realidade concreta não pode ser reduzida a fatos observáveis; ela também inclui a forma como as pessoas a percebem. Subjetividade tem que se unir com objetividade para gerar uma percepção acurada da realidade. Codificação representa uma forma de focar o diálogo - entre os facilitadores e os membros da comunidade envolvidos no projeto - objetivando desvelar a realidade, o que inclui aspectos objetivos e subjetivos. Codificação é feita de situações de vida. (NOGUEIRA, 2002, p.78-79)

Além dos elementos puramente objetivos, neste caso é interessante ainda considerar o aspecto subjetivo da codificação, para que, a partir da interpretação pessoal de cada um, dos sentidos atribuídos àquela imagem ou disparador, seja elaborada a sua contribuição para o debate coletivo, observando a situação como objeto de estudo, percebendo de maneira distanciada a realidade do dia a dia, para ser estudada em grupo, como ponto de partida para uma análise capaz de revelar relações sociais fundamentais que muitas vezes passam despercebidas.

Nogueira (2002) sustenta que o contexto vivenciado pelos participantes é melhor compreendido a partir da codificação, no sentido de que a ideologia dominante da opressão os faz sentir como fracassados, quando, na realidade, o sistema é perverso. A partir da análise da codificação, é possível elaborar o detalhamento mais superficial deste elemento em primeiro lugar, mapeando os fatores que o constituem. Em um segundo momento, é possível aprofundar essa estrutura, explorada para além da imagem concreta, ampliando a discussão deste ponto. Partindo de um fator para o todo e retornando a este fator, partindo do sólido e objetivo para o impalpável e subjetivo, em um movimento constante, é alcançado um panorama crítico do contexto objetivo, que antes não se constatava com clareza.

Em vista disso, a seleção de uma codificação eficiente é essencial para a construção de um exame crítico proveitoso. Entre as condições necessárias para tal, encontra-se a demanda de que codificação deve simbolizar fatos do dia a dia dos participantes, para que reconheçam as situações. Outro elemento imprescindível é que as codificações não devem nem ser muito explícitas nem muito misteriosas, retratando-se as questões existenciais, porém mantendo-se simples dentro da complexidade das relações, de forma a permitir possibilidades variadas de exame ao serem desvendadas, desafiando a opinião crítica dos participantes.

Nogueira (2002) afirma que o método dialógico do Teatro para o Desenvolvimento está em consonância com os princípios de Freire, pois se fundamenta em uma relação interativa com a comunidade. Por consequência, o educador não deve escolher a codificação a ser apresentada, ou sugerir *a priori* o caminho de investigação da realidade da comunidade.

A autora critica a forma como frequentemente a codificação é realizada em cena, limitando-se à investigação teatral de temas trazidos pelos integrantes da comunidade, que mesmo utilizando-se de uma maneira democratizada de oferecer espaço e visibilidade para diversos segmentos da comunidade ao escolher uma codificação, a sua representação pode ser muito óbvia. Isto resulta em improvisações que não ultrapassam o debate facilitado, limitando o conteúdo político da cena a seu discurso. Nogueira defende a possibilidade do desenvolvimento da noção de codificação ampliando as abordagens no sentido subjetivo também, privilegiando a fantasia e a imaginação com a intenção de auxiliar a compreensão da realidade.

A partir da ideia da codificação, é possível ampliar as maneiras de expandir este conceito para o teatro. Considero a noção de modelo de ação da Peça didática de Brecht uma forma possível de codificação para o teatro, por ser um texto disparador para investigação coletiva, pelo estudo e aprofundamento do tema a partir de uma problematização. Do mesmo modo, pela minha experiência, outros disparadores podem ser usados para decodificação e debate, de forma similar à da codificação de Freire, mas sem ser necessariamente restrito a uma imagem; é factível utilizar letras de música, reportagens de jornal, vídeos, e até *memes*³⁶ de internet. Nesta pesquisa, utilizei esses elementos com bons resultados, como veremos no capítulo seguinte.

Quando a investigação levantar assuntos emergentes do cotidiano dos participantes, Freire sugere ainda a realização de apresentações teatrais como temas geradores:

Podem ainda alguns destes temas ou alguns de seus núcleos ser apresentados através de pequenas dramatizações, que não contenham nenhuma resposta. O tema em si, nada mais. Funcionaria a dramatização como codificação, como situação problematizadora, a que se seguiria a discussão de seu conteúdo. (FREIRE, 2011, p. 163)

Ao contrário do Teatro Fórum, que oferece um desfecho cênico insatisfatório para que o público proponha outros, Freire sustenta que não seja dada nenhuma direção para a resolução, convertendo-se a representação apenas em um disparador da discussão. Na investigação prática atual, a ideia de modelo de ação foi utilizada integrada ao conceito de codificação, como disparador da discussão inspiradora da improvisação, a partir de uma imagem, ou um vídeo, ou solicitando que trouxessem situações de seu cotidiano ou que estavam acontecendo na cidade para discussão, ocorrendo, assim, uma espécie de preparação para as improvisações que viriam depois, como que decodificando o assunto para que um ato criativo se sucedesse. Assim, as cenas criadas serviam de disparador para novos debates, desdobrando esses temas e gerando novas improvisações.

Em seu método, a partir dos temas geradores, Freire propõe a organização de um *leque temático*: “Desta forma, na medida em que sobre elas os sujeitos decodificadores incidam sua reflexão crítica, irão ‘abrindo-se’ na direção de outros temas.” (FREIRE, 2011, p.152) O autor alerta para o fato de que essa abertura não acontece “no caso de seu

³⁶ A expressão *meme* de internet é usada para descrever um conceito de imagem, vídeos, GIFs e/ou relacionados ao humor, que se espalha via Internet. O termo é uma referência ao conceito de memes, que se refere a uma teoria ampla de informações culturais criada por Richard Dawkins em seu best-seller de 1976, o livro *The Selfish Gene* ou "O Gene Egoísta". (WIKIPEDIA, 2001)

conteúdo temático estar demasiado explicitado ou demasiado enigmático, é indispensável à percepção das relações dialéticas que existem entre o que representam e seus contrários” (FREIRE, 2011, p.152) Ou seja, a codificação não deve ser nem tão óbvia nem tão difícil de ser decifrada.

Isso significa que, a partir da estruturação do leque temático, é possível definir as questões mais complexas, e novos assuntos surjam. O teatro é uma forma de ação na qual não é necessário discutir apenas com palavras, também é possível debater um assunto por meio de uma cena, com a prática dos temas geradores desdobrando-se em leques temáticos. Esta prática provoca a consciência crítica dos participantes quando provocados a refletir acerca da realidade do dia a dia.

Um exemplo de elemento relevante que surgiu como tema gerador e se desdobrou como leque temático na prática desta pesquisa foi a questão da família como microcosmo social, refletindo relações opressoras do macrocosmo social, que o autor também aborda:

As relações pais-filhos, nos lares, refletem, de modo geral, as condições objetivo-culturais da totalidade de que participam. E, se estas são condições autoritárias, rígidas, dominadoras, penetram os lares, que incrementam o clima da opressão. (FREIRE, 2011, p.208)

No curso de extensão desta investigação, o tema da família como opressora foi proposto com frequência pelos participantes, e retratada, em sua maioria, como muito dominadora pelos jovens, especialmente exercendo opressões como machismo, preconceito racial, de classe social e homofobia. É importante observar como as famílias reproduzem o que a sociedade fala e representam os valores dessa mesma sociedade na qual está inserida, ou seja, cada uma consiste em um microcosmo da própria estrutura social, na maioria das vezes hierárquica e vertical. O autor leva em consideração o educador que também se desenvolveu em uma ‘cultura de dominação’ (p.213), e que cada um deles carrega em si essa dualidade.

Concluí nesta pesquisa que a codificação freireana como elemento disparador, quando aliada à Peça didática de Brecht e ao Teatro do Oprimido, pode fornecer uma direção consistente na mediação da ação teatral na extensão universitária.

3.2.6. Jogos teatrais: dialógicos por natureza

Em pesquisa anterior, investiguei em profundidade a importância pedagógica dos jogos teatrais, sendo assim, irei abordar apenas brevemente este tema pensando especificamente na extensão e no que foi ou não válido para a pesquisa atual, em que constatei que, além da abordagem problematizadora e horizontal não-depositária, um elemento importante para mediação da ação teatral na extensão consiste na utilização abundante de jogos teatrais, cujo dinamismo pedagógico gera dialogicidade e facilita a utilização de codificações. Viola Spolin (1982), pioneira na criação dos jogos teatrais, também emprega uma abordagem dialógica e horizontal:

A verdadeira liberdade pessoal e a auto-expressão só podem florescer numa atmosfera onde as atitudes permitam igualdade entre aluno e professor, e as dependências do aluno pelo professor e do professor pelo aluno sejam eliminadas. [...] Os jogos e exercícios para a solução de problemas contidos neste manual ajudarão a diminuir o autoritarismo e, na medida em que o treinamento continua, ele desaparecerá. Com o despertar do sentido do eu, o autoritarismo é eliminado. (SPOLIN, 1982, p.8)

Geralmente, Spolin não é associada diretamente à horizontalidade nas relações professor-aluno, é significativo constatar que a autora acredita na equanimidade e no não autoritarismo. Ela também recomenda uma avaliação coletiva das práticas problematizadoras e sem julgamentos do tipo correto ou incorreto, ou bom ou ruim, sustentando que o ato de julgar causa bloqueios e medos nos participantes, que aos poucos vão aliviando o receio de serem julgados. De Spolin, além dos jogos, utilizamos a estrutura principal da improvisação: *O Que/ Onde/ O Quem*, base para a criação de inúmeras cenas ao longo de nossa prática, que recomendo para qualquer educador de teatro, independente da extensão.

Desgranges (2010) reafirma a relevância dos jogos como um dos itens marcantes como recurso para o educador de teatro. Para o autor, os jogos de improvisação permitem a livre expressão de atitudes e opiniões, estimulando o potencial de comunicação de sentimentos e posturas, seja na dimensão cotidiana ou no macrocosmo social ampliado. Ele ressalta que os jogos também fomentam a expansão da observação crítica da realidade, porque, na prática, os participantes são alertados para observarem as situações sociais e problematizá-las. Apoiei minha investigação atual na tríade: jogos, improvisações e

debates, uma combinação bastante proveitosa e que sugiro como base para esse tipo de trabalho.

De acordo com Prentki e Selman (2000), os jogos abrangem uma grande diversidade de práticas que têm por finalidade diferentes dimensões de progresso pessoal e coletivo, capazes de propiciar vigor, divertimento, confiança, concentração e cooperação mútua. Esses elementos são facilmente perceptíveis quando se propõem jogos, especialmente em turmas de jovens ou crianças. Os jogos tem um poder de preparação para o teatro muito alto. Ao investigar a obra de Brecht (2005), também constatei a importância do prazer e do divertimento oriundos da prática dos jogos para a potencialização do aprendizado.

Koudela (1992) afirma que os jogos teatrais são fundamentados no quesito da aprendizagem por consistirem em desafios a serem resolvidos, determinados a partir do foco do jogo. Ademais, o jogo depende de regras, acordadas pelo grupo. As regras permitem a expansão da liberdade dos alunos, porque ocasionam convicção e segurança, ampliando a imaginação e a capacidade inventiva. Além disso, Spolin (1982) defende a ideia que não existe maneira correta de solucionar um desafio. Assim, é conferida aos educandos a liberdade de resolver o desafio como aprouver a eles, mantendo-se atentos à questão colocada, inclusive viabilizando que os participantes ajam de acordo consigo mesmos, por não haver maneira fixa de enfrentar o desafio.

Koudela (2009) estabelece que a base regrada dos jogos intenciona a experimentação da descontração, pois os jogos seriam, desta forma, essencialmente ilimitados. Ressalto que o educador deve deixar claras as regras de cada jogo, para que, dentro deste horizonte, se abra um largo campo de possibilidades. A ausência de regras claras faz com que o trabalho se dilua e não tenha coesão. Spolin (2001) iniciava as suas aulas com jogos, a partir do desafio da proposta de uma questão concreta, e defendia, assim como A. Boal, que qualquer pessoa pode atuar e improvisar. É factível, como trabalhei em minha pesquisa anterior (2014), implementar técnicas improvisacionais de Spolin para tratar temas políticos integrados com o Teatro do Oprimido. Ambos possuem a visão do teatro como processo, como solução de problemas do cotidiano, e não distinguem atores amadores dos profissionais.

O Teatro do Oprimido também oferece um vasto acervo de jogos possuidores de objetivos diversos dentro dos procedimentos teatrais. Um desses objetivos é a desmecanização do corpo, que sofre condicionamentos devido às tarefas repetitivas realizadas no dia a dia, bloqueando a potencialidade criativa da linguagem corporal em cena. J. Boal (2017) reitera o valor dos jogos teatrais como via de tomada de consciência de

nossa “alienação muscular” (p.65). Ao praticar estes jogos, é possível “desmecanizar” (p.65) o corpo. Esse despertar físico está relacionado aos condicionamentos que o corpo é submetido desde o início da socialização na infância até as tarefas repetitivas efetivadas no dia a dia, tornando nosso corpo ‘mecanizado’ e alienado de si mesmo, adestrado pelas ações recorrentes.

Quando se inicia um trabalho de mediação com jovens que ainda são iniciantes no teatro, é nítida essa percepção da mecanização do corpo, que parece rígido, ou desenergizado, sem vitalidade, com pouca capacidade criativa. À medida que vão se propondo jogos e os participantes vão ganhando consciência de seu corpo como potência criativa e de expressão, a mudança vai se evidenciando, descobertas vão acontecendo e os corpos mudam bastante, ganham capacidade de comunicação não verbal e tônus artístico nas cenas. É relevante destacar que atingir o objetivo de determinado jogo importa menos do que o aprendizado proveniente da experiência do mesmo, tanto em nível individual quanto no coletivo.

J. Boal declara que a grande contribuição da realização destes procedimentos não é conquistar o virtuosismo do artista, mas sim adquirir o conhecimento de que nossos corpos agem de maneira condicionada a partir da exigência social do coletivo, estipulando formas de comportamento, hábitos, aparências, costumes e protocolos. O autor reconhece que a conscientização destes processos de condicionamento é proveitosa mesmo para se pensar novas formas de viver, de coletividade, e não apenas para a interpretação teatral.

Além disso, na minha opinião, a própria desmecanização do corpo a partir da consciência e prática já consiste em uma libertação para o indivíduo que, ao jogar, se descobre em um momento de diversão e aprendizado dialógico. A. Boal (1999) defende que não há certo ou errado no momento do jogo, o essencial é a tentativa de expressão dos educandos por meio do corpo. O autor também compara o Teatro Fórum a um jogo “artístico e intelectual entre artistas e espect-atores.” (1999, p.30) e nomeia os jogos propostos em sua obra de “diálogos corporais” (1999, IX), reforçando a ideia de dialogicidade que defendo existir na utilização dos jogos.

A obra de A. Boal, ao estruturar uma ampla coletânea de jogos e procedimentos ao redor de assuntos político-sociais, forneceu uma valiosa ferramenta para as mediações feitas por artistas/educadores, facilitando a relação com o público ao mesclá-lo à cena, transformando pessoas comuns em atores e re-elaborando o papel social do teatro. Efetivamente, os jogos são muito proficientes para a troca do tipo via de mão dupla, a interação acontece de forma muito dinâmica. Provavelmente, um dos jogos teatrais mais

dialógicos seja este que Brecht, assim como A. Boal, defendem: o jogo da *Troca de Papéis*³⁷, para que os participantes relativizem os personagens e a situação, enxergando com outros olhos.

Brecht (2005) advoga a expansão da visão crítica na representação do personagem, garantindo que o participante deve apropriar-se de seu papel juntamente com uma postura crítica ao representar as diversas expressões de seu personagem. Deve também manter essa atitude diante das expressões dos outros personagens da peça.

Ao utilizar os jogos teatrais nesta pesquisa, reafirmei que tanto a ação de jogar como a observação crítica são elementos pedagógicos. Ao incentivar a criação coletiva a partir de jogos, cujos critérios são objetivamente clarificados, o estímulo à resolução de desafios centrados na experimentação de elementos do teatro, juntamente com os disparadores dos temas sociais, consiste em um leque de exploração bastante proveitoso na pedagogia teatral e crítica. Portanto, os jogos teatrais contêm princípios dialógicos que equilibram a prática improvisacional, especialmente quando aliados à avaliação processual e continuada com o coletivo, como participantes que atuam em cena e como público crítico.

Os jogos teatrais são igualmente pertinentes para preparar os participantes para os disparadores da discussão, que irão originar improvisações e promover o estudo das situações sociais que eles desejem trabalhar. Um fator capaz de potencializar o trabalho teatral é a sugestão de Koudela de aliar a Peça didática de Brecht aos jogos teatrais de Spolin. A partir da indicação da autora, uni esses elementos na pesquisa e foram, de fato, fundamentais para a integração das técnicas e o envolvimento e a participação do grupo.. Do mesmo modo, usei os jogos do Teatro do Oprimido aliados aos de Spolin, e o resultado foi bastante profícuo, verificado a partir da resposta dos participantes. Os jogos são ferramentas basilares para solucionar desafios, especialmente por serem dinâmicos e de característica dialógica, conquistando um papel pedagógico considerável para um teatro crítico transformador, imprescindível para a extensão universitária.

³⁷ Tanto A. Boal quanto Brecht, *apud* Koudela (1996), defendem e utilizam-se de um jogo chamado *Troca de papéis*, como sendo essencial para esse tipo de aprendizado de relativização crítica. A utilização do jogo da *Troca de papéis* levaria a uma consciência da representação do papel e de suas experiências, com o jogo conduzindo a aprendizagem. Essa dinâmica possibilitaria a pesquisa coletiva com base no tema gerador, originando questionamentos a respeito dos papéis e não das atuações dos participantes, em um cunho educativo, e delineando novas maneiras de encenação em que o jogador-ator participa ativamente da criação coletiva. Koudela ilustra: “A troca de papéis impedia a fixação a partir de uma perspectiva única. Se tivéssemos trabalhado apenas a partir do princípio da identificação com um único papel, o texto teria sido interpretado a partir de uma visão unilateral e não haveria a percepção de atitudes de diversos ângulos.” (KOUDELA, 1996, p.96)

3.3 O CURINGA NA MEDIAÇÃO: CAMINHOS DIALÓGICOS PARA O EDUCADOR DE TEATRO NA EXTENSÃO

Para refletir sobre a ação do educador de teatro em projetos de extensão, é pertinente aprofundar o estudo a respeito das características do Curinga, o mediador do Teatro Fórum, que é a figura principal na qual eu me baseei para atuar na mediação da ação teatral nesta pesquisa. Exponho aqui um olhar sobre elementos que foram relevantes para a minha prática, observando a sua ação em diferentes contextos na condução no Teatro Fórum, dialogando com os pontos de vista de alguns autores sobre como esta figura deve agir, consultando, também, meu repertório próprio de experiências como educadora. Em geral, podemos reconhecer aspectos freireanos e dialógicos na atuação do Curinga; por outro lado, existem armadilhas nas quais o educador pode cair com facilidade.

Para entender as suas ações, em especial sob o olhar pedagógico do teatro em termos de extensão, é oportuno refletir sobre as abordagens desta figura. Assim, baseando-me na análise das posturas pedagógicas do Curinga, é plausível perguntar: como o educador de teatro no contexto da extensão universitária deve se comportar em relação aos participantes, ao assunto abordado e ao público? Quais características este educador de teatro não pode deixar de apresentar?

A. Boal, idealizador da figura do Curinga dentro do Teatro do Oprimido, indica:

O Curinga deve saber funcionar como apoio indutor, sempre fazendo perguntas, levantando dúvidas onde houver certezas – se houver –, oferecendo certezas onde houver dúvidas – que sempre existem. Deve ter o especial cuidado de evitar que, ao ser encenado na ficção teatral, o delírio se instaure na realidade. (A. BOAL, 2009, p. 228)

O autor, portanto, sugere que a problematização crítica seja uma via de abordagem e condução, de maneira a impedir um teatro alienado socialmente, existindo pela pura catarse da apreciação artística. Nem sempre o Curinga foi pensado desta forma. Antes desse período, houve outra concepção, o Coringa do Teatro de Arena. Segundo Flavio Sanctum³⁸ (2016), de início, A. Boal levou para as práticas do Teatro do Oprimido o trabalho do Coringa como um personagem lutando pelos interesses sociais dos integrantes do Arena, por meio de um texto previamente estruturado e dirigido.

³⁸ Prof. Dr. da Universidade Federal do Acre -UFAC

Após o seu mandato como vereador (1993-1996), A. Boal transformou o termo, trocando a letra *O* pela *U*, onde o Curinga não mais representaria um personagem com um texto e uma cena preparados de antemão, mas sim um representante do povo, mantido bem perto do público, onde forma uma relação com esta plateia capaz de refletir criticamente sobre os acontecimentos em cena. Assim, o Curinga é necessário para mediar o debate sobre o assunto tratado e problematizar as intervenções da plateia para o enfrentamento da opressão apresentada.

Prentki discorre longamente sobre o Curinga e apresenta as palavras de Barbara Santos para elucidar mais propriamente as suas particularidades. Ela relata que, assim como os jogos de cartas, o Curinga tem múltiplas funções no Teatro do Oprimido. Participa como *performer*, nos ensaios e no palco no Teatro Fórum, atua como facilitador de oficinas e cursos de Teatro do Oprimido, escreve e coordena a produção coletiva de textos teatrais, concebe a estética de uma peça e serve como mestre de cerimônias na sessão Fórum, estimulando o diálogo entre o público e os espectadores.

De tal modo, para Santos (apud PRENTKI, 2015), o Curinga no Teatro do Oprimido é um artista com funções políticas e pedagógicas, auxiliando as pessoas a compreenderem melhor a si mesmas, a expressarem as suas ideias e emoções, a analisarem seus problemas e procurarem as suas próprias alternativas para cada tema apresentado durante o Teatro Fórum. O Curinga deve ser um especialista em diversidade, com bagagem multidisciplinar e atitude, possuir conhecimento de teatro, cultura popular, pedagogia, psicologia, política. Este deve possuir sensibilidade, habilidade de coordenar, sintetizar e se comunicar com grupos, percepção acentuada, senso comum e energia.

A. Boal (1999) ressalta que a atitude corporal do Curinga é determinante, faz parte da cena, e precisa ser dinâmica e de prontidão. Se, pelo contrário, a sua postura aparenta incerteza, fragilidade ou até vergonha, enfraquece a potência do espetáculo, porque esta postura também exerce um significado em cena, transmitido a todos durante a apresentação. O autor sugere que o Curinga inicialmente convide o público para um aquecimento coletivo antes da apresentação, mas preconiza que seja feita uma explicação para o público anteriormente, a fim de ganhar sua confiança.

Foram postados recentemente na página do Facebook do Instituto Augusto Boal³⁹ alguns escritos encontrados no computador do autor, aconselhando os Curingas e referindo-

³⁹ Disponível em: <<https://www.facebook.com/instaugustoboal/posts/1724320747646761>>. Acesso em 17/04/2018.

se a uma peça de Teatro Fórum. A. Boal indica alguns elementos que considera essenciais na ação, como a necessidade de clareza na definição da proposta, se o tema é sobre trabalho, ou sobre o dia a dia da localidade em foco, que deverão ser representadas por uma sequência de ações coerentes. O autor reitera que, ao misturar proposições, as respostas sobrevêm de maneira mesclada, prejudicando o alcance do trabalho.

O encenador brasileiro recomenda ainda que os Curingas incentivem os participantes a expandirem e aprimorem as suas ações na cena. Segundo ele, normalmente no início, a gesticulação dos educandos é reduzida, similar à do cotidiano. O Curinga deve provocá-los a aumentar a expressão desses gestos a ponto de envolver todo o corpo. Esse problema foi enfrentado na pesquisa atual, onde a tendência dos jovens era a de privilegiar a fala, o texto verbal, e, ao longo de todo o trabalho, essa constante foi trabalhada, na tentativa de que os participantes crescessem a comunicação pelo corpo, tornando-o mais expressivo, numa prática teatral menos apoiada no verbo.

Em sua tese, J. Boal discorre largamente sobre assuntos relativos ao Curinga. Descreve as suas funções como um mediador entre cena e público, capaz de provocar a plateia para fazer emergir sentidos diferentes dos surgidos na cena, acrescentando que ele deve explicar o funcionamento das práticas a serem realizadas no Teatro Fórum, mediando a discussão e incentivando o público a construir os seus próprios coletivos. O autor acredita que a criação do sistema Curinga por seu pai possa ter sido construído como tentativa de superar os limites que enxergava no teatro de Brecht. O Curinga do Teatro Fórum não é o único a analisar a situação da cena, mas tem a função de provocar o público a analisá-la e a tomar uma atitude a fim de retificar a ação do personagem, mostrando uma forma mais apropriada de agir.

O autor defende que, apesar do Curinga poder transitar entre diversas formas e empregar ferramentas teatrais diversificadas, como substituir qualquer personagem em cena, a sua obrigação primordial é a de ser aquele que esclarece e explicita, permitindo que ocorra uma análise concomitantemente com a peça. J. Boal sustenta que a função do Curinga é fazer um teatro pedagógico capaz de ser crítico, sem deixar de ser compreensivo durante o empreendimento do estudo do cotidiano. Essa qualidade empática seria imprescindível para que a plateia seja levada à atitude de intervir em cena em vez de se manter apenas observando.

O encenador brasileiro (2009) recomenda que o Curinga possua lucidez para auxiliar a plateia a passar de um entendimento conjuntural da problemática tratada para uma visão

estrutural por meio de perguntas, buscando soluções mediante uma visão mais expandida.

O autor explica:

Em uma cena de Teatro-Fórum em uma escola na qual alguns alunos não apresentavam a mesma facilidade para aprender como os demais, aventou-se a hipótese solidária de que os mais adiantados deveriam ajudá-los depois das aulas. Bela alternativa, porém conjuntural. Em uma cena em que um recém-desempregado não sabia o que fazer da vida, sugeriu-se que os que mantinham seus salários pudessem lhe dar uma ajuda financeira. Era uma alternativa humanitária louvável, mas... conjuntural. (BOAL, A. 2009, p. 213)

Ao esclarecer sobre as estruturas e as conjunturas no trabalho do Curinga, A. Boal exibe uma perspectiva apropriada de analisar e avaliar a prática criativa com os participantes. Apesar da solidariedade ser importante, quando um problema cuja origem é estrutural tenta ser sanado a partir de soluções conjunturais, ele não será resolvido, apenas mascarado. Assim, a origem dessa problemática permanecerá intocada, ou seja, a estrutura conservadora não será abalada. A tentativa de resolver problemáticas estruturais por uma via conjuntural é comum e ingênua, consistindo de uma armadilha que pode ser evitada pelo educador ao alertar os participantes quando essa solução surgir.

Desta forma, A. Boal recomenda que o Curinga deve perceber a natureza das intervenções propostas pelo público, procurando soluções mais voltadas para o caráter estrutural. Esta compreensão é fundamental para refletirmos igualmente sobre a extensão universitária e avaliarmos as práticas desenvolvidas ao aguçar a visão crítica dos educandos. Ao compreenderem o que é um problema estrutural, a consciência social é ampliada para a percepção de um macrocosmo de opressão, que vai muito além de um caso isolado, se tratando de um problema de âmbito bem maior onde aquele caso específico é só mais um, dentro de uma estrutura hegemônica de dominação. Como consequência, o autor afirma que as proposições de soluções de natureza conjuntural impreterivelmente perderão espaço. Este é um erro habitual por ser uma solução de aparência fácil, que aconteceu na prática desta investigação algumas vezes, conforme será visto no capítulo seguinte.

A política de mudança social é um elemento fundamental do Teatro para o Desenvolvimento e do processo de Teatro Fórum. O Curinga é detentor de uma política intervencionista de mudança social, ancorado na experiência vivida pela comunidade. Essa questão é fundamental quando se pensa em extensão universitária. Ou seja, é imprescindível que o Curinga ou o artista facilitador de Teatro para o Desenvolvimento estejam muito conscientes de seu papel político e social onde atuam.

Tim Prentki discorre largamente sobre a abordagem do Curinga, de maneira que considero importante lançarmos um olhar para algumas de suas contribuições a respeito da condução deste elemento para este estudo. Segundo Prentki (2015), a metodologia do artista facilitador de Teatro para o Desenvolvimento é largamente baseada no Curinga do Teatro Fórum. Para o pesquisador inglês, o motivo primordial a impulsionar A. Boal para a criação do Curinga foi o desejo de elaborar uma ponte entre a cena e o mundo além do teatro, o da vida cotidiana. De acordo com a visão do autor, o encenador brasileiro estava buscando métodos para sedimentar o nível de engajamento político entre atores e espectadores. A. Boal (apud PRENTKI, 2015) propõe o Curinga como um contemporâneo e vizinho do espectador. Para isso, é necessário restringir as suas explicações dadas em cena e movê-lo para longe dos outros personagens, com a finalidade de trazê-lo para mais perto dos espectadores. Dessa maneira, antes mesmo que o espectador emergja na cena, A. Boal indica como a ação da peça deve ser mediada.

O encenador brasileiro afirma a veracidade de que o Curinga, no Teatro Fórum, deve manter uma neutralidade e procurar não impor as suas próprias ideias. Esta atitude não implica em neutralidade ideológica, mas sim na não interferência em pontos de vista estabelecidos no processo de formação da opinião crítica de quem assiste ao espetáculo. Assim também deve ser o educador de teatro na extensão, não impondo sua visão nem expressando opinião antes dos educandos se pronunciarem sobre o tema. Portanto, a neutralidade do Curinga é um ato responsável e surge após haver feito uma escolha, após ter tomado o lado do oprimido. Para Prentki, a substância do Curinga é a dúvida, a semente de todas as certezas, conduzindo a um final de descoberta, não de abstenção.

O autor inglês apresenta uma metáfora para referir-se ao assunto, afirmando que os artistas facilitadores devem “agir como um guarda-chuva de Teatro Aplicado sob a tempestade do neoliberalismo” (2015, p.75, tradução da autora). Ele relata o exemplo do *Phillippine Educational Theatre Association* (PETA), Teatro para o Desenvolvimento das Filipinas. Para este grupo, é necessário que o educador de teatro seja socialmente consciente e responsável, e tenha um ponto de vista “não equivocado” (p.76, tradução da autora) sobre o mundo e a sociedade em que vive. Essa perspectiva, manifesta em sua arte e em seu julgamento, deve da mesma forma estar refletida em seu compartilhamento de ideias, comentários e sugestões à medida que auxilia os participantes em jogos teatrais e atividades de produção.

O propósito declarado mais frequente para um projeto de Teatro para o Desenvolvimento é ampliar a consciência crítica do grupo-alvo de integrantes. Este

objetivo também é compartilhado por esta pesquisa. Entretanto, se esta for a única ou principal meta, o seu efeito se divorcia de dois elementos compreendidos pelo conceito de Freire sobre conscientização: a consciência crítica em um relacionamento dialético com a ação social. Quer dizer, não basta ter consciência, há que se desencadear uma ação. Sem o segundo elemento, os participantes são deixados sem função social para o seu novo estado de consciência crítica ampliada. Portanto, para Prentki (2015), após um processo de Teatro para o Desenvolvimento, devemos nos perguntar: o que nós sabemos agora que nossa consciência foi ampliada?

Provavelmente, foi expandida apenas em relação a algum assunto específico, e não na forma como tais questões estão relacionadas a um padrão mais amplo de esgotamento dos recursos. Ou seja, essencialmente, a ampliação da consciência crítica atinge a sua extensão máxima apenas quando as pessoas são capazes de analisar e descobrir as relações entre vários assuntos. Como exemplo, o modo de um evento acontecido em sua comunidade pode alinhar-se com o sistema nacional e mundial de opressão. Este panorama mais amplo propicia uma grande libertação no sentido freireano. Este entendimento expandido sobre as conexões entre fatos e sistemas foi um dos resultados alcançados nesta pesquisa, e verificado nas entrevistas finais. É gratificante, como será visto no capítulo seguinte, perceber que os participantes ampliaram sua visão da realidade, conseguindo, por si próprios, perceber conexões entre os temas, relações e estruturas que antes não percebiam.

O Teatro para o Desenvolvimento é um processo de capacitar a comunidade para explorar as barreiras para o seu autodesenvolvimento, seja este externo ou interno. Para Prentki, se o artista facilitador não está consciente dessas macroestruturas e interesses, irá tender a isolar as questões locais naquela comunidade, e confinará as suas explorações para histórias diretamente ligadas a essas problemáticas, sem conectá-las com uma engrenagem social maior. É necessário contextualizar por meio de uma interpretação mais ampla, incluindo o traçado das causas destes problemas desde fontes de nível nacional e até internacional. Isso foi bastante importante no nosso trabalho, pois nos debates, a cada encontro, essa questão era frequentemente explorada, as associações com as estruturas maiores e nosso lugar dentro dessas macroestruturas.

Prentki afiança que o responsável por estabelecer as conexões entre macro políticas de desenvolvimento com micro-histórias das comunidades de base é o Curinga. Sendo assim, é parte do trabalho do artista facilitador de Teatro para o Desenvolvimento apoiar a comunidade em sua análise do que ela pode fazer por si mesma, e onde está sendo frustrada

por sistemas além de seu controle. Possuir um bom grau de consciência social, no entanto, não é suficiente.

O artista facilitador ou Curinga, que oferece ajuda instrumental para a compreensão mais ampla e auxilia a fazer as conexões entre experiência local e o mundo, agora tem a incumbência de apoiar a próxima fase do processo à medida que a comunidade determina quais caminhos de ação estão disponíveis para tal, à luz do novo conhecimento.

O autor inglês comenta que não há receitas para a forma correta de fazer Teatro para o Desenvolvimento, somente experiência acumulada e insinuações inacabadas da *práxis*. A contribuição do artista facilitador ou Curinga é sempre evocar o poder dos recursos da ironia, paradoxo, contradição e zombaria. Além disso, precisa ter conhecimento de dramaturgia textual, direção, atuação, criação musical e coreografia para trabalhar e ser capaz de desenvolver os fragmentos teatrais a serem produzidos pelos integrantes. São muito úteis e completas estas colocações do autor, pois, dependendo das circunstâncias encontradas em cada situação, a ação do educador de teatro deve ser adaptada.

Já que o teatro pressupõe um processo de comunicação entre público e atores, a qualidade dessa comunicação determina o que e como o público entende o que está emanando do espaço daquela cena. Prentki (2015) afirma que é preciso ter claro a quem o trabalho se destina, afirmando que o Teatro para o Desenvolvimento difere do teatro formal por não possuir exatamente um público, mas sim um público-alvo adequado para o que será desenvolvido em cena.

Como se daria o desenvolvimento na relação com esse público-alvo, no caso de uma peça de Teatro Fórum em uma comunidade testemunhando, em cena, uma situação que já conhece? Prentki defende que se as histórias dramatizadas pelos participantes revelaram barreiras para o desenvolvimento em relação a um assunto particular, localizadas dentro da comunidade, então é corriqueiro que o público da comunidade esteja associado ao problema apresentado, seja como oprimido ou opressor. Por outro lado, frequentemente a localização das alavancas para a mudança está fora da comunidade em que a cena teatral é gerada.

Parte considerável do papel do Curinga é identificar onde a maior possibilidade para mudança reside e, em seguida, certificar-se da construção de estratégias pelos participantes dentro de seus processos, possibilitando a evolução da performance para a provocação de um diálogo entre esta e o público-alvo. Se a performance retrata uma opressão ou injustiça social em ação, o público deve compreender tanto aqueles que precisam tornar-se conscientes do processo porque tem o poder de remediar a situação, quanto os

representantes da opressão, ou ambos. Esse “alveijamento” (PRENTKI, 2015, p.84, tradução da autora) do público é um aspecto que inclui a realização da conexão entre o microcontexto e o macro contexto social.

Ainda assim, dados os caminhos pelos quais o poder opera dentro dos seus sistemas, é altamente improvável que a fonte suprema da opressão seja acessível para os participantes de base ou mesmo para o Curinga. De qualquer maneira, uma série de reações em cadeia pode ser posta em movimento, por exemplo, da seguinte maneira: os membros do público reclamam que eles próprios são as vítimas de opressão, então Prentki (2015) sugere a criação de uma nova peça para ser apresentada para escalas maiores de poder, levando o tempo que fosse necessário. Esse seria um efeito cascata de longo prazo, de engajamento para fora do epicentro do assunto, com o Curinga sendo o elemento fluido capaz de “correr para cima e para baixo na ladeira da causalidade” (2015, p.85, tradução da autora).

Para ilustrar essa ideia do Curinga, Prentki apresenta o entendimento de que a maior parte do necessário para a sua ação envolve apenas ‘conectar-se’, e o caminho pela qual essa conexão é feita depende intimamente da motivação de transformação social interna do Curinga. Caso o público se sinta incomodado com o assunto, naturalmente acarretará um desejo de voltarem às suas zonas de conforto de oprimidos o mais rápido possível. Em vez disso, o Curinga procede obliquamente, guiando os atores pela astúcia da ironia e do paradoxo de modo que o humor congrace a cena, de forma que o público, tendo gargalhado, a descubra gradualmente, e talvez perceba que está rindo de si mesmo.

O objetivo do Curinga é trazer a cena até o ponto em que o público é confrontado com a contradição de maneira tão feroz, tão flagrante, que algo deva ser feito e são eles os que devem fazê-lo. A contradição é a força motriz da mudança social, mas várias contradições são tão disfarçadas pela densidade do sistema hegemônico que não são aparentes, são invisibilizadas. A função do Curinga, orquestrando os seus atores, é desnudar as nuances da situação até o público estar em uma presença inevitável, exigindo que mudem.

Essas ideias corroboram as de Brecht, que, no final de sua vida, parou de chamar seu teatro de épico e o classificou como dialético. Sua análise sopesava a maneira como uma contradição em um dado personagem ou representação social fosse produzida dialeticamente. Em seu texto *O Pequeno Organon para o Teatro* (2005), o encenador alemão sustenta que o teatro de nossa era científica está em posição de tornar a dialética uma fonte de divertimento. O inesperado, a instabilidade de toda circunstância, a brincadeira da contradição e assim por diante: todos estes caminhos passíveis de se

desfrutar da vivacidade do ser humano, de seus interesses e processos, aumentando tanto a nossa capacidade para a vida quanto o nosso prazer em vivê-la.

Para Prentki, a arte do Teatro para o Desenvolvimento é contemplada quando se associa a contradição à brincadeira. A contradição alude ao princípio primário e estrutural para os processos de Teatro para o Desenvolvimento e, ao brincar, à maneira ou à estética dentro da qual esta estrutura está ajustada. À vista disso, o autor inglês discorre um pouco sobre trabalhar com as contradições e seus desconfortos. De acordo com o pesquisador, a contradição é uma terra pouco familiar, onde nada é o que parece no primeiro momento, onde o que se toma como certo é levado para longe, onde o diálogo com um outro, estranho, substitui a acolhedora conversa consigo mesmo. A complexidade da contradição deve ser estudada, porque a concepção complexa é inimiga da hegemonia.

É bem válida essa discussão, pois entra naquela premissa freireana de que o oprimido hospeda o opressor dentro de si. O estudo das contradições é essencial para um trabalho teatral pedagógico mais profundo e realista, que inclui a subjetividade, a relatividade de cada situação e seus indivíduos. Brecht (2005) também defende que o ator, para construir o personagem, deve compreender como se contradizem entre si cada uma de suas particularidades. O ser humano é repleto de contradições e não se pode ignorar isso, especialmente nesse tipo de teatro.

Este ponto não é uma preocupação exclusiva de Brecht, J. Boal também coloca, afirmando ser um resgate de uma preocupação de seu pai, a questão de que as características da personagem não sejam apenas uma diversidade aleatória, mas sim representativas de uma contradição, em que os hemisférios estejam conectados em uma órbita incluindo os dois. É determinante observar as contradições e as diferentes camadas de cada situação, porque é preciso impedir que a opressão seja percebida como se um único fator, causa ou agente a provocasse; ao ampliar a visão, é possível compreender que a opressão é problema estrutural na sociedade.

Prentki (2015) oferece o ponto de vista esclarecedor de Lewis Hyde, um antropólogo cultural, para discutir a questão da contradição. O autor afirma que indivíduos que nunca percebem as contradições de suas heranças culturais correm o risco de se transformar em corpos hospedeiros de velhos gestos e metáforas, e ter recebido ideias estereotipadas sobre os seus gostos e desgostos, pelos quais a cultura perpetua a eles mesmos. O papel do Curinga, tanto com os participantes quanto com o público, é encorajá-los e capacitá-los a

perceber as contradições em suas posições atualmente fixadas, a fim de que possam tornar-se suscetíveis à mudança.

É notável, na fala de Prentki (2015), a associação do Curinga à estética do distanciamento brechtiano⁴⁰: o pensamento predominante nesta prática transposto para a atitude do Curinga é o de que nem tudo é o que parece; é preciso desconfiar do que é naturalizado em nossa sociedade. Uma função central do Curinga é, portanto, tornar o mundo dos participantes estranho para eles, de maneira a que possam enxergá-lo com frescor no olhar. O distanciamento de seu mundo seria a base para a provocação de uma reflexão crítica. Brecht desenvolveu essa técnica durante a fase da Peça didática, continuando a empregá-la em sua fase épica.

O Curinga, segundo Prentki, aplica o efeito de distanciamento brechtiano como o coração dessa metodologia, e não aceita o binarismo fixo de opressores e oprimidos, porém busca as complexidades e contradições nas situações de ambos, de forma que os envolvidos possam ser expostos às dinâmicas de mudança. Logo, aqueles que atuam em um projeto de Teatro para o Desenvolvimento podem ter um intento revolucionário, o desejo de substituir um sistema por outro. O processo artístico e pedagógico mediado por este educador está preocupado em desconcertar todos os sistemas, providenciando um espaço preliminar onde todas as organizações sociais possam ser reexaminadas. Em nossa pesquisa, foram reexaminadas principalmente por meio de improvisações e debates.

Para tratar de uma característica importante do Curinga, o autor inglês evoca Brecht, ratificando que o encenador alemão fornece uma pista para um elemento vital, a “maquiagem” (p.79, tradução da autora) do Curinga: a ingenuidade. A capacidade de ficar atônito diante do familiar não apenas descreve parte da persona do Curinga, mas também alude à capacidade com que ele tenta desenvolver e transmitir esse estranhamento aos participantes, desnaturalizando as opressões. Muito relevante esta ideia para a presente pesquisa, pois também provoqueei os participantes para desnaturalizar as situações de opressão com a qual já estão muito acostumados, como a relação entre alunos e professores, por exemplo, que, no caso deles, sempre foi muito verticalizada e autoritária. Desta maneira, foram necessários alguns encontros e problematizações para trabalhar com jogos e

⁴⁰ “O que é distanciamento? Distanciar um acontecimento ou um caráter significa antes de tudo retirar do acontecimento ou do caráter aquilo que parece o óbvio, o conhecido, o natural, e lançar sobre eles o espanto e a curiosidade. (...) A finalidade desta técnica do efeito de distanciamento consistia em emprestar ao espectador uma atitude crítica, de investigação relativamente aos acontecimentos que deveriam ser apresentados.” (BRECHT apud BORNHEIM 1992, p. 243)

cenar sobre este tema e terminar por desconstruir certas visões dos que se acomodaram nessa situação.

O autor inglês (2015) reproduziu anotações do final da vida de Brecht, reforçando a centralidade do conceito de ingênuo em seu teatro: no fragmento, o encenador alemão revela que sua teoria é muito mais ingênua do que as pessoas imaginam, ou do que a sua maneira de colocar as ideias permitiria deixar transparecer. Além do mais, se apropria do princípio de não se tratar apenas de interpretar o mundo, mas de modificá-lo, e aplicar as mudanças ao teatro. Para Brecht e para o Teatro para o Desenvolvimento, o conceito central de teatro para mudança está intimamente ligado com a disposição à ingenuidade. O ingênuo seria o receptáculo da consciência crítica, considerado um dos pré-requisitos para a mudança.

Agrada-me a ideia de conceber a atitude ingênua como problematizadora, esta é muito válida pedagogicamente e também como mobilizadora, ao contrário da ingenuidade alienada, por exemplo, ignorando a realidade. Ao observar o teatro de Brecht, Prentki destaca a centralidade da ingenuidade no desenvolvimento de sua obra, a partir das ideias de Peter Thompson, sustentando que o ingênuo, de modo apropriado, une contrários; por meio de um olhar, uma postura, uma atitude mental. Estes comportamentos implicam em uma inteligente simplicidade, inocência e astúcia, atrelando o conceitual ao concreto, o popular ao filosófico. Uma atitude ingênua pode estranhar o que é considerado comum e problematiza o evidente, assinalando um movimento dialético do ordinário e cotidiano para o original e inovador.

Liam Kane, pesquisador em educação popular na América Latina, é citado na obra do autor inglês (2015) ao afirmar que o papel do educador popular na América Latina difere daquele do professor tradicional, aproximando-se do que Prentki entende como sendo o artista facilitador de Teatro para o Desenvolvimento e nos aproximando das ideias de Freire. Kane acredita que, em vez de aprender na lógica do certo e do errado, os educadores populares precisam estar conscientes da sua compreensão limitada e da necessidade de inspirar pessoas a articular a sua própria visão de mundo. Devem possuir habilidade para engajar as pessoas em um diálogo, fazer perguntas desafiadoras, provocar análise, com procedimentos fundamentados em uma variedade de técnicas pedagógicas apropriadas.

Na opinião de Kane, seria um erro, no entanto, reputar o educador popular freireano como um mero facilitador, concedendo imparcialidade implícita a este termo. Apesar do educador popular preencher alguns papéis do facilitador, ele é claramente mais intervencionista. Apesar de não haver predisposição para transmitir um conjunto de ideias

em particular, eles iniciam com um comprometimento político com a organização, possuem a nítida ideia de seus principais objetivos e com grande responsabilidade pela forma eventual do processo de aprendizagem. Como participantes de um projeto coletivo, eles têm o direito de contribuir com seus pensamentos sobre o assunto em discussão.

Segundo Prentki, esse discurso sobre o educador popular pode ser transposto naturalmente para o artista facilitador de Teatro para o Desenvolvimento, e ressalta que, para Kane, facilitador é o oposto de interventor. O autor inglês (2015) reflete que, provavelmente, facilitador não é um bom nome para descrever os educadores de Teatro para o Desenvolvimento. Particularmente, gosto do termo artista ou educador-provocador. Concordo com as palavras destes autores, especialmente quanto a abandonar concepções dualistas do tipo certo e errado e estar consciente de que nossas próprias visões também são limitadas, incentivando cada educando a construir suas próprias opiniões e posicionamentos.

O autor traz, ainda, a abordagem oportuna de Adrian Jackson, localizada na introdução da obra de A. Boal, *O Arco íris do Desejo* (1996), afirmando que a função do Curinga não é a de um facilitador, e sim a de um ‘dificultador’, minando julgamentos fáceis, reforçando o nosso entendimento da complexidade de uma situação, sem deixar esta complexidade atravessar o caminho da ação ou da covardia, levando à submissão ou inação.

Aprecio bastante esta definição, embora não me oponha ao termo facilitador, que traz para mim a ideia de dinamizador dos processos. Em princípio, segundo Prentki, o problema com o termo facilitador vem da impressão causada pela raiz etimológica, pois ‘fácil’ lembra simples, não é realista, parecendo estranhamente mediado pela suavidade. O Curinga, na verdade, teria características opostas, elaboradas para expor a ilusão e a falsa consciência.

Prentki (2015) faz uma crítica alegando que, ironicamente, tendo em vista as suas intenções, o Teatro do Oprimido em geral e o Teatro Fórum em particular exerceram uma pressão hegemônica no artista facilitador de Teatro para o Desenvolvimento, o que, com frequência, resulta em profissionais que recorrem sem refletir ao modo padrão do Teatro Fórum, independentemente das especificidades do contexto em que estão operando. Para Prentki, se o Curinga está fazendo seu trabalho de modo adequado, nenhum conjunto de estéticas teatrais e nenhum conjunto de relações humanas exercerão hegemonia por muito tempo.

Nesse ponto, discordo totalmente do autor. Na perspectiva que adotei nesta pesquisa, a estrutura do Teatro Fórum, sem considerar o que ele quer dizer com ‘modo padrão’, é

bastante abrangente, adaptável a diferentes situações, sendo improvável pressupor que este ‘modo’ seja inadequado em alguma delas. Se o Teatro do Oprimido e o Teatro Fórum são proveitosos em múltiplos contextos e de amplo alcance, não vejo razão para interpretar o tema como hegemonia do Teatro Fórum.

Nogueira (2013) levanta uma questão sobre o Curinga e suas contradições, aproveitando uma fala do autor inglês, que compara o Curinga aos antigos bobos da corte:

Tim Prentki chama a atenção, então, para uma das características do bobo da corte como alguém que mostra a fraqueza e as contradições nas posições assumidas pelos poderosos. Por outro lado, este autor investiga as relações e herança compartilhada entre o curinga e o bobo da corte, e questiona: ‘será que o curinga deveria confrontar os sem poder, da mesma forma que o louco confronta os poderosos? Será que o curinga tem licença de revelar as contradições também nos oprimidos? Em outras palavras, será que o curinga é uma figura que pode negociar espontaneamente entre o impulso democrático dos espectadores e a perspectiva política da peça? Será que o bobo só pode provocar um dos grupos? Estaria o outro grupo isento dessa provocação? (NOGUEIRA, 2013, p.104)

Na minha opinião, o Curinga já assume esse papel, e já possui licença *a priori* para provocar questionamentos sobre qualquer contradição. Todos os seres humanos possuem contradições e nenhum grupo está isento de ser provocado, inclusive é válido que isso ocorra e a relatividade da dialética das contradições nos revela que um oprimido pode ser um opressor em um outro contexto; afinal de contas, existem opressões entre os oprimidos e as contradições devem ser sempre reveladas e estudadas. Em momento algum A. Boal manifesta que os oprimidos estão isentos de agir como opressores também, o próprio Freire (2011) assevera que a solução para a libertação é levar o oprimido a enxergar o opressor dentro de si, do contrário, o sonho do oprimido será sempre o de ser o opressor.

Prentki (2015) critica o método do Teatro Fórum, situando o trabalho de A. Boal no espaço-tempo de maneira a suscitar um certo desconforto entre os boaleanos, como veremos adiante:

Assim como a análise de Marx sobre as raízes da mudança revolucionária tem sido criticada por ser demasiado um produto de um momento histórico específico, a análise teatral de Boal, conduzida por meio do Teatro Fórum, tornou-se demasiado rígida, demasiado simplista e muito um produto do trabalho com os setores "oprimidos" da sociedade brasileira durante os anos de ditadura. Particularmente, a exigência de que qualquer "espect-ator" em potencial só possa substituir a pessoa oprimida numa determinada cena cria um certo número de problemas. No mundo contemporâneo, especialmente sem o benefício de estratégias para realçar

contradições entre a realidade superficial e estruturas profundas, é frequentemente incerto quem é "opressor" e quem é "oprimido". (PRENTKI, 2015, p.21, tradução da autora).

De fato, as relações se tornaram muito complexas na contemporaneidade, mas esta situação não exclui o estudo dessas relações de forma polarizada. A ideia do Teatro Fórum é provocar e mostrar de forma clara essas relações sociais, inclusive empregando o recurso da tipificação dos personagens, largamente utilizado tanto em Brecht como em A. Boal, com o único objetivo de clarificar as relações, em um mundo que já era complicado na época em que esses autores desenvolveram os seus trabalhos. No contexto extremamente complexo dos dias atuais, várias vezes não se identifica de modo preciso qual é o indivíduo opressor, ou estrutura opressora. É imprescindível o estudo dessas contradições na cena, quando possível partindo do cerne: a tensão gerada na relação opressor-oprimido, isso quando o opressor é tangível, claro.

Concordo com o pesquisador, são necessárias estratégias para provocar a percepção a respeito das contradições entre as realidades. Mas qual é a possibilidade de que a indeterminação sobre quem é o opressor e quem é o oprimido seja frequente conforme o autor afirma? É indiscutível, por exemplo, que se um homem agride a sua esposa ele é um opressor. Porém, se ele é explorado no trabalho, ele é um oprimido concomitantemente. Isso não exclui o estudo em separado de cada uma dessas relações, observando o contexto social e histórico local, do macro ao microcontexto.

É possível isolar apenas momentaneamente cada dimensão de relação, o que não significa necessariamente um binarismo no sentido mais raso, pois o emaranhado das relações em toda a sua natureza contraditória pode ser exibido no mesmo espetáculo, sem que isso anule essa estratégia de destacar como está acontecendo a opressão em cada uma, com um marido agressor ou com um trabalhador explorado, e quantas situações mais forem presumíveis dentro dessa complexidade.

Acrescento que é mais difícil, muitas vezes, perceber claramente quem são os opressores, que nem sempre apresentam faces humanas, pois se manifestam como estruturas hegemônicas, mas quem são os oprimidos não é tão custoso descobrir. Em nosso contexto de Brasil, de Nordeste, de interior do estado, os mais oprimidos são os negros, os indígenas, as mulheres, a população rural, os pobres e os LGBT⁴¹, que sofrem com falta de água, desemprego, preconceito racial e de gênero, desvalorização da agricultura familiar, e

⁴¹ Sigla para Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros.

muitas outras mazelas. Assim é grande parte da realidade, não há tanta dificuldade para perceber quem são os oprimidos, a não ser que o contexto seja outro, como no país do autor.

Prentki (2015) relembra que uma das estéticas dominantes no Teatro para o Desenvolvimento é o Teatro Fórum, o qual considera uma atividade com foco em vítimas de injustiça doméstica, social ou política. De acordo com as regras do Teatro Fórum, apenas o oprimido pode ser substituído pelo *espect-ator*. Para o autor inglês, este fato limita a resolução criativa do problema pelo público à perspectiva apenas de um personagem. Esta restrição também coloca toda a responsabilidade do impasse de resolver a opressão sobre a própria vítima dessa opressão. Convenientemente, na opinião de Prentki, aquele que perpetua a situação é absolvido das demandas e continua no comportamento opressivo.

Prentki faz uma crítica em relação àqueles possuidores do poder que, para mudar uma dada circunstância, acabam deixados de lado no processo de transformação e são excluídos do diálogo. Assim, o oprimido continua ensaiando a revolução e repetindo velhos ciclos viciosos de poder. Um verdadeiro Teatro para o Desenvolvimento radical, para o autor inglês, é aquele que abre espaço para o diálogo com os opressores em micro e macroescala. O autor inglês sustenta que os sistemas existem para condicionar as pessoas em posições rígidas, e os Curingas existiriam para ‘descondicionar’ pessoas, conceitos, construir ambientes para o surgimento de novas capacidades, a criação de identidades reais, e a imaginação pode descobrir novas configurações.

O Curinga também joga com as noções de fixidez para mudar a forma como a opressão é apresentada de maneira a tornar-se subitamente acessível para a mudança; é treinado para encontrar a peça e, encontrando-a, deve abalar aquele sistema até levar as pessoas a um estado mais centrado. O autor inglês completa:

A reificação de um binário fixo entre as categorias pode construir definições claras para estruturar o Teatro do Fórum, mas muitas vezes cria uma distorção da experiência vivida, onde qualquer um de nós pode mover-se entre funções opressoras e oprimidas muitas vezes mesmo no decorrer de um único dia. (PRENTKI, 2015, p.21, tradução da autora)

Na minha visão, esse binário não é fixo, ele apenas existe em um dado momento para o estudo da relação de opressão naquela situação específica. Ser opressor e oprimido no mesmo dia pode fazer parte da realidade, mas não exclui e nem impede o isolamento de cada relação ou situação social para efeito de estudo. O binário entre opressor e oprimido não é uma forma simplista e maniqueísta de enxergar as relações, é tão somente uma forma

de ‘recortar’ o estudo, adequado para um momento determinado e pode se inverter no momento seguinte, necessário para aguçar a visão crítica.

Pode até ser compreensível que no dia a dia nem sempre as relações estejam ou sejam claras, mas para o estudo destas mesmas relações, como não definir o recorte de cada circunstância? Por mais que uma pessoa tenha sido opressora e oprimida várias vezes no mesmo dia, cada breve situação definiu-se por meio de um desenho específico, com um opressor e um oprimido ainda que transitórios, passíveis de serem estudadas em separado, uma a uma, inclusive em suas complexidades e contradições. Ao final, não importa quantas vezes se é opressor ou oprimido, mas sim o recorte tipificador, historicizante, universalizador de cada contexto, com a probabilidade de ser um disparador de reflexão sobre a sociedade ao ser ampliado para o macrocosmo social, observado de maneira a destacar a sua característica estrutural, relativizada e estudada.

Quando se investiga e se pratica o método do Teatro do Oprimido mais a fundo, percebe-se que é quase impossível estudar e fazer um trabalho sem um recorte minimamente definido. O jogo teatral brechtiano da *Troca de papéis* converte-se em um importante exercício para refletir sobre a inversão de posições opressor-oprimido. Apesar de variar-se o papel de opressor ou oprimido, na hora do estudo das relações sociais, elas devem ter o máximo de clareza possível, ainda que sejam contraditórias. Deste modo, pode ser feita uma observação crítica por intermédio de uma leitura dessas relações. Prenkti reafirma seu ponto de vista, acrescentando:

Além disso, colocando a responsabilidade pela mudança social sobre as vítimas da sociedade, as "regras" do Teatro Fórum, aplicadas rigidamente por discípulos excessivamente zelosos, correm o risco de desculpar aqueles em posições de poder na forma de status quo, para mudar suas atitudes e comportamentos. (PRENTKI, 2015, p.21, tradução da autora).

O discurso de incluir o opressor no diálogo por meio da cena, gerando também para ele a responsabilidade pela mudança, soa um tanto estranho para mim. Em um primeiro momento parece fazer sentido, mas é inconcebível concordar que se está tirando a responsabilidade do opressor, desculpando-o como o autor afirma acima. Devemos lembrar de que a técnica é focada em instrumentalizar o oprimido para o diálogo e luta com um opressor intransigente em ceder, que não tomará a decisão de deixar de oprimir, pois resolveu tornar-se ‘bom’. Afinal de contas, quem quer perder privilégios? Na minha interpretação, eles só mudarão de atitude a partir da estratégia de ação dos oprimidos.

Acredito ser compreensível a colocação de Prentki sobre a limitação de apenas se substituir o personagem oprimido no Teatro Fórum. Na minha experiência, quando se pratica esta técnica, mesmo como se fosse um jogo dentro da sala de aula, não há necessariamente só um opressor e um oprimido em cena; há outros personagens orbitando em torno de uma situação de opressão, neutros na aparência ou com pouco peso de decisão, quase como oprimidos. Muitas vezes estes personagens não estão posicionados abertamente a respeito da relação opressiva mostrada em cena (embora A. Boal recomende em sua obra que todos em cena devam deixar bem claros os seus posicionamentos no Teatro Fórum, nem sempre isso ocorre). Assim, percebo, com frequência, que os participantes querem substituir o personagem que mais lhe desperta o desejo de ação e fazem isso, fugindo da indicação inicial de apenas substituir o oprimido.

Do meu ponto de vista, baseado na experiência prática desta pesquisa, acredito ser válido como jogo teatral permitir que os outros personagens também sejam substituídos no Teatro Fórum. Em especial os que não são opressores necessariamente, porque afetam mais ainda as complexidades e contradições. Estes fatores são acentuados pelos personagens que não tomam partido, estimulando bastante a dialogicidade.

Se o opressor for substituído, não deve suavizar ou amenizar a sua postura, por enfraquecer o processo educativo de ensaiar estratégias contra a opressão. A. Boal (1999) sustenta que a razão do opressor não abrandar a atitude em cena é a de mostrar que não é fácil romper a opressão. Portanto, o personagem opressor deve intensificar a opressão por intermédio de estratégias variadas; o seu discurso e a sua ação devem permanecer a fim de manter a dominação vigente. Na minha concepção, ao fazer um estudo da realidade, se na cena o opressor agir com bondade e justiça rompendo a opressão por si mesmo, além de quase irreal, não motiva os participantes a testarem soluções e estratégias.

Com tantas possibilidades de equívoco na mediação de um teatro para a transformação, como evitar ao máximo que aconteçam na prática? J. Boal critica o que chama de maus usos do Teatro do Oprimido, oriundos do afastamento dos objetivos originais desse método por praticantes contemporâneos, ignorando as razões que levaram seu pai a criar sua metodologia. Relata que a “esquerda” (p.50) do Teatro do Oprimido demanda que as práticas do método se tornem mais ortodoxas novamente, seguindo mais os

fundamentos nos escritos do encenador. J. Boal traz uma contribuição de Douglas Paterson⁴² sobre esse assunto:

Se esquecermos o objetivo central [o texto não determina com muita clareza qual seria esse objetivo], teremos esquecido a razão central pela qual Paulo Freire escreveu *Pedagogia do Oprimido* e a razão pela qual Augusto Boal [...] inventou e desenvolveu o Teatro-Fórum com seu protagonista capaz de transformar o mundo. Se nós lembrarmos dos seus princípios básicos, honraremos seus trabalhos em todo o TO que faremos. (PATERSON apud BOAL, J. 2017, p.50, no prelo)

Essa passagem é valiosa, uma vez que alerta sobre o esvaziamento da politização do Teatro do Oprimido. Esse risco é passível de acontecer nas atividades da extensão, se possuir intenções assistencialistas, perdendo o lado crítico do trabalho. Paterson associa diretamente os objetivos da pedagogia de Freire aos do Teatro do Oprimido de A. Boal, que devem ser honrados da mesma forma. É pertinente observar os maus usos do Teatro do Oprimido para refletir sobre a mediação da ação teatral na extensão e suas armadilhas, tendo em mente que estas práticas devem ser libertárias.

3.3.1 Armadilhas de condução

Nesta seção serão discutidas algumas armadilhas comuns nas quais os educadores muitas vezes caem, seja por inconsciência ou intencionalmente, dialogando com algumas referências teóricas que elucidam sobre esses erros, alguns dos quais ocorreram em nossa investigação prática deste estudo. As armadilhas possíveis podem ocorrer tanto no âmbito da abordagem, que é mais geral e quando ocorrem intenções duvidosas, quanto em detalhes mais específicos da técnica.

Para refletir sobre a primeira maneira, Coutinho, em seu artigo *Caminho de Volta* (2012), trata deste tema analisando e refletindo sobre os êxitos e as dificuldades enfrentadas no projeto de extensão em teatro coordenado por ela no Complexo da Maré, cidade do Rio de Janeiro. A pesquisadora inspirou-se pela teoria da ação cultural dialógica de Freire, traçando conexões entre o teatro e comunidades, aprofundando na função do educador de teatro, chamado por ela de “artista facilitador”, informando que o vocábulo facilitador é

⁴² Douglas Paterson, professor universitário estadunidense e fundador da conferência Pedagogy and Theatre of the Oppressed, conferência anual que existe desde 1994 (BOAL, J. 2017, p.50, no prelo).

utilizado por autores de teatro aplicado e autores de língua inglesa. Acrescenta que agregou o termo artista em seus escritos para sublinhar a circunstância em que os procedimentos concretizados por esses educadores envolvem uma associação entre educação e arte:

O papel dos artistas facilitadores assume neste processo grande importância. De fato, este tem sido um dos temas mais frequentes nos debates travados em sala de aula, quando analisamos a prática dos estudantes junto aos grupos de jovens na Maré. O esforço tem sido em provocá-los a refletir sobre a política que permeia a sua prática na extensão, os instigando a buscar respostas para as perguntas que no passado eu mesma me fiz: Quais são as nossas intenções ao desenvolver o trabalho na Maré? A quem interessa mais o “projeto”? Até que ponto a nossa ação assegura a participação e a autonomia dos grupos envolvidos? São questões que nos convidam a pensar sobre o que difere a ação cultural para a liberdade, e outros tipos de ação que alimentam a dependência e a dominação. (COUTINHO, 2012, p.74)

Estas perguntas são valiosíssimas, pois é preciso estar atento para observar quais tipos de ação promovem a manutenção da dependência e da dominação, assim como a extensão assistencialista, disfarçadas de boas ações para realizar um ‘ato de caridade’, mantendo cada indivíduo no seu ‘lugar’, conservando a realidade como está. A autora reitera que muitos artistas educadores ganham sua subsistência por meio de projetos realizados por ONGs, majoritariamente providos por empresas que pretendem promover-se como ‘solidárias’.

Sendo assim, relata como frequentemente sentiu-se incomodada ao perceber a tensão entre os seus valores, incluindo a visão brechtiana do teatro podendo levar o indivíduo a ser aquele capaz de interferir nos ciclos naturais e sociais, sem enxergar a realidade exclusivamente como se apresenta, mas apropriando-se desta para conquistar autonomia. Os objetivos dos projetos aos quais se dedicava, promovendo manobras suaves e quase imperceptíveis, se esforçavam mais para a manutenção da realidade do que para sua mudança.

Coutinho (2012) traz contribuições de Suzana Viganó a respeito deste assunto, esta última afirma que, quando as ONGs estão submetidas aos valores e capitais da estrutura dominante, os posicionamentos e ações assistenciais dessas ONGs não possibilitam o desenvolvimento de uma ação realmente igualitária e transformadora, mas sim apenas um acordo coletivo, no máximo, o que não é suficiente para transformar os caminhos das classes oprimidas.

Deste modo, Coutinho (2012) elucida o impasse entre os propósitos do artista educador, cujo intuito é desenvolver um processo entendido via uma concepção pedagógica que gere fomento à autonomia, aprendizado de noções artísticas e expansão do juízo crítico. A autora critica a atitude da ordem dominante que faz uso das linguagens artísticas como uma ferramenta atenuante de dominação social.

Por consequência, o educador de teatro é fadado a equilibrar-se entre manter os seus valores progressistas, democratizantes e emancipadores, e a sua inserção na iniciativa dessa ordem hegemônica, o que dificulta a ação característica transformadora do projeto, pois o educador tem pouco espaço e nenhuma liberdade para agir. O mesmo resultado também pode ocorrer com a extensão, se for de caráter assistencialista ou caso seja financiada por capital privado. Esse mesmo financiamento privado tem influência determinante sobre qual assunto será investigado nas pesquisas acadêmicas, que serve aos interesses de quem paga.

Coutinho alerta ainda que as intervenções da universidade nas comunidades podem muito rapidamente adquirir uma atitude colonizadora, em que os ‘que detêm a sabedoria’ entram nas periferias para oferecer assistência e auxílio aos ‘ignorantes’ para que se afastem da escuridão e cheguem à luz via a arte teatral. Por outro lado, a autora afirma que este padrão vem se modificando, mas, no entanto, declara que a entidade universitária foi continuamente encarada como reduto das classes dominantes pelos grupos oprimidos, no qual os indivíduos oriundos destas camadas se preparam para entrar nela e posteriormente conseguir os melhores e mais favorecidos cargos no quadro social.

É importante precaver-se contra essas possibilidades. Para elucidar o tema, a autora traz uma colocação de Freire acerca da *ação cultural*. O educador declara que ou se segue os interesses da opressão hegemônica, mesmo que não seja no nível consciente, ou se tem como meta a emancipação e autonomia humanas. Coutinho relata que, como professora do ensino superior, procura dividir com os seus alunos esse impasse vivenciado por ela, por Viganó, e tantos outros professores, ao abordarem elementos da teoria de Freire ligados à mudança de atitude. Em vez de esperarem pela bondade assistencial enganosa da elite dominante, devem assumir uma postura ativa, agindo e modificando a sua realidade. A autora reitera que o desejo de se envolver em um projeto com potencial de mudar a realidade social pode trazer armadilhas arriscadas, porque a intenção não é mendigar ajuda aos opressores, e sim estabelecer o compartilhar genuíno, dialogando de maneira horizontal com os coletivos comunitários.

A pesquisadora adverte os graduandos, futuros professores de artes cênicas em sua maior parte, com uma passagem de Prentki, que manifesta:

A tendência de trabalhar com aqueles que são vítimas da maneira como o mundo é dirigido, em vez daqueles que dirigem o mundo, pode tentar o teatro ao território do terapeuta, encorajando participantes a se adaptar mais efetivamente ao mundo, em vez de imprimir suas cores no mastro da mudança social, através do encorajamento da análise e ações que buscam adaptar o mundo às necessidades e direitos da maioria das espécies. Ao trilhar o caminho da inclusão social os facilitadores podem facilmente encontrar-se operando como o braço (leve) da política governamental, representando a sociedade civil e as parcerias do setor voluntário. Aparentemente, as iniciativas democráticas podem tropeçar facilmente na domesticação, em situações onde o poder de definir a agenda e de agir sobre ela não foi dividido com os participantes. (PRENTKI apud COUTINHO, 2012, p.76)

Essa é uma forma de armadilha, primeiramente por não consultar os participantes sobre a pauta a ser tratada e, em segundo lugar, por estimular os indivíduos oprimidos a se adequarem à realidade social injusta, em um incentivo de característica motivacional, em vez de impulsioná-los criticamente ao estudo das relações sociais e a colocarem as suas ideias e opiniões em práticas para a transformação. À vista disso, não é concedida oportunidade de expressão genuína para os participantes, que acabam sofrendo um condicionamento ideológico alienante.

Coutinho (2012) recomenda para o educador de teatro que uma problematização permanente das intenções de cada projeto é essencial, com o intuito de observar as probabilidades de falhas por postura vertical passíveis de acontecer, promovendo uma disposição crítica constante sobre as funções de seu papel inseridas em dada iniciativa e exercendo uma postura questionadora, inquisitiva, bastante recomendada por Brecht, segundo a autora. Ela complementa a análise a respeito da atitude de questionamento do educador de teatro:

Afinal em que projetos desejam se engajar? A que tipo de política em relação às comunidades se pretende aderir? Que valores regem determinados projetos e porque participar deles? Até que ponto determinadas ações indicam algum comprometimento com a cultura da mudança? Ou ainda, que tipo de teatro se pretende fazer e colocar em cena? Não há receita para escapar de equívocos, mas é provável que o hábito de fazer perguntas para a realidade possa evitá-los com mais frequência. (COUTINHO, 2012, p.76)

A autora conclui que questionar a realidade é um caminho para evitar essas armadilhas, e seu esforço tem sido precaver os graduandos que lecionam na extensão e educandos da extensão sobre a imprescindibilidade de ultrapassar a visão ingênua e

alienada da realidade. A. Boal (1999) afirma que o Curinga não deve manobrar ou induzir o público de nenhuma forma, e deve sempre problematizar as questões e soluções propostas por eles, devolvendo-as com perguntas para que os participantes decidam.

No artigo *O palco como espaço para a expressão de um novo discurso* (2013), a autora defende as ideias de A. Boal e se coloca como alguém que compartilha de seus princípios. A autora detalha:

O Boal defendeu em seus escritos teóricos, a começar pelo clássico Teatro do Oprimido, a democratização do teatro, o alcance do teatro aos mais diversos espaços e grupos sociais, defendeu a ideia de que todos podem fazer teatro, de que todos podem estar no palco, que este não seria um privilégio apenas de atores formados, e sobretudo, seguindo a linha do pensamento do alemão Bertolt Brecht, defendeu a noção do teatro como um espaço para a conscientização, para a formulação de uma crítica sobre a realidade em busca da transformação. Por isso entrar em cena no palco não é suficiente; é preciso ir além disso, é preciso estender à vida a motivação para transformar. (COUTINHO, 2013, p.35)

A pesquisadora completa que procura investigar e realizar ações de teatro dentro dessas características defendidas pelo Teatro do Oprimido, em que a voz silenciada dos oprimidos possa ter espaço para se expressar. Coutinho declara que, apesar de vivermos em tempos de um capitalismo cruel, desumano, alienante, excludente, e competitivo, ela se interessa pela ousadia de diversas ações artísticas destemidas ocorrendo em todo o país, desafiando a visão conformada e paralisante de que não há nada a ser feito para mudar a realidade. Esta é uma forma de fazer teatro de maneira autônoma, nas periferias, com a participação de pessoas que não são atores profissionais, fora dos holofotes tradicionais do teatro, motivados por uma cultura de transformação; este também é o tipo de teatro que me interessa, e que defendo para uma extensão transformadora.

A partir disso, a autora levantou questões para sua tese que considerou centrais, por exemplo, quais fatores auxiliariam a comunidade a protagonizar seus processos criativos, ou a sua supremacia dentro de uma *ação cultural*, ou que tipo de interação entre pessoas de fora da comunidade e os integrantes dela pode permitir que a comunidade exerça o direito de “nomear o mundo” (p.37) por meio do teatro, valendo-se do princípio da pedagogia de Freire, representando a entrega ao indivíduo de sua “responsabilidade histórica”(p.38), tornando-se o sujeito que assimila a realidade, saindo da posição passiva de objeto para ganhar autonomia crítica e consciência histórica. Esse estágio seria alcançado via *a ação cultural dialógica*, criada a partir de elementos como a cooperação coletiva e a *síntese cultural*.

Coutinho pede atenção ao envolver-se em processos criativos em comunidade, pois esta tanto pode atuar como sujeito, onde expressa suas posturas e narra sua trajetória, como pode estar como objeto, no caso quando reproduz uma fala que não é sua, corroborando caricaturas e estigmas. Para evitar a última situação, a autora indica: “É preciso assumir a atitude investigativa, perguntadora, de que nos fala Bertolt Brecht: quem vai contar a história, por que, como e com que intenções?” (2013, p.39) Coutinho completa que continua motivada a investigar as ações que recaem sobre a estrutura da sociedade com a intenção de transformá-la, incentivando grupos e produções a serem autônomos, sem permitir o que chama de “castração estética”, concretizada pela cultura dominante da mídia e dos que detêm o poder. Interessam à autora obras que evidenciem narrativas ocultas, que ainda não obtiveram a oportunidade de serem narradas com o corpo e a voz de seus sujeitos autônomos, modificando a forma de enxergar e entender a realidade.

A autora completa que a variedade de tipos e maneiras de se expressar de cada comunidade não pode ser analisada apenas a partir dos que mediam os processos teatrais, eles devem abrir espaço para a emergência da voz da comunidade. Com frequência, existe uma desconfiança das comunidades em relação aos facilitadores “de fora”, em especial propostas fundamentadas na ideia de “que alguém atrasado precisa ser assistido, ajudado ou atendido por outro alguém, supostamente mais evoluído.” (COUTINHO, 2012, p.125). É conveniente perceber a demanda de cada comunidade, para assim construir a sua própria narrativa. No caso desta investigação, pelo tempo de residência em Seabra, minha voz e ação provavelmente já são consideradas pela comunidade como uma voz mais “de dentro” do que “de fora”, mesmo que não tanto como os participantes, mas como alguém que compartilha de uma mesma realidade municipal.

Em consonância com os impasses da extensão assistencialista, que pretende manter as estruturas vigentes de poder e a manutenção da desigualdade, Freire (2011) critica as ações culturais voltadas para o adestramento de seres humanos, que em vez de promover a consciência crítica a partir de problematizações, faz domesticar e debilitar as consciências, impedindo os participantes de alcançar um entendimento crítico mais amplo sobre o contexto que estão inseridos.

J. Boal, do mesmo modo, critica as ONGs que se apropriam das técnicas do Teatro do Oprimido para o “adestramento de vítimas”:

[...] podemos constatar facilmente que o TO entrou no grande arsenal dos palhaços pacificadores que se utilizam da arte para que a expressão do

letígio [sic] em cena seja já magicamente sua resolução. A arte, provedora de todas as reconciliações, se oporia assim a política, lugar dos conflitos. (BOAL, J. 2017, p.112, no prelo)

Essa mesma armadilha também pode ocorrer em atividades teatrais na extensão; desta maneira, o Teatro do Oprimido poderia ser usado como instrumento de condicionamento, o que, segundo J.Boal, promoveria, por exemplo, uma adaptação mais servil ao mercado de trabalho. O autor pesquisou inúmeros sites de grupos de Teatro do Oprimido, constatando a mercantilização destas técnicas para objetivos escusos em inúmeros casos. Essas informações e elaborações sobre os usos destas técnicas teatrais são fundamentais quando pensamos na extensão assistencialista, mantenedora das estruturas de poder, congruente e passível de reflexão similar.

Prentki também alerta ainda para uma contradição que, segundo ele, tem seguido o Teatro para o Desenvolvimento desde o início, que é a promoção da acomodação social ao invés da transformação social, onde o educador auxilia na adaptação do oprimido ao sistema opressor, mantendo as estruturas vigentes. Dependendo do caso, o método para desenvolver o processo artístico pedagógico pode ser crítico, mas a intenção articulada para a comunidade e apoiada pelo educador de teatro é diferente, interferindo diretamente nos resultados.

Coutinho afirma que o seu projeto de extensão valoriza o entendimento crítico do contexto social por parte dos educandos, que passam a elaborar a sua própria opinião sobre a realidade, expressando-a por intermédio do teatro, e é somada ao ganho dos graduandos e da coordenação do projeto de extensão. A parte que representa a universidade recebe a experiência e o conhecimento como retorno dos participantes e as levam para suas avaliações na universidade, caracterizando a via de mão dupla na extensão. A autora afirma que nos encontros de avaliação e planejamento, sempre se colocam em atitude de atenção e autocrítica acerca das posturas dos educadores em campo. A postura da autora como extensionista no seu projeto é um bom exemplo de via de mão dupla e de como evitar esse tipo de armadilhas na abordagem.

3.3.2 Evitando erros específicos da técnica teatral

Além das problemáticas no âmbito da postura e intenção do educador de teatro, há também erros de condução mais específicos quando pensamos nas técnicas de processos

teatrais que caracterizam-se por uma pedagogia crítica. Por exemplo, J. Boal trata de uma certa tipologia nas intervenções do Teatro Fórum, e discorre um pouco sobre as armadilhas em que o Curinga pode cair, que serão tratadas a seguir. O autor avalia que frequentemente as intervenções no Teatro Fórum ocasionam resoluções “tão fáceis quanto falsas” (2017, p.186, no prelo), sem realizar um empenho mais prolongado de estudo sobre a situação apresentada. O autor critica as diversas ocasiões em que encontra pedantismo e imaturidade no Teatro Fórum, no sentido de os integrantes da plateia serem provocados a alcançar o patamar dos atores, exibindo no palco as mesmas virtudes destes, e a imaturidade do Curinga por desejar persuadir os participantes de que suas intervenções podem romper as opressões com facilidade, dando a entender que a libertação social está próxima.

Essas críticas são oportunas e preciosas, mas pondero que essa sensação de que a libertação está a um passo de ser alcançada pode também ser um tanto inspirada nos próprios escritos de A. Boal. Ao ter contato com sua obra, percebe-se nitidamente esta tendência entusiasta, em alguns casos até um tanto ingênua e simplista. O autor elucida tipos de problematizações que o Curinga pode levantar, principalmente em relação às intervenções da plateia, como, por exemplo, perguntar se o espect-ator está evoluindo na cena, garantindo o espaço de cada um deles que queira entrar em cena, evitando a permissão de uso de soluções “mágicas” ou insuficientes por serem desmobilizadoras.

Se o teatro é uma pergunta lançada ao público, conforme A. Boal afirmava, o modo como esta pergunta é formulada por meio da peça de Teatro Fórum tende a ser limitante, cerceando também os tipos de respostas e intervenções que o público é capaz de fazer. E essas respostas formam, na opinião dele, uma tipologia de intervenção em cena. O autor detalha essa tipologia, elencando a primeira e mais comum intervenção, chamada de “heroísmo abstrato” (p.193). Ela consistiria, por exemplo, numa cena de violência doméstica em que a esposa oprimida abandona o companheiro e sai de casa. É heroísmo porque não se considera para onde ela irá, se possui algum apoio fora, como alimentará seus filhos, se o agressor a perseguirá... todos estes pontos são colocados de lado, e apenas o poder de decisão é levado em conta, como se a resolução fosse uma questão de força de vontade.

Esta armadilha aconteceu algumas vezes na presente investigação, essa crítica é sagaz e me fez refletir sobre a ingenuidade em que ainda estamos mergulhados como educadores críticos, e na dificuldade de superar essa tendência. Quando se media uma cena de opressão, às vezes apenas uma improvisação, não precisa necessariamente ser Teatro Fórum, muitas vezes tenta-se inocentemente alcançar a decisão ‘certa’, chegando à

conclusão de que essa mulher deve abandonar o marido por ser o ‘correto’. Em seguida, o grupo fica satisfeito com a escolha ‘certa’. No fundo, é sabido que ela corre muitos riscos se tomar essa atitude na vida real, que a lei não consegue proteger as mulheres de fato, o grau de vulnerabilidade é muito alto, cada caso é complicado, não é simples encontrar a solução ideal.

Outro exemplo que o autor oferece é o tipo de intervenção em que o participante chama a polícia para resolver um problema de opressão, e os representantes da justiça defendem o direito do oprimido, solucionam a ocorrência de imediato. Ora, a polícia na maioria das vezes age como cães do Estado, assumindo o monopólio da violência e efetuando o extermínio do povo negro e periférico pelas mãos do poder público. Mas, quando aparecem no Teatro Fórum, salvam os oprimidos, combatem o racismo e o machismo; exceto quando a polícia é representada diretamente como o elemento opressor; já mediei cenas em que a polícia oprimia os moradores da favela e se investigava formas de combater essa violência. O próprio autor completa que a crença na justiça brasileira resolvendo todas as situações não pode estar fundamentada na experiência de vida das pessoas oprimidas. Muito pelo contrário, o povo tem medo da polícia.

De fato, essas soluções ilusórias são comuns ao observarmos e praticarmos o Teatro Fórum. O viés pedagógico das práticas e debates também propicia, em minha opinião, que os participantes sejam várias vezes um tanto professorais, ou demonstrativos, como se quisessem expressar em cena a escolha adequada, mostrando o sonho idealizado da realidade social, como se este já estivesse ocorrendo. A exemplo dessa mesma temática de violência doméstica, mediei cenas no projeto com os participantes antes dessa pesquisa em que uma mulher sofria violência e sua amiga a convencia a denunciar. Na delegacia ela era muito bem tratada e recebida, a delegada saía imediatamente para prender o agressor e o pegava no bar. A cena terminava com o policial levando o agressor e bradando: “você está preso e enquadrado na Lei Maria da Penha!”

Na época não enxerguei como solução ilusória, fiquei satisfeita ao constatar que minhas alunas sabiam seus direitos, afinal, denunciar seria o mais “correto”. No debate, conversamos sobre o quanto este desfecho é quase impossível de acontecer. Quando uma mulher sofre violência, por frequentemente não possuir apoio algum, não é recebida de modo adequado na delegacia, sofre ameaças e risco de vida do agressor, mesmo solicitando as medidas protetivas da lei. Ou seja, estava claro que a solução era ideal, porém representa o que deveria ser e não o que é, na prática. J. Boal acredita que a origem das soluções ditas ilusórias é a falta de capacidade de elaborar uma resolução mais realista. Por esta razão, a

figura da polícia como salvadora aparece como “desejo de reparação” (p.194) Na minha opinião, também existe a vontade de mostrar o que seria o ideal, dando um viés pedagógico mais demonstrativo à cena, mobilizado pelo desejo de reparação que o autor menciona.

A segunda intervenção típica a suceder, segundo o autor, é o conformismo em relação à opressão; o participante a contorna, aceitando-a de certa forma, para não sofrer as represálias. J. Boal dá como exemplo um grupo nos EUA que demonstrava como agir no caso do indivíduo pertencer a um grupo que sofre opressão racial ser parado pela polícia. Nesta feita, os participantes esforçavam-se nas intervenções para agir de forma a não assustar a polícia, esmerando-se nos movimentos e ações, mas jamais questionando a razão pela qual um negro, latino ou outra pessoa deveria ter medo de morrer diante de um policial. À vista disso, a realidade é considerada impossível de ser transformada, e o Teatro Fórum serviria como alternativa de aprender a transitar nela de modo mais satisfatório.

É significativo observar essas soluções típicas e armadilhas para refletir sobre como aconteceu a condução da presente pesquisa e também sobre futuras investigações, pois estes problemas podem limitar a capacidade pedagógica da prática, podendo ocorrer em qualquer processo de mediação teatral na extensão. Há grande diversidade de situações e o educador de teatro deve estar sensível às propostas dos participantes para aproveitar o seu potencial dialógico ao máximo, problematizando-as de volta para os educandos, percebendo a característica predominante de cada intervenção: se é possível, conformista, heroica, ‘mágica’ ou irreal, sempre aproveitando as oportunidades oferecidas pelos próprios alunos.

De acordo com J. Boal, frequentemente aqueles que estão na posição de Curinga manipulam a plateia, ainda que disfarçadamente. As soluções viriam agregadas ao espetáculo, bastando acionar a resposta certa para a opressão ser enfrentada. O autor descreve exemplos de manipulação que já observou, como um estranho costume: o Curinga presentear a melhor intervenção na cena com uma coroa, ou com uma cesta básica, no continente africano. Deve ser lembrado que o seu pai era contra esse tipo de postura de manobra, como exemplifica nessa passagem bem clara:

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, de forma que os espect-atores 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, A., 2015, p.303.)

Este ponto é delicado e fundamental, foi algo com que procurei ter cuidado na investigação prática. Por vezes, a interpretação pessoal do educador pode vir à tona impositivamente, mesmo sem este perceber. Há uma linha tênue entre mediar e conduzir o processo ou manobrar os educandos. O educador pode dizer o que pensa, mas como mera opinião, que vale tanto quanto a de qualquer outro educando participante, e não como sendo “a” verdade. Para provocar os participantes, também não deve haver uma solução pronta, esperada, subliminar, como se um resultado pudesse ser o mais valioso de todas as possibilidades.

Outro tópico é uma certa inclinação à ideia de pretender representar uma situação exatamente como aconteceu, justificando sua importância por serem fatos reais. O cotidiano deve ser um disparador que origina improvisações e discussão, mas não necessariamente precisa ser representado totalmente à risca. Esta questão provoca uma análise relevante que J. Boal nos oferece, sobre a preocupação do Curinga em não ser impositivo a respeito das escolhas e temas a serem trabalhados, valorizando ao extremo a realidade tal qual ocorreu para compor a cena. Na opinião do autor, este ponto origina um novo autoritarismo, ocasionando a escolha de representar situações precisamente como se deram, segundo a percepção de quem estava presente na ocasião.

Em nossa prática, grande parte das cenas improvisadas surgiram do contexto do dia a dia dos participantes, mas como inspiração para a criação de improvisações onde trabalharam de forma mais aprofundada o tema que desejavam abordar. Eles próprios perceberam que muitas vezes representar apenas a realidade exatamente como aconteceu não é tão efetivo para mostrar o que eles intentam, então a criação da cena pode envolver outros elementos e situações que enriquecem a composição da ideia que desejam expressar.

Outra forma de manobra dos participantes, segundo J. Boal, e não tão facilmente perceptível, é representada por um disfarce de equanimidade, do tipo “Não há resposta certa!” (p.158). Deste modo, tende a igualar as intervenções mesmo que sejam opostas entre si, desengatilhando a temática a ser trabalhada e dissolvendo as tensões do debate a partir da concomitância obrigatoriamente pacífica entre as opiniões divergentes. Esta postura defende que estes posicionamentos devem ser manifestados de maneira a não serem contrários nem contraditórios, mesmo que os pontos de vista estejam impregnados de intolerância e discriminação, com a liberdade de serem evidenciados em cena valores que, segundo J. Boal, auxiliariam a repetição da opressão, justo por não enfrentarem as

desigualdades sociais e os relacionamentos de dominância e submissão presentes no público de cada espetáculo.

Esta maneira de agir configura, a meu ver, uma forma de isenção de posicionamento por parte do educador, que pode acontecer até de maneira inconsciente, ao contrário de quando há uma manipulação consciente e antiética efetuada pelo mesmo. Pensando na questão da mediação da ação teatral na extensão, pode ser mais fácil para um educador de teatro assumir essa postura, pois se isenta de tomar qualquer partido, e, como consequência, não fortalece os valores da justiça social e humanitária, permanecendo no discurso ultrapassado de que preconceito é uma questão de opinião e gosto.

Flávio Sanctum, autor da tese: *O Curinga como dinâmica dos processos pedagógicos, artísticos e políticos do Teatro do Oprimido* (2016), traz contribuições muito válidas, especialmente a visão do Curinga aproximada à do pedagogo freireano, que consiste em um dos pontos principais de seu estudo. O autor elucida:

O Curinga do Teatro do Oprimido, mesmo tendo em vista a ideologia das classes oprimidas, mesmo não compactuando com ações opressivas e reacionárias, ainda tem um amplo universo de possibilidades e respostas, pois não está no papel de um professor, mas de um pedagogo freireano, que busca encaminhar o debate para que, de forma autônoma, os oprimidos possam vislumbrar as contradições sociais e se reconhecerem enquanto sujeitos da transformação dessa realidade. (SANCTUM, 2016, p. 183)

A associação do Curinga ao pedagogo freireano, também conhecido como educador social, é muito importante de se ter clara quando concebemos a mediação da ação teatral na extensão, pois estes possuem os mesmos valores, o Curinga e o Teatro do Oprimido são inspirados nas ideias de Freire, então se a conexão entre essas duas figuras não estiver bem evidente para o educador de teatro da extensão, o trabalho perde muito, tanto na parte teórica de compreensão dos fundamentos, quanto na parte prática de mediação dialógica.

Para aprofundar um pouco sobre essas críticas a respeito da questão da ‘domesticação dos oprimidos’ no âmbito das intenções do Teatro Fórum, importantes para evitar uma extensão assistencialista, trago mais algumas contribuições de Coutinho (2012), que em seu livro *A Favela como Palco e Personagem* (2012) traça um panorama dos anos 1980 no Rio de Janeiro, onde discorre sobre políticas desenvolvimentistas e projetos em comunidades. É possível entender um pouco sobre contextos mais amplos e situações que podem levar o Teatro Fórum a ser aplicado como manipulação ou domesticação.

A autora relata que as noções de participação produzidas por Freire e A. Boal conquistaram projetos de organizações internacionais de políticas para o desenvolvimento a partir dos anos 1970, devido ao seu caráter participativo, concretizando um teatro em que a arte promovesse um diálogo com as comunidades. Segundo a autora:

[...] devido à divulgação dos métodos de Paulo Freire e Augusto Boal, eles começaram também a envolver as comunidades em todo o processo teatral, incluindo a construção do texto até a performance final. Teatro e participação passaram a ser considerados ingrediente mágicos para as políticas do desenvolvimento. (COUTINHO, 2012, p.132)

A metodologia dos autores brasileiros começa a ser aplicada por ativistas sociais e funcionários de organizações internacionais agindo em países de ‘terceiro mundo’, no sentido de incluir e visibilizar as vozes das populações locais, obtendo melhores resultados para seus projetos por intermédio desse método mais participativo. Segundo J. Boal, o grande reconhecimento dos procedimentos do Teatro do Oprimido fez acontecer o imprevisível aparecimento do profissional específico destas práticas, o facilitador de Teatro do Oprimido, que inclui “artistas, animadores socioculturais, professores universitários, membros de ONG’s, entre outros” (p.78).

As intenções essenciais do emprego das metodologias podem ser boas ou não, a depender, entre outros fatores, da origem do financiamento. Majid Rahnema (apud SACHS apud COUTINHO, 2012) questiona o papel dos agentes e das ONGs, por atuarem de forma a serem os promotores da participação, os profissionais da transformação, em vez de se posicionarem horizontalmente como integrantes de um processo mútuo de aprendizagem. De acordo com este autor, o educador de teatro era, com frequência:

[...] uma autoridade que atribuía a si mesmo o total conhecimento das necessidades da comunidade e suas estratégias para satisfazê-las [...] Poucos foram os autores que genuinamente buscavam aprender com a comunidade local como definir e entender a mudança e qual o método mais adequado para implementá-la na visão da própria comunidade. (RAHNEMA apud SACHS apud COUTINHO, 2012, p.134)

Ou seja, mesmo nos métodos aparentemente mais democráticos, se o educador ou a instituição promotora possuem intenções ocultas de manipular ou de se promover às custas do grupo, por exemplo, essa democracia nunca será alcançada. O autor questiona a eficiência dessas abordagens no contexto das políticas de desenvolvimento, e põe em

dúvida o alcance do objetivo primordial dessas iniciativas, incluindo o diálogo e a ampliação da visão crítica como combate à opressão.

Rahnema, conforme Coutinho (2012), desafia Freire quanto à idoneidade dos agentes voluntários, muitas vezes estrangeiros. Eles são responsáveis pela conscientização social de pessoas vivendo numa realidade totalmente diversa das suas, no sentido desta diferença de percepção da realidade estar conectada à origem desses agentes, contaminados e imersos nos valores dominantes. Assim se explicaria as situações em que aplicam a metodologia como forma de apassivamento ou manipulação sutil, para manter o discurso participativo conveniente, porém sobrepondo-se à prática efetiva, que permanece soterrada.

A autora nos oferece contribuições capazes de sanar qualquer generalização sobre o assunto:

Hoje, mesmo que a noção de participação seja em geral uma condição sine qua non na área do teatro aplicado, isso não quer dizer que as metas de Freire e Boal estejam em todas as iniciativas sendo sempre plenamente atingidas. É que o conceito de participação tornou-se um slogan politicamente bastante atraente. A efetiva presença da política defendida pelos dois brasileiros depende das intenções do 'projeto'. E elas podem variar: algumas comprometidas com a verdadeira interação entre as pessoas, o questionamento da realidade, e a necessidade de mudança; outras, fruto de agendas mais ocultas, servindo como instrumento para objetivos ilusórios e sem qualquer impacto na vida das pessoas. (COUTINHO, 2012, p.136)

Muito pertinentes as colocações de Coutinho, corroborando a ideia do princípio dialógico que defendo neste trabalho, e esclarecendo um aspecto simples: é a intenção do trabalho que definirá a sua ação, independente da teoria em que se baseia. É crucial refletir sobre estas problemáticas no caso da extensão. Existe o mesmo tipo de risco, agravado pelo fato de que os professores atuando nas comunidades, na maioria das vezes, são graduandos ainda não muito bem preparados, ou com pouca experiência. Coutinho conclui enunciando que o desafio genuíno para as atividades do teatro aplicado é a possibilidade de recaírem sobre a sociedade de maneira a conservá-la como está, ou na direção de transformá-la, sendo que quanto mais implicadas nos valores éticos e estéticos, a iniciativa estará mais próxima ao trajeto para a modificação.

As ações teatrais que acabam por ser mantenedoras da estrutura social desigual são, também, características da extensão assistencialista, conforme visto no primeiro capítulo, configurando um risco a ser observado com atenção. Sanctum (2016) também relata esse tipo de problema acerca da interferência de agências financiadoras, especialmente no Brasil

e África, que seguidamente exigem a implementação de alterações nas encenações, com a justificativa de torná-las mais aceitáveis e acessíveis para as comunidades que as assistirão. Ademais, de acordo com o autor, existe desconfiança por parte das ONGs na capacidade dos facilitadores de Teatro do Oprimido de conduzir debates, reflexões ou diálogo horizontal com os membros da comunidade, controlando, desta forma, os conteúdos trabalhados no coletivo.

Ele ainda ressalta que a própria tradição do teatro social em um dado país é hierarquizada, principalmente nos africanos, com temas predefinidos pelos financiadores. As instituições ‘sugerem’ os assuntos considerados por eles como mais relevantes, perpetuando uma submissão histórica nos trâmites de negócios entre instituições internacionais e os grupos contemplados com os recursos.

Ao delimitar os temas a serem discutidos pelas comunidades, a instituição financiadora manobra o debate na comunidade de forma a ser conveniente para quem paga, sem permitir que os participantes externem suas verdadeiras demandas, servindo, neste caso, como forma de domesticação. Os esclarecimentos de Coutinho são significativos para a compreensão do conflito domesticação *versus* emancipação, porque as relações e os interesses são complexos e necessitam de um olhar mais apurado ao serem examinadas, especialmente quando pensamos em mediação teatral na extensão, pois, dependendo da origem do projeto, de seu financiamento, muitas vezes pode assumir características assistencialistas e domesticadoras.

Considerações

Neste capítulo, refleti sobre as estratégias de uma mediação da ação teatral dialógica no contexto da extensão universitária, baseada na prática realizada, apresentando o grupo-sujeito e o contexto local da pesquisa, discutindo com autores cujas práticas investigam sobre o ensino de teatro por um viés mais crítico, em especial o estudo dos enfoques de seus multiplicadores, os facilitadores ou Curingas, servindo para que se problematize a atitude do educador de teatro da extensão. Travo um diálogo sobre a mediação teatral nas Peças didáticas de Brecht, no Teatro do Oprimido, e também sobre Teatro em Comunidades e Teatro para o Desenvolvimento.

Na primeira seção, investiguei dois exemplos de iniciativas de mediação da ação teatral existentes na extensão, observando o trabalho de Coutinho e Nogueira, dentro do eixo pedagógico do Teatro em Comunidades.

Na segunda seção, ofereci princípios que elaborei para a mediação da ação teatral na extensão a partir dos resultados desta prática de pesquisa, desenvolvendo-os ao longo do capítulo via uma discussão teórica com os autores de base: Freire, Brecht e A. Boal, promovendo um debate entre os autores acerca da abordagem de ensino teatral e seus problemas, idealizando a mediação na extensão.

Estes autores possuem ideias que ajudam a sustentar os princípios que elaborei, auxiliados por outros autores de suporte como Koudela, Spolin e Desgranges. Examinei a postura do educador de teatro na extensão pelo viés da dialogicidade, tratando de temas sobre os limites da mediação, o tensionamento entre autoridade e liberdade, bem como conceitos freireanos de invasão cultural, diálogo, codificação, ação cultural dialógica, problematização, síntese cultural, *práxis* e educação bancária. Abordei, por último, a importância dos jogos e improvisações para o processo dialógico de teatro.

Na quarta sessão, tratei de aspectos do Curinga do Teatro Fórum e no Teatro para o Desenvolvimento. A mediação teatral praticada pela figura do Curinga foi analisada do ponto de vista da noção freireana de conscientização social. Discuti pontos positivos e negativos, críticas e como deveria ser o ideal, incluindo reflexões sobre os processos de conscientização, sobre como a ampliação da opinião crítica está ligada à conscientização e integração da compreensão das estruturas de poder de maneira macro e microcontextual. Versei sobre a teoria de Brecht e o distanciamento brechtiano como metodologia do Curinga, provocando o público à desnaturalizar opressões cotidianas; e sobre armadilhas mais comuns a serem observadas na condução do processo criativo teatral.

Concluo que é preciso cautela na abordagem para não se cair em equívoco. A prática deve ser elaborada coletivamente com o grupo, e devemos contar com toda a perspicácia e idoneidade por parte do profissional e do graduando condutores do processo. As propostas de Freire e A. Boal para fundamentar a formação de educadores-provocadores de teatro na extensão continuam mais válidas e atuais do que nunca, imprescindíveis em nosso contexto atual, salientando apenas que devem ser escolhidas e adaptadas de acordo com as especificidades de cada circunstância. É legítimo considerar que as características do Curinga, bem como as do facilitador de Teatro para o Desenvolvimento, baseado no primeiro, são as mais próximas do que um educador de teatro na extensão necessita apresentar, e, por esta razão, serviram como modelos para a investigação desta pesquisa.

É relevante ressaltar que o teatro na extensão universitária não consistiria apenas de uma reprodução do Teatro do Oprimido, Peça didática, Teatro em Comunidades ou Teatro

para o Desenvolvimento, mas sim deve ser baseada nos princípios norteadores, que se baseiam também na teoria dos autores fundamentais, delimitados para uma prática teatral extensionista democrática e transformadora, cujas práticas estão alinhadas a uma política inclusiva, perceptível nos documentos normativos que orientam a sua ação.

Foi possível constatar que os procedimentos estão à disposição e possuem múltiplas facetas e olhares a serem considerados, mas o emprego da técnica necessita *a priori* uma ética para os seus fins. Por este motivo, encontram-se as armadilhas da extensão assistencialista, por exemplo, que queremos evitar, e que são passíveis de acontecer mesmo quando amparada pelas pedagogias teatrais críticas e libertárias, dependendo de quem conduz o processo.

Considero que os motivos e o proponente do processo pelos quais o trabalho de teatro é realizado são cruciais, porque as intenções de quem ministra são determinantes para o tipo de resultado a ser obtido. Com a mesma técnica, pode-se alcançar a emancipação em algum grau ou, ao contrário, agravar a domesticação, a alienação, a sloganização, o adestramento, conforme deparei a partir da minha própria experiência e da visão dos autores estudados.

Permaneço com a certeza sobre o quanto a dialogicidade é capaz de transformar-nos à nós, os educadores. Muitas experiências desafiadoras e gratificantes adquiridas pela troca de conhecimentos e compartilhamento de momentos somos capazes de vivenciar, quando estamos abertos para a verdadeira troca horizontal. Ao sermos atravessados pelas experiências de ministrar aulas de teatro de forma dialógica, nos construímos como seres cada vez mais humanos, conforme desenvolverei no próximo capítulo.

4. INVESTIGAÇÃO PRÁTICA: MEDIAÇÃO DA AÇÃO TEATRAL NA EXTENSÃO COM JOVENS DO MUNICÍPIO DE SEABRA

Neste capítulo serão descritos e analisados os resultados desta investigação, cujos dados foram coletados empiricamente⁴³, expondo e analisando a prática metodológica, realizada em consonância com as ideias dos autores vistos nas seções anteriores. A duração do curso de extensão foi de oito meses, com encontros às quintas feiras à noite. Praticamos jogos, improvisações e debates, além do empenho em criar uma montagem teatral, que terminou por não ocorrer por motivos que veremos adiante.

Para uma melhor compreensão da pesquisa, apresento a origem do seu grupo-sujeito. De início, é importante contextualizar de maneira sucinta o local da investigação, o município de Seabra-BA, onde há profunda exclusão e desigualdade social, além da precariedade do sistema educacional e quase ausência de movimentos artísticos. Na projeção das ações desenvolvidas, levei em consideração uma característica relevante desta cidade: a predominância de população jovem, consistindo em cerca de setenta por cento dos habitantes.

O município é uma das cidades-polo da Chapada Diamantina, localizado na região semiárida do estado, possuindo cerca de quarenta e dois mil habitantes, entre população urbana e rural. Conta com uma rede pública estadual de ensino médio e um Instituto Técnico Federal, no entanto, quase não possui propostas educativas artístico-culturais promovidas pelo poder público que sejam direcionadas aos jovens. A cidade apresenta baixos Índices de Desenvolvimento Humano (IDH), altas taxas de subemprego e trabalhos informais, grande exploração de mão de obra e poucos chegam a receber o salário mínimo.

Além disso, não há teatros ou cinemas para o lazer da comunidade, a “diversão” mais comum entre as pessoas da cidade se resume a tomar bebidas alcoólicas em bares e ouvir som alto dos carros. A partir do que conheci em trabalhos anteriores, os jovens do município possuem um elevado potencial criativo, mas há poucas oportunidades de acesso à experimentação artística, especialmente teatral. Existe grande carência na cidade de

⁴³ Os registros de nossa prática foram feitos via audiovisual. A baixa qualidade das imagens deve-se à falta de iluminação e de equipamento adequado para esse tipo de registro. Além disso, como os locais de trabalho variaram, as imagens apresentarão essa diversidade. Achei importante que as imagens estivessem presentes apesar de não possuírem a qualidade necessária para poder traduzir melhor o que foi o processo.

propostas artísticas gratuitas que possibilitem a percepção e o desenvolvimento destas habilidades. Ao mesmo tempo, o acesso à televisão e à internet é frequente, resultando em uma vida juvenil um tanto alienada, com base no consumismo, valorizando ideias vindas de fora e preterindo a cultura da própria região.

Além da carência de atividades artísticas, não temos saneamento básico suficiente, a poluição dos rios é fator evidente aos sentidos e isto também se reflete na qualidade de vida da população. Os rios principais, formadores da hidrografia da cidade, são o rio Cochó, rio Tejuco, limítrofe com o município de Palmeiras, rio da Prata, rio dos Riachos e o rio Campestre. Hoje, degradados e assoreados, são tratados como esgoto. Ao mesmo tempo, a falta de água e o lixo são problemas cotidianos em Seabra, este último ainda tratado com descaso, depositado a céu aberto e queimado constantemente, liberando compostos tóxicos. Tais problemas colocam em risco a vida das presentes e futuras gerações na cidade em constante crescimento urbano.

Ao estabelecer residência neste município, em meados de 2013, formei uma parceria com uma associação educativa sem fins lucrativos que visa promover a arte na educação, a *Recreate*, e elaboramos um projeto para o edital *Calendário das Artes*, da *Fundação Cultural do Estado da Bahia*, oferecendo oficinas de teatro para jovens adolescentes da cidade. O projeto foi aprovado e a procura pelo trabalho nos surpreendeu: de trinta vagas oferecidas, terminamos por acolher mais de sessenta jovens. A metodologia usada neste projeto fundamentou-se na dialogicidade, permitindo que protagonizassem o processo, opinando em discussões sobre o seu desenvolvimento. A culminância deste trabalho foi o espetáculo *Mosaico de Rua*, exibido em praças e escolas públicas da cidade, em que apresentaram cenas alicerçadas em tópicos da realidade cotidiana.

Figura 1 - Grupo do Projeto Oficina de Teatro Movimento Livre após o espetáculo



Fonte: A autora (2014)

A ação deu origem a resultados acima do esperado, tanto no âmbito artístico, em termos de linguagem teatral, quanto no âmbito educativo-social. Por outro lado, houve pouco tempo para o aprofundamento das discussões, devido à pressão do cumprimento dos prazos exigidos pelo projeto, que envolviam a criação de uma montagem. Todo o processo deveria durar apenas quatro meses. Apesar de tratar de aspectos do contexto do dia a dia, não houve muito tempo para os debates necessários sobre os assuntos abordados.

A partir desta experiência, criou-se, entre os jovens alunos, uma expectativa e o desejo de continuidade do contato com o teatro, o que despertou, em mim, a intenção de continuar as atividades teatrais com esses participantes, oportunizando um diálogo coletivo com tranquilidade, adensando um olhar crítico para as questões suscitadas no grupo, a relativização de pontos de vista, pois almejava que refletissem com maior propriedade sobre o que estavam abordando e provocando.

Dentre os participantes, alguns já atuavam como artistas amadores e como multiplicadores nas áreas de teatro, circo, música e literatura de cordel dentro de suas comunidades, a maior parte situada na zona rural. Manifestaram, durante o processo, a vontade de desenvolver um trabalho teatral de maneira mais aprofundada, voltado para educadores, para futura promoção de ações similares nas suas comunidades de residência. Como consequência, demandaram a continuidade da prática com um foco educativo e social mais delineado.

Com o intuito de atendê-los, concebi um trabalho de pesquisa que pudesse discutir a mediação da ação teatral no contexto da extensão universitária, oferecendo mais uma oportunidade de ação cultural no município, agora representando a Universidade Federal da Bahia. Como consequência, a UFBA, nesse caso, promoveu uma centelha do retorno social à comunidade que a universidade pública deveria promover, com o agravante de ser no interior do estado, a mais de quinhentos quilômetros da capital, onde muito poucas iniciativas extensionistas conseguem alcançar. O fato de acontecer no interior do estado é um critério de relevância da pesquisa, e, através dela, articulei uma via de continuidade dos encontros que aconteceram no ano anterior com os participantes.

Apesar dos educadores da zona rural, que participaram do projeto anterior, demonstrarem interesse em dar continuidade ao aprendizado adquirido no curso, não conseguiram se fazer presentes e disponíveis de maneira consistente durante o processo, por diversos motivos. Levando em conta o grupo inteiro, os jovens adolescentes tinham mais disponibilidade para participar. Logo nos primeiros encontros, ficou evidente que

aquela não seria uma atividade específica para educadores, pois estavam em drástica minoria. Apesar disso, os outros participantes do grupo eram todos alunos de escolas públicas ou particulares, e mostravam bastante interesse em discutir sobre a relação professor/aluno.

Desta maneira, tomei a decisão de continuar pesquisando a postura do educador sob outro ângulo, a partir da observação da mediação da ação teatral na extensão universitária, me colocando como objeto e sujeito da pesquisa, assumindo esse desafio apesar de não ter certeza se o trabalho iria funcionar bem desta maneira, pois deveria mediar a ação teatral tendo, ao mesmo tempo, o distanciamento de observador que analisa os dados, e, por outro lado, o envolvimento humano do educador com o processo. Estes adolescentes eram moradores da sede do município, a faixa etária predominante entre 13 e 17 anos, classe social predominantemente baixa e um pouco de classe média. Cerca de 65% era público feminino. Apenas uma professora, que era da rede pública, conseguiu participar do processo.

Enfrentamos crises e dificuldades constantes, como a falta de espaço adequado para a prática, e, apesar da busca contínua por apoio, os encontros do grupo ocorreram em locais variados por certo tempo: em primeiro lugar, na biblioteca municipal; em seguida, no espaço maçônico da cidade; depois, em uma escola estadual e, por último, na laje da casa de uma apoiadora que nos cedeu esse espaço, mas que era aberto e fazia muito frio no inverno. Devido ao fato de alguns participantes do grupo serem inconstantes quanto à presença, esta atitude prejudicou o andamento e a qualidade do trabalho, apesar do comprometimento dos demais.

Ao longo deste período, os participantes demonstraram uma postura propositiva, entusiasmada, de envolvimento social. Ao mesmo tempo eram um pouco dispersos, e tinham problemas com a assiduidade e pontualidade. Apesar disso, apreciavam imensamente os jogos e debates coletivos, preparavam as improvisações com dedicação. Houve bastante afetividade e empatia durante o processo, já herdadas de nosso projeto anterior, sempre notava a vontade dos participantes em contribuir de diversas formas e não apenas com suas opiniões.

Algumas das leituras teóricas para este estudo aconteceram após o curso de extensão desta investigação, em especial as obras que comentam sobre os autores de base, como a tese de J. Boal, o que auxiliou uma análise posterior, observando erros e acertos ao dialogar com autores, reconhecendo em seus textos os elementos experimentados na minha prática,

como se fizesse um descolamento daquele período constatando atualmente alguns elementos pontuados por esses autores como positivos ou negativos, verificando o que deixei de fazer, armadilhas em que caí, etc.

4.1 ANÁLISE DESCRITIVA DO CURSO DE EXTENSÃO

Desde o princípio deste estudo, a abordagem metodológica priorizada foi horizontal e dialógica, em todos os elementos que dizem respeito a esse trabalho, determinando escolhas a partir da interação coletiva. Nossa prática teve início em março de 2015, prolongando-se até outubro do mesmo ano, com encontros pautados pelo diálogo aberto, permitindo que os participantes ficassem à vontade para opinarem ao longo do processo. Ao aprofundarmos os assuntos sugeridos por eles, criávamos os temas geradores que se desdobravam em investigação cênica, valorizando o conhecimento que os participantes compartilhavam, refletindo criticamente sobre os seus pontos de vista. Por conseguinte, a nossa prática teatral proporcionou uma observação e um estudo sobre o cotidiano que enfrentamos na cidade e a construção de um discurso crítico posterior, empregando o teatro como canal de provocação social e denúncia de problemas.

Ao mediar o trabalho, procurei realizar uma aproximação metodológica e dialética da Peça didática de Brecht e da Poética do Oprimido, como J. Boal sugere em sua tese, visando uma dramaturgia dialética para o Teatro Fórum. Esta condução se deu mesmo antes de eu haver lido o seu trabalho, já era inerente à minha metodologia a mediação da ação teatral, desde pesquisas anteriores. No primeiro encontro debatemos sobre o que eles gostariam de tratar e emergiram diversos temas de interesse para os participantes. Posteriormente, a cada encontro levava disparadores e/ou codificações para abordar os tópicos, provocando a opinião crítica dos educandos, usando problematizações sobre esse cotidiano de interesse e convidando-os a discutir estes temas geradores pela via do teatro.

Nossos encontros eram iniciados com aquecimentos físicos e vocais, utilizando frequentemente músicas e danças da cultura local propostas pelos próprios participantes, além de jogos teatrais, onde o preparo para a construção das improvisações era canalizado: preparação física, vocal, emocional, dinamizando o corpo e as relações entre esses sujeitos no espaço. Os jogos propostos variavam bastante, por serem selecionados conforme a intenção de cada encontro; alguns funcionavam bem, pois observava-se o envolvimento e a absorção da proposta gerando resultados melhores que o esperado, como o jogo *Stop*, que

será visto adiante, em que os jovens participantes não queriam parar de jogar, e houve outros jogos que não foram tão efetivos.

Quando se encerrava a etapa dos jogos, revelava-se o disparador daquele tema, e o primeiro debate acontecia. Considero esse momento inicial de discussão um elemento essencial, por situar o contexto a ser tratado, em que os primeiros posicionamentos e reflexões vinham à tona brevemente naquele momento, porque a ideia era discutir por meio da cena e depois fazer outro debate mais aprofundado. Então ocorria a proposta de improvisações, em geral com *Troca de papéis* ou Teatro Fórum, finalizando com uma discussão mais intensa sobre o tema, com a perspectiva colhida a partir das cenas a alimentar os posicionamentos e reflexões.

Após os jogos, observação e estudo do tema a partir do disparador, em geral empregava a proposta de Spolin (1982) *O Que / Onde/ O Quem* para a edificação da cena, estruturando a improvisação e auxiliando na clareza com que os fatos seriam apresentados, incluindo personagens e espaço, facilitando as propostas de tentativas de solução das problemáticas pelos participantes. Sobre a questão dos disparadores do debate pela codificação freireana, nem sempre utilizava imagens para serem decodificadas. Fazia uso de outros disparadores, como vídeos, letras de música, reportagens de jornal, e, às vezes, mais de um elemento em cada encontro. Acredito, pela experiência, que a codificação por imagem não é a única nem necessariamente a melhor forma de disparar a discussão e aprofundá-la.

A partir das ideias levantadas anteriormente pelos alunos, o educador de teatro de cunho dialógico deve retornar para eles problematizações sobre os assuntos. Os disparadores de temas nessa prática de pesquisa ocorreram da mesma forma: com base no interesse em determinados temas demonstrados no debate, eu levava disparadores no encontro seguinte, esforçando-me criativamente para potencializar a discussão por meio do disparador. Conforme vimos em Desgranges, no capítulo anterior, o autor sugere que os temas sejam problematizados aos poucos, não todos de uma vez.

Após a apresentação das cenas, algumas perguntas eram feitas: “Como surgiu a ideia da cena? Qual a situação abordada? Como foi mostrada a postura dos personagens? Como foi solucionada? Funciona desta forma na vida real? Que outras possibilidades existiriam para solucionar essa situação? O que sentiu na *Troca de papéis*? Mudou de alguma forma seu ponto de vista?” As perguntas eram provocadoras dos debates, pois a cena prévia

funcionava como uma codificação freireana, e a partir destas problematizações os leques temáticos se desdobravam em um diálogo aberto para a reflexão coletiva.

Após a apresentação das improvisações, a nossa análise era construída cuidadosamente, problematizando passo a passo sobre as determinantes sociais de cada assunto, ou seja, o que ocasiona essa situação, que fatores conduzem as pessoas a agirem da forma que agem. Assim, os participantes analisavam as suas próprias cenas, reexaminando-as, aprimorando-as, esforçando-se para criar narrativas alternativas às dominantes. As questões que concernem à linguagem teatral também eram debatidas, como, por exemplo, a expressão do corpo, voz, interpretação, uso do espaço, etc.

Uma das premissas desta prática, vista aqui no capítulo anterior com A. Boal e Koudela, é a de que não se deve trabalhar com o conceito de certo e errado, e sim com o fundamental: a participação genuína do indivíduo em sua expressão. Em grande parte dos encontros, lembrava os participantes deste ponto, porque eles são oriundos do esquema educacional verticalizado, competitivo, onde o sujeito deve acertar e não errar. Houve uma desconstrução coletiva desse padrão em nossos diálogos e cenas, levando a uma outra dimensão de avaliação e apreciação das improvisações e jogos.

A sugestão de que o educador de teatro deve participar das práticas vez por outra, vista no capítulo anterior com Desgranges, foi seguida diversas vezes e já consistia em um hábito pessoal como educadora de teatro, por notar os seus benefícios, principalmente de estímulo aos participantes. Durante a criação das cenas, eu não participava efetivamente para não influenciar nas opiniões nem nas interpretações, mas me incluí em jogos de improvisação, como o *Stop* em diversos momentos.

Os debates eram mediados levando em conta alguns pontos, por exemplo, que a complexidade das situações não pode ser analisada de forma simplificada, ou precipitada. Sempre evitava emitir opinião antes dos participantes, para não influenciá-los de maneira direta. Preferia que eles se expressassem primeiro, para formarem as suas próprias posições, construírem os seus próprios significados e sentidos para a questão, sem reproduzir a opinião da professora. Na escola, na maior parte das atividades eram levados a copiar, decorar e não a refletir, nem pensar criticamente. Após todos se manifestarem, então emitia os meus posicionamentos.

Conforme visto no capítulo anterior, Desgranges adverte o educador para considerar as propostas dos participantes, ainda que estas sejam insipientes. Em nosso caso, os assuntos de interesse dos alunos também eram estimulantes para mim. Embora a amplitude

de temas não fosse talvez tão vasta como eu apreciaria, estes, em geral voltavam-se para as opressões vindas dos pais, professores, policiais, figurando dentro das temáticas do machismo, da homofobia e do racismo.

Apesar de serem assuntos instigantes, eles insistiam bastante em algumas questões, em especial relativas à sexualidade, à repressão sexual, embora eu às vezes chegasse à conclusão de que o tópico estava esgotado, eles ainda propunham mais discussões e improvisações com o mesmo enfoque. Acredito que, por serem adolescentes, as situações retratadas nas cenas, como a opressão familiar, escolar ou social, representam o contexto e a verdade da época em que estão vivendo, as adversidades que enfrentam no dia a dia. A questão de gênero apareceu com frequência, e uma postura relevante foi proposta por eles durante algumas cenas apresentadas: troca de gêneros. Por diversas vezes os papéis femininos eram interpretados por rapazes e vice versa, o que auxiliava na relativização dos personagens e na compreensão de se estar no lugar do outro e experimentar o que o outro sente.

Em relação ao formato das improvisações, os participantes já possuíam alguma consciência teatral de espaço e de público, devido a nossa experiência anterior. Nesta investigação prática, noções técnicas de corpo, voz e interpretação foram aprofundadas, a estética dos jogos improvisacionais e das cenas foram trabalhadas, mas a prevalência era o estudo das relações sociais e do tema por meio da cena, ou seja, o essencial era a mensagem a compartilhar com o grupo, e não prioritariamente o virtuosismo artístico, que também aperfeiçoamos. Os alunos se interessavam muito pelos jogos, se divertiam bastante, e criavam as cenas em cada encontro com entusiasmo.

Figura 2 - Debate



Fonte: Arquivo pessoal (2015)

A partir dos debates, elegíamos novos temas geradores e desenvolvíamos leques temáticos para a exploração prática por meio da cena. Relembrando que em quase todos os encontros aconteciam dois momentos de debates: um após os jogos e exibição do disparador específico, para discussão sobre o assunto, e outro após a apresentação das improvisações, sobre o que havia sido mostrado e refletido em cena, para o planejamento dos encontros seguintes a partir do anterior, e para a definição das metas de trabalho ao longo do processo.

4.1.1 Os jogos improvisacionais na ação teatral mediada

Foi atestada a grande utilidade dos jogos para o aprendizado de maneira geral e para a mediação da ação teatral na extensão em particular, trabalhando desde a ativação do corpo, das emoções e dos sentidos, evitando a permanência no lado racional, verbal, mecanizado do corpo do participante, e buscando novas formas de expressão, sensação e ação. Um participante relatou na entrevista sobre sua experiência:

[...] o teatro te dá aquela amplitude de que você pode fazer diversas coisas, e trabalhar o corpo é uma das principais, porque você começa a se sentir mais leve para poder fazer qualquer coisa, depois que você começa a descobrir e então você começa a se movimentar, acho que foi um dos fatores principais, foi muito importante pra mim esse trabalho corporal, trabalho de fala, voz, trabalhar com o público, é interessante porque você tem que aprender a lidar, então acho muito interessante, acho que ajudou bastante, pelo menos para mim ajudou bastante [...] (APÊNDICE A)

Os jogos também promoveram a interação coletiva de maneira a mobilizar estratégias e soluções de problemas de forma dinâmica e dialógica. Considerando isto, não vou me debruçar demasiadamente sobre eles neste estudo, mas é relevante assinalar alguns exemplos de jogos que provaram ser eficientes nesse trabalho e recomendo para a mediação da ação teatral na extensão universitária, e também pontuar jogos que não funcionaram como esperado.

A maioria dos jogos utilizados nesta pesquisa foi adaptado a partir das obras de Spolin e A. Boal. Em geral, primeiramente foram usados aquecimentos físicos, vocais e emocionais no início de nossos encontros e antes dos jogos. Para trabalhar a expressão vocal utilizei exercícios fono-articulatórios que aprendi na graduação. Para o físico, alongamentos e movimentos objetivando a desautomatização do corpo, condicionado pelas

ações repetitivas do dia a dia, impeditivas da criatividade do indivíduo devido à automação do corpo.

Nas imagens seguintes estão representados alguns exercícios de aquecimento que tinham por objetivo a consciência corporal e espacial, despertando o corpo para o trabalho. Nesses momentos a maioria dos participantes tinha uma postura ativa e entusiasmada, mas alguns poucos eram mais vagarosos e pareciam evitar o esforço físico. Eu procurava incentivar a todos, e a dedicação de alguns participantes era notável, contagiando na maioria das vezes o resto do grupo.

Figura 3 - Aquecimento Físico e Vocal



Fonte: Arquivo pessoal (2015)

Após esta etapa, o aquecimento tinha continuidade de forma mais complexa por intermédio dos jogos, uma preparação essencial para a construção das cenas. Abaixo, uma descrição breve de alguns deles que considero eficazes para esse tipo de trabalho.

Jogo Sem deixar nenhum espaço vazio na sala adaptado

No início dos encontros, sempre empregava uma variante diferente do *Sem deixar nenhum espaço vazio na sala* (BOAL, A. 1999, p.171), adaptado para desdobrar-se em diversas possibilidades de uso. Este jogo é importante, pois além de consistir por si só em um aquecimento físico rápido e eficiente, na minha opinião é um início adequado capaz de

introduzir praticamente qualquer outro jogo, pois as suas infinitas variações estimulam as mais complexas qualidades conforme o que se deseja em cada situação.

Consiste, em um primeiro momento, de uma caminhada pelo espaço para ocupar os espaços vazios. Acrescentei velocidades diferentes para o deslocamento (do +3 ao -3) e também qualidades de sensação e expressão nesse deslocamento, como é possível observar através da Figura 3. Conforme veremos a seguir, além de quedas e subidas em tempos variados, aproveito a premissa da caminhada para tentar desenvolver uma gama de ações e jogos derivados do simples ato de caminhar, para auxiliar o despertar da voz, corpo, do lado sensorial e emocional.

Figura 4 - Jogo *Sem deixar nenhum espaço vazio ...* / explorando o espaço



Fonte: Arquivo pessoal (2015)

Ao alternar as velocidades, os participantes despertavam o estado de prontidão, aceleravam os seus batimentos cardíacos e dilatavam a energia de seu campo. Entre algumas das transições de velocidade, acrescentei a indicação “*abraço*” entre elas. Por conseguinte, na hora do “*abraço*”, acontecia uma quebra no foco de observar a velocidade e preencher o espaço, para haver um momento rápido de expressão afetiva e reconhecimento mútuo, momento que era bem apreciado pelos participantes, seguido quase imediatamente pelo comando da próxima velocidade, gerando nova quebra reconduzindo ao foco inicial.

Este jogo fazia com que ficassem concentrados. Seus corpos respondiam com rapidez aos comandos e percebia que, ao interromper e abraçar o colega mais próximo, eles se

reencontravam mais uma vez, era um momento de reconexão com a própria prática do teatro. A respeito dos jogos uma participante relatou na entrevista:

[...] os jogos todos me ajudaram, não teve um jogo que eu dissesse: esse eu não gostei, porque todos eles me fizeram aprender alguma coisa que antes eu não sabia, me fizeram refletir, me fizeram pensar um pouco mais rápido, improvisar melhor, todos eles me ajudaram de alguma forma [...] (APÊNDICE A)

O aprendizado proveniente dos jogos realmente é bem amplo, sendo capaz de atingir esferas distintas, que englobam quesitos práticos, lógicos, e de solução de problemas via uma união do coletivo. Koudela (1996) defende em sua obra os jogos teatrais como elementos que preparam os participantes para as improvisações sobre temas propostos.

Figura 5 - Abraço



Fonte: Arquivo pessoal (2015)

Além da alternância de velocidades e do “*abraço*”, durante o desenrolar do jogo periodicamente havia o comando “*Congela!*”. Todos deveriam parar e congelar o movimento corporal, mantendo-se totalmente imóveis. Neste instante de suspensão, os participantes apresentavam sentidos aguçados e escuta atenta, criando janelas para escutarem diferentes indicações, como cair no chão em oito tempos. Nos momentos seguintes indicava que descessem em quatro tempos, depois dois, e agregando qualidades para a queda, por exemplo, como se fosse uma morte trágica, ou fritando como um pastel, derretendo como um sorvete, desmaiando, tomando um choque, terremoto, trabalhando assim o imaginário expressando-se através de ações.

Estas qualidades de movimentação e queda faziam com que seus corpos despertassem de forma intensa, eles se divertiam bastante, iam desconstruindo a mecanização de seus corpos, e ampliavam sua capacidade expressiva. O grupo, de forma geral, não expressava-se corporalmente com facilidade e desenvoltura, apoiando-se mais na fala. Eu direcionava as orientações para que se expressassem mais com o corpo evitando a fala.

Figura 6 - Ao "empurrar um carro enguiçado", *congela!*



Fonte: A autora (2015)

Figura 7 - Equilíbrio precário, *congela!*



Fonte: Arquivo pessoal (2015)

Figura 8 - Caindo no chão em oito tempos



Fonte: arquivo pessoal (2015)

Figura 9 - Caindo no chão em quatro tempos



Fonte: arquivo pessoal (2015)

Figura 10 - Caindo no chão em quatro tempos- morte trágica



Fonte: arquivo pessoal (2015)

O mesmo ocorria para voltar à caminhada: primeiro indicava para levantarem em oito tempos, depois quatro tempos, depois dois. Subir, não simplesmente subir, mas imprimindo texturas e qualidades, como crescendo como uma árvore, ou renascendo como uma fênix. A cada encontro propunha imagens diversas, já mobilizando sentimentos e sensações internas dos integrantes a partir da identificação com ser outro que não você mesmo, um aquecimento teatral no sentido das emoções, não apenas físico. Uma das participantes, ao ser questionada sobre se houve melhora em sua linguagem teatral, abordou esse tópico:

Com certeza, toda essa questão do aquecimento antes, da posição em cena, dessa questão de se aquecer antes, de você ter a disponibilidade e a força para se colocar no palco, a sua expressão teatral, tudo isso, porque os jogos que a gente fazia, apesar de parecer que eram só para aquecer, mas a maioria deles usava coisas que a gente teria que usar caso fosse fazer uma cena, então a parte de andar pelo espaço, de preencher, de não deixar vazio e a parte de se imaginar sendo outras coisas e tentar sentir sensações diferentes do normal, isso movia as emoções aqui dentro e contava na hora da cena, apesar de no início parecer que não. (APÊNDICE A)

Desta forma, ao caminharem imaginando serem figuras diferentes em ações diversas, os participantes se aqueciam de uma maneira bem mais expandida do que apenas fisicamente, eles também preparavam o âmbito imaginário, emocional e sensorial para a ação cênica.

Após uma caminhada mais acelerada, indicava o comando “*Congela!*”. Esses momentos eram importantes, pois ao pararem, ficavam atentos, e eu comunicava o que era necessário. Quando o intuito era despertar os sentidos, orientava que fechassem os olhos para sentir a reverberação do corpo, articulações, sentir que o espaço os atravessava. Por vezes sugeria que ao abrirem os olhos estariam “em um lugar desconhecido”, para que observassem esse novo lugar. Ao comando de *Congela!* ocasionalmente solicitava que montassem rapidamente uma “foto” com todos juntos, representando situações típicas, por exemplo, um casamento, ou hospital, show, família. Desta maneira, a indicação de sustentar o corpo na mesma posição por um tempo no espaço exigia empenho dos participantes, incluindo a lapidação do corpo nessa sustentação, além da expressão criativa.

Era um desafio para eles se manterem “congelados”, esse rigor dificilmente era atingido, muitos riam bastante e eu repetia várias vezes o comando até que todos estivessem paralisados. Apesar da dificuldade, nesses momentos eles possuíam uma escuta melhor e isso facilitava o avanço das aulas. Além disso, gerava um *frisson* entre eles, que

iam entrando no estado necessário para o início das atividades, aquecendo corpo e mente para o teatro.

Figura 11 - Congela!



Fonte: Arquivo pessoal (2015)

Algumas das ações propostas para este jogo, associadas às variações de velocidade, foram: explorar formas diferentes de se deslocar pelo espaço, alternar os planos de representação (alto, médio e baixo), investigar formas diferentes de deslocamento, cair e pular, andar em formas geométricas, como círculo, ziguezague, triângulo, mola, intercalando com caminhada normal. Andar emitindo o som que corresponderia à sua movimentação. Testar diferentes maneiras de caminhar: giros, engatinhar e se arrastar, se deslocar de um ponto a outro, e, após um primeiro momento de exploração, escolher algumas formas para explorar.

No simples ato de caminhar, os participantes já eram solicitados a imaginar situações sensoriais como, por exemplo, que caminhavam sobre a grama, sobre brasas, na areia, dentro da água, fugindo de um suspeito, apressado para pegar o ônibus, acordando de manhã, etc. Eles se divertiam bastante e começavam a entrar no universo teatral, abrindo o campo da imaginação, acordando o corpo e atentando para a visão periférica. Alertava a eles, na maior parte do tempo, para acionarem a visão periférica a fim de não se chocarem com os outros, a prestarem atenção ao controle do corpo e terem cuidado com o próximo.

É importante reiterar a importância da diversão como elemento pedagógico. Brecht (2005) defendia uma abordagem que incluísse a diversão como parte estrutural do processo de aprendizado, onde do instrumento de prazer fosse possível extrair um objeto didático. Essa questão da diversão foi visível em nosso trabalho, pois ao se divertirem os participantes ficavam bem mais receptivos e envolvidos, em um estado propício para uma aprendizagem mais aprofundada.

Em geral, por sempre variar as indicações a cada encontro, essa primeira dinâmica era estimulante para eles. Mas quando os participantes estavam mais cansados, ou por algum motivo mais dispersos, eles tendiam a esmorecer o corpo, fingir que estavam fazendo, como se estivessem com preguiça de sustentar o corpo durante a variação ou continuidade das indicações, como aconteceu, por exemplo, no encontro que propus fisicalizar o corpo de um animal.

Figura 12 - Corpo de animal



Fonte: Arquivo pessoal (2015)

Outros exemplos dentre as infinitas possibilidades desse jogo foram: caminhar sentindo o corpo em expansão, separando ao máximo todas as partes do corpo, esticando até o limite extremo a cabeça, braços, pernas, verticalidade, pontas dos pés, e movimentos

retos. Depois fazer movimentos circulares, lentamente a encolher o corpo, aproximando as partes até que o movimento cessa e o corpo torna-se uma bola. Faz-se depois o mesmo movimento ao contrário. Caminhar empurrando um carro enguiçado, transformando-se em gato, peixe, inseto, ioiô, pipa, bola de boliche, permanecendo o mais perto de um e o mais longe possível de outro, como se fosse um esqueleto, assumir com o corpo um objeto e fazer seu movimento, assumir a forma de um brinquedo. Deixar-se conduzir pela cintura pélvica, pelo centro do equilíbrio do corpo. Deslocar o centro de equilíbrio para outros lugares do corpo, deixar que a variedade de movimentos origine um som, assumir o corpo de um animal, o corpo de uma máquina.

Figura 13 - Deslocando-se dançando de costas



Fonte: Arquivo pessoal (2015)

Figura 14- Corpo de máquina



Fonte: Arquivo pessoal (2015)

Detalhei esse jogo da caminhada pelo espaço por ser muito proveitoso para o aquecimento no início das atividades, na ocupação e apropriação do espaço pelo

participante, e viabilizar múltiplas variáveis agregadas, não apenas no tocante à velocidade, mas às qualidades de sensações e objetivos neste deslocamento. Todas as adaptações e variações descritas aqui foram elaboradas por mim a partir da experiência prática, e considero uma base fundamental para o começo do trabalho, o despertar dos participantes em vários graus, acordando o corpo e se abrindo para a experiência do que está para acontecer. Esta caminhada, que variava a cada encontro, criava a atmosfera necessária para os jogos seguintes e era significativa para o grupo, pois instaurava um clima de confiança, colocava o coletivo como grupo para iniciar o encontro e estabelecia uma rotina de início de trabalho.

Além disso, preparava também esteticamente o participante para a atuação em cena, pois além da apropriação do espaço, as qualidades de emoção e sensação propostas provocavam os sentidos e estimulavam o âmbito da interpretação teatral, e expandindo a sensibilidade dos integrantes, bem como a sensação de liberdade e o desejo pela prática do teatro.

Os participantes respondiam bem e rapidamente se aqueciam adentrando o universo teatral via as sensações propostas e emoções suscitadas. Este sem dúvida é o jogo mais importante, pois é o mais amplo e com possibilidades de variações em termos de preparação para a ação teatral, trabalhando corpo, sensações e emoções. Nele os integrantes realizavam a transição da vida cotidiana para o estado extra cotidiano do teatro.

Jogo *Stop*

Um dos jogos mais proveitosos chama-se *Stop*⁴⁴, já conhecido pelo grupo por ter sido usado em nosso projeto anterior. Este jogo começa com algum dos integrantes em cena cumprindo uma ação com o corpo. Os presentes devem observar a ação até um participante ter alguma outra ideia semelhante àquela ação, e parar a cena gritando “*Stop!*”, intervindo para mostrar essa nova atividade com o corpo, interagindo com o primeiro integrante e transformando a ação cênica em outra. A primeira pessoa a entrar em cena deve aceitar a proposta, até um outro colega por sua vez interromper e substituir um dos sujeitos em cena para executar uma nova ação.

⁴⁴ Este jogo foi aprendido em nosso trabalho anterior, a *Oficina de Teatro Movimento Livre*, ocorrida em 2014, ensinado por outra educadora de teatro do projeto.

Este jogo colocou os participantes em estado de interesse, estimulando-os a serem movidos pelas imagens que surgem na mente de cada um ao assistir o outro em cena e imaginar outra situação a partir delas. Surgiram propostas interessantes e muito criativas, o dinamismo das trocas também os instigou a enxergar imagens e tentar novas propostas de intervir no movimento. Este jogo é bem dialógico, a interação entre os indivíduos ocorre a contar das imagens suscitadas pela ação do outro, conduzindo o participante a intervir na ação cênica para modificá-la, mostrando ao público a sua percepção pessoal, atribuindo diferentes sentidos para aquela situação imagética apresentada, tendo o corpo como ponto de partida, e se relacionando com o outro ao modificar a proposta do primeiro para transformá-la nas imagens despertadas em seu imaginário.

Assim, o integrante mostra a sua ideia para o público e provoca novas imagens criadas a partir de uma leitura da cena feita pelos participantes que assistem. Nas ocasiões em que este jogo foi proposto, os participantes o apreciavam tanto que, se fosse possível, permaneceriam jogando *Stop* durante todo o encontro. A diversão era tamanha, que superava a satisfação de construir cenas, na visão de uma das participantes:

[...] eu gosto mais na verdade quando a gente faz joguinhos tipo *Stop*, esse tipo de coisa, do que quando a gente faz a cena com o Que/o Onde e o Quem, eu gosto mais desses joguinhos do que da formação de cenas. Quando é jogo é aquela parada bem improvisada, que você dá muita risada [...] (APÊNDICE A)

Esta característica de apreciar mais alguns jogos do que a montagem de cenas ficou mais visível no final de nosso curso, em que pareciam desmotivados ao construírem uma cena que era retomada periodicamente, ao invés de apenas criarem cenas espontâneas que se transformavam com velocidade, como é o caso deste jogo.

Figura 15 - Sequência *Stop*, de dança para rede de pesca, da rede de pesca para cachorro, de cachorro para cavalo



Fonte: Arquivo pessoal (2015)

Figura 16 - Sequência *Stop*, de dirigindo carro para segurar uma caixa



Fonte: Arquivo pessoal (2015)

Este jogo liberou a expressão criativa dos participantes de diferentes maneiras ao usarem o corpo e a imaginação; permitindo liberdade de criação, a quebra da inércia física e do pensamento uniformizado, e a desautomatização do corpo do participante. Ao incentivar a improvisação a começar da imagem e das ações, favoreceu o aprendizado e o crescimento artístico de forma proativa, sendo, portanto, altamente recomendável para um ensino dialógico de teatro na extensão. Era impressionante notar a criatividade aparentemente

infinita dos participantes ao realizar esse jogo, as variadas possibilidades os estimulavam a propor algo novo a cada momento, e esse dinamismo preparava a prontidão que eles deveriam apresentar em cena.

Jogo *Caça Gavião*

O jogo *Caça Gavião*, proveniente da obra de Spolin (2001), foi utilizado com bons resultados: em fila indiana, os participantes se mantêm segurando na cintura um do outro, e uma pessoa, no papel de gavião, fica fora da fila. Os integrantes da fila iniciam o jogo com a fala: “Caça, gavião!” Ele responde: “Estou com fome!” Então, um a um, os participantes, vão oferecendo uma parte de seu corpo, sem soltar as mãos da cintura do colega: “Quer isso?”, e o gavião responde sim ou não. Ao responder sim, o gavião deve tentar pegar a pessoa, e a fila deve impedir, movendo-se sem se desprenderem um do outro, para esconder o participante escolhido pelo gavião. Quando este consegue pegar o escolhido, ele se converte no novo gavião.

Figura 17 - Caça Gavião



Fonte: Arquivo pessoal (2015)

Esse jogo, proveitoso no âmbito da movimentação em grupo e do aquecimento físico, os desafiou a se manterem coligados e em grupo, impedindo que o integrante fosse caçado pelo gavião. Foi muito eficaz para exercitar a movimentação em conjunto, a coesão dos indivíduos contra um agente externo. É um exercício físico de impacto, exigiu bastante força do corpo dos participantes e funcionou como aquecimento também. O desafio de se manterem conectados uns aos outros contra o gavião durante o jogo metaforizou a força que devemos ter para continuarmos unidos e protegidos, o que foi dito por eles em debate

posterior. Os participantes apreciaram o jogo e esforçaram-se para cumprirem seus papéis, ativando o corpo com eficiência. Era necessário que eu repetisse o comando de mãos na cintura do colega da frente, pois havia uma tendência deles afrouxarem esse elo e se soltarem uns dos outros, o que facilitava o êxito do gavião.

Jogo do Prato

Uma outra sugestão de jogo bastante produtivo tanto para despertar o corpo como o âmbito lúdico e imaginário, é o *Jogo do Prato*⁴⁵: no centro do espaço imagina-se que há um prato grande e invisível. Cada um será um ingrediente do prato. A indicação é ir até o prato, um a um, fazer a forma do ingrediente, e olhar para os outros participantes e dizer o nome do ingrediente, até todos estarem no prato. Exemplos de prato: salada, comida baiana, comida japonesa.

Este jogo foi motivador para a expressão corporal dos participantes, que tentavam montar com o corpo um ingrediente do prato e se adaptavam ao coletivo de ingredientes misturados. Em nossa experiência, os participantes estavam afoitos e atropelavam um pouco a ordem de entrada “no prato”, que deveria ser um de cada vez, pronunciando que ingrediente representava, e então entrando e assumindo sua posição. Mas o que houve foi cada um entrando muito rápido, quase sem esperar o tempo do colega anterior, e já assumindo uma postura, falando só depois o que estava sendo representado. Eu orientei algumas vezes para que esperassem, e falassem antes o que iriam representar, o que ajudou um pouco a organizar o ritmo, mas o entusiasmo era grande meus comandos não eram totalmente observados.

⁴⁵ Este jogo foi aprendido com uma colega de doutorado, Ana Carolina Fialho de Abreu

Figura 18 - Jogo do Prato

Fonte: Arquivo pessoal (2015)

À medida que se posicionavam no espaço para formar o prato, a tendência do corpo foi esmorecer, então os lembrei de que era preciso mostrar com o corpo qual era o ingrediente. Além da diversão como aprendizagem, também foram trabalhadas as formas que o corpo pode assumir quando integrado a um coletivo, como se fossem um único ser, que se mistura para formar algo novo, no caso o prato. Este jogo desenvolveu muito em nosso grupo a qualidade da observação, integração coletiva e criatividade, além da capacidade de sustentação do corpo no espaço.

Jogo da Confiança

Recomendo este jogo “clássico” do teatro, que aprendi na graduação sob o título de *Jogo da confiança*. Representa uma das dimensões mais profundas de jogo com um grupo: consiste em criar rodas, de no máximo quatro ou cinco participantes cada, um destes entra no centro da roda, de olhos fechados e se deixa ir caindo para trás, como se estivesse

desmaiando, mas contraindo um pouco o abdômen e os músculos para ficar alinhado e permitir que seu corpo seja “empurrado” com delicadeza. A tarefa dos outros participantes é ampará-lo e não deixá-lo cair, jogando seu corpo de um participante para outro, como um pendulo, sem mover os pes, de um lado para o outro.

Figura 19 - Jogo da Confiança



Fonte: Arquivo pessoal (2015)

Esse jogo foi instigante para os participantes, porque além de trabalhar o âmbito sensorial, exigindo olhos fechados e estimulando o sentir do corpo, ainda demandou entrega e confiança por parte dos indivíduos que permaneciam no centro da roda, ao deixar o corpo solto e confiar nos colegas, criando oportunidades para o fortalecimento de vínculos. Alertei os participantes para tomar cuidado com quem estava no centro, pois a movimentação ganhou velocidade facilmente, alguns empurraram muito rápido o corpo do colega, permitindo risco de se machucarem. Alertava sempre que tomassem cuidado, lembrando sempre a eles da entrega, e tentando favorecer uma atmosfera de relaxamento.

Foi válida a proposição deste jogo por trabalhar a qualidade da entrega e confiança, tão necessária no teatro e que cada um deveria apresentar para conseguir abandonar seu corpo nas mãos dos colegas, favorecendo o fortalecimento de vínculos entre o grupo e o trabalho com as cenas em seguida. Os participantes obtiveram bom rendimento; após um

primeiro momento mais agitado, conseguiram acertar a cadência que esse exercício exige, para que o indivíduo que estivesse no meio conseguisse se entregar para a dinâmica.

Aquecimento Emocional

São de grande interesse os jogos que A. Boal chama de “aquecimento emocional” (BOAL,1997, p.92). Têm utilidade especialmente para momentos do processo que envolvem construção de personagem, ou laboratórios de aprofundamento nesse sentido. Esses jogos, em geral, envolvem uma construção de sensações e emoções com quebras bruscas ou graduais, gerando sensações e emoções opostas. No jogo *Animais/vegetais em circunstâncias emotivas*, (1997, p.94), o autor oferece algumas alternativas que foram úteis quando usadas em nossa prática: de olhos fechados, os participantes devem imaginar que são uma palmeira na praia num dia de verão, primeiramente sentido o prazer de um dia de sol, a brisa do mar, sua tranquilidade e plenitude, crianças brincam ao seu redor...e, de repente, o clima se transforma, aproxima-se uma tempestade, um furacão, e a satisfação se torna um temor de ser destruída e levada pelas ondas, em uma mudança brusca.

Outra forma empregada: cada participante deve se transformar em um coelhinho, brincando feliz com seus irmãozinhos. De repente, chega a raposa, o coelhinho foge e se esconde até que a raposa vai embora, também bruscamente. Mais uma variante que mobilizou bastante os integrantes: um peixe que nada, livre e feliz pelo rio, até que morde um anzol e se desespera. Estes exemplos foram aplicados e mostraram resultados interessantes, especialmente pela construção de um estado emocional que repentinamente se modificava para o outro oposto desta emoção.

Houve tempo suficiente para a construção desse primeiro estado emocional, que ia se consolidando devagar, e, de repente, o comando de mudança era anunciado e rapidamente os participantes passavam de uma emoção para outra, originando uma reação forte em seus corpos, visível para quem assistia. Foi oportuno para o aprendizado dos participantes no quesito teatral, pois tiveram a oportunidade de aprender a construir como sentir emoções dirigidas e transformá-las, trabalhando a gradação dos sentimentos, chegando em seus limites extremos, o que melhorou bastante a fluidez dos jovens na atuação cênica.

Figura 20 - Palmeira na praia dia de verão/ peixe nadando morde o anzol



Fonte: Arquivo pessoal (2015)

Este tipo de dinâmica só funciona se houver tempo suficiente para que os participantes construam esse sentimento e o experienciem. Em seguida, a mudança brusca tem o efeito desejado, a capacidade de mudar rápido o estado emocional. Este é um dos segredos do exercício. Se não houver tempo para esse estado inicial, a quebra repentina não acontecerá em seu pleno potencial. Os participantes responderam bem a esses jogos de aquecimento emocional, se concentraram e viveram a fé cênica de cada momento com intensidade e entrega, ocasionando resultados visíveis nas cenas que apresentaram depois.

Alguns jogos não tiveram a mesma efetividade que outros, embora todos tenham sido escolhidos especificamente para as intenções de cada encontro. Fatores que podem ter contribuído para isso envolvem escolha equivocada do jogo, dispersão do grupo e até dificuldade de entendimento da proposição. Um deles foi o *Máquina de ritmos* (BOAL, 1999, p.129), onde o participante deve ir ao centro da roda e agir como peça de engrenagem de uma máquina, produzindo o som que essa peça emite juntamente com o ritmo do movimento que ela produz. Aos poucos, o próximo participante deve entrar no jogo como outra peça, produzindo seu som e ritmo próprios, de forma a se integrar harmoniosamente na engrenagem. Quando todos os participantes estiverem na máquina, devem acelerar o ritmo ao máximo, para depois o participante que iniciou começar a diminuir o ritmo ate encerrarem todos juntos.

Quando propus esse jogo, os participantes estavam agitados e dispersos, então não ficou claro para mim se alguns não entenderam a proposta ou se a agitação impediu que a

concentração harmonizasse os ritmos. O fato é que os ritmos produzidos não se afinaram num todo harmônico, e os movimentos produzidos também não aparentavam coesão. No início, foram entrando um a um e produzindo som e movimento, mas de repente foram entrando muito rápido e sem esperar o colega anterior estabelecer seu ritmo e movimento, tornando atribulada a execução do jogo. Por mais que eu falasse para esperarem e prestarem atenção, mesmo assim não foi possível um resultado afinado. Ainda assim, creio que este jogo é relevante para o ensino dialógico de teatro, pois em outras ocasiões, com outros grupos, obtive bons resultados com ele.

Um outro jogo que não funcionou bem foi o *Ilustrar uma história* (BOAL, 1997, p. 88), onde uma parte dos participantes deve ir contando uma história inventada na hora, e a outra parte deve ir encenando essa história durante a narração, iniciando com imagens sem movimento e depois atuação contínua. Os participantes que atuam devem exibir uma resposta imediata à narração, ainda que possa haver alguma incoerência na linha de ação contínua da história. Quando propus esse jogo, os participantes pareceram um tanto desmotivados e dispersos, e quando iniciaram a contação da história alegraram que estavam sem ideias para inventar uma história. Com muito custo, iniciaram a contar uma narrativa, cada um uma parte, e terminaram se sobrepondo nas narrativas sem deixar o colega terminar sua parte, o que dificultou a ação dos que estavam atuando. Isso gerou conversas paralelas e falta de comprometimento com a proposta naquele momento.

Igualmente ao outro jogo que também não funcionou bem, acredito que este é um jogo proveitoso para ser utilizado na mediação da ação teatral na extensão, entretanto, os participantes estavam cansados e por isso não executaram a proposta com mais envolvimento. Estes dois exemplos foram os únicos que não obtiveram êxito, os outros propostos tiveram bons resultados, alguns dos quais descritos neste capítulo. É importante que após os jogos os participantes estejam com o corpo bem ativado, o sistema cardiovascular estimulado, o campo corporal bem dilatado. Outros aspectos também são relevantes: estar com a voz aquecida e o universo emocional preparado, como descrito acima.

Os jogos foram de grande importância para o processo, favorecendo a preparação para as cenas e a dialogicidade, numa troca dinâmica e muitas vezes não verbal, como uma pergunta e resposta via expressão corporal e a dinamização das ações, com desafios diversos a serem resolvidos coletivamente. O elemento primordial do jogo, a meu ver, não é se um participante atinge o objetivo do jogo ou quem é o melhor; pelo contrário, é o

aprendizado coletivo decorrente dessas experiências, que amplia seu repertório pessoal de vivências, estimulando sentidos, acrescido do domínio técnico expandido e a ativação eficiente do corpo. Quando os movimentos estão adormecidos, a expressão cênica perde muita potência; a cena tende a ficar centrada no texto verbal. De modo geral, os participantes tiravam proveito dos nossos jogos, uma das participantes chegou a afirmar que as cenas ficavam melhores por que nossas dinâmicas eram “bem ativas”.

Como educadora teatral, obtive também muitos aprendizados com os participantes, desde músicas da cultura local até maneiras de solucionar questões que eu nunca imaginaria. Além disso, participei algumas vezes dos jogos junto com eles para incentivá-los, e isso fortaleceu ainda mais nosso coletivo, percebi que quando o educador também participa dos jogos que propõe, isso estimula bastante os outros participantes e diminui a barreira que existe, muitas vezes, entre educador e educando. Os jogos representaram, nesse processo, um veículo pedagógico poderoso de acesso a possibilidades corporais e emocionais nos participantes, e impulsionador da ação cênica improvisacional. Mas não apenas isso, proporcionaram, dialogicamente, a formação e o fortalecimento de vínculos entre os participantes e de solução de desafios de maneira coletiva.

4.2 IMPROVISACÕES, TEMAS GERADORES E LEQUES TEMÁTICOS

As improvisações foram o alicerce da pesquisa de campo, quando os participantes tiveram espaço para desenvolver as suas expressões criativas e artísticas, e também os seus posicionamentos sobre os assuntos escolhidos a partir da mediação dialógica. Após o momento inicial dos jogos, eu apresentava o disparador daquele encontro para ser decodificado. O disparador escolhido variava bastante, por vezes era uma imagem, outras uma letra de música, algumas vezes reportagens de jornal, e então realizávamos uma pequena discussão. Este debate inicial era importante, pois introduzia o assunto e suscitava ideias, o que ocasionava um preparo dos participantes para a criação cênica.

Na maioria das vezes, para auxiliar a estruturação das cenas, eu os orientava a definir o *O Que/ Onde/ O Quem*, de Spolin, que norteava a ação dos personagens. Então, após alguns minutos de preparo, grupos de três ou quatro participantes apresentavam suas cenas. Ao final, havia um debate mais aprofundado. De forma analítico-descritiva, abordarei as

cenar improvisadas que considere mais relevantes do ponto de vista dialógico, que provocaram mais discussão e, provavelmente, maior aprendizado coletivo.

4.2.1 Cenas e debates

Para um melhor entendimento de todo o processo, irei descrever analiticamente alguns temas, cenas e debates, para que se possa compreender mais amplamente como foi desenvolvida nossa prática. Via de regra, um tema perdurava por mais de um encontro, porque aprofundávamos os seus desdobramentos até constatarmos que o havíamos esgotado. A seguir, indico exemplos de algumas das cenas consideradas bons resultados, houve bastante improvisações, porém a preocupação aqui é de selecionar e aprofundar a análise de certos elementos de algumas cenas, e não descrever necessariamente todas elas, por consistir um volume muito grande de material cênico.

Usamos o recurso da *Troca de papéis* em grande parte dos encontros e nos outros o Teatro Fórum entre os integrantes do grupo. Concordo com J. Boal que a dialética da Peça didática de Brecht no trabalho pedagógico de teatro propicia a obtenção de melhores resultados, pois na Peça didática existe mais tempo para a reelaboração da cena, para reconstruí-la, invertendo papéis e analisando o que foi discutido. Não utilizei as Peças didáticas em si, mas sim os procedimentos da fase didática de Brecht, por exemplo o jogo *Troca de papéis*, que inverte os personagens da cena para a relativização dos pontos de vista. Em outros encontros, empreguei o Teatro Fórum como jogo, apenas entre o grupo, e não obtive resultados tão produtivos como no primeiro recurso.

A *Troca de papéis* permitia um preparo melhor do que seria apresentado, refazendo a cena quantas vezes fosse necessário, propiciando que os participantes assimilassem e elaborassem melhor a prática. Agravada pela agitação típica da turma, como veremos adiante, quando propus o Teatro Fórum, as propostas dos participantes para o enfrentamento nem sempre conseguiam ser sustentadas de maneira firme, incluindo as dos opressores durante as intervenções. Os participantes pareciam não dar atenção ao comando de que apenas um de cada vez poderia interferir na cena.

Conseqüentemente, as ocasiões em que utilizei Teatro Fórum apenas entre o grupo foram válidas, mas não obtivemos um resultado pedagógico satisfatório, consistiu em um procedimento mais difícil de atingir os objetivos técnicos, pois os participantes acabavam

deixando de lado as indicações, mesmo que as repetisse, e iam intervindo o tempo todo, sem permitir que o integrante que interferiu antes pudesse mostrar seu ponto de vista. O jogo *Stop*, no qual eles estavam acostumados desde nosso projeto anterior, pode ter ajudado a confundir a proposta do Teatro Fórum. Além disso, pareciam estar tão envolvidos na cena que não respeitavam essa regra.

Insisti por cerca de sete encontros no uso do Teatro Fórum no início da pesquisa, mas depois resolvi concentrar esforços na *Troca de Papéis*, por estar produzindo resultados de melhor qualidade. Percebia que o comportamento acelerado deles afetava a aceitação das regras do Fórum, aliado à impaciência adolescente de querer participar, interrompiam a cena com frequência, atropelando quem já estava, expondo a sua proposta, e eu, como professora “curinga”, precisava interromper a toda hora para garantir a quem entreviu que mostrasse a sua tentativa.

Nesta tese, boa parte da fundamentação teórica volta-se para o Teatro Fórum e a figura do Curinga, mas neste capítulo a prática específica do Teatro Fórum, de fato, não aparece tanto, pelos motivos acima externados. Apesar disso, quando uso a expressão professora “curinga” considero que a minha mediação nas aulas como um todo possuem essas características do curinga, e não apenas nos encontros em que propus o Teatro Fórum, pois a postura do educador de teatro na extensão universitária, na minha opinião, deve apresentar esses elementos de forma geral. Isso não exclui o uso com sucesso do Teatro Fórum no ensino de teatro na extensão, apenas neste caso específico acredito que este recurso não funcionou como o esperado, mas em outros casos é capaz de gerar bons resultados.

Permiti espontaneamente em uma ocasião que todos interviessem, apenas como experiência. Minha intenção era que eles mesmos percebessem a impossibilidade do funcionamento da proposta dessa forma. O tema do debate deste encontro era sobre opressões contra a mulher, em uma cena em que uma adolescente é agredida por tentar sair escondida, contra a vontade de seu pai.

Na cena, quatro rapazes; dois deles sentados em duas cadeiras no centro. Um assiste e comenta o futebol exibido em uma televisão imaginária - é o pai de família. O outro simula tricotar, é a mãe. O terceiro rapaz está ao fundo falando no celular, é uma adolescente combinando de sair com a amiga. O quarto rapaz está sentado no canto da cena e representa a amiga da jovem telefonando. A adolescente entra na sala e pede aos pais para sair, o pai não permite e a manda para o seu quarto. Ela liga para a amiga, arrasada, contando que não

vai poder sair. A amiga a convence a fugir pela janela. Nervosa, ela decide que vai pular. Exatamente neste momento chega o pai, saindo para fumar um cigarro, surpreende a filha em flagrante e a espanca.

Após escolherem esta cena para o Fórum dentre outras improvisações apresentadas, a sessão começou. Na cena Fórum, pai e mãe sentados em frente a televisão, o pai fala: ‘Vai, Corinthians!’. Nesse momento uma garota já grita *Stop* antes de qualquer coisa acontecer, param a cena, uma garota substitui a mãe e pega o controle remoto da mão do marido dizendo: ‘hoje a gente vai assistir a minha novela’, e muda de canal. O marido fica revoltado e fala que irão assistir futebol porque ele é o homem da casa. A mulher não cede e ordena que ele se cale, impondo sua vontade. Alguém grita *Stop* novamente, a cena para e alguém substitui o marido. A cena segue, a adolescente oprimida também é substituída, e fala no telefone com a amiga, dizendo que talvez vá conseguir sair, o pai anda bonzinho porque brigou com a mãe e está sem graça, em seguida alguém já substitui a mesma adolescente, sem dar tempo de ninguém intervir, depois a mãe e o pai são substituídos.

O pai grita bravo enquanto a mãe ajuda a filha a se maquiar para sair. O pai fala que trabalha, que é um absurdo aquilo. A mãe não dá ouvidos e ele fala que vai procurar outras na rua aquela hora. Em seguida substituem a mãe de novo, ela brada que não aguenta mais aquela vida e puxa a filha para irem embora. Alguém substitui o marido, que ajoelha a seus pés para ela não ir embora. Depois substituem a mãe, que grita mais ainda, derruba as cadeiras, a cena se torna um tumulto e a ideia inicial acaba soterrada pela revolta da esposa, que nem era a oprimida direta na cena original.

Figura 21 - Cena Fórum



Fonte: Arquivo pessoal (2015)

Apesar de não ter atingido o objetivo da proposta, os participantes se divertiram muito. Um dos rapazes substitutos da adolescente oprimida disse que sua intervenção pretendia mostrar que a filha era maior de idade e o pai não tinha o direito de prendê-la em casa, nem mandar em sua vida. Ele reclamou que virou uma bagunça e não conseguiu mostrar seu ponto de vista. Ressaltei que a minha intenção foi exatamente essa, que percebessem pela prática. O meu comentário surtiu efeito, e combinamos de tentar outra vez nos próximos encontros.

Nas tentativas posteriores, eles pareciam um tanto desinteressados em intervir dessa maneira. Apesar de apreciarem a reflexão, não pareciam tão motivados em interferir em uma cena do mesmo modo que quando eu pedia para cada grupo fazer a sua própria representação. Nestas ocasiões, criavam e preparavam com mais empenho e dedicação.

Desta maneira, para preservar a liberdade de investigação sem impor estilos ou meios de criação, decidi priorizar a criação de improvisações com *Troca de papéis* e debates, recriações da mesma cena, funcionando como um Teatro Fórum mais lento; em vez de interferência, o mesmo ator ou os mesmos atores da cena invertendo personagens, testavam as soluções debatidas, e cada participante atuava em uma cena construída com os colegas.

Um dos tópicos que mais os interessava era o universo LGBT⁴⁶. Como no grupo havia uma parcela representativa de gays e lésbicas, ainda na fase de se descobrirem enquanto identidade de gênero, frequentemente propunham esse assunto, que foi abordado em discussões algumas vezes.

Para abordar este tema, foram utilizados como codificação os seguintes disparadores: uma imagem desenhada de uma transexual, Verônica⁴⁷, torturada pela polícia, fato que havia sido noticiado naquela semana. Além da imagem, levei um vídeo⁴⁸ bem marcante que mostrava três rapazes dançando de salto alto, empoderados e provocando a plateia via linguagem corporal, como mais um disparador para o debate inicial, preparatório para a improvisação das cenas. Após os jogos de aquecimento, como em todos os encontros, sentamos em roda e exibí a seguinte imagem:

⁴⁶ LGBT (ou LGBTTT) é a sigla de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros, que consistem em diferentes tipos de orientações sexuais. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/lgbt/>>. Acesso em 28/09/2018.

⁴⁷ Travesti fica desfigurada após prisão; Defensoria diz haver indício de tortura. **G1**, 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/04/travesti-fica-desfigurada-apos-prisao-defensoria-diz-haver-indicio-de-tortura.html>>. Acesso em 06/09/2015.

⁴⁸ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=kc17H68IKMs>>. Acesso em 10/09/2018.

Figura 22 - Disparador do debate LGBT



Fonte: <http://i0.statig.com.br/bancodeimagens/cu/mp/i8/cumpi88sy6oh35r9vlz1xa3xa.jpg> (jun. 2015)

Problematizei o tema fazendo algumas perguntas: O que há nessa imagem? De que se trata? De que modo a questão afeta ou está presente de alguma forma no nosso contexto? Qual o tipo de violência relacionada a esta pessoa poderia estar ou está presente na nossa realidade?

Houve debate sobre a maneira desumana como esta mulher *trans* foi tratada, interpretações diferentes foram apresentadas, a truculência da polícia ressaltada, e lembrados casos de violências policiais na cidade, além da maneira absurda como esta questão é naturalizada na sociedade. Os alunos comentaram que a polícia não protege o povo, e sim quem está em posição superior, oprimindo. Nesta época, os professores da rede pública haviam acabado de apanhar violentamente da polícia em protestos no Paraná⁴⁹, e isso foi discutido também.

Uma das participantes fez uma avaliação relevante, afirmando que a sociedade e o contexto em que vivemos dão vazão à essa desumanidade sem limites, e que esses limites do convívio social já se romperam e a sociedade está incoerente, não há mais vínculo social nem respeito que una as pessoas. Esse nível de desumanidade, de ódio, de preconceito, é externado desta maneira.

Iniciei a discussão sobre o porquê dos indivíduos LGBT incomodarem tanto a sociedade. Mostrei o vídeo, exibindo os rapazes em ação com uma postura corporal de afirmação e enfrentamento, são corpos masculinos de salto alto e roupas curtas dançando sensualmente de forma desafiadora e provocando o público. Se fossem mulheres dançando

⁴⁹ Um dia triste para os professores do Paraná. **Carta Capital**, 2015. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/sociedade/um-dia-triste-para-os-professores-do-parana-506.html>>. Acesso em 11/10/18.

como eles, no mesmo vídeo, seria mais uma imagem banalizada de objetificação do corpo da mulher, como tantas outras existentes em nosso cotidiano. Mas como eram rapazes homossexuais, a dança transformou-se em um ato de rebeldia.

Debatemos calorosamente sobre os disparadores, alguns participantes protestaram que ninguém se incomoda que estão matando e agredindo a população LGBT, mas as pessoas se incomodam com um beijo gay na novela, e defendem a “família tradicional brasileira”, sem se aborrecer com a violência exposta pela televisão. A sociedade, porém, não aceita assistir a duas pessoas se amando, com a justificativa que é imoral, absurdo, com medo do filho ou filha se tornarem homossexuais ao assistirem a um beijo gay, embora não se questionem porque gays não se tornam heterossexuais ao assistirem filmes ou novelas heteronormativos.

Uma participante provocou os outros no debate com bastante argúcia, indagando se cada um já tinha se perguntado se no fundo não tinha realmente nenhum preconceito. Os alunos concordaram que a maioria tem preconceito, e ela respondeu que já que não estavam satisfeitos e queriam mudar, devendo efetuar uma desconstrução interna, pois um ponto é o discurso de igualdade, a vontade do discurso que é verdadeira, e outro ponto é o sentimento que emerge dentro de cada um ao ver uma transexual. Por isso, é crucial mergulhar na desconstrução antes de tentarmos realizar ações significativas em movimentos sociais abrangentes. Devemos estar bem conscientes e firmes de dentro para fora:

[...] Pois quando a intenção é verdadeira você pode sofrer a p... que for que aquilo é seu, é de verdade, ninguém pode tirar aquilo de você, mesmo que você esteja sob tortura, é isso que eu quero dizer entendeu? E quando não é, quando vem a primeira rebordosa você balança, aí você cai. Então não é mudança p... nenhuma, é só um discurso. Então, assim, eu acho que esse diálogo tem que ir para dentro também, e nesse trabalho de dentro com alicerces verdadeiros, onde eu não tenha realmente preconceito nenhum! (APÊNDICE B)

Foi bastante providencial esse posicionamento que parte da desconstrução interna de preconceitos para o posterior combate à opressão do lado de fora. Houve diversos relatos de casos de opressão acontecidos na vida dos integrantes e ao seu redor, e alguns contaram também como superaram o próprio preconceito e suas limitações a partir de experiências vividas com familiares ou amigos. Os relatos de cada um deixaram claro exatamente o que a aluna trouxe na citação: não basta ter um discurso pronto, mas sim perceber-se quando

acontecer alguma situação bem próxima. É preciso observar a delicadeza dos fatos e se deve analisar qual o sentimento suscitado, porque quando não nos afeta diretamente, fica mais fácil ter um discurso pronto.

Após nossa discussão, provoquei os integrantes para pensarem em uma estratégia de solução. Pedi para que exteriorizassem as suas opiniões por meio da cena, estabelecendo um *O Que/ Onde/ O Quem* aventando uma situação relacionada a esse universo, testando determinada solução para o conflito. Este tema foi tratado com profundidade em alguns encontros com o recurso da *Troca de papéis*. Grande parte das cenas representaram indivíduos gays enfrentando o preconceito e se assumindo perante a sociedade heteronormativa, amigos e conhecidos. Devido ao choque, as pessoas repensavam os seus preconceitos, ingenuamente. Abaixo algumas cenas que se destacaram:

Cena da homofobia e gordofobia

Um casal heterossexual (representado por dois rapazes) está sentado à mesa em casa. Chega então a filha adolescente acompanhada de outra garota, e juntam-se a eles. A mãe pergunta como está a amiga dela, referindo-se à garota à mesa. A filha briga, pois já contou que ela é a sua namorada e eles continuam a chamá-la de amiga; a filha fala em alto e bom som que se trata de sua namorada. O pai engasga, a mãe começa a chorar, a filha insiste que eles têm que aceitar, reclama que os pais não aceitam. A mãe ainda critica a filha, dizendo que está namorando uma gorda. A namorada se revolta, e o pai pergunta para a filha: “E o encontro que a gente marcou pra você com a filha do governador?” Aí a namorada fica muito brava se levanta para sair, a filha se desespera e fala que vai explicar tudo para ela, que sai zangada.

A filha briga com os pais objetando que eles querem que ela namore alguém com boa posição social. Assim, a sociedade vai pensar que ela é lésbica, mas é bem sucedida. E sai correndo atrás da namorada. Ao analisar o desfecho, percebemos que aparentemente a cena aborda o preconceito contra homossexuais, mas aprofundando o olhar, percebemos que se trata mais de *gordofobia* do que de *homofobia*. A solução da garota foi enfrentar os pais, se afirmar, além de insistir no diálogo.

Figura 23 - Cena homofobia e gordofobia

Fonte: Arquivo pessoal (2015)

Ao debater sobre esta cena, perguntei se esse tipo de situação fazia parte do cotidiano, e a maioria concordou. Um participante expôs que existe esse medo social de mostrar-se como realmente se é em público. A sociedade impõe vários medos, nós não nascemos com preconceitos, mas crescemos com receio de sermos realmente livres por medo do que os outros vão pensar. Um dos rapazes, que é negro, comentou que não tem só medo por ser gay, ele falou que sua mãe o proibiu de sair de gorro, pois poderia apanhar da polícia, e que eles de fato agem assim. Então ele acredita que, apesar de ter que se afirmar para a sociedade, também é necessário proteger-se dela, por ser doentia. Além do mais, esse garoto relatou que um dia abraçou um professor que é gay, e os colegas ficaram caçoando, dizendo que o professor iria querer namorar com ele. Foi comentado que a atitude da violência contra os gays muitas vezes é justificada com o argumento de que estão se exibindo na rua.

Uma das participantes reclamou que muitos homens acham que só porque alguém é gay vai ficar interessado nele, ou vai querer ficar com todos os homens. Foi pontuada uma clara contradição, a de que os homens acham um absurdo os gays os assediarem, mas não se importam com homens assediando mulheres. Um dos garotos admitiu que era preconceituoso, antigamente, pois era “besta”. Outro participante também confessou que “não tinha preconceito, mas fazia piadinhas”. Nesse momento todos retrucaram que ele tinha preconceito sim, mas ele justificou que na presença da pessoa homossexual ele o respeitava, só “brincava” na ausência dele. Ou seja, aparentemente para pra ser bem aceito em sua turma deve que manter uma postura de deboche e recriminação, mesmo que não pense desta maneira.

O grupo não pareceu aceitar seus argumentos. Um participante gay criticou: “todo hetero é assim, quando está sozinho respeita o gay, mas quando está em turma ele mete o pau” (APÊNDICE B). Uma das meninas também chamou a atenção para o tipo de postura de quem diz que não tem preconceito, mas não quer o homossexual perto de si, não quer ver, quer “proteger as crianças” de verem. Foram elencadas também diversas formas sutis assumidas pelo preconceito.

Sobre a cena descrita acima, alguns participantes comentaram a existência de um duplo preconceito, a homobofia e a gordofobia, pré-julgando a pessoa. Nas cenas deste encontro, houve o jogo *Troca de Papéis*, em que os sujeitos assumem personagens opostos aos que representaram primeiro, e são capazes de experimentar uma outra percepção dos fatos.

Uma das participantes, que é negra, falou sobre o fato de entender as circunstâncias por outro ângulo nesta prática. Ela sente de maneira direta a situação de ser a personagem que na vida real ela não perceberia. Ela, que é negra, exemplifica: não gosta quando pessoas brancas se declaram negras por se sentirem ligadas à luta contra o racismo. Então seria “engraçado” para ela, que não é e não conhece a dificuldade enfrentada por ser lésbica, se autodeclarar homossexual por se sentir ligada com a luta contra a homofobia. Ela acrescentou que só percebeu isso “entrando no lado do outro” na cena.

Esta percepção de relativização dos pontos de vista é o objetivo da *Troca de papéis*, e assim fomos constatando a sua relevância. Uma das participantes comentou que pode existir uma pessoa branca com 90% do DNA negro, que se sinta negra, mas ela nunca passará pelo que um indivíduo com fenótipo negro passa, porque o que importa é como se é lido socialmente. Perguntei o que percebeu a aluna que trocou de personagem. Uma das participantes, no papel de filha lésbica e em seguida de mãe opressora, relatou que em geral acha mais fácil ser o opressor, porém não nesta cena, pois as ideias da mãe são absurdas. Para ela, foi confuso executar o novo papel por ter sido a humilhada na outra cena. Sobre a *Troca de papéis*, ela comenta:

[...] o legal é que você entende mais o que a pessoa pensou, pois antes na cena como oprimida me sentia de fora e depois que troquei o personagem entendi mais o contexto da mãe por dentro. Na troca de personagens também você tem a referência de quem fez aquele personagem antes, então você aprimora, coloca suas características, então é como se você fizesse duas coisas diferentes, um personagem e o outro, é diferente do que você já fez. (APÊNDICE B)

Outra participante disse que se sentiu da mesma maneira, e apreciou interpretar um papel masculino. Argumentou ser importante trocar sempre de personagem para entender o outro lado da situação. Esta cena suscitou um grande leque temático de discussões sobre o tema. Quando examinávamos estratégias de combate, a maioria concordava ser necessário uma desconstrução coletiva de preconceitos e que a educação deveria ter papel fundamental para tal. A conclusão coletiva alcançada neste debate, ao pensarmos em soluções para o preconceito de maneira geral, foi a noção da luta em conjunto, que deve-se promover uma articulação coletiva como forma de enfrentamento de todas as maneiras de discriminação.

Cena da garota lésbica atormentada por pensamentos

Outra cena significativa retratando o preconceito contra a população LGBT foi a seguinte: um casal lésbico passa de mãos dadas na frente de dois rapazes, que ficam caçoando, falando que isso é falta do membro masculino. Uma das garotas do casal chega em casa triste, se isola no quarto, e se deita. Os rapazes reaparecem como sombras em seus pensamentos, assombrando-a e proferindo ofensas. A garota se encolhe, e as sombras a rodeiam. Em seguida, chega a namorada e a consola e conforta dizendo que apenas o amor delas importa e nada mais.

Figura 24 - Cena da garota lésbica atormentada por pensamentos



Fonte: Arquivo pessoal (2015)

Essa cena foi curiosa teatralmente, ao exhibir uma ideia criativa do uso do corpo no espaço, representando os pensamentos da garota. Os alunos relataram que a ideia surgiu de uma situação vivida por uma das participantes no seu trabalho, uma loja. Um dentista da cidade entrou e ficou falando mal do casal de lésbicas apresentado na novela, dizendo que aquilo era anormal e outras colocações mais graves. Segundo ela, o dentista afirmou que não era uma coisa da natureza, nem de Deus. Ela não retrucou, mas ficou com raiva depois por ter ficado quieta e por ter escutado as ofensas. Ela explicou que não soube o que falar nem como reagir. Teve dificuldade de enfrentar o opressor, e vontade de sumir.

A mesma participante comentou que refletiu bastante após o ocorrido, e, na cena, quis mostrar a personagem pensando, e de certa forma atormentada pelos pensamentos, como se estivesse em conflito interno, evidenciado pela sua não aceitação, sentindo-se em contradição, e preocupada com o julgamento alheio. Outra integrante defendeu que, nesses momentos em que vemos ou vivemos a opressão no nosso cotidiano, como a situação relatada pela outra participante, devemos aproveitar e fazer a mudança de paradigmas que queremos para construir a sociedade ambicionada. Completou a sua análise articulando que, quando somos atingidos diretamente muitas vezes não conseguimos reagir, mas quando a “pancada” é indireta, é possível aproveitar a oportunidade de modo educativo para compor uma reação e assim provocar a construção da reflexão.

Sobre encontrar uma solução para a problemática, uma das alunas percebeu o ponto-chave: “Não tem como a gente dar uma solução única para qualquer um desses problemas, eu acho que é só a reflexão e o tempo que vai fazer as pessoas entenderem” (APÊNDICE B) A reflexão desta participante é bem perspicaz. Conforme vimos anteriormente em J. Boal, se o integrante não consegue romper a opressão na cena, é visto como incapaz, culpabilizado pela opressão, como se fosse possível um oprimido destruir uma opressão estrutural apenas com força de vontade. Além disso, não existem soluções únicas e determinadas que sirvam para todas as situações, existem possibilidades de soluções, e não uma única e exclusiva.

Cena sobre violência na cidade e repressão policial seletiva

Sobre o contexto violento crescente na cidade, disparado por uma notícia de jornal, uma cena se destacou ressaltando a justiça seletiva: dois rapazes estão parados, passa uma menina em frente e eles a assediam agressivamente, fazendo comentários sobre as suas nádegas. Depois começam a agarrá-la, ela grita para que eles a soltem. Há um policial parado a poucos metros deles, ela grita por socorro para o policial, e ele se mantém indiferente, permanece de braços cruzados. O agressor começa a enforcar a vítima, já chorando, e ela começa a cair no chão. Quando está já quase desmaiando, o policial faz um leve gesto com as mãos para que ele a solte, o agressor obedece e sai.

Em seguida entra em cena um rapaz assaltando a mesma moça, arrancando a bolsa e querendo o celular. O policial chega violentamente, joga o rapaz no chão com brutalidade, perguntando se ele é da Vila Nova, bairro pobre e periférico de Seabra. Ao levá-lo, o policial ainda garante que vai espancá-lo na delegacia.

Figura 25 - Cena sobre violência na cidade e repressão policial seletiva



Fonte: Arquivo pessoal (2015)

No debate, os participantes acusaram a falta de atendimento policial e médico de qualidade da cidade. Naquela semana, havia acontecido uma tragédia⁵⁰, um comerciante nativo e conhecido da cidade foi morto em sua loja ao reagir a um assalto. Perdeu muito

⁵⁰ Seabra: dor, protesto e revolta diante do assassinato do jovem Renato Anjos. **Destaque Bahia**, 2015. Disponível em: <<http://www.destaquebahia.com.br/noticias/4561-2015/05/26/seabra-dor-protesto-e-revolta;-diante-do-assassinato-do-jovem-renato-anjos>>. Acesso em 28/09/2018.

sangue e não resistiu, porque no município não havia condições de socorrê-lo. Os alunos relembrou que há menos de um mês havia morrido uma mulher grávida na fila da unidade pública de saúde por falta de atendimento médico. O comerciante, que acabara de morrer assassinado, também faleceu pela mesma razão.

Uma integrante reclamou que acontecem coisas tão absurdas na cidade e passam despercebidas, relatando que na cidade sempre houve assaltos, o problema não é recente, mas como começaram a assaltar o comércio, percebeu-se que as pessoas estão se manifestando e se organizando, porque mexeram no bolso de quem é importante na cidade. Segundo a interpretação de alguns participantes, pessoas alienadas que nunca se importaram com os assaltos individuais agora estão indo para a rua protestar. E acrescentaram que acontecem fatos grotescos na cidade, como assassinato à facadas, mulheres estupradas, e ninguém parece dar importância.

Mapeamos o foco da discussão em dois fatores: o primeiro foi que a comoção da cidade só ocorreu quando um comerciante foi morto. Este fato configura uma indignação seletiva. O outro ponto é relativo à abrangência da discussão, não apenas à segurança pública, mas também à falta de atendimento de saúde. Para outra aluna, vários elementos foram retratados na cena: a redução da maioria penal, a mobilização dos moradores da cidade para protestarem nas ruas, porém foram manifestações de indignação seletiva. Foi discutido que o policial da cena agiu com uma reação seletiva ao defender apenas roubo, e não assédio.

Sobre a questão da violência, uma participante trouxe um ponto de vista perspicaz sobre a opinião de sua mãe: negra de periferia, única da família que conseguiu trabalhar e fazer faculdade e ao mesmo tempo criar a filha, aguentando traições do marido. Era cercada pelo crime onde morava, mas diz que nunca precisou roubar, porque não queria. Acredita que é uma escolha, mesmo advinda desse contexto. Conta que alguns amigos viraram bandidos porque quiseram. A partir dessa colocação, outra participante alertou, discordando:

Independente da vontade pessoal de cada um, o que temos que levar em conta não é a individualidade, o caso a caso, e sim observar as condições que o estado nos dá de ser isso ou aquilo, e não temos essas condições iguais para todo mundo, ponto. Então, se não damos essas condições não podemos julgar. Não adianta, é uma sociedade, um coletivo, não é caso a caso [...] a gente só pode fazer esse julgamento quando a sociedade der condições iguais para todo mundo alcançar o que quiser e ponto!
(APÊNDICE B)

Esta colocação da participante é determinante, as problemáticas estruturais independem de escolhas individuais, de opiniões, ou do contexto, portanto não podemos julgar de fato e condenar as escolhas das pessoas quando não há igualdade social. Ao escutar o discernimento da fala da colega, questionei os alunos como seria possível enfrentar essa problemática, e os participantes concordaram entre si que apenas com a mobilização social seria viável mudar essa realidade. Uma garota fala que, para ela, a sociedade só irá avançar quando houver investimento em educação, o que o governo não faz; se investisse, o povo derrubaria o próprio governo, pois aprenderiam a pensar e a reivindicar.

A mesma participante comentou sobre a redução da maioria penal, alegando que muitos podem pensar que quem não é a favor da medida é tolerante com bandidos ou com quem assalta. E completou que ninguém concorda com assaltos. Ela não concorda, e reflete que se colocarem o menor infrator na cadeia, qual seria o seu futuro? Ele não deve ir para cadeia, mas precisa receber algum tratamento. Ela retomou a ideia da urgência de se investir em educação, porque iria mudar o pensamento desse jovem. E colocá-lo na cadeia não seria investir em educação; ele irá sair pior, porque coisas ruins aconteceriam com ele lá dentro e sairia preparado para cometer crimes mais graves.

Conversamos aprofundando o tema e concluímos que, se o nosso sistema penitenciário fosse de reabilitação social, até poderíamos considerar a redução da maioria penal, mas não, o sonho da reabilitação ainda é muito utópico, os presídios estão superlotados. Uma integrante afirmou que o presídio é o lugar de alocar o estorvo da sociedade, a escória. E cita um livro que leu, chamado *A Condição Humana*, de Zygmunt Bauman, onde o autor declara que o estorvo do neoliberalismo são as pessoas que não conseguem entrar nesse sistema, que são a maioria. Uma minoria se beneficia do sistema hegemônico, portanto o estorvo da sociedade é colocado na prisão como algo que não serve, algo a ser descartado. Ela ainda fez uma comparação sagaz: “O neoliberalismo é o seguinte: todo mundo tem liberdade, você solta as galinhas e as raposas, quem é que vai sobreviver?” (APÊNDICE B)

Um participante endossou a discussão do equilíbrio da desigualdade social e da educação, declarando que chegam recursos do governo estadual e federal nas prefeituras para intervirem nessas desigualdades, porém não são bem aplicados. Ele insistiu e enfatizou que o município recebe recursos de todos os programas para a educação: “Então como

funciona de fato a escola municipal de Seabra? Os recursos estão sendo bem aplicados? E os profissionais da educação estão bem preparados? A Secretaria de Administração da prefeitura faz algum projeto de agricultura familiar aqui na zona rural? Não. Estão chegando recursos, mas não estão sendo distribuídos” (APÊNDICE B). O participante opinou, em seguida, que existe a necessidade de ser feita toda uma reforma social, que só ocorrerá pela mobilização coletiva, opinião esta que levou os colegas a concordarem com ele.

Cena da discriminação social pelo traje

Esta cena foi proposta por alguns participantes quando propus ao grupo que fizessem uma representação de algo que os incomodava socialmente na cidade, e o grupo escolheu o assunto da discriminação por classe social: Dois rapazes estão se arrumando para irem para uma festa. Um deles pergunta ao outro como está a sua roupa, o outro caçoa dele, dizendo que parece roupa de pobre, com sandália de borracha nos pés. O rapaz humilde mostra algumas roupas que estão ali, perguntado ao outro se são boas e este diz que ele não vai conseguir namorar ninguém com essas roupas de pobre. O rapaz zombado retruca que não se sente bem com as roupas “chiques” que o primeiro usa.

Entra em cena mais uma amiga para ir com eles na festa, ela olha para como ele está vestido e pergunta se ele ainda não se arrumou, e quando compreende que o amigo está com roupa “de pobre”, diz que não vai mais para a festa. Quando ele pergunta se ela não vai mais porque ele está vestido daquele jeito, ela responde que está passando mal e por isso não vai mais. Simula um desmaio. O primeiro, então, pede para o que zombou dele a leve ao hospital, se despede deles e sai falando que não vai deixar de ir para essa festa mesmo vestido daquele jeito.

Figura 26 - Cena da discriminação social pelo traje



Fonte: Arquivo pessoal (2015)

Ao analisar a solução proposta, o rapaz discriminado por suas roupas simples até tenta agradar o colega que o despreza, e, mesmo sem conseguir agradá-lo, não desiste de ir para a festa, enfrentando o preconceito. Segundo os participantes, esse assunto sobre aparência é relevante aqui em Seabra, as pessoas se preocupam demasiadamente com isto e tecem julgamentos sobre os outros. Sobre esta cena, para ilustrar a situação, uma das alunas compartilhou com o grupo que o seu pai gosta muito de sair de bermuda e chinelo, mas que a mãe gosta de sair bem alinhada e elegante, e ela sempre briga com o pai por esse motivo. Contou que a sua irmã é embonecada como a mãe, e ela é desleixada como o pai, e sempre ocorrem desentendimentos sobre o assunto na família.

Uma das participantes contou que foi jantar com o namorado em um restaurante da moda na cidade, e que todas as mulheres estavam com o mesmo modelo de blusinha, embora de cores diferentes. Considerou o universo consumista da cidade muito pobre, e comentou que se alguém sai de chinelo ou à vontade na rua acham que é *hippie* e fuma maconha, às vezes até espalham esses boatos. Uma das participantes relatou que a mãe, ao ouvir dizer que na praça havia uma turma fumando maconha, proibiu-a de frequentar o local, mesmo que ela não fume. Completou que a sua mãe tenta reprimir a sua escolha de companhias, e que ela depende da opinião alheia, principalmente em relação às filhas mulheres. Concluímos, em grupo, que as posturas e atitudes de cada um são definidoras do caráter do indivíduo, e não seu discurso. Não podemos julgar precipitadamente nem nos limitarmos por “prisões mentais” (APENDICE B).

Sobre como solucionar essa questão, a maioria respondeu que só com muita conscientização social e aprofundamento de valores verdadeiramente humanos que a superficialidade e discriminação social abrandariam.

Cena do preconceito contra o artista de rua

Outra cena provocativa sobre a discriminação pela classe social foi a seguinte: em uma praça onde um rapaz artista de rua faz malabares, passam mãe e filha de classe alta. A última repara nele e parece gostar do que ele está fazendo. A mãe, preocupada, reprime a menina ao perceber o interesse dela, e ainda assim ela acena para o rapaz antes de ir embora. A mãe discute com ela, alertando que o rapaz deve ser um drogado ou marginal. No dia seguinte, a filha chama a mãe para conversar e conta que está apaixonada por aquele rapaz e ele por ela. Sabe que a mãe vai ser contra, mas ela não pode controlar o sentimento. A mãe fica brava e pergunta o que ele deu para ela, se ela está fumando, questionando como a filha pode gostar de um rapaz daqueles. A mãe relembra a filha que são uma família de nome na cidade, de alta classe. A menina afirma que ele não é rico, mas que tem outro tipo de riqueza, fala que ele é uma pessoa boa.

A mãe retruca que o filho do senador está apaixonado por ela, que ela devia ficar com ele. Não quer saber da filha com o rapaz da praça, e a manda para o quarto. A filha tenta abraçar a mãe, que a rechaça. A filha grita que a mãe nunca irá entendê-la e vai para o quarto. Em seguida, a mãe liga para a casa do senador para conversar com o filho dele, e descobre que o rapaz está no hospital com overdose de drogas. A mãe deseja uma boa recuperação e desliga chocada.

Figura 27 - Cena do preconceito contra o artista de rua



Fonte: Arquivo pessoal (2015)

Ao analisar a solução, observamos que a filha tenta conversar com a mãe, que, afinal, não se abre realmente para dialogar, mas a médio ou longo prazo esse diálogo poderia ser um bom caminho, porque os preconceitos da mãe podem estar abalados depois de descobrir, no fim da cena, que o ‘bom partido’ que ela desejava para a filha revelou-se o verdadeiro “mau caminho”.

No debate, os participantes relataram a ocorrência de opressão e bastante preconceito contra os artistas de rua na cidade. Segundo a opinião de um dos participantes, o sistema capitalista é cruel e os artistas de rua não são bem vistos, e que, no cotidiano, as pessoas discriminam os artistas, eles são marginalizados. Um dos alunos é artista de cordel na cidade, e revelou que nenhuma garota queria namorar com ele, e que todos acham que ele é ‘maconheiro’. Esta cena teve *Troca de papéis*, e um dos integrantes constatou o proveito de mudar de posição e enxergar a situação de outro ângulo.

Nesta mesma cena, a integrante que interpretou a mãe repressora expressou a opinião de que é bom e mais fácil interpretar o papel do opressor. Considerou interessante também atuar como o opressor, mas tendo consciência e sabendo que aquelas atitudes são equivocadas, interpretando o melhor possível o papel, completou que sentiu prazer ao oprimir. Contei a eles sobre um trecho da obra de A. Boal que li certa feita, em que o autor explica que não há problema em ter prazer ao oprimir, mas o que será determinante é a atitude, a escolha entre oprimir ou não. Esta mesma aluna explicou que arquitetou a personagem da mãe com aquela visão tradicional e preconceituosa sobre drogas, e ainda achando que é ‘coisa de pobre’. Foi interessante a contradição final de que o rapaz rico que a mãe desejava para a filha se casar sofreu uma overdose, contrariando seu ponto de vista limitado e discriminatório.

Uma participante opinou sobre esta cena no debate, dizendo que, para ela, a classe burguesa é decadente em todos os aspectos e a cena trouxe isso, além da opressão e do preconceito ocorrendo em nossa cidade. Reiterou que os jovens burgueses estão se matando com o uso de cocaína e álcool, levando uma vida vazia por terem tudo o que querem, e nunca estarem satisfeitos. A vida de consumo exagerado é como um “saco sem fundo”. Esta aluna contribuiu com uma reflexão válida e perceptiva:

Todos nós somos oprimidos e vivemos esse papel na sociedade, e nosso desafio é sair do papel de oprimido e pensar numa maneira, e trabalhar

essa maneira no teatro, e do teatro para a vida real, de a gente sair desse papel de oprimido, se libertar, se emancipar, eu acho que a ideia é essa.

(APÊNDICE B)

Foi gratificante perceber, pelas conclusões da participante, que eles estavam compreendendo a essência da proposta, e ampliando o entendimento desta ação, de qual era nosso objetivo com o teatro juntos. Este tema, em geral, de “discriminações” de todos os tipos apareceu bastante na fala dos jovens, é um tema muito forte na cidade, pois consideram que em Seabra ou as pessoas são ricas ou pobres, não identificando muito o público que se enquadraria como classe média. Por esse motivo, esse tema se desdobrou bastante, no quanto eles se incomodavam por se sentirem discriminados.

Cena da estrangeira assediada e assaltada

Em uma ocasião em que os participantes propuseram temas sobre precariedade da segurança e do patrimônio público da cidade, a cena seguinte foi apresentada: uma estrangeira passeia por Seabra tirando fotos de tudo. Passeia na praça, cujos equipamentos e bancos são feitos cenicamente com os corpos dos alunos. Ela enxerga um daqueles aparelhos de ginástica, tenta subir para fazer exercício, mas o aparelho quebra e eles caem. A estrangeira fica surpresa, fala que está quebrado, que não funciona, o seu sotaque era engraçado e fez o público rir. Ela segue tirando fotos, bem ingênua, e senta-se num banco, que também quebra e a derruba no chão. É como se nada funcionasse, tudo está deprecado na praça. De repente, chega um indivíduo, começa a assediá-la e a pressiona para saírem juntos. Logo após, chega um assaltante que a rouba! Ela se desespera e foge, o assediador tenta se safar do bandido e acaba baleado.

Figura 28 - Cena da estrangeira assediada e assaltada



Fonte: Arquivo pessoal (2015)

Essa cena foi bastante cômica e inteligente, trabalhada durante alguns encontros. A linguagem corporal utilizada foi bem criativa, os corpos dos alunos foram aproveitados como objetos de composição do cenário, como equipamentos de ginástica, bancos e até uma fonte de água. Alguns integrantes desta cena expuseram que sentiram vontade de abordar este tópico porque as praças da cidade estavam em condições muito ruins, com os bancos quebrados e sujos, com urina e fezes de cachorro, enquanto outros preferiram problematizar o assédio. Como consequência, representaram todos os assuntos na mesma cena.

Destaco a maneira de valerem-se do corpo de cada um como objetos cênicos, como bancos e aparelhos de ginástica. Considero possível que estas escolhas estejam relacionadas a aprendizagem desenvolvida em um encontro anterior, em que propus jogos onde exercitaram a fisicalização de objetos inanimados. Em um dos jogos, solicitei que

repetissem uma cena com outros colegas representando o cenário, então inicialmente se montava o cenário com cada participante se posicionando no espaço e pronunciando que objeto ele representava, de forma similar ao Jogo do Prato.

Relataram, ainda, que queriam referir-se à postura um tanto ingênua atribuída ao estrangeiro de modo geral e à malícia de pessoas que às vezes querem aproveitar-se. É uma situação realmente comum aqui na região da Chapada Diamantina. Existe, inclusive, a figura do “caça-gringa”, alguns rapazes nativos que procuram estrangeiras para namorar por interesse e para conseguirem condições melhores de vida, circunstância inspiradora da criação do personagem assediador da cena, segundo eles.

Embora o assédio nas ruas de nossa cidade não aconteça de forma tão agressiva como na capital, Salvador, uma participante comentou que aqui há uma opressão contra mulher mais difícil de ser combatida que o assédio na rua: as relações mais próximas, intrafamiliares, as inter-relações afetivas. A aluna acredita ser uma situação pior em virtude de não ser vista por todos, é implícita e se mantém subliminar, portanto mais difícil de ser combatida. Esta participante criticou as pessoas hipócritas, orgulhosas em dizer que são a favor do empoderamento das mulheres, mas nas suas relações pessoais mantêm os padrões machistas, com um núcleo familiar também extremamente machista, o que na zona rural tende a ser ainda mais exacerbado. Nesta feita, aprofundamos bastante o debate sobre o tema, e a complexidade identificada nas relações de opressão.

4.3 DESAFIOS E ARMADILHAS ENFRENTADOS NO PROCESSO DE MEDIAÇÃO DA AÇÃO TEATRAL NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Ao se tratar de mediação na extensão, é essencial a retomada de algumas questões vistas no capítulo anterior, pesquisadas nos autores de base deste estudo, com o intuito de refletir sobre elas à luz da experiência prática, especialmente analisando as armadilhas de condução dos métodos. Ao refletir analiticamente sobre o processo vivido, reconheço que caímos em algumas delas durante a prática, por exemplo o *heroísmo abstrato*, visto em J. Boal no capítulo anterior. Há ainda as soluções conjunturais para problemas estruturais, e também os desafios dos limites entre horizontalidade e verticalidade nas relações entre educador e educando.

4.3.1 *Heroísmo Abstrato*

Ao ler a tese de J. Boal, compreendi o porquê é fácil, diversas vezes, cair na inocente ilusão do *heroísmo abstrato*. O autor declara que, no Teatro Fórum, somos frequentemente como que conduzidos a resolver a opressão desta maneira um tanto ingênua, pois, caso contrário, a impressão que permanece é a que se o oprimido não consegue vencer a opressão que se mostra na cena, é tido como incapaz, fraco, ou covarde. No caso, o participante é impelido a enfrentar a opressão pelo enfrentamento direto no calor do momento, cedendo à armadilha em vez de traçar estratégias coletivas de articulação.

Nas cenas criadas pelos participantes, muitas vezes a solução por enfrentamento direto aconteceu, nem sempre chegando a um conceito de solução envolvendo a articulação coletiva no contexto cotidiano dos alunos. Por intermédio do debate, chegávamos, com frequência, a esta ideia da coesão coletiva, mas esta ação não estava a todo momento presente na cena, que, no geral, exibia mais momentos de enfrentamento direto. Entre outras, houve duas ocorrências de *heroísmo abstrato* em situações semelhantes que veremos a seguir.

Cena das lésbicas valentes

Sentadas em quatro cadeiras dispostas linearmente, duas garotas aparentemente lésbicas estão uma deitada no colo da outra, acariciando-se. Dois rapazes chegam pelo fundo, apontando para elas, zombando por serem homossexuais, assediando-as e passando a mão nelas, que tentam defender-se deles. A solução exibida na cena foi a luta corporal, e as garotas conseguem espantá-los.

Figura 29 - Cena das lésbicas valentes



Fonte: Arquivo pessoal (2015)

Ao analisar a solução para o enfrentamento da opressão, concordamos, em grupo, que esta de reagir via luta corporal em particular é muito arriscada. E além de *heroísmo abstrato*, também é uma solução conjuntural, apenas poderia resolver, no máximo, aquela situação pontual, mas não modifica a sociedade. Além disso, a cena construída para tratar dessa discriminação não permite opções variadas nem alternativas para pensar este assunto, por mostrar apenas o ápice do problema, o momento violento da opressão. Desta maneira, é mais complicado chegar até a ideia da união comunitária, de sujeitos articuladores, da construção de estratégias.

Ao debater sobre essa cena, a participante que interpretou a lésbica na cena conjecturou sobre a solução apresentada: o casal bateu nos garotos assediadores e conseguiu mandá-los embora. A aluna diz ter apreciado a solução, por contrariar a ideia de que a mulher é sempre submissa. Mas quando perguntei como acontece no cotidiano, na realidade, ela respondeu que na vida real a mulher tem que aceitar o assédio e ficar calada para não apanhar ou coisa pior. Porém, ressaltou que quando somos assediadas, sentimos muita raiva e nos forçamos a nos conter. Acrescentou que todos os dias é assediada por um rapaz que passa na rua, ela relatou que cruza com ele em ruas perigosas e que em uma ocasião reagiu, falando algum desaforo para ele, e depois ficou com medo de passar por ali.

O medo que as participantes apresentavam de assédio e de estupro era grande. Não apenas as garotas tinham medo: outro participante, abertamente homossexual, contou que, na cidade, rapazes vem em bando e zombam dele por ser gay, mas nunca bateram nele. Nesta hora, todos os outros presentes retrucaram que eles podem bater sim, que acontece, houve um rapaz em Seabra esfaqueado e morto por ser gay. À vista disso, em nossa discussão ficou de certa forma claro que o enfrentamento do casal lésbico configurou *heroísmo abstrato*. Embora, na época, não tivéssemos consciência do termo ainda, concluímos que a solução foi apenas um enfrentamento direto e arriscado, e não uma estratégia pensada para combater a discriminação de fato.

Cena do assédio

A outra ocasião, de maneira similar, aconteceu num encontro cujo tema foi “formas de violência contra a mulher”, discussão disparada pela canção de Chico Buarque, *Geni e o Zepelim*, de 1979. Após uma discussão inicial sobre a canção e sobre o assunto, em que

exploramos um pouco das complexas nuances que este assunto assume, improvisamos cenas apresentadas e depois seguidas do jogo de *Troca de Papéis*.

Uma destas cenas teve início com dois homens em um bar, assediando uma mulher passando na rua. Ela o esnoba argumentando que não fica com homem que não tem carro e vai embora. Outra mulher passa, desta vez acompanhada de um rapaz, os assediadores comentam entre si que não vão falar nada, afinal a moça está acompanhada. Em seguida, duas mulheres passam juntas, e os machistas comentam que ela é feia, o outro responde que “pegava”. As mulheres se viram, iradas, e uma grita para eles: “você eu não pegava nem pintado de ouro, e você nem de prata”. A outra mulher fala: “deixa eu te perguntar, você está na frente do açougue?” ele responde: “não sei”, ela diz: “não está não, e eu não sou um pedaço de carne para você avaliar, com licença”. A cena terminou com ruídos de aprovação pelos outros participantes, que estavam na plateia.

Figura 30 - Cena do assédio



Fonte: Arquivo pessoal (2015)

Esta forma de reagir das últimas garotas certamente configura-se como *heroísmo abstrato*, sob o mesmo risco de sofrer violência física. No debate, isso foi comentado, quando cada um explanou um pouco do que pretendeu expor com o seu personagem. Ao comentar sobre as cenas, uma das meninas disse que mostra o dedo do meio ao assediador quando acontece isso na rua, mas que as consequências são piores; ela recebe xingamentos e ofensas. Comentou, ainda, que os homens querem o consentimento das mulheres em uma situação de assédio e por isso não gostam do revide. Uma das integrantes relatou que a sua personagem, a que não se relacionava com rapazes sem carro, era uma garota machista,

estereotipada e interesseira. Ela queria fazer esta crítica, enquadrada naquilo que a sociedade machista espera de uma mulher, um prêmio a ser exibido.

Reconhecemos o risco implícito neste caso, e que esta não é, provavelmente, a melhor solução. O rapaz que atuou na cena relatou que o seu personagem retrata o homem machista. No seu entendimento, este tipo de homem representa a maioria. Este rapaz e o colega, também machista, trataram as mulheres de modo diferente: a que passa acompanhada por um homem é respeitada, mas a que passa sozinha não é. Na opinião das meninas, mesmo acompanhada, a mulher não foi respeitada, quem foi levado em consideração foi o homem acompanhante e a sua respectiva posse. Um dos alunos que interpretou um dos assediadores disse que a sua intenção era representar um homem com idade mental infantil. Um outro rapaz contou que a sua ideia, na mesma cena, foi retratar um homem bem estúpido, que quer usar a mulher como um objeto.

Um leque temático foi aberto na discussão, desdobrando-a em elementos diversos, enfatizando como as mulheres são tratadas com possessividade, sobre o ciúmes e inveja dos homens se a mulher se destaca no mercado de trabalho ou em qualquer área. Debatesmos ainda a culpabilização da vítima, se alguém a violenta ou assedia acusando-a de vestir roupas curtas, ou o fato de ser comunicativa. Argumentou-se que a mulher só é respeitada quando possui um homem ao seu lado, que é autêntico o medo das mulheres de andarem sozinhas à noite, a cultura do estupro indica que todo homem é um estuprador em potencial, até que se prove o contrário.

Em paralelo, discutimos sobre o modo como os homens se aproveitam do poder aquisitivo para a conquista: carro, posses materiais, e encontram facilmente mulheres que se submetem a esse tipo de relação. Tratamos do ponto em que a mulher é colocada nesse lugar como um símbolo de status, como um carro, como uma casa bonita, como uma conta no banco. Então essa cena, apesar de ter sido solucionada com a armadilha do *heroísmo abstrato*, conseguiu provocar uma discussão muito produtiva sobre o patriarcado, que objetifica mulheres, enxergando-as como um troféu a ser conquistado e usado pelo homem.

Outra participante descreveu que, nesta mesma cena, a sua personagem não correspondia ao padrão de beleza e foi julgada por isso. Foram discutidos, então, os padrões de beleza como representação do aprisionamento e opressão para as mulheres, e a aluna ambicionava mostrar que eles não serviam para ela, e não estava tentando agradar nenhum homem. Uma noção primordial foi expressada, a de que todas as mulheres da cena deveriam ser respeitadas, até a primeira, a machista, também merecia respeito.

Também foi discutido sobre o porquê da existência da crença de que a mulher tem sempre que agradar ao homem, e que o fato do homem ser “o dono do carro, o dono do poder”, mantém a mulher numa posição de dependência e subserviência. Em relação à resolução das cenas, perguntei se achavam comum as mulheres oprimidas por violência de gênero partirem desta maneira para o enfrentamento direto, conforme ocorrido nas cenas. A maioria opinou que não, por causa do risco. Foi comentado que quando a mulher reclama, é taxada de louca, é diminuída.

Neste que foi um dos primeiros debates, fiquei satisfeita em me certificar que os integrantes estavam com vontade de discutir e de questionar as injustiças sociais. Naquela época, eu não compreendia claramente a noção de *heroísmo abstrato*. Ao ler a tese de J. Boal, percebi que caímos nessa armadilha por vezes. É provável que o enfrentamento direto fosse a única forma de romper a opressão que eles imaginavam naquele momento; e, embora já soubéssemos que a coesão e união da coletividade geram uma força criadora de estratégias para o rompimento da opressão, ainda assim, persistiam na proposição do *heroísmo abstrato* como solução dos problemas propostos.

No encontro seguinte, retomamos o mesmo tema das opressões contra a mulher, por não ter sido esgotada essa discussão no encontro anterior. Desta vez, focamos em uma questão chave: como seria possível transformar essa situação? Propus que experimentássemos o Teatro Fórum, refazendo as cenas do encontro anterior ou propondo novas cenas, incentivando o público a interferir. Ressaltei a importância de deixarem clara a postura do seu personagem.

Ao retomar a cena do assédio, para realizar o Teatro Fórum como um experimento entre eles mesmos, outras soluções foram propostas. A cena original foi um pouco modificada: primeiro estão dois rapazes sentados na rua, ao passar uma menina eles a assediam, gritando comentários sobre o seu corpo, ela fica assustada. Em seguida, passam duas primas deles, e um outro rapaz, sentado na praça em um banco mais à frente, assedia essas garotas. Os rapazes, furiosos, vão tirar satisfação, iniciando uma briga com ele, e a cena termina com a violência física entre os três.

Figura 31 - Fórum sobre cena do assédio

Fonte: Arquivo pessoal (2015)

Refizemos a cena para o Fórum, e a primeira intervenção aconteceu logo no primeiro assédio, a moça foi substituída por outra. No momento em que os participantes começam a provocá-la, se finge de surda e sai. Após discutirmos um pouco essa tentativa, repetimos a cena para novas intervenções, e a seguinte foi interrompida no segundo assédio, quando as primas são assediadas pelo rapaz que está adiante, e os primos chegam para brigar. A aluna que interrompeu a cena chama os primos de hipócritas por terem assediado outra garota, declara que pode se defender sozinha e começa uma grande confusão: o rapaz que as assediou fica pensando que ela gostou da atitude dele e ela o esclarece, dizendo que não o está defendendo, e que ela não é um pedaço de carne.

Figura 32 - Fórum sobre cena do assédio

Fonte: Arquivo pessoal (2015)

Ao mediar essa sessão de Teatro Fórum inicialmente senti que tinha controle da situação, pois os participantes começaram as intervenções de maneira mais tímida. Após algum tempo foram ficando mais animados e sem paciência para esperar a vez de cada um interferir na cena, e senti que estava quase perdendo o domínio da situação. Ainda assim, consegui manter a proposta inicial lembrando-os todo o tempo não só de que deveriam esperar que cada intervenção terminasse, mas também de observar cada solução proposta para depois debatermos sobre as mesmas.

Durante a discussão sobre o Fórum, consideramos a primeira solução irônica de certa forma, pois nos fingimos de surda é algo que nós mulheres temos que fazer muitas vezes ao enfrentar assédios, para não correr o risco de sermos agredidas de novo, aguentando caladas a opressão de gênero. Este expediente não é *heroísmo abstrato*, como a segunda proposta, mas também não enfrenta a violência, ela apenas se protege e, de certa forma, aceita a opressão, para que esta invasão não seja mais intensa, dando a impressão de quase um conformismo, mas não, é medo de ser agredida de fato. Essa segunda proposta de resolução implica em grande risco para a mulher: se ela responde ao agressor, corre o perigo de sofrer retaliações.

Felizmente, a questão mais tratada no debate foi sobre o quanto a solução apresentada, de enfrentamento direto, é arriscada. Uma participante falou sobre o problema de reagir com palavras, originando uma reação no agressor passível de crescer de forma danosa e a mulher sofrer uma violência física muito pior. A aluna que entreviu na cena em primeiro lugar confessou não saber como agir nesses casos e se finge de surda quando ouve assédios na rua. Foi comentado o quanto a solução da menina de enfrentar os assediadores é perigosa, que na vida real não se pode fazer isso, especialmente contra o rapaz que a assediou.

Tornei a problematizar: essa é uma forma válida de combater a opressão? Como transformar essa realidade? Então, obtive uma resposta interessante. A participante que entreviu no Fórum se fazendo de surda asseverou que a maneira de vencer esse tipo de opressão não é assumindo uma reação imediata naquele momento, falando algo ou xingando, isso não resolveria o problema, e sim um trabalho social e continuado. Considerei esta resposta brilhante, por abandonar a ideia de embate direto que o Teatro Fórum suscita com frequência, de que a forma de romper a opressão é “virando a mesa”, bastando ter coragem para tal. Pelo contrário, esta participante compreendeu que apenas um processo contínuo de conscientização social poderia ajudar a melhorar este problema da

violência contra a mulher. Esse debate foi muito proveitoso e chegou-se a consensos sensatos, tendo como fundamento tudo o que vínhamos discutindo desde o encontro anterior.

A fala da participante se relaciona com o que vimos em J. Boal sobre a necessidade de enfatizar o sujeito coletivo, articulador de alianças, estratégias. Procurei alertar para os participantes que a estrutura opressora dominante é composta por fendas, fissuras e buracos nos quais é possível penetrar e transitar estrategicamente, combatendo opressões de diversas maneiras. Ao observar essas falhas, seria factível detectar brechas onde ações de transformação poderiam ocorrer. Ou seja, o trabalho social continuado a que a participante se refere engloba estes elementos, e também demanda a necessidade de se fazer alianças.

Cena da mulher oprimida no trabalho doméstico

Mais um exemplo de *heroísmo abstrato* ocorrido em nossa prática aconteceu durante uma sessão de Teatro Fórum, em uma cena sobre a opressão contra a mulher nos afazeres domésticos e na desvalorização desse trabalho, retomada posteriormente para a construção do processo criativo final.

A cena dá-se em uma casa de família, durante o jantar. A família tem uma visita, a namorada do filho. Destaco: o personagem do pai e o do filho foram interpretados por mulheres, e o da mãe por um rapaz, ou seja, houve propositalmente essa ação de distanciamento onde esses três personagens invertem o gênero dos atores. Os outros participantes da cena são do mesmo sexo dos personagens que representam. O pai chega em casa gritando que está com fome. A esposa, mexendo uma panela imaginária, tenta acalmá-lo, dizendo que está quase pronto. Os filhos chamam pela mãe a todo momento, com variadas demandas.

A mãe vai servindo a mesa e o pai e os filhos vão comendo enquanto ela ainda está servindo, e nunca para de fazer tarefas. Alguém reclama que a comida está sem sal, ela diz que vai pegar o sal, o marido fala que quer mais, o bebê grita que está com fome, a mãe parece uma “barata tonta” e não se senta à mesa em momento algum. Então, o pai pergunta onde está o liquidificador que deu para ela de presente de aniversário. Ela diz que está em cima do armário, mas que aquilo não é presente.

Ele se irrita e diz que gastou muito com o presente e que ela é mal agradecida. A namorada do filho então interfere, surpreendendo a todos, e fala que realmente

liquidificador não é presente. Todos ficam em um silêncio constrangedor. Ela continua dizendo que presente é dar uma joia, por exemplo. Liquidificador é para uso doméstico, não é presente. A mãe fica sem graça e tampa a própria boca com as mãos, em um gesto simbólico. O pai diz ao filho para abrir os olhos, pois essa namorada também é mal agradecida.

Figura 33 - Cena da mulher oprimida no trabalho doméstico



Fonte: Arquivo pessoal (2015)

No momento do Teatro Fórum, a cena recomeça e algumas intervenções foram feitas. Uma delas foi a de um rapaz que substituiu a esposa, ele causou impacto ao sentar-se à mesa, ação que a personagem na cena inicial não ousou cometer, e começou a gritar com a família, se rebelando, reclamando que lavava os pratos todos os dias. Os participantes que estão no papel de plateia aplaudem mostrando estarem satisfeitos com a solução apresentada. O personagem do pai se assusta, pergunta para a mulher o que está acontecendo, ela chora e é consolada por ele, que propõe tirarem uma semana de férias para relaxarem juntos.

Esta solução também está dentro do que podemos considerar como *heroísmo abstrato*, pois, geralmente, mulheres exploradas em serviços domésticos, com filhos pequenos e dependentes financeiramente do marido são submissas por necessidade. Naquela época, eu considerava esta solução viável, embora um tanto irreal e idealizada. E depois, contrariando as regras do Teatro Fórum, o opressor representado pelo esposo, em vez de acentuar a opressão na intervenção, cedeu à esposa oprimida e a acolheu, tornando a solução ainda mais irreal.

Na mediação desta sessão de Teatro Fórum, tive que explicar novamente que os personagens considerados opressores devem aumentar a opressão quando o oprimido é substituído, e não o contrário, pois então a proposta não se completaria, que é a de encontrar mecanismos possíveis para o rompimento da opressão. Eles pareceram um pouco desinteressados, pois, segundo eles, desejavam mais liberdade para substituir qualquer personagem e queriam ter o poder de mudar a situação como opressor, ou seja, substituir o opressor em cena e romper a opressão por bondade pessoal.

No debate, uma participante relatou que a postura do seu personagem era ser o pai da família, sempre pressionando a mulher a fazer as atividades domésticas, e o filho nunca sendo pressionado para pelo menos ajudar, sempre sendo deixado à vontade e a sua mãe se esforçando para cumprir todos os afazeres. E teceu considerações pertinentes para a verificação do aprendizado e avaliação do processo, assegurando que a cena trouxe um retrato bastante comum do cotidiano de uma família típica, trazendo questões que às vezes passam despercebidas no dia a dia, como se fossem naturais. Ela completou a exposição das suas ideias dizendo que ficar no lugar do opressor é muito confortável, pois é esperado socialmente que as relações sejam desta forma, adicionando que esta cena da família é importante para começarmos a enxergar com mais clareza as entrelinhas das relações. Muito relevante ela ter notado espontaneamente a questão da naturalização das opressões. Ademais, esta integrante compreendeu que o nosso trabalho estava servindo para o estudo das relações sociais, e isto foi muito gratificante.

Uma aluna externou a opinião de que achava interessante o fato do oprimido não poder responder à opressão na cena inicial, e sentia-se muito angustiada ao assistir cenas de opressão pelo fato do oprimido não enfrentar a opressão. Relatou sentir vontade de fazer a pessoa “acordar”. Respondi que a intenção desse tipo de teatro realmente é provocar as pessoas a se indignarem, gerando inquietação, para, então, tomarem alguma atitude. Outra participante disse que sempre que assiste uma cena de opressão ela quer fazer alguma coisa, quer agir, mas nem sempre sabe o que fazer. Por isso achou o Teatro Fórum bacana, por dar a oportunidade de poder intervir e “dar aquele basta”, pois também fica nervosa ao presenciar esse tipo de cenas.

Mas conversamos que existe certa ingenuidade ao pensar que “dar esse basta” irá resolver o problema, porque vencer uma opressão não é uma questão de “gritar mais alto”, ter coragem e não ser fraco, como essas participantes estavam desejando naquele momento. Muitas acreditavam que, ao se separarem do marido, a situação estaria resolvida, sem

pensar para onde a mulher iria com seus filhos, e como os alimentaria. Por outro lado, a colocação dessas duas participantes foi muito positiva e assertiva, ao expressarem que a provocação suscitada pelo fazer teatral as conduziu a ter ímpeto e coragem de fazer algo a respeito. Nesse caso, a nossa *práxis* gerou reflexão que conduziu à vontade de agir.

Foram abordadas diversas questões despertadas pelas cenas, entre elas o fato de ficar dividido entre interferir ou não interferir em caso de violência contra a mulher. Um participante refletiu que o teatro nos possibilita compreender melhor os nossos próprios bloqueios, e que é preciso aprender a ouvir, pois isso é libertador. Foi discutido que a família constitui uma reprodução menor da sociedade e que em nossas próprias casas já aprendemos a ser opressores e oprimidos. Uma das participantes compartilhou com o grupo que estava estudando o feminismo e que qualquer opressão, por menor que fosse, a deixava muito brava. Nessa discussão, um dos rapazes, ao reconhecer que alguns homens são feministas, criou algumas controvérsias, e uma das participantes reagiu afirmativamente, elucidando que não existe homem feminista, apenas “machistas em recuperação”, porque segundo ela:

[...] não existe ninguém no mundo que não tenha um certo traço disso [machismo], porque a gente não tem a disciplina de se observar e se perguntar as coisas o tempo inteiro. A gente está colocando situações bem claras, mas no dia a dia elas acontecem de maneira mais subliminar e são coisas que passam, que mesmo as pessoas mais atentas se passam [sic], está enraizado em nossa cultura, em todos nós, somos pessoas que estão se construindo nessa desconstrução, nem as mulheres podem dizer que não têm traço nenhum de machismo, e nós mulheres somos moldadas para ser desse jeito, mas chega uma hora que a gente passa a se desconstruir. (APÊNDICE B)

Lúcida e fundamental esta colocação no diálogo, evidenciando a importância de observar o preconceito existente e enraizado em cada um de nós, além de perceber a complexidade da sociedade e das relações nos momentos em que as opressões não estão tão claras como em nossa prática. Alguns participantes eram visivelmente mais conscientes destas questões do que outros, e era muito relevante, para estes um pouco menos conscientes, ouvirem a opinião dos primeiros. Um dos rapazes contribuiu dizendo que antigamente a mulher não podia tomar muitas atitudes, mais hoje em dia não precisa mais ser assim, a mulher pode fazer o mesmo trabalho que o homem, ganhar o mesmo valor, o que foi rebatido sob a alegação de que isto ainda não acontece. Uma das garotas acrescentou que, quando uma mulher se destaca no mercado de trabalho, as pessoas ficam surpresas, como se fosse surpreendente uma mulher ser competente.

Um dos alunos comentou ter percebido com clareza nas cenas qual é a posição do opressor e a do oprimido, mas no dia a dia nem sempre essas relações estão evidentes, e nem sempre reparamos na desigualdade das relações, porém ficou claro nas cenas. Relembrei a eles que o nosso objetivo é fazer uma leitura o mais clara possível das relações, mas que na vida real não é tão fácil enxergar, e algumas vezes podemos variar entre ser opressores e oprimidos. Por esta razão, não devemos acreditar no maniqueísmo nas relações, existem contradições na maior parte do tempo. A ideia do opressor e do oprimido é uma noção importante para estudarmos as relações, mas também é preciso relativizá-las, a cada momento é possível estar numa posição diferente.

Para concluir, creio que essa armadilha aconteceu algumas vezes fomentada pela dificuldade de visualizar um protagonista que busca aliados, que se articula e organiza coletivos de enfrentamento das opressões. De todo modo, na minha opinião, o maior problema não é cair na armadilha do *heroísmo abstrato*, mas sim não percebê-lo e não discutir sobre ele depois, para que deste modo os jovens não mantenham um olhar ingênuo e romantizado sobre a realidade, acreditando que esse tipo de enfrentamento é eficaz, em vez de ampliar o olhar crítico para outros tipos de estratégia e de iniciativas na prática da luta contra a opressão.

4.3.2 Solução conjuntural para problemas estruturais

Outra das armadilhas em que entramos algumas vezes foi a da solução conjuntural para problemas estruturais, que vimos no capítulo anterior pelas palavras de A. Boal, resultando no tema social sendo tratado como caso isolado na cena. Mesmo quando os participantes possuem a intenção contrária, que seria justamente a de exibir uma situação social do cotidiano, a depender da solução apresentada, se observa uma característica conjuntural, que não serve para o grupo pensar em solução de forma mais ampla, para além daquele caso.

Por outro lado, em geral, a forma da estrutura de dominação opressora não permite que se atinja de forma direta as alavancas para a mudança, por estarem localizadas fora do alcance da comunidade ou grupo social de participantes. Sendo assim, nos debates chamei a atenção para esta questão com frequência, provocando-os a se tornarem mais conscientes, para que pensássemos em estratégias viáveis de enfrentamento saindo do plano particular e

individual e atingindo um âmbito mais geral e social, ou seja, mais estrutural. Apesar disso, assim como no problema do *heroísmo abstrato*, nas cenas de encontros seguintes por vezes os participantes ainda propunham soluções conjunturais, demandando novo debate sobre tal questão.

Cena do roubo na feira e redução da maioria penal

Um dos exemplos de quando caímos nessa armadilha na investigação prática deste estudo ocorreu na seguinte cena, durante o encontro cujo tema foi “redução da maioria penal”, assunto em discussão nacional naquela época. A cena se inicia na tradicional feira de Seabra e uma das participantes é feirante, vendendo os seus produtos. Há uma moça e um homem comprando na sua banca, em seguida chega um garoto e rouba a bolsa da cliente. O homem consegue agarrar a bolsa de volta e segurar o infrator, que é forçado a devolver a bolsa. Ele humilha o garoto, falando que bandido bom é bandido morto. A feirante e a vítima se sensibilizam e perguntam ao garoto onde estão seus pais, onde ele mora, e ele não tem nada nem ninguém.

O homem continua nervoso, fala que ele tem que ir para a cadeia. Elas tentam amenizar a situação do garoto, falando da falta de oportunidades, da crueldade da sociedade, dos péssimos exemplos na cadeia, onde ele iria piorar muito. O homem, extremamente conservador, continua com a mesma perspectiva. A feirante sugere que ele leve o garoto para o Conselho Tutelar. A mulher que foi roubada o impede, dizendo que irá levá-lo para a sua casa, que todos devem perdôá-lo e que o alimentará. A feirante insiste que depois ela deve levá-lo para o Conselho Tutelar, a fim de ter um destino e não ficar perambulando nas ruas. A vítima e o garoto infrator saem de cena, permanecendo apenas a feirante e o homem, ela fala para ele se abrir para outro ponto de vista, e entrega os tomates a ele, que se afasta ainda discordando.

Figura 34 - Cena do roubo na feira e redução da maioria penal



Fonte: Arquivo pessoal (2015)

Ao analisar a solução proposta para esta cena, percebemos que é declaradamente conjuntural, tentando combater uma questão estrutural. Levar o menor carente para casa e alimentá-lo irá amenizar a situação por um curto espaço de tempo, e os tantos outros menores carentes que existem continuariam à mingua. Ainda que o infrator fosse levado ao Conselho Tutelar, isso também não resolveria a opressão a qual ele está submetido, apenas mudaria um pouco a sua situação, sem garantias de que terá um futuro melhor, pois essas instituições, em geral, não possuem condições de transformar efetivamente a realidade destas crianças carentes, sobrevivendo precarizadas.

Durante o debate, uma participante explicou sobre o surgimento da ideia para esta cena que apresentou com os colegas. Partindo do contexto da cidade, escolheram o local da feira tradicional, tentando trazer as discussões sobre a redução da maioria penal, apoiadas no que acontece no cotidiano, em uma colocação perspicaz:

A cena que a gente fez foi tentando trazer um pouco de todas essas discussões que a gente está tendo agora para coisas que acontecem no cotidiano, porque a transformação social não é uma coisa macro, que vai acontecer de uma maneira explosiva, a transformação social tem que vir das bases, a transformação social vai vir dos movimentos sociais, e quem são os movimentos sociais? São os oprimidos, cara, são os sem-terra, são os indígenas, quilombolas, a agricultura familiar, a organização nas periferias urbanas, o movimento das mulheres, então a transformação social vem do nosso cotidiano, são as oportunidades que a gente tem de transformar essa sociedade que estão nas nossas vivências cotidianas, é no que a gente diz cotidianamente às pessoas, é como a gente age diante de determinadas situações, são as discussões que a gente provoca no nosso ambiente de trabalho, sabe, é dessa maneira que a gente começa a transformar. Daí, essas transformações, elas não vão ser individuais, tipo eu faço a minha parte como um beija-florzinho, não, ela vai ter que ser coletiva! Por isso que a sociedade se organiza em coletivos, por isso que existem os movimentos sociais! E a nossa cena vai se permear por tudo isso, a nossa discussão não pôde ser um pouco mais profunda, mas eu acho que a gente tentou trazer isso à tona. (APÊNDICE B)

Ao ouvir a colocação desta participante, fiquei satisfeita ao perceber a sua compreensão da necessidade de articulação da coletividade para o enfrentamento das problemáticas sociais e da conexão entre as esferas de poder. Esta cena, apesar de provocativa e bem dialógica por evidenciar e discutir pontos de vista opostos, é um tanto simplista ao apresentar uma solução conjuntural para seu desfecho. O fato da vítima do assalto levar o garoto que cometeu o delito para casa é uma solução que não resolve a problemática social, apenas ameniza temporariamente o caso de uma única criança.

Ao ser indagada acerca das posturas dos personagens na cena, a aluna respondeu que discutiram e decidiram ter os dois contrapontos na cena: a postura do infrator era de pegar a bolsa, a da senhora roubada inicialmente foi o choque e medo, revolta. Depois o grupo pensou em sensibilizar essa senhora para ela acolher o garoto, e a posição da vítima foi considerada importante ao representar o efeito da opinião pública. Então, se a vítima escolhesse bater no assaltante, seria um discurso político por intermédio da sua escolha. Portanto, quiseram trazer essa vítima na cena para ela repensar a revolta contra o meliante e tentar ajudá-lo, oferecendo abrigo, comida ou alguma oportunidade a ele.

A postura do freguês que capturou o menino representa a atitude da maioria da sociedade, na opinião da participante. São os que acreditam que os bandidos devem morrer, e os menores infratores devem ir para a cadeia. Para ela, a sociedade quer soluções rápidas: matar ou prender o bandido, destinando-o para longe das vistas, ao contrário de pensar em melhorar a educação. Ela exemplificou a ideia das soluções rápidas com uma comparação

com a prefeitura da cidade recapeando os buracos das ruas para as festas de São João, como se estivessem resolvendo o problema de fato.

Na mesma cena, o posicionamento da participante, cuja personagem foi a feirante, foi o de observar toda a situação e discutir a fundo a questão: qual é a história? Qual é a raiz daquele problema, do porquê aquela criança chegou ao ponto de roubar ou de matar tão jovem? E, para ela, o estudo destas circunstâncias também envolvia a nossa responsabilização enquanto cidadãos, pois também somos responsáveis ao pactuar com essa realidade. A sociedade precisa enxergar-se como grupo social, os acontecimentos sociais não são isolados nem estão distantes de nós, que não somos meros observadores, mas sim partícipes, e a nossa atuação dentro de nossos cotidianos, como atores sociais, é importante para o todo.

Ao indagar a eles se esta solução da cena resolveria o problema de tantos menores que sofrem diversas privações, a resposta foi unânime: não. Nesse encontro, ressalttei a necessidade de observar atentamente as dimensões e os paradoxos de cada situação, com o objetivo de desvendar as causas da opressão em vez de acreditar que seja oriunda de um único vetor, de ampliar a visão para entender que a opressão é uma questão social e estrutural.

E qual seria a resolução? Eles responderam que provavelmente políticas públicas de inclusão social, a honesta aplicação dos recursos que chegam ao município. Neste momento, uma das integrantes discordou, afirmando que essa solução é utópica e dificilmente será atingida:

Isso não vai acontecer, porque o capitalismo não permite que aconteça, então só vai haver esse equilíbrio quando nosso sistema de desenvolvimento econômico social e cultural mudar, pois enquanto o capitalismo for hegemônico, isso não vai mudar, pois sobrevive da desigualdade, a desigualdade não irá deixar de existir enquanto ele não acabar, não adianta, é utopia que não vai alcançar, enquanto o capitalismo sobreviver no mundo, ele sobrevive das desigualdades sociais que nem muriçoca no sangue. (APÊNDICE B)

Aprendi muito com essa participante, ficava impressionada com a clareza de suas colocações, e lia nos olhos dos outros integrantes as portas da consciência sendo abertas pelas considerações dela, com pontos de vista enriquecedores para nós todos. A sua postura empoderada era inspiradora. Esta cena da feira foi muito trabalhada em encontros

seguintes, foi construída e rediscutida com vistas à nossa apresentação; e seu formato refletiu um pouco da metodologia dialética da Peça didática brechtiana, em que além de se construir a cena com bastante debate coletivo, a refaz testando sugestões e opiniões diferentes, invertendo personagens. Desta forma, se relacionou à sugestão de J. Boal de aproveitar as qualidades da característica dialética da Peça didática de Brecht para a dramaturgia do Teatro Fórum, considerando que ambos os autores criadores destas práticas possuem objetivos similares.

Neste formato da metodologia brechtiana, há mais tempo e espaço para a preparação de uma cena do que as intervenções do Teatro Fórum que acontecem apenas em um dado momento. A dialética nas relações entre personagens vai sendo construída a partir da discussão continuada sobre as relações e sobre o assunto trazido, refazendo a cena algumas vezes a partir dos debates. Creio ser esta maneira mais rica e proveitosa do que a utilização pura e simples, conforme tentei nos encontros, do Teatro Fórum como um jogo com os participantes. As intervenções espontâneas no Fórum não oferecem tanto tempo para a criação de uma estratégia, de uma linha de raciocínio na representação de uma opressão social. Na minha opinião, por serem mais impulsivas, colaboraram, em nossa prática, para a existência do *heroísmo abstrato*, na investigação realizada. Apesar disso, o Teatro Fórum continua sendo uma base de trabalho importante nesta pesquisa, especialmente quanto à postura do educador de teatro na extensão, que foi baseada no curinga do Teatro Fórum.

4.3.3 Relação horizontal ou vertical? Limites de relacionamento professor/aluno

Esta pesquisa foi um desafio especialmente por me colocar ao mesmo tempo como pesquisadora e objeto pesquisado, e eu a realizei disposta a correr o risco de os resultados não corroborarem as ideias defendidas na parte teórica deste trabalho. Houve momentos de crise em que senti que a minha condução não estava no caminho certo, pois as questões relativas à frequência variável dos alunos e também à dispersão, em muitos momentos, levavam a um sentimento de que talvez estivesse sendo muito permissiva ao buscar ser dialógica e horizontal, criando um tensionamento entre autoridade e liberdade. Fiquei algumas vezes dividida sobre como proceder, como estabelecer limites sem autoritarismo, e sim de forma crítica.

Durante os encontros, me sentia no mesmo patamar em que os participantes, mas sem nunca esquecer de que a responsabilidade de todo o trabalho era minha, como educadora, mesmo que guiada por eles. Confesso que por vezes tinha dificuldades com a dispersão de alguns alunos, além do fato dos jovens em geral estarem acostumados com a escola, onde o padrão de relacionamento com os alunos é verticalizado. Em nossa prática, por vezes a algazarra predominava e isso prejudicava o andamento do trabalho, mas eu evitava assumir uma postura autoritária.

Por outro lado, alguns integrantes chegaram a me pedir para ter uma atitude mais enérgica, como usar recursos do tipo 'gritar'. Cheguei a tomar essa atitude uma vez, e eles pareceram satisfeitos. Em momentos em que a balbúrdia se instalava, sentia às vezes o ímpeto de esbravejar com eles, mas, em geral, ficava tranquila e tentava chamá-los, procurava explicar que a coesão era necessária. Ocasionalmente chamava a atenção dos participantes por um tempo e funcionava. Caso contrário, permanecia calada até eles notarem e silenciarem para escutar. Já havia lidado com diversos grupos dando aulas de teatro, vários realmente dispersavam um pouco, mas sempre conseguia convidá-los de volta para a proposta; então nunca havia trabalhado com um grupo tão desafiador.

Durante o encontro, entravam bem concentrados na proposta. Mas a dispersão no início, até se concentrarem, e no final, quando estavam cansados, era maior. Desde o projeto anterior já havia lidado com essa questão da distração e dificuldade de concentração coletiva, agravada pelo fato que atendíamos cerca de sessenta adolescentes em uma única aula. Portanto, nesta pesquisa elegi apenas cerca de vinte deles, por saber que sozinha, sem a colaboração de outra professora, como no projeto anterior, seria difícil alcançar condições de desenvolver um trabalho em que cada um pudesse se expressar em um diálogo, e que fosse viável dar a atenção a todos com qualidade. Com os sessenta participantes do projeto anterior, a roda de conversa ficava tão grande que nem todos conseguiam escutar bem, não acontecia um debate consistente sobre as questões sociais de fato. Além do mais, esse número de participantes demanda um espaço amplo de trabalho, o que não possuíamos no projeto atual.

De fato, mesmo reduzindo os participantes a um terço, houve o desafio da desatenção, variando a amplitude de intensidade dependendo do encontro. Houve uma ocasião em que os participantes estavam muito agitados e dispersos, e uma aluna, a única professora que havia restado entre os participantes, sentiu-se à vontade para gritar com eles, ordenando que calassem a boca, e tomou a frente para direcionar o jogo proposto, agindo

de forma vertical. Considerei uma intromissão na minha condução, não me agradou, mas como não voltou a acontecer, e foi só naquele momento específico, decidi não falar nada, a não ser que acontecesse novamente.

Apesar da sensação de não saber muito bem como colocar limites sem ser autoritária, estava ancorada em nossa afetividade estabelecida, procurava agir amorosamente, com base nos fundamentos oriundos de Freire. A resposta dos participantes sobre este ponto nas entrevistas semiestruturadas me surpreendeu: no ponto de vista deles, eu sabia sim estabelecer os limites ao chamar a atenção deles, como veremos adiante.

Para um maior entendimento do contexto do que eles enfrentam nas relações de professor e aluno na escola, vou descrever analiticamente uma temática discutida: houve um encontro em que as relações de professor e aluno foram problematizadas, afinal eram praticamente todos estudantes, à exceção de uma participante, que era educadora. Foi muito produtivo, estávamos tratando de tipos de discriminação, e um grupo dentre os integrantes elaborou a cena a seguir.

Cena da professora preconceituosa e opressora

Uma participante iniciou a cena interpretando uma professora na escola, com abordagem aparentemente bem horizontal, onde ofereceu explicações levantando questões sobre os assuntos, promoveu um debate criticando a sociedade capitalista. Após a aula dessa professora, ocorreu uma quebra brechtiana na cena, em que as personagens se substituíram: a aluna virou professora e vice-versa. A nova professora entrou na sala de aula dizendo que não queria estar ali, mas como está ganhando para isso, ela veio. Disse que iria escrever no quadro para os alunos copiarem, e caso houvesse dúvidas ela alegou não estar com paciência para responder.

Os alunos conversaram durante a aula, e ela chamou atenção deles com um comentário racista, dizendo que depois não iria tirar dúvidas de nenhum ‘preto’, sendo que os dois alunos conversando eram negros. Um destes alunos retrucou que estava com dúvidas, e ela respondeu que era porque ele é preto e por isso não aprendia. A outra aluna negra tenta defendê-lo, justificando que a professora não tinha paciência com eles, afirmando que não tiveram acesso a nenhum ensino de base e precisam aprender a disciplina.

Figura 35 - Cena da professora preconceituosa e opositora



Fonte: Arquivo pessoal (2015)

A professora então perguntou se o aluno morava na comunidade, ele respondeu que sim. Neste momento, ela perdeu o controle e gritou que preto e favelado tinha que ir preso, xingou-o de “desgraça”, perguntou o que ele estava fazendo lá atrapalhando a aula dela. Ele respondeu timidamente que estava tentando estudar, mas o personagem não enfrentou o racismo de maneira direta, sequer a acusou de racista. A outra aluna que o defendeu apontou o absurdo, mas a educadora não se importava e retrucou que a educanda era igual ao garoto. A aluna insistiu para que a professora explicasse a disciplina, exclamando que eles já passaram muitas dificuldades para estarem ali, mas a professora os ignorou e voltou a escrever no quadro.

O aluno discriminado insistiu perguntando se ela iria ou não esclarecer a dúvida dele ou se ela ia querer que ele fosse para a cadeia. Ele a impede de responder e pergunta se ela já ouviu falar do *Estatuto da Criança e do Adolescente*⁵¹. Ela responde desprezando-o e referindo-se ao documento como “aquela porcaria de direitos humanos, para proteger vagabundo”. Eles discutiram, ele defendeu que o Estatuto protege os menores, ela repetiu que foi um monte de vagabundos que tinham que estar presos. Ele tentava se expressar, mas a professora permanecia gritando e humilhando, até que ele perdeu a paciência e saiu da sala. A outra aluna também levantou e ameaçou falar com o diretor, a professora deu de ombros sem se importar.

⁵¹ O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei n.º 8.069) é um conjunto de leis específicas para cuidar das pessoas menores de 18 anos que vivem no Brasil. Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-eca/>>. Acesso em 24/09/2018.

A aluna abordou o diretor da escola abalada, e relatou o quanto era paradoxal que na escola houvesse uma professora (a do início da cena) que estimulava o pensamento crítico, e, ao mesmo tempo, outra professora completamente preconceituosa e racista que maltratava os alunos. O diretor já havia recebido outras reclamações desta mesma professora, e a intimou para uma conversa na diretoria. Ele disse estar sabendo que ela, a professora, andava oprimindo os alunos. Ela retrucou que estava dando apenas a sua opinião, que pretos e favelados já deviam estar presos e não atrapalhando a aula dela. O diretor também perguntou se ela sabia o que era o Estatuto da Criança e do Adolescente, ela respondeu que era palhaçada de direitos humanos que o “pretinho” da sala havia falado. O diretor respondeu que o pretinho um dia poderia ser gente, mas que ela era uma ignorante, e que iria assinar a demissão dela. A professora racista respondeu que também iria denunciá-lo e saiu.

Esta cena trata inicialmente de racismo, mas também aborda a questão das relações de poder entre professor e aluno. O desfecho, onde o diretor defende os alunos e demite a professora, talvez seja um pouco de desejo de reparação por parte dos educandos, pois, muitas vezes, situações que envolvem racismo de professores para com alunos são acobertadas pela direção, que não considera um problema relevante, ou trata como um “mal entendido”, especialmente em escolas públicas.

No debate sobre esta cena, a participante que integrou a ação como aluna da professora racista e opressora, relatou que se inspirou nos educadores do IFBA⁵² da cidade, porque, segundo ela, existem professores “com a mente aberta” e “fechada”. Ela avaliou que não conseguiu representar direito a personagem tamanha a sua maldade, era tão opressora que mal conseguia olhar para o público. Paradoxalmente, a integrante relatou que se sentiu à vontade e confortável oprimindo, mas não conseguia encarar a plateia.

Outra aluna sugeriu que se sentir à vontade oprimindo acontece devido ao fato que a opressão é o estado “natural” da sociedade e as pessoas nascem e vivem dentro disso, acostumadas a serem oprimidos e opressores, vivendo nesta dualidade, tornando essa realidade social naturalizada. Assim sendo, as opressões ocorridas ao nosso redor também são naturalizadas, bem como a violência e o fato de existirem favelas ao lado de condomínios de luxo, as pessoas consideram normal. A parcela dos que são oprimidos desejam tornar-se opressores. Na perspectiva dela, é pelo seguinte motivo que oprimir é

⁵² Instituto Técnico Federal da Bahia, núcleo de Seabra.

confortável, não é por comungar com a opressão, mas sim porque é o estado “natural” da sociedade.

Relembrei a eles que A. Boal afirma que o importante é a escolha de não oprimir na vida real, sem importar tanto se o indivíduo sente prazer com isso, mas sim como age, como escolhe agir. A aluna explicou que ela e os colegas desejavam expor essa diferença entre o professor provocador e crítico e o opressor racista, para trazerem a ideia da discussão de temas sociais. Ao comentar que me surpreendi com o grau de racismo apresentado na cena, o rapaz participante, que é negro e interpretou o aluno oprimido, contou que realmente passou por essa situação, e que não conseguiu reagir, ficou calado.

Segundo ele, a sua reação foi ficar com medo de responder e ser colocado para fora pelo professor, como se estivesse desrespeitando. O professor já o havia mandado ficar duas semanas sem assistir a sua aula. Mas, na cena, ele conseguiu reagir se retirando, embora no final apenas, depois de escutar muitas ofensas. Os participantes opinaram que, devido às relações de poder, frequentemente o professor manda e o aluno obedece, que ninguém tem coragem de discutir com um professor.

Uma participante contou que estudou em escola particular como bolsista, e que sofreu tanto com os professores como com os alunos. Sofria gordofobia, zombavam do seu cabelo “ruim”, que ela ia desarrumada para a escola, enquanto as outras garotas passavam maquiagem. Ela alega que foi o pior período de sua vida, era completamente excluída por não corresponder ao padrão de beleza vigente. Esta mesma participante disse que foi condicionada a jamais discutir ou questionar o professor:

Foi ensinado a mim, desde que eu me entendo por gente, que você nunca vai levantar a voz para o seu professor, você nunca vai discutir, você não está certo, o seu professor é que está passando a informação para você. Aí, tipo assim, eu tinha medo de falar qualquer coisa com um professor.
(APÊNDICE B)

É evidente o alto grau de autoritarismo e de racismo experimentado por estes jovens em seu cotidiano na escola. O educador de teatro da extensão deve levar em conta que a experiência anterior dos participantes com outros professores em geral não é nada dialógica, existe uma desconstrução a ser feita coletivamente. Eles estão acostumados com professores de postura vertical e solicitam atitude autoritária quando julgam necessário,

como chegou a acontecer em nosso caso. Há uma dualidade entre autoridade e colocar limites de forma dialógica, o que pode confundir o educador.

De qualquer maneira, a integrante que trouxe o seu bloqueio para ser discutido e para questionar a figura do professor contou que já teve uma série de professores que não concordavam com muita coisa que ela defendia, e, portanto, ela se abstinha de discutir para evitar qualquer confusão. Conforme relatado pela aluna, uma das professoras era tão opressora na escola e ela tinha tanto medo que saía do corredor quando ela passava. Outra participante comentou que não é questão de desrespeito responder ao professor, porém ele não aceita que o aluno tenha um posicionamento. Completou dizendo que já viu professores respondendo que o aluno está errado quando emite uma opinião.

Uma participante levantou a questão de que os professores também são explorados, e terminam por ‘descarregar’ nos alunos as suas frustrações, e ainda existe a questão do professor de escola particular oprimido pelos próprios alunos, que se colocam no papel de clientes do ensino mercantilizado atual, e que chantageiam o professor para aprová-los nas disciplinas porque estão pagando, entre outros abusos. Ao começar deste debate, percebi a que grau de relações com os professores estes participantes haviam sido expostos por toda a vida escolar. Notei também o quanto estava sendo transformador para eles a abordagem deste trabalho, tornando, para mim, a nossa prática ainda mais relevante.

Nas entrevistas, me surpreendi com as respostas deles, que afirmaram que eu sabia manejar as dispersões na maioria das vezes sem assumir uma postura autoritária. Na minha impressão pessoal, eu havia sido permissiva, por não conseguir impedir que por algumas vezes o tumulto se instalasse em demorado, mas de acordo com a perspectiva deles, o equilíbrio era alcançado nessa relação. Como parte dos resultados desta pesquisa, apresento alguns trechos da entrevista final com os participantes, iniciando pelo aspecto da relação vertical/horizontal. Abaixo estão trechos em resposta à pergunta seguinte: se como professora, eles acreditavam que geramos um processo criativo de igual para igual, criando um diálogo real, ou se foi “de cima para baixo”, mais impositivo:

Igual, pois tanto você ouvia ou quanto você falava não teve essa de “ah, porque ela é professora ela tem que estar acima disso” ou algo do tipo, “ela tem que falar mais”, não. Claro que tem que ter a parte do respeito da gente enquanto aluno, pois quem detém a informação maior é você, só que ao mesmo tempo, você passava para a gente alguma coisa que a gente não sabia, você também estava aprendendo com a gente, você também recebia isso, porque quando você passava para a gente a gente lembrava:

“poxa eu conheço, eu também sei isso”, você também recebia da mesma forma, então quando antes você detinha o conhecimento que a gente não tinha, quando você passava a gente percebia que tinha e você recebia também em troca. (APÊNDICE A)

Essa aluna, ao discorrer sobre as nossas relações, descreve o princípio da educação dialógica, a via de mão dupla que a extensão demanda, conforme os documentos normativos vistos no primeiro capítulo. Além disso, ela percebeu que tinha conhecimento já dentro dela, que foi passado para mim, isso é muito relevante, pois o indivíduo percebe e toma consciência que ele já é detentor de um conhecimento e valoriza esse saber. Aqui constatamos que, na opinião dela, conseguimos atingir a dialogicidade, uma troca real, horizontal, apesar dos desafios. Outras opiniões também foram convergentes nesse ponto, como a de outra participante, respondendo abaixo à mesma pergunta:

Não, você foi mais uma orientadora do que uma autoridade, você sempre teve o diálogo com a gente e sempre aceitando sugestões, pedindo sugestões, a gente construiu junto isso, então foi bem legal essa forma, foi horizontal e era tipo sabe aquela coisa do diálogo, da conversa, isso é bem legal. Às vezes é engraçado que isso para algumas pessoas não funciona, a gente está tão acostumado com aquele ensino do tipo “eu mando em você”, e a pessoa está tão acomodada àquilo, que quando você vem e traz uma coisa, tipo “vamos construir isso juntos, eu não estou acima de vocês, eu estou aqui para orientar e a gente está junto nessa”, a pessoa fica “ih professora que nada”, aí não respeitava, às vezes é necessário dar uns gritos, pois a pessoa não respeita e não está nem aí para você e vem para o teatro achando que está indo para a escola... não, cara! (risos) (APÊNDICE A)

Esta participante evidenciou um pouco a dificuldade que havia nessa diferença de postura do professor, porque estavam acostumados ao ensino verticalizado autoritário, ou seja, só respeitando o professor mediante ameaças. Quando encontram uma proposta horizontal, sentem-se à vontade e, equivocadamente, acabam por desconcentrar ou desestabilizar a atmosfera do ambiente. Essa postura causava um pouco de revolta nos outros alunos que eram mais dedicados, pois atrapalhava quem queria aprender e se concentrar mais.

Outras respostas para essa mesma pergunta:

Eu te chamo de professora nem sei porquê, pois é como se não fosse, porque você interagia com todo mundo do mesmo jeito e não foi tipo ‘de

sala de aula'. Você deixou a gente livre para fazer o que quiser e eu acho que isso faz até com que a gente respeite mais, porque na sala de aula, por causa (sic) que a professora fica assim, batendo, tipo: 'tem que prestar atenção', e a gente acaba não prestando, a gente acaba não dando ousadia e a forma com que você ensinou a gente foi como se você fosse igual a gente, e aí isso tornou o trabalho melhor. E é melhor isso porque a gente fica mais livre, mais aberto para conversar, porque numa sala de aula, às vezes a gente vai falar e fica com receio, tipo 'será que eu falo?' (APÊNDICE A)

Esta aluna expressou, como a anterior, o medo de se expressar e de posicionar-se perante a figura de poder de um professor, o receio de ecoar a própria voz. Este fator é um grande problema e raiz do autoritarismo hegemônico, pois na escola aprendemos a ser submissos, e se não somos, muitas vezes recebemos castigos e humilhações. E, desta forma, a escola cria trabalhadores dóceis e medrosos. Esta colocação também demonstra que, para eles, a imagem do professor tradicional é austera, e, por ser "amiga", eu não parecia ser professora, evidenciando o enraizamento desse padrão.

A resposta da mesma pergunta por outra participante:

Completamente de igual para igual! Porque com você foi um trabalho completamente espontâneo, foi fluindo de uma forma completamente espontânea, você trabalha com a gente de igual para igual, mas quando tem que dar uns puxões dá, e ninguém sai ferido. Eu acho que você trabalhou da forma certa! (APÊNDICE A)

Essa foi uma das colocações que me deixou surpresa, por mostrar a visão de uma participante que me leva a acreditar que as minhas tentativas podem ter sido eficazes em encontrar o equilíbrio nas relações. Outra participante compara a nossa relação com a postura da escola:

Não, menina, eu acho que você foi sempre bem amiga, assim tal, não tem essa coisa de cima pra baixo. Então você está ali para passar alguma coisa para a gente, né, então é isso, nunca foi aquela coisa do tipo de escola, 'eu que mando aqui e cala a boca todo mundo'. Aqui todo mundo podia falar, então tem tipo uma abertura pra fazer as coisas. (APÊNDICE A)

A partir destas falas, podemos constatar como foi importante para eles experimentarem uma dinâmica educativa crítica, porque as posições de cada um são

equânimes e os educandos vivenciam uma outra experiência educacional a partir deste diálogo real, em que é possível construir conhecimentos de maneira coletiva. A opinião de um rapaz participante sobre a condução:

Eu achei muito interessante, pois é uma outra maneira de trabalhar a relação de professor-aluno por exemplo, a gente tem uma relação de amizade também, não só de que você é a professora que sabe mais do que eu e que vai ensinar e tal... é um processo de troca, você aprende, eu aprendo, a gente vai nesse processo de contato e dessa troca de conhecimentos e, assim, eu acho que foi muito tranquila a abordagem de professor-aluno, eu me sentia muito à vontade, e digo pelos outros também, tenho certeza de que se sentiam muito à vontade nesse processo, por mais que, claro, precisa dos puxões de orelha porque a gente tem que estar se situando assim às vezes, mas foi muito interessante, acho que não foi aquele negócio sufocante de que: ‘ah, meu Deus, ela é professora e eu tenho que obedecer ela’, eu acho que foi mais uma questão de respeito entre um e outro, entre o trabalho de um e outro, quando a gente vai produzir a gente precisa da sua orientação e ao mesmo tempo você precisa da nossa troca, desse retorno, acho que foi muito tranquilo. (APÊNDICE A)

Essa colocação do participante evoca a característica dialógica horizontal e vai além: evidencia a nossa relação de amizade, os vínculos fortalecidos, certificando que a base freireana do ensinar ser um ato de amor se manteve predominante em nossa prática. E a fala a seguir de outra integrante, respondendo a mesma pergunta sobre a mediação, também se aproxima desta questão:

De jeito nenhum, o jeito que você vem para poder abordar a gente, trazer as coisas que você trazia é uma coisa muito de igual para igual... eu acho que aqui a gente tem a liberdade de ser quem a gente é por causa disso, porque não tem uma muralha entre professora e nós que estamos aqui para aprender e participar, não tem essa muralha, é uma coisa muito de igual para igual, e se criou essa amizade e esse amor entre a gente. (APÊNDICE A)

Apesar de todas essas respostas positivas, houve muitos momentos de dúvida a respeito da condução do trabalho, o desafio de ser sujeito e objeto pesquisado dentro deste trabalho trazia uma certa pressão de que a investigação caminhasse de uma certa maneira e na realidade as situações se dão de forma independente de nossa expectativa de como devem acontecer. Algumas vezes pensei em desistir, quando tinha dificuldade de conseguir espaço, quando muitos faltavam ou quando a turma estava muito agitada e dispersa. De

qualquer maneira, apesar do desafio, me mantive firme e constante durante esses meses de ação prática.

Além do fortalecimento de vínculos, que ocorreu de forma consolidada, os participantes foram unânimes ao concordar que a condução foi de igual para igual, e que, para eles, estava claro que eu dirigi de forma produtiva e democrática os nossos encontros, viabilizando, como objetivo final, a libertação no sentido freireano, da autodescoberta, que ficou evidente na resposta desse outro participante:

Foi como igual, tipo você sabia tomar as rédeas da turma, sabia colocar todo mundo na linha, mais ou menos... é ... às vezes tá, às vezes (risos) ... pois tinha as controvérsias, às vezes a gente bagunçava muito (risos). Bom, você foi uma professora maravilhosa, velho, eu só tenho a agradecer... graças a você que... sei lá... eu me libertei muito sabe, passei a enxergar o mundo diferente, as pessoas diferente, foi muito bom. (APÊNDICE A)

A experiência da autodescoberta é muito libertadora, e surpreende a cada indivíduo quando ela acontece. Além disso, acredito que um dos fatores mais relevantes pedagogicamente foi ter propiciado a experiência dialógica do teatro para os alunos. Pode até parecer simples ou normal abrir espaço para que as vozes desses jovens ecoem e sejam ouvidas, mas no contexto deles isso não é tão comum assim. Ao responder a mesma pergunta das citações acima, uma jovem relatou o quanto foi relevante o momento de cada um se expressar:

Teve diálogo, mas também teve a hora, né, de pegar no pé mesmo, quando estava preparando as cenas, preparando as peças, mas eu acho que, assim, o que eu mais gostava era quando a gente fazia uma roda e cada um falava o que achava, que era um momento único, assim, era a hora de expressar realmente o que você sente, também na hora dos exercícios você se entrega ali... até a alma agradece! E as energias sempre são positivas e assim renova a pessoa, é muito bom o teatro. (APÊNDICE A)

Eram essenciais os nossos momentos de roda de conversa, e o prazer demonstrado por eles em nossas conversas e encontros irradiava. Acredito que cada educador deve manter-se aberto para apreender o caminho que o grupo deseja seguir, cada encontro é diferente do outro e, por vezes, o que foi planejado não será eficiente naquele dia, o educador deve ter a flexibilidade de se adaptar, de mudar os planos quando necessário, de sentir o que é mais adequado para ser feito a cada momento. Desta maneira, o

desenvolvimento do processo flui de modo mais interessante e oferece oportunidades para uma expansão maior do potencial de cada um. Felizmente, os resultados presentes nas falas dos participantes corroboraram as ideias que defendi e procurei desenvolver na prática, mesmo com o desafio de ser pesquisadora e objeto pesquisado, o que também corria o risco de ter ocasionado outros resultados.

4.3.4. Processo criativo

Após seis meses de jogos, improvisações e debates em nossa investigação prática, decidimos começar o processo criativo mais aprofundado para a montagem de um espetáculo. Estávamos no começo de setembro e, após a volta de um mês de recesso em julho, a frequência de alguns participantes começou a se tornar mais esparsa; mesmo assim, começamos a lapidar cenas, definir roteiros dramáticos de cada uma, aprofundando construção de personagens, mudando um pouco o clima de novidade que a proposição de cenas improvisadas ocasiona. Foi uma fase de crise constante, a iminência do final do ano aliada à proximidade do ENEM⁵³ e as pressões que alguns sofriam para entrar em uma universidade pareciam estar afetando fortemente a presença dos alunos, pressionados a estudar. E havia ainda a oportunidade de fazer um cursinho pré-vestibular social gratuito à noite, oferecido pela prefeitura. Muitos começaram a frequentar esse cursinho, e alguns até faltavam no pré-vestibular quando nossos encontros aconteciam para ainda tentar comparecer às nossas práticas, e os pais não aprovavam essa conduta.

Nesta fase, além das discussões do âmbito social de cada problemática, de forma bem participativa, focamos bastante na linguagem teatral. No debate, eram tratadas a construção do corpo e a voz dos personagens. Eu oferecia sugestões para cada um fundamentando nas propostas deles. Todos os participantes opinavam sobre os variados aspectos teatrais como cena, personagem, texto, e cada um compartilhava os pensamentos e sentimentos sobre o seu próprio personagem; as performances de alguns alunos se destacavam, e a recepção do público também era considerada.

⁵³ Exame Nacional do Ensino Médio, que foi criado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) para testar o nível de aprendizado dos alunos que concluíram o ensino médio no Brasil. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/enem/>>. Acesso em 19 set. 2018.

Ao desenvolver mais algumas das cenas que tínhamos improvisado, estas serviram como disparadoras do nosso processo criativo. Salientei para eles, nesta fase, que uma de nossas principais funções envolvia saber claramente o que queríamos dizer e criticar. Nestes encontros, levava novos elementos para experimentação, como figurinos e objetos para a realização de dinâmicas, para que estes materiais pudessem auxiliar na construção das características dos personagens, como é possível visualizar nas duas figuras seguintes, que mostram os participantes com figurinos em uma cena resultante destas dinâmicas. É imprescindível que o educador possua a sensibilidade para perceber alternativas de investigação cênica, captando o momento mais propício para alternar sugestões com a proposta dos participantes.

Uma das cenas escolhidas, a que mais aprofundamos e dela partiram ramificações para outras situações, foi a **Cena da mulher oprimida no trabalho doméstico**, na qual o pai oprime a esposa, sobrecarregada pelas atividades domésticas. Nessa cena, a partir do jogo *Troca de papéis*, já realizado, eles decidiram manter a proposta inicial, a de que uma garota iria interpretar o pai de família e um rapaz a mãe oprimida, com os personagens invertendo o gênero dos atores.

Figura 36 -Cena da mulher oprimida no trabalho doméstico em processo



Fonte: Arquivo pessoal (2015)

Esta cena foi bastante aperfeiçoada com o tempo, apesar de nunca ter chegado ao ponto de ser considerada acabada. Na última fase de nosso processo, a personagem oprimida em construção ainda estava descontente com a sua situação, mas não havia

proposto uma solução na qual ficasse satisfeita, ou que a maioria do grupo concordasse que era válida ou eficiente. Em cena, a personagem ainda estava compondo sua reação à opressão sofrida pelo companheiro, testando e propondo durante a retomada da cena em construção.

Algumas propostas, como esta, tendiam para o cômico, especialmente pelo fato de haver um rapaz vestido de mulher, ainda que sua interpretação estivesse séria e com bastante fé cênica. Inicialmente, alguns participantes se preocuparam, pois levar o público às gargalhadas poderia enfraquecer a eficiência da denúncia social, além do que, o riso poderia banalizar e tornar natural a opressão, sem trazer o impacto que se queria com a cena. Opinei que não haveria problema com o humor, desde que não houvesse a preocupação nem a ênfase de fazer o público rir, e que tivessem cuidado para não atrapalhar o objetivo a ser mostrado com a cena, e não tirar o foco dos pontos em debate, neste caso o machismo, a submissão da mulher, a questão da invisibilidade do trabalho doméstico. Sobre o elemento do humor, lembrei-os que deveriam interpretar a verdade do personagem, não a superficialidade que gera a caricatura.

Nesta etapa, o nível das discussões estava bastante alto, sentia satisfação por tê-lo alcançado junto a eles, mesmo com uma certa defasagem de participantes. Chegamos a iniciar uma certa “costura” entre os assuntos e cenas, e como exercício adicional, eu trazia vídeos de registros de encontros anteriores para que eles enxergassem a si próprios por outro ângulo, apontava para elementos que considerava fundamentais. Eles sugeriam temas a serem trabalhados nas cenas, foram procedimentos bem participativos. Mesmo sem chegarmos a uma apresentação final, eles se empenharam em contribuir enquanto houve processo.

Os alunos, de forma geral, colaboravam para a montagem da cena, com sugestões sobre espaço, postura de personagem e outras sugestões. Foi decidido que o pai de família machista iria assediar a namorada do filho. Modificamos a ordem espacial da cena, colocamos o pai no centro. Os gestos da esposa estavam muito difusos, tentando parecer que estava realizando as atividades domésticas, mas não estava, de fato, executando uma ação definida. Não era possível perceber exatamente o que ela estava fazendo, alertei o participante que a interpretava para focar nas ações. Se estava cozinhando, concentrar-se no que estava fazendo, mexer a panela, cortar a cebola, representar de forma a ficar claro. Nesta cena, os participantes que representavam os pais estavam experimentando vestir os figurinos e a instalação do personagem às vistas do público, sob influência brechtiana.

Essa fase agregou uma dinâmica bem diferente da primeira. Por causa das várias interrupções e reconstruções sofridas pelas cenas, os encontros se desenrolavam com uma cadência talvez não tão prazerosa como a da fase de jogos e improvisações, em que havia sempre muitas propostas de cenas novas, e não se retomava tanto as cenas para aperfeiçoá-las. Houve uma mudança perceptível na diferença de interesse dos participantes quando começou a construção da montagem. Apesar de ainda propor jogos, os longos períodos construindo cenas, e interrompendo, voltando, ocasionaram um pouco de dispersão e desgaste, prejudicando o andamento do processo.

Outra das cenas escolhidas para ser disparadora da construção da montagem foi a da **estrangeira assediada e assaltada**. A ação era bem inventiva por sua proposta diferenciada de uso dos corpos no espaço. Os alunos montaram a praça com os corpos dos atores, e o participante que representava o assediador sentava-se em um banco construído cenicamente com o corpo de algumas participantes.

Figura 37 - Cena em processo da estrangeira assediada e assaltada



Fonte: Arquivo pessoal (2015)

Esta cena descortinava várias problemáticas: machismo, poluição urbana, violência e má aplicação dos recursos públicos. Eu não estava satisfeita com o desfecho construído. Por ser o início do aprofundamento, e também por englobar mais de um tema, as soluções para cada problema ainda não estavam evidentes, os participantes atores estavam se tornando cada vez mais conscientes de toda a situação e estávamos analisando e testando via cena, uma a uma, as questões e as estratégias possíveis de resolução.

Além destas, foi escolhida a **Cena do roubo na feira e redução da maioria penal**. Durante o trabalho com esta proposta, investigávamos uma solução que não fosse conjuntural, mas sim por meio da união e da articulação dos oprimidos. Houve evolução ao longo do trabalho, tanto nos argumentos quanto dos atores.

Tínhamos três cenas como ponto de partida, nas quais trabalhamos por cerca de oito encontros, “aos trancos e barrancos”, devido em grande parte às faltas e atrasos dos participantes. Nesta fase final, alguns alunos revelavam inseguranças e manifestavam angústias pelo fato de ainda não haver um texto pronto. Eu explicava que ainda estávamos construindo, que no início a cena e o texto parecem frágeis, mas depois ficariam mais consistentes, que o texto deve ser um processo de dentro para fora e não o contrário. Muitos já haviam experimentado teatro anteriormente, um teatro fundamentado em texto e falas decoradas, sem nenhuma técnica ou metodologia. Notei que estar sem um texto pronto em mãos os deixava inseguros.

Além da insegurança da falta de um texto pronto, eles também manifestaram ansiedade pelo fato das cenas ainda em construção estarem, segundo eles, “ruins, desorganizadas”. Explicava para eles que é normal as cenas estarem ainda um tanto inconsistentes no início, estávamos em um processo de construção, elas seriam lapidadas no desenrolar do processo, que estava se mantendo aberto para receber mais propostas. Durante essa etapa aprofundamos a escrita de um roteiro dramático das cenas, com o propósito de termos um roteiro base.

Os participantes levantaram algumas dúvidas, por exemplo, se seria melhor descrever as cenas ou escrever as suas falas. Alertava que no texto dramático as duas devem estar presentes. Em vez de escreverem as falas prontas, sugeri que trouxessem argumentos sobre o posicionamento do personagem. Dialogamos bastante sobre construção de personagem ao longo do processo, orientei-os sobre construir a gênese escrita, expliquei o que era e sugeri que fizessem. Neste período, a oscilação na frequência dos participantes era alta, apesar disso, avançamos um pouco na construção das cenas da maneira que era possível. Entre o planejamento que eu efetuava e o que realmente conseguia ser feito a cada aula havia grande distância, por vezes. A produtividade diminuía não apenas devido à frequência intermitente dos participantes, mas também por uma certa dispersão.

Nos últimos encontros, até os alunos mais assíduos passaram a ausentar-se e a construção das cenas estava ficando ainda mais prejudicada. No último dia, apenas dois participantes compareceram. Conversamos sobre a ausência dos integrantes, que estavam

deixando de frequentar, e o trabalho enfraqueceu. Já sentíamos de certa forma que isso aconteceria, os sinais surgiram, e embora eu resistisse em aceitar, o processo escorreu por entre os meus dedos.

Os motivos da evasão, segundo eles, estavam relacionados à fase da vida que os participantes estavam vivendo: pressão familiar para o exame do ENEM, vários em período de pré-vestibular, alguns mudaram-se de cidade para estudar, outros começaram a fazer cursinho no período noturno, quando aconteciam os nossos encontros, impedindo a continuidade do processo de montagem. Na época me senti um pouco frustrada, mas hoje vários deles estão na faculdade, graças também ao PROUNI⁵⁴. Alguns dos meus alunos cursam direito e ciências sociais, entre outros cursos.

Eles já tinham um certo interesse de ingressar no ensino superior antes da nossa experimentação de teatro, apesar de imaginarem a universidade um espaço muito distante, e após nossos encontros, esse interesse aumentou, em uma roda de diálogo isso foi conversado, sobre o desejo de continuarem os estudos e que com as cotas eles se sentiam como se esse espaço pudesse ser conquistado por eles. Uma das alunas disse que a partir do nosso curso de extensão, que era da UFBA e que ofertou um certificado desta instituição para eles, se sentiu mais próxima da universidade e teve mais certeza de que era possível também ingressar no ensino superior. Creio que esta era uma das intenções das políticas para a extensão implementadas durante os governos PT, ao aproximar a universidade da comunidade, a comunidade também ingressa na universidade.

Mas apesar de estar representando a UFBA, eu não era vista como universidade, pois nossa relação foi proveniente de um projeto anterior, um edital de cultura estadual. Então, a presença da UFBA só veio em nossa segunda experiência, quando eles já me conheciam e já tínhamos uma relação, e pudemos conversar mais sobre universidade.

Concluindo, não foi possível, então, realizar uma apresentação cênica, embora no início do processo tivesse sido decidido que seria realizada uma montagem. Por meses fizemos improvisações até chegar o momento de escolher algumas das cenas e para aprofundá-las, trabalhando para a construção da montagem. Ao iniciarmos o processo criativo para o espetáculo, houve uma mudança no foco do trabalho, o que afetou

⁵⁴ PROUNI é um programa do Ministério da Educação, criado em 2004, que oferece bolsas de estudo a estudantes brasileiros, sem diploma de nível superior, para cursos de graduação, em instituições de educação superior privadas. Fonte: <<http://prouniportal.mec.gov.br/informacoes-aos-candidatos/18-o-que-e-o-prouni>>. Acesso em 19 set. 2018.

consideravelmente a evolução do processo, pois as dinâmicas dos jogos preparavam os participantes para criarem uma cena nova a cada encontro, enquanto na construção da peça retomávamos diversas vezes as mesmas cenas, lapidando-as, o que nem sempre gerava tanto entusiasmo como na fase de apenas propor e não precisar retomar e aperfeiçoar tanto.

Hoje penso que o desenvolvimento da investigação prática como um todo foi bastante satisfatória. Discutimos e estudamos assuntos de enorme interesse para eles, criando um espaço para problematizações e compartilhamento de saberes, e acredito que estes fatores já seriam suficientes para o que estou pesquisando em termos de abordagens para a mediação da ação teatral na extensão. Apesar de ter certeza de que a construção e apresentação de um resultado final poderia agregar mais aprendizados, é provável que eu tenha insistido para que a construção da montagem acontecesse sem perceber de imediato que estávamos em um período em que os participantes também passaram a ser requisitados de outras maneiras fora de nosso espaço, com vários deles concluindo o ensino médio, precisando fazer escolhas e se dedicar a elas. A decisão de montar uma peça foi tomada em conjunto, mas, meses depois, a situação se modificou e as prioridades do coletivo também.

Vimos em Desgranges, no capítulo anterior, que não é essencial que a prática cênica aconteça com o objetivo de preparar uma apresentação final do trabalho, porque o processo criativo é o mais importante. O autor alertou sobre o risco de insistir na obrigatoriedade de uma mostra final, com o risco de sufocar a experimentação dos participantes pela preocupação de mostrar um resultado satisfatório. Este fator enfraqueceria a ação, no caso da probabilidade dos participantes não terem se apropriado suficientemente dos discursos e posicionamentos exibidos na cena.

Ao ter lido Desgranges e Prentki após a investigação prática, reflito sobre as tentativas que executamos juntos no grupo, compreendendo que, de alguma forma, eu presumia que para validar nossa investigação deveríamos construir uma apresentação final. Na experiência anterior com o grupo do projeto *Movimento Livre*, havíamos feito uma montagem espetacular, com grande sucesso. Nesta nova empreitada, o grupo também manifestava o desejo de construir um resultado final, desde o início já queriam ir para a rua, mas percebia que eles ainda não estavam preparados, no sentido da apropriação do discurso cênico. Eu percebia que eles precisavam ter mais consciência do que estávamos fazendo. Mas no momento de construção cênica de fato, para retomar cenas já feitas com o intuito de lapidar, aprimorar, esmiuçar, testar diversas maneiras, e escrever o texto base da cena, eles já não estavam tão entusiasmados e comprometidos.

Apesar de não ter acontecido o espetáculo, os últimos dois meses foram de intenso processo criativo coletivo com vistas à montagem, escolhendo as cenas que entrariam na peça e como seriam encadeadas. Nos primeiros meses, ocorreram levantamento de temas, improvisação de cenas, debates cruciais e jogos. Ou seja, o objetivo de apropriação do discurso cênico foi alcançado, a ampliação da consciência crítica foi conquistada pela dialogicidade do processo e estas são as condições primordiais para a extensão cumprir as suas metas, conforme consta em seus documentos normativos.

Acredito que mais expressivo do que ter construído uma mostra final, foram as trocas e aprendizados mútuos que compartilhamos e elaboramos, a dialogicidade vivenciada nos levando a refletir, a articular os nossos pensamentos, aprender e a mobilizar as pessoas. O processo permitiu que seus propósitos fossem sendo redefinidos ao longo do seu desenrolar, propiciando a liberdade de ser alterado quando e se necessário. É mais do que gratificante perceber o quanto foi transformador para eles, que o nosso processo, apesar dos desafios, foi legítimo, benéfico e profícuo.

4.4 REFLEXÕES SOBRE A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Conforme visto nos documentos normativos da extensão no primeiro capítulo, um dos quatro eixos de ação da extensão deve ser o da *Interação dialógica*, orientador das relações edificadas entre academia e sociedade, que devem ser caracterizadas pela ação de via de mão dupla, superando o conceito ultrapassado de que a extensão deve estender o conhecimento à sociedade, e alcançando uma articulação com os movimentos sociais e reivindicatórios no enfrentamento da desigualdade e exclusão social.

Desta forma, uma das intenções da extensão é construir coletivamente e dialogicamente novos saberes, que sejam capazes de contribuir para uma transformação social, agindo pela socialização de saberes a partir da interação com a comunidade, que deve protagonizar o processo. Consequentemente, a prática realizada parece ter atingido alguns desses objetivos com a metodologia empregada, conforme análise de resultados a seguir, sendo considerada bastante adequada e pertinente para a mediação da ação teatral em ações extensionistas. Além disso, a partir destes resultados foi possível que a sintetização dos princípios fundamentais para a mediação da ação teatral na extensão fossem elaborados.

Para a maioria dos participantes, as práticas concretizadas durante o período foram proveitosas, primeiramente, para gerar reflexões. Uma das alunas relatou na entrevista que os disparadores levados a cada encontro facilitaram a discussão e reflexão sobre os assuntos, a partir do que ela chamou de “socialização da opinião”:

[...] além das nossas pecinhas, as nossas ceninhas que abordavam as coisas do cotidiano, a gente também tinha os momentos de: “Olha gente, trouxe essa foto viu, essa foto aqui para a gente refletir sobre esse assunto”, então é tipo uma socialização de opinião né, tipo eu já mudei vários pontos de vista que eu tinha, em relação a algumas coisas depois de assistir cenas que a galera fazia ou depois nessas rodinhas de debates. (APÊNDICE A)

Aqui, podemos verificar como os disparadores facilitam a aproximação, a abordagem da discussão para o debate descodificador de uma dada realidade. Ao escutarem e assimilarem o posicionamento dos outros colegas, as suas visões de mundo e vivências, e relacioná-los ao seu repertório próprio de experiências e opiniões, é erigido um conhecimento coletivamente dentro de cada um. Desta maneira, alguns depoimentos manifestam que a problematização dialógica e o debate coletivo modificam opiniões e ampliam horizontes de percepção dos fatos, modificando pensamentos e formas de se relacionar com as pessoas:

[...] quando a gente discute [...] ouve outras pessoas, a gente ouve outras opiniões para aderir à nossa. A gente dá nossa opinião, então nessa discussão a gente acaba repensando tudo aquilo que a gente fazia, tudo aquilo que a gente pensava antes, se estava certo, se estava errado, etc.[...] Então as reflexões que você trouxe sobre a homofobia, a violência, de todas essas coisas, e até as práticas dos jogos ajudavam, porque como em alguns jogos a gente tinha que pensar alguma coisa para auxiliar, a gente acabava sempre repensando sobre o que você tinha falado, então sempre a gente estava refletindo sobre aquilo, indo e voltando no mesmo tema. (APÊNDICE A)

Este trecho mostra como aconteceu o movimento de via de mão dupla em nossa experiência, e a importância do debate neste contexto, em que cada um confronta a sua própria opinião escutando a opinião de todos, e a refaz, a partir do que ouviu, construindo um conhecimento individual a partir do coletivo. Os temas a que a integrante se refere surgiam nos debates e eu os problematizava de volta por intermédio dos disparadores em encontros seguintes. Estes assuntos eram discutidos entre todos e os jogos planejados

especificamente para o ponto a ser tratado. Após os jogos, apresentava o disparador e a primeira roda de conversa ocorria antes da preparação das improvisações, e voltada para o seu desenvolvimento.

Uma das alunas avaliou ter aprendido bastante com a nossa prática, por ser um teatro provocativo, acontecendo a partir de situações da realidade, suscitando reflexão. Ela ainda destacou a relativização dos pontos de vista. Ela refletiu que:

[...] as pessoas, por exemplo, quando você faz uma cena sobre a redução da maioridade penal, aquelas pessoas que são a favor, elas enxergam um lado do menor que está cometendo aquele crime, o porquê, e muda a visão. Ou então a questão da crítica ou até uma pessoa que é contra a redução da maioridade penal e odeia quem seja a favor, aí ela começa a entender o lado, as cenas elas são importantes por isso, porque a gente consegue trazer os dois lados da coisa, tipo, mostrar isso é muito legal. Muitas cenas também em relação à postura com o próximo, e a gente começa a refletir mais sobre as suas [sic] ações no dia a dia a partir do que aconteceu ali no teatro no dia anterior. Ah, isso também é legal. (APÊNDICE A)

Essa colocação revela como a prática foi capaz de causar movimentos de mudança de atitude em relação à sociedade, e a transformação ocorre em cada indivíduo a partir da postura de escuta e empatia ao se colocar no lugar do outro, ao relativizar a sua opinião e estudar as relações do cotidiano, agregando pontos de vista diversos. Considero que a prática obteve êxito a partir do aprendizado vivenciado por todos nós, e conforme observei nos depoimentos dos participantes, a dialogicidade aconteceu também por meio da cena, fundamentada pela troca de ideias e discussões:

[...]a gente tratou de vários assuntos, e foram assuntos do cotidiano que fazem a gente parar e refletir, e ver que são coisas que acontecem no nosso dia a dia e que tem muita coisa que dá para evitar, [...] eu mudei muito a minha visão depois do teatro, antes do teatro eu tinha a minha visão, a gente sente e escuta um, escuta outro, e vai criando uma ideia sobre aquilo e vai mudando a nossa visão, pois quando a gente pára e escuta as pessoas, às vezes a gente continua com a mesma opinião, mas às vezes a gente vê que aquilo faz sentido[...] mudou a nossa visão sobre muitas coisas, pois antes aconteciam as coisas e a gente não dava importância, tipo ‘ah, é normal’, mas depois de a gente ter construído essa ideia, com a galera do teatro todo mundo junto, a gente começa a observar as coisas e começa a ver o certo e o errado, por mais que por causa da sociedade tem coisas que pra muita gente é tipo: ‘ah, acontece’, mas aí fez

a gente perceber que não, isso não é para acontecer, não pode acontecer.
(APÊNDICE A)

Esta participante fez ponderações sobre a dinâmica do diálogo como formadora de opinião, partindo da escuta do coletivo, agregando aos seus próprios saberes tudo aquilo que fizer sentido para cada qual, resultando em uma construção pessoal de conhecimento ao ser confrontado com a visão dos demais. Este aprendizado comporta uma edificação de saberes única e exclusiva de cada indivíduo, que nasce como uma opinião própria, possuindo a característica de ser formada a partir de um viés crítico no estudo da realidade e das relações sociais dos alunos. A integrante ressalta a naturalização das situações de opressão em nosso cotidiano, e como a análise crítica e coletiva nos conduz a desnaturalizar essas situações.

No trecho abaixo, também verifica-se a necessidade de desnaturalização das opressões, que por serem consideradas normais na sociedade, contribuem para o silenciamento das vítimas e para a indiferença e passividade em relação às opressões. Foi possível testemunhar o empoderamento dos participantes, em sua maioria mulheres e garotas, ao atingirem uma maior compreensão crítica de seu contexto:

[...] a gente além de fazer os jogos tinha o momento do debate [sic], onde todos colocavam seu ponto de vista a partir do que aconteceu, depois a gente conseguia enxergar o que a outra pessoa pensou, às vezes o que a gente pensou não foi o que o grupo percebeu e tal... eu acho que é uma coisa que estimula bastante a reflexão e também a crítica das pessoas, o poder de criticar das pessoas, a visão do outro [...] eu acredito no teatro e na arte em geral como um instrumento de mudança social, eu acho que eles podem sim ser um instrumento muito bom para mudanças sociais e tal. Então o teatro vem dessa visão de debater, e trazer temas de coisas que acontecem, sociais e tal. (APÊNDICE A)

Foi perceptível a mudança de postura de alguns e o aumento em geral da autonomia entre eles, presente nas atitudes e formas de se expressarem. É possível notar que eles captaram que a arte e o teatro, mais especificamente, podem ser armas engenhosas para a ampliação da consciência e para o enfrentamento da desigualdade social.

Este trabalho também foi importante para o contexto da cidade, segundo depoimento de um dos alunos:

[...] muitas das pessoas que participaram do teatro depois que saíram tiveram uma mudança de pensamento muito grande, de começar a discutir sobre algumas coisas, de começar a pensar espaços de cultura e coisas do tipo, assim, acho que deu uma fortalecida muito boa para a cidade em um momento exato, muito bom, e para a gente que viveu o processo todo é um crescimento muito grande, depois de ter feito todo esse trabalho você aprende a lidar de uma maneira diferenciada com o corpo, você aprende a ver as coisas de uma maneira diferente através das discussões, e a entender como funciona a realidade, então acho que foi muito importante [...] É, porque aqui na cidade a gente é carente desses espaços, né, de se discutir essas problemáticas sociais, e aí quando você cria esses espaços em uma cidade que não tem, a diferença é devastadora, tipo, meu Deus, você olha e a cidade tem problema em todo canto e antes você não percebia e agora você percebe, aí é meio que um choque, assim, mas é interessante para começar a mudar as coisas, acho que quando você começa a ter essa visão diferenciada você busca as melhorias, mesmo que sejam pequenas, pequenas resistências, acho que o teatro aqui na cidade foi o pontapé inicial para puxar várias coisas, tanto que você vê que hoje a ascensão cultural está mais forte, a gente está vendo que está rolando muita coisa e acho que através disso, né, de que outras pessoas vão vindo com outros olhares e vão trazendo isso, vai fazendo essa cultura se fortalecer cada vez mais, essa cultura seabrense. (APÊNDICE A)

Do comentário acima, inferimos os resultados de como a expansão da consciência crítica é libertadora, onde, ao perceberem a realidade de outro ângulo, são provocadas algumas reações, como na *práxis* freireana em que a reflexão gera desejo de ação. Bastante legítima a constatação de que antes este participante não percebia os problemas em seu contexto, e agora os enxerga em todos os lugares. A diferença substancial na percepção da realidade engendra o ímpeto de sua mudança.

Como resultados posteriores, vale ressaltar que após nossa investigação prática seguiram-se outras iniciativas envolvendo arte e crítica social em grupos organizados pelos integrantes. Houve algumas edições de um sarau de poesia que eles intitularam de *Lira*, um grupo menor de participantes formaram uma banda de música, e outras propostas também aconteceram, como a criação de um coletivo feminista chamado *Mulheres no Front*, completando que estas ações aconteceram apenas no ano seguinte à nossa prática, após a fase do vestibular.

A reflexão crítica aliada à prática de teatro também conduziu processos de autodescoberta e, conforme vimos com Freire, o despertar crítico nos processos de autodescoberta e transformação decorre impulsionado pelo diálogo. Uma aluna descreveu sua transformação, dizendo que sente que a mudança perceptível no grupo foi algo “que já

estava dentro de cada um e ‘saiu’ para fora”, não foi apenas uma transformação para algo totalmente novo, que não existia antes.

Sobre os processos de autodescoberta, ao ser indagado se o trabalho ocasionou reflexões, este participante respondeu:

Não só reflexão como também espontaneidade, porque ali surge tanta coisa inusitada na hora, e só da para a gente ser espontâneo, a gente expressa o que está sentindo em relação ao tema [...] mas eu saía daqui pensando sobre o assunto, principalmente quando a cena traz algo muito forte. Um exemplo disso foi a violência contra a mulher, que foi um dos temas que eu mais trabalhei e tipo, eu não conhecia o tema tão a fundo, eu nunca vivi isso pelo fato de eu ser homem, mas com o tempo eu aprendi tanta coisa que...nossa mudou muito, a gente aprende a se colocar no lugar do outro, realmente [...] eu não conseguia me relacionar com as pessoas e depois do teatro eu mudei, mudei minha mente, meu jeito, mudei muito e pra melhor, [...] é uma experiência tão incrível! Eu gostei muito, foi o que me mudou, pode perguntar para qualquer pessoa que me conhece e que participou do teatro também, eu mudei muito, porque tipo, é como uma libertação, você aprende coisas novas, aprende a lidar com elas também. (APÊNDICE A)

Além da capacidade de se colocar no lugar do próximo, fico satisfeita ao ouvir o participante usar a palavra libertação, por associar ao discurso de Freire sobre a libertação social e me certificar de que, apesar dos problemas, nos mantivemos em um caminho frutífero, onde foram propiciadas experiências de ampliação da consciência e autonomia para esses jovens, tornando-os sujeitos das forças sociais. Neste caso, esse aluno era um rapaz homossexual em fase de autodescoberta, de autoaceitação, de compreender melhor a realidade para transitar nela. Esse tema LGBT foi o segundo tema mais ambicionado por eles para discutir e foi trabalhado por nós em alguns encontros.

Pronunciamento sobre as reflexões suscitadas e o contexto da cidade:

[...] eu acho que deu bastante pra refletir, todas as cenas que a gente fazia sempre tinha uma... uma coisa assim que estava tendo muito, a gente falou dos problemas do pessoal da roça, de Seabra, todo mundo que ia para o teatro não ia só para aprender teatro, já saía com a cabeça pensando mil coisas, a gente ia para aprender muita coisa...conforme a gente ia fazendo as cenas ou então vendo a das outras pessoas, eu acho que cada um já ficava pensando assim: ‘ai, vou melhorar nisso, vou melhorar naquilo, não vou jogar lixo na rua, não vou fazer isso, não vou fazer aquilo’, então eu acho que se não tivesse tido o teatro a gente não pensaria como a gente está pensando hoje em dia, hoje a gente já vê as coisas de forma diferente,

a gente percebe que as pessoas aqui de Seabra tem a mente muito fechada para tudo! Se a pessoa é gay já discrimina, se a pessoa é lésbica já fala coisa, no *Facebook* está cheio de gente falando que o feminismo é errado, falando mal das mulheres. Eu fico impressionada, eu não queria que fosse assim...é muito difícil, depois você ainda tem que aturar esses caras, que ficam te assediando o tempo todo. (APÊNDICE A)

Esta garota fez um depoimento de como mudou a sua forma de pensar e enxergar a realidade, e a dificuldade de enfrentar, como jovem mulher, uma sociedade tradicional, preconceituosa e limitada como a de nosso município. A partir da reflexão coletiva, é visível novamente a construção de um tipo de aprendizado dentro de cada indivíduo, que escuta os posicionamentos de todos e os discute, que também expõe o seu ponto de vista, reformula-o, ou o cria pela primeira vez. Ao questionar os participantes sobre que tipos de aprendizado aconteceram em nosso processo, uma aluna respondeu:

De ouvir o outro, de como lidar com as situações que a gente já convivia, mas nunca tinha parado para analisar, algumas situações que estão em discussão agora, alguns debates sociais que a gente acaba ficando por fora e que aqui a gente tem oportunidade de discutir e que leva a gente a pensar, a aprender e tudo isso. (APÊNDICE A)

Assim, percebemos que a aprendizagem construída nos debates levou a uma inquietação, à vontade de agir. Conforme será constatado no conteúdo dos depoimentos, essa vontade de agir dos participantes foi potencializada, tendo como causa os nossos encontros. De fato, as ações que eles organizaram após nossa prática, como saraus poéticos, a formação de uma banda de música e a criação de um coletivo feminista, todas tiveram como objetivo o pensar de ações para nosso contexto.

Ao perguntar quais foram os aprendizados que se deram em nossa prática, uma integrante respondeu:

Aprendizado de vida! Gente, aprendizado de você não conseguir mais ficar parado, de você não conseguir mais ver um preconceito, ver uma coisa errada e você querer ficar parado. E se você não puder e você encontrar formas de mudar aquilo, e você encontrar formas de atacar, e o teatro é uma forma de você mudar a situação. E aí é esse que é o aprendizado, acho que de como lidar com a situação que não você não esteja confortável, que não esteja legal, de uma situação precária em tal lugar e com o teatro você sabe lidar, com os jogos, você pensa: ‘eu não posso bater naquela pessoa, mas eu posso fazer aquilo e isso, e isso, que

fazer com que todos queiram se mobilizar e mude a situação' ou 'eu posso, com uma peça, tirar fulano dali ou daqui', então isso é muito legal, aprendizado de vida. (APÊNDICE A)

É patente a mobilização materializada em nossa prática, a de provocar a indignação e o desejo de transformação da realidade, saindo da inércia da alienação aprisionante, e originando a vontade de traçar estratégias de melhora e transformação de elementos do cotidiano ligados aos pontos estruturais de opressão. Outra participante, sobre o impulso de ação gerado em nossa prática:

[...] com certeza faz a gente querer fazer alguma coisa, porque quando a gente está em conjunto aqui, que a gente está trabalhando alguma coisa que é legal, que todo mundo tem interesse e que a gente pode discutir coisas importantes, a gente tem vontade de se juntar e fazer alguma coisa para mudar essa situação. (APÊNDICE A)

Estou satisfeita que nosso curso de extensão tenha suscitado nos alunos um anseio de mobilização e iniciativas desdobradas. Esta forma de fazer teatro, problematizando e debatendo, é provavelmente a mais indicada para a extensão universitária e consequentemente para colaborar para a transformação da universidade, para que a instituição seja mais inclusiva sem ser assistencialista. Nos espaços de reflexão criados em nossos encontros, analisamos os caminhos percorridos em nossa prática, observando as nossas ações, e provoquei o grupo para que cada um procurasse perceber as suas próprias contradições, elaborando a experiência vivida, acrescida do estudo das determinantes sociais advindas dos disparadores. Estas atividades fortaleciam as nossas bases para os encontros seguintes.

É viável inferir a importância alcançada pela metodologia utilizada, à medida que cumpre a meta de ampliar o aprendizado crítico dos participantes por meio do trabalho artístico coletivo, empregando a mediação teatral. O relato de um participante abaixo comenta sobre:

[..] eu trabalhava com teatro antes de uma maneira bem diferente, tipo aquele básico que você apenas finge que é outra pessoa, e trabalhar com teatro sob outra perspectiva, uma perspectiva de criticar, um teatro que visa mais trabalhar com o corpo é um processo muito interessante de aprendizado porque você expande seus horizontes. Antes eu pensava que

teatro era só aquilo, achava que o teatro era mímica, fingir que é outra pessoa, e o teatro vai muito além disso, a gente vai aprendendo nesse processo, eu acho que foi muito interessante. (APÊNDICE A)

Os alunos evoluíram muito no quesito linguagem teatral, as experiências anteriores deles tinham sido centradas no texto, em decorar falas, e um quase inexistente trabalho de expressão corporal. A partir do nosso trabalho, focamos na criação surgidas das ações e improvisações, não havia tanto espaço para texto pronto, porém, em todos os encontros havia tempo suficiente para o corpo ser acordado para o movimento teatral, incluindo a sua ativação, exercitando a expressão corporal, em um teatro que privilegiava o empenho de discutir um tema escolhido para a cena, e não textos decorados.

Quando perguntei se, além da consciência crítica, esse trabalho contribuiu para melhorar a linguagem teatral do grupo, uma participante respondeu:

Sim! Corpo, muito, melhorou bastante, e a questão do outro. Eu sempre tive uma noção de teatro, eu fiz teatro desde pequena então no quesito técnicas eu melhorei bastante, corpo, voz, projeção de voz, posições, que foi aqui que eu aprendi, de como se posicionar no palco, de como você dá abertura aqui e ali, eu acho que em mim o que mudou mais foi o corpo, aprendi a trabalhar melhor o meu corpo. Antes eu era muito só voz e feição, agora eu trabalho mais corpo. (APÊNDICE A)

Na maior parte dos alunos foi perceptível um aprimoramento na técnica teatral, na criação de improvisações e discussão dos temas. O entendimento da amplitude que o teatro pode alcançar foi um diferencial que alavancou bastante o desenvolvimento deles, a compreensão de que tudo o que fizemos é teatro, não apenas o momento de apresentar uma cena para o público: os jogos, os laboratórios de aquecimento emocional, as discussões, todos esses elementos integram o fazer teatral e seu aprendizado.

Ao indagar se os temas tratados eram de interesse dos participantes, e se eles estavam presentes no cotidiano, obtive respostas que para esta pesquisa consistem em resultados muito relevantes, por exemplo, a consciência da necessidade de união coletiva como estratégia para o enfrentamento das opressões. Uma das participantes respondeu: “Com certeza, sim. Através dos debates a gente conseguiu discutir sobre o que a gente queria e construiu cenas sobre o que a gente queria nos unindo.” (APÊNDICE A) Outra participante emitiu a seguinte opinião:

Acho que inclusive o que a gente queria mais era isso, né? Falar sobre o nosso cotidiano, mas não só o que estivesse ligado a mim, mas que estivesse ligado a você, que estivesse ligado ao meu colega, que não precisasse ser uma coisa que eu passasse, mas que fosse o que o outro passasse, isso é muito importante, porque a gente se torna uma pessoa melhor quando a gente deixa de se preocupar só consigo mesmo, você começa a se preocupar com o outro, você começa a falar sobre o outro. (APÊNDICE A)

A solidariedade e empatia de importar-se com o problema do próximo também foi uma conquista pedagógica nesse caso. Os problemas do dia a dia não afetavam necessariamente a totalidade dos participantes, mas os debates visaram educar para a coletividade, e não para a competição.

Outra participante respondendo sobre se abordamos temas do interesse deles:

Sim, aliás esse foi um dos focos, né, que eu achei muito interessante você trazer esse foco, da realidade... e, assim, fica meio chato ficar abordando coisas que não tem nada a ver com nosso dia a dia e aí você conseguiu trazer isso bastante, trazendo coisas que tem realmente a ver com nosso cotidiano e eu achei isso muito importante. (APÊNDICE A)

É interessante e paradoxal ao mesmo tempo que a maioria dos participantes garantam querer fazer um teatro discorrendo sobre a realidade, mas, concomitantemente, tenham desejado trabalhar com um texto pronto no momento que se sentiram inseguros. É como se fosse um comodismo, não querer assumir essa responsabilidade e ter a disponibilidade de elaborar o texto, de aprimorar mais a fundo uma cena. Um texto pronto, de fora para dentro, pode ter similaridades com o dia a dia daqueles integrantes, mas dificilmente as situações retratadas teriam correspondência tão direta com a realidade dos participantes, do que se os próprios fossem protagonistas e criadores da ideia.

Ao questionar se essa prática veio ao encontro das necessidades e interesses deles, a resposta da mesma aluna também foi positiva:

Total, e a gente conseguiu levar isso pra fora daqui, a gente chegava na escola e queria falar sobre o teatro, a gente falava sobre o que a gente discutia no teatro, então isso levou pra nossa vida, e a gente trouxe também isso da nossa vida pra cá e o resultado de como a gente se sentia

aqui, de como a gente se encontrava aqui, a gente levava pra fora.
(APÊNDICE A)

As características evidenciadas nesse trecho sobre a nossa experiência são a dialogicidade e o caráter multiplicador, presentes no ato que origina a imagem de uma via de mão dupla, o vai e vem de informação e troca de experiências, e do entusiasmo de estar participando de uma atividade artística estimulante e que faz pensar, o que conduz a um compartilhar de experiências com quem também está ao redor dos participantes do processo. Outra participante, sobre a mesma pergunta:

Veio, muito. Principalmente a gente, nós estamos sempre sendo oprimidos pela sociedade, e é muito bom a gente unir um grupo e se opor a tudo isso, porque no nosso trabalho a gente falou de política, a gente falou de gênero, de homossexualidade, e várias coisas que estão entre a gente né, os jovens da cidade de Seabra, e eu acho que foi muito importante.
(APÊNDICE A)

A sensação de pertencimento gerada entre eles de, como grupo de jovens, se afirmarem contra a dominação das estruturas hegemônicas a partir dos assuntos e realidades que mais os afetam foi notável. Ao se enxergarem como grupo social que possui o direito de ter pautas a serem reivindicadas, isso os fortaleceu bastante e gerou uma libertação no sentido freireano social e de autodescoberta.

Quando reflito sobre o debate e a construção de cenas, observo que procuramos compreender onde residem as alavancas mais prováveis para a transformação, por vezes dentro do microcontexto em que a opressão acontece, mas na maior parte das vezes residentes fora do alcance direto do grupo-sujeito em pauta. Sendo assim, como educadora, procurei assegurar que os integrantes da pesquisa construíssem tentativas e estratégias na ação teatral que fossem capazes de provocar um diálogo entre a cena e o público. E que este diálogo permitisse perceber de modo mais claro pelo público quem seriam os regentes do contexto social, os determinantes para a manutenção das estruturas dominantes, representados pelos opressores em cena, e quem seriam as vítimas da injustiça social, os oprimidos, em toda sua complexidade.

Foi fundamental conduzir o debate de maneira que os participantes percebessem a relação entre o microcontexto e o macrocontexto social, ou melhor, a conscientização crítica social só está completa quando os participantes estudam e encontram conexões entre as opressões do cotidiano e as estruturas hegemônicas de dominação do planeta. É possível

perceber que chegamos a este objetivo, e a fala de um participante na entrevista confirma a assertiva. Ao ser indagado se acredita que a partir do que improvisamos e debatemos foram buscadas soluções para os problemas coletivos do nosso cotidiano:

Sim, totalmente, nesse processo de construir as cenas eu acho que a gente tentou focar mais nos problemas que a gente tem aqui, interessante ver que as problemáticas que a gente traz são problemáticas globais que a gente identifica no local, então eu acho que foi um ponto principal para a gente conseguir construir essas cenas em cima das problemáticas foi pensar no local e aí começar a analisar como é que as coisas são, os problemas que a gente tem aqui e que não são diferentes dos problemas que tem lá, então com certeza sim, focou bastante (APÊNDICE A)

Com esta metodologia, os alunos ampliaram a consciência crítica de maneira satisfatória até associarem o que acontece no contexto da cidade com as estruturas hegemônicas globais de dominação do planeta. Sobre as opressões do microcontexto cotidiano, para além das macroestruturas, diversas das opressões narradas por eles estavam conectadas com as relações familiares, e o fato de serem jovens economicamente dependentes dos pais os levava a representar com frequência a família como grande parte da realidade opressora, em especial em assuntos como o machismo, a homofobia e o racismo, presumivelmente as opressões mais exasperantes para os alunos, por estarem mais presentes em seu dia a dia.

Por consequência, é importante que o educador tenha conhecimento crítico das macroestruturas dominantes, do contrário, a tendência será tratar das questões da comunidade como se não estivessem relacionadas a nada fora do local, isoladamente, só considerando o que está associado de modo direto a esses temas. Portanto, procurei investigar com os participantes as origens destas questões em nível regional, nacional e global.

A figura do educador é imprescindível para a promoção dessa reflexão profunda, auxiliando a percepção das conexões entre as problemáticas comunitárias e as posturas político-econômicas influenciadoras dessa comunidade. De tal modo, a conscientização será capaz de atingir a sua expansão maior, conforme vimos em Prentki, quando os participantes estiverem aptos a perceber e estudar as conexões entre os diversos temas, e essa visão ampliada acarreta autonomia e emancipação.

Examinando os resultados apresentados, fico satisfeita por ter conseguido alcançar e desenvolver um processo de aprendizado pela dialogicidade nas relações, propiciando a emergência de saberes compostos pela coletividade a partir do estudo crítico do nosso dia a

dia. Construimos esse conhecimento a partir da experimentação, nos unindo e fazendo circular os saberes acadêmicos e populares em uma ecologia de aprendizagens, de forma horizontal, promovendo a reflexão sobre a experiência na metodologia dialógica: desta forma, a extensão foi aliada da pesquisa, que conduziu a elaboração dos princípios vistos no capítulo anterior.

Considerações

No início deste capítulo, estudamos brevemente o contexto do grupo e relato da investigação prática, incluindo os jogos teatrais, exemplificando alguns que recomendo. Descrevi e analisei a prática das improvisações e debates dos temas geradores, assim como as entrevistas semiestruturadas. Na primeira seção, contextualizei o cotidiano dos jovens participantes, informando sobre o nosso trabalho prévio juntos. Em seguida, fiz uma análise da prática da presente pesquisa, iniciando pelos jogos.

Na segunda seção, foram investigados os temas geradores, leques temáticos, improvisações e debates. Na terceira seção, são examinadas as armadilhas e os desafios da mediação, incluindo os tensionamentos nas relações com os participantes, as soluções conjunturais para problemas estruturais e o *heroísmo abstrato*. Na quarta sessão, apresento alguns trechos das entrevistas finais, comparando os resultados alcançados com as necessidades demandadas dos documentos normativos da extensão e tecer algumas reflexões sobre a pesquisa. Além disso, elaborei alguns princípios para a mediação teatral na extensão universitária, que não são absolutos nem abrangem a totalidade das necessidades da extensão, mas são pontos a serem observados, considerados, para uma prática mais eficiente e comprometida com a mudança social.

Em um sentido conclusivo, percebi que o grupo de participantes alcançou uma compreensão da necessidade da existência de sujeitos coletivos, articuladores como estratégia de conquista da autonomia. É possível concluir, nesta análise, que o grupo manifestou assimilar, com base na revelação dos vetores sociais opostos historicizados, a existência de uma via artística e pedagógica capaz de englobar, metaforizar e reelaborar o dia a dia, criando o seu repertório metodológico em contato com as próprias comunidades e grupos sociais em que atuam, no caso, os jovens da cidade de Seabra.

Os elementos das narrativas dos participantes, dos processos de autodescoberta e de descoberta coletiva, converteram-se em improvisações cênicas, expressando as ideias, os paradoxos e as expectativas de autonomia, contidas no horizonte de imaginação do grupo. No âmbito educacional, ao se desvelarem as forças sociais e políticas presentes em cada situação trabalhada em cena, foram contrapostas novas perspectivas de resposta dos integrantes às indagações colocadas ao representarem o cotidiano em cena.

A partir de nossa prática, os alunos também se conscientizaram de que, baseados em seus corpos e na arte teatral, possuem um potencial para o enfrentamento de opressões e de luta por uma sociedade mais justa. Perceberam melhor e mais detidamente a alienação a que nossos corpos e mentes foram submetidos no decorrer de nossas vidas inteiras, a serviço do sistema produtivo e exploratório capitalista. Enxergaram pontos antes não observados por estarem naturalizados no cotidiano, onde muitas pessoas ainda permanecem alheias a essa percepção e, por consequência, reféns inconscientes da estrutura hegemônica opressora. Quanto à ecologia de saberes na nossa investigação, manifestações próprias da região que eles propuseram, como músicas indígenas, danças e histórias locais também participaram do processo. Por fim, compreenderam que o teatro é um instrumento de ataque, que pode ajudar a libertar e emancipar outros indivíduos, expandindo a visão da realidade.

Alguns participantes declararam-se frustrados pelo final do trabalho. Apesar de compreenderem o surgimento de novas demandas na vida de cada um, reclamaram de um provável descompromisso por parte de alguns, responsabilizando os desistentes do processo. Reconheceram a necessidade de existência de mais trabalhos como esse, que representou, segundo eles, um avanço cultural para a cidade, muito ultrapassada no âmbito artístico e social. Um aluno reforçou a premência de ocupar os espaços e trazer as nossas ideias, provocando as pessoas para se identificarem com aquela realidade.

Um dos resultados mais concretos foi o fortalecimento de vínculos. Diversos integrantes, na entrevista final, se referiram ao nosso grupo como família, destacaram a afetividade característica da nossa interação. A união do grupo foi bastante citada, e alguns declararam a importância do trabalho em suas vidas, o aprendizado de teatro e da visão crítica social. Os adolescentes se envolveram bastante com a arte, com a formação de um ponto de vista e com uma interpretação de mundo, por estarem em uma fase de separação da visão de seus pais, portanto, se identificaram bastante com o grupo de teatro.

Concluo que, mesmo sem ter realizado uma apresentação como resultado final, fundamentada nos depoimentos dos participantes, é possível inferir que o trabalho foi transformador. Percebi a tendência de que os temas tratados e trabalhados foram em grande parte feministas, e não se pode deixar de notar o destaque das participantes mulheres, em nítida efervescência e surgimento de lideranças, propondo temas e problemáticas majoritariamente feministas e contra o machismo. Essa força do protagonismo feminino foi inesperada e surpreendente em nossa investigação.

Pode-se considerar que o âmbito educativo está nas descobertas manifestadas pelos participantes e expostas para o grupo, permitindo a expressão desses achados para cada integrante e para si próprio, individualmente. Alguns resultados perenes deste trabalho estão patentes após a investigação via curso de extensão: a criação de grupos de música, poesia, a mobilização de feiras artísticas e saraus entre os participantes, um coletivo feminista e o interesse pelas questões sociais foram alguns dos mais notáveis.

Além disso, conforme vimos anteriormente com Freire, a educação libertadora engloba processos de autodescoberta, e esses elementos são evidentes nos resultados. De maneira geral, o teatro auxiliou a mudança de seus pontos de vista, promovendo a compreensão da realidade e de si mesmos por outros ângulos, além de múltiplos aprendizados. Na entrevista, os participantes revelaram apreço pelos jogos e improvisações, pela construção das cenas em conjunto, e ao trazerem ideias para a montagem da improvisação, manifestaram gosto e interesse pelas discussões.

Nesta pesquisa, conseguimos construir um conhecimento pluriuniversitário, pois os seus objetivos foram decididos coletivamente entre pesquisadora e grupo-sujeito, de forma participativa. Além disso, os conhecimentos produzidos foram horizontais e transdisciplinares, voltando a instituição acadêmica para a sociedade, e a reconhecendo como sua origem e canal de apoio. Aprendi bastante como educadora e pesquisadora nesta investigação, que oportunizou um encontro de sujeitos dialogicamente, que compartilharam sonhos, opiniões, esperanças, posicionamentos, reclamações, anseios, e muita diversão e afetividade.

Minha opinião é que o aprendizado coletivo nunca termina, constantemente estamos nos desenvolvendo quanto à percepção do mundo à nossa volta, a conscientização freireana é um processo dinâmico infundável, porque somos seres em permanente transformação, as nossas visões e elaborações sobre a realidade aprimoram-se a cada nova experiência. Procurei aprofundar a discussão sobre os limites para não ser autoritária e vertical nesse

universo das interações com os participantes, ou seja, por intermédio das relações estabelecidas entre nós, debatíamos e refletíamos sobre as relações sociais juntos.

Espero que este trabalho, de alguma forma, possa auxiliar a quem estiver empenhado em ensinar teatro na extensão universitária, oferecendo uma estratégia de trabalho para educadores de teatro produzida pela minha leitura.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É com satisfação que concluo esse estudo, apesar das dificuldades enfrentadas, pois obtive profundos aprendizados. Nesta tese, versei sobre a mediação da ação teatral no contexto da extensão universitária, buscando estratégias de abordagem críticas e dialógicas, de maneira que a pedagogia crítica defendida fosse transformadora. Foi criado um curso de extensão para esta investigação, oferecido aos jovens da cidade de Seabra, em que a metodologia proposta foi pesquisada, resultando em uma prática que gerou reflexões e princípios de ação. O trabalho está dividido em três partes: no primeiro capítulo, tratei sobre a extensão universitária enquanto prática de relevância social da universidade pública; no segundo, aprofundei sobre mediação da ação teatral na extensão universitária, apresentando os princípios elaborados; e no terceiro, sobre a investigação prática realizada.

Esta investigação indica caminhos prospectivos de pesquisa envolvendo a ligação entre a extensão universitária e as pedagogias críticas exploradas neste estudo, principalmente propostas que consigam ter mais continuidade em suas ações, desenvolvendo mais profundamente os processos criativos e estéticos de teatro, bem como seu lado social, o que se justifica pelo fato de haver poucas pesquisas nesse campo.

Ao longo deste trabalho, procurei responder as perguntas-chave que norteramam esta pesquisa, que são: Qual é de fato a responsabilidade social da universidade? Quais estratégias de mediação da ação teatral viabilizam uma extensão universitária de caráter transformador? Quais os modos de intervir e opções metodológicas para a mediação da ação teatral que originam princípios de uma prática artística na comunidade via extensão universitária?

Na introdução, apresentei a proposta deste estudo, delimitando seu horizonte teórico-metodológico e a estrutura do trabalho. No primeiro capítulo, dissertei sobre a responsabilidade social na universidade pública, problematizando a extensão universitária, dividido em três seções. Na primeira seção, abordei brevemente as dificuldades que a universidade pública vem enfrentando nas últimas décadas até os dias de hoje, a partir das contribuições de Boaventura Sousa Santos.

Analisei também as conquistas alcançadas pela universidade pública no Brasil no início dos anos 2000 no quesito da inclusão social, como as Cotas e o Reuni, bem como as ameaças e ataques que vem sofrendo desde 2016 até a atualidade, com a nova legislatura

presidencial. Ainda nesta seção, discuti sobre as maneiras de produção de conhecimento que a academia realiza, questionando as hierarquias entre conhecimento científico e não científico, e a questão do conhecimento pluriuniversitário.

Na segunda subseção do primeiro capítulo, lancei um olhar específico para a extensão universitária como ferramenta maior da importância social da academia, esclarecendo tipos diferentes de concepção extensionista: mercantilista, assistencialista e acadêmica e social. Salientei alguns obstáculos que a extensão enfrenta, discutindo a acessibilidade que a universidade de fato oferece, e promovi um diálogo entre contribuições de autores que abordam este assunto, confrontando suas ideias com a análise de documentos normativos institucionais. Aprofundei então o estudo, observando a extensão da UFBA mais especificamente, por ser nossa realidade, e discorri sobre indissociabilidade do tripé ensino-pesquisa-extensão, que compõe a universidade pública.

Na terceira subseção, problematizei a abordagem pedagógica mais adequada a ser empregada nas ações extensionistas, baseando-me em Paulo Freire e na interação dialógica. Questionei práticas e processos mais adequados para que as diretrizes normativas de transformação e dialogicidade aconteçam com eficiência, elucidando o conceito freireano de educação bancária.

Finalizei este primeiro capítulo com o entendimento que a extensão não deve consistir apenas de uma interação dialógica ou um complemento do ensino e pesquisa da universidade, mas sim um instrumento que engloba a formação do graduando, a condução do professor universitário e a participação da comunidade para a produção e difusão de saberes, saberes pluriuniversitários, devendo ser ancorada na abordagem crítica, visando a emancipação dos educandos.

A continuidade nas ações de extensão é um dos elementos mais importantes para a obtenção de bons resultados, e é uma das dificuldades maiores para que ocorra uma mudança social consistente nos espaços onde atua. Na Escola de Teatro da UFBA, quase não encontramos iniciativas com continuidade superior a cinco anos, e as poucas exceções são cursos pagos. Como agravante, infelizmente a conjuntura da universidade pública ainda não favorece tanto a extensão, pois exige alto rendimento dos professores quanto à produção escrita científica, sendo que as atividades extensionistas pontuam muito pouco nas escalas competitivas de avaliação às quais a universidade está submetida. Além disso, muitas vezes os professores são obrigados a assumirem cargos administrativos, o que torna

a iniciativa e continuidade de ações da extensão mais difícil de ocorrer, ainda que o professor deseje.

A extensão necessita de mais atenção, agora mais do que nunca, pois a universidade pública no Brasil está numa situação muito instável, além de ameaçada e atacada, sofrendo pressões para se tornar privatizada, com a precarização avançando para possibilitar que isso ocorra. Portanto, é possível perceber que as atividades extensionistas correm grande risco. Se a universidade for privatizada, esse compromisso com a sociedade representado pela extensão, que já age com dificuldade dentro da universidade pela falta de valorização e financiamento, será prejudicado e não terá garantias de que continuará acontecendo.

No segundo capítulo, questioneei sobre quais estratégias metodológicas utilizar para uma mediação da ação teatral transformadora na extensão, forneci exemplos de projetos de extensão do eixo de Teatro em Comunidades, cujos elementos são próximos das diretrizes normativas da extensão, a partir das iniciativas de Coutinho e Nogueira, que, ao criarem projetos de extensão fundamentados nas abordagens horizontais, ofereceram demonstrativos de como seria possível alcançar uma extensão transformadora.

Elaborei princípios para a mediação da ação teatral na extensão, edificados a partir da investigação prática, aprofundando-os em discussão com a teoria dos autores considerados fundamentais. Entre os elementos discutidos que orbitam em torno destes princípios, estão algumas bases das pedagogias críticas, como a teoria de Freire, a metodologia da Peça didática de Brecht, elementos do Teatro do Oprimido, e também o Teatro para o Desenvolvimento, que analisei utilizando o suporte de autores que tratam de dialogicidade na mediação da ação teatral, como Koudela, Desgranges e Spolin. Abordei a importância dialógica dos jogos teatrais e observei conceitos freireanos como o de codificação, invasão cultural e síntese cultural, diálogo, ação cultural dialógica, problematização, síntese cultural e *práxis*.

Aprofundei o estudo sobre o Curinga do Teatro Fórum e do artista facilitador do Teatro para o Desenvolvimento, analisando a mediação e conduta destes como base para o educador de teatro da extensão, tratando de relações e associações entre a Peça didática e o Teatro Fórum, observando armadilhas de condução e erros mais comuns a partir da experiência pessoal e dos autores J. Boal e Coutinho.

Como educadora de teatro, percebi que a partir dos processos de conscientização desencadeados por este estudo e a geração de uma visão crítica mais expandida, foi

possível notar um entendimento maior por parte dos participantes em relação às estruturas hegemônicas que regem a dominação e opressão do povo, do micro ao macrocontexto, e recomendo que se tenha atenção na mediação, pois com facilidade podemos reproduzir algum padrão autoritário e colonizador sem perceber de imediato, ou ter um comportamento que se caracteriza uma invasão cultural.

A integridade nos escrúpulos do educador é o mais importante, pois apesar de haver inúmeros recursos e técnicas metodológicas críticas à disposição, a utilização destes recursos necessita da postura ética do educador de teatro, para que não se caia em armadilhas de mediação. Além disso, os resultados de qualquer trabalho educativo dependem dos propósitos do educador, que detém muitas vezes o poder de manobrar os educandos e, portanto, deve ser confiável.

Entendo que é necessário um preparo do educador de teatro que media ações de teatro na extensão, devendo possuir um mínimo entendimento do conteúdo dos princípios oferecidos neste trabalho, englobando a compreensão do que significa uma postura horizontal, ter noção sobre as pedagogias críticas, que são capazes de permitir uma abordagem dialógica, garantindo o protagonismo dos participantes. A utilização de disparadores também é primordial, mas nada disso servirá caso o educador não possua o principal: o compromisso ético com o trabalho, caso contrário é possível tornar-se uma extensão com características assistencialistas, mesmo que a proposta inicial não seja, e se torne domesticadora dos participantes.

Uma das perguntas-chave desta tese foi sobre quais estratégias de ensino utilizar para uma extensão transformadora. Concluo que independente da formação do educador, mais importante que a metodologia é a atitude do professor, é a abordagem que fará a diferença. Não existe segredo para a pedagogia do teatro na extensão, não se estudou aqui apenas uma metodologia educacional e sim uma postura dos professores para com os alunos. Postura essa que reconhece estes educandos como potenciais protagonistas de sua própria emancipação. Nesta visão, a ação de ensinar é política, e a *práxis* consiste no caminho para a construção de um conhecimento que envolve vínculos afetivos e processos de autodescoberta nos sujeitos que a experienciam.

Um ponto crucial é o educador considerar o aluno como sujeito capaz de se emancipar, e isso se inicia quando os educandos conseguem reconhecer que somos condicionados dentro do poder hegemônico, então uma libertação acontece pela simples

consciência do fato, e é através das problematizações das contradições da realidade cotidiana, que são a raiz da pedagogia crítica, que isso acontece.

Entendo que a emancipação dos indivíduos oprimidos apenas pode ser atingida quando existe uma pedagogia capaz de fazer os sujeitos refletirem sobre si próprios e se afirmarem como protagonistas de sua história. Ou seja, em um trabalho onde o participante constrói essa visão crítica, pensa criticamente sobre si mesmo e sobre sua vida e consegue se colocar no centro de sua própria trajetória, inserido na realidade. Ao refletir de maneira crítica sobre suas próprias dificuldades, os participantes alcançam uma possibilidade de libertação. Isso é o que conduz à emancipação, que está ligada com a questão do protagonismo, pois quando o estudante se assume como sujeito de seu processo, tomando decisões e fazendo reflexões, uma situação de autonomia é gerada, originando uma emancipação em algum grau.

Apesar de nossa abordagem ser política-social, nos concentramos e voltamos esforços também para o horizonte estético, intencionando desenvolver também o potencial criativo dos participantes pela ação teatral, de maneira que os dois panoramas, social e artístico, não se dissociassem, mas pelo contrário, se completassem. A partir dos estudos sistematizados neste trabalho, acredito que possam ser úteis a muitos educadores os princípios desenvolvidos nesta tese para a mediação da ação teatral na extensão universitária.

Os princípios norteadores oferecidos nesta tese funcionam como uma sintetização de pontos-chave de valores e abordagens dialógicos para uma pedagogia teatral extensionista, contendo alguns atributos necessários para a mediação da ação teatral na extensão, seguindo a orientação dos documentos normativos oficiais, que assim como a própria teoria dos autores fundamentais, são totalmente adaptáveis a cada contexto específico por serem recomendações gerais, o que não diminui sua eficiência. Desta maneira, ao observar os princípios de mediação da ação teatral na extensão, o educador torna maior a chance de alcançar uma mediação extensionista inclusiva e transformadora, em congruência com valores democráticos e horizontais, evitando armadilhas.

Concluo, a partir desta pesquisa, que as teorias de Freire, A. Boal e Brecht são fundamentais para se construir uma abordagem para a mediação da ação teatral na extensão, não apenas pela característica crítica, mas pelo caráter abrangente e adaptativo de suas técnicas, que são capazes de se moldarem pelo contexto, de serem úteis em quase qualquer realidade. Do mesmo modo, é possível afirmar que os aspectos do Curinga

fornece um alicerce consistente de posturas e procedimentos para a atuação do educador de teatro na extensão, se configurando como exemplo e referência para a sua condução.

No terceiro e último capítulo, discorri sobre a investigação prática, aprofundando o estudo do material coletado durante o curso de extensão ministrado ao grupo-sujeito. Isto posto, descrevi e analisei os resultados da pesquisa, cuja execução envolveu principalmente jogos, improvisações e debates, desenvolvendo temas geradores e leques temáticos. Expus desafios enfrentados, como falta de local adequado para a prática, dispersão e declínio da assiduidade dos participantes, observando as armadilhas e erros que cometi e as tensões nas relações entre educador e educando.

Refletindo sobre o que faria diferente hoje, creio que ao perceber que na prática eles não estavam dispostos ou disponíveis para o esforço de construir uma montagem, embora verbalmente dissessem o contrário, provavelmente não insistiria tanto para que um resultado final acontecesse. Assim, permaneceria na fase de jogos, improvisações e debates, pois o prazer e divertimento que demonstravam nesta forma de trabalho propiciava um aprendizado mais profundo, devido ao envolvimento maior dos participantes. Nesta direção, seria possível ter aprimorado mais a linguagem teatral dos mesmos, sem o peso de construir e aperfeiçoar cenas acabadas.

Além disso, se pudesse voltar atrás teria feito mais perguntas nas entrevistas sobre a técnica teatral, elaborando questões específicas sobre os jogos e cenas, pois senti falta de mais material coletado sobre isso no momento da escrita da tese. Outro fator que modificaria seria a questão do equipamento de registro de imagens da prática, procuraria conseguir um de melhor qualidade e buscaria melhorar a iluminação de alguns espaços onde os encontros aconteceram, pois percebi apenas no momento da edição que a apresentação das imagens não estava satisfatória.

Em nossa prática de investigação, priorizei a problematização e a via de mão dupla nas relações, com participação coletiva em cada decisão, até na decisão de encerrar o curso, que teve a duração de oito meses, mas que possuía um prazo pré-determinado de dez meses. Durante este período nos debruçamos sobre os temas trazidos pelos participantes, desenvolvendo assuntos e cenas para discussão, agregando os saberes que eles dividiam com o coletivo, como histórias, músicas e danças da região, e trabalhando nossas opiniões críticas a partir do estudo sobre o contexto do dia a dia de nossa realidade, utilizando o teatro como instrumento de reflexão e protesto social.

Iniciei o relato da prática através da análise descritiva dos jogos, focalizando os que apresentaram maior eficácia. Desenredei as improvisações e leques temáticos, explorando os temas que eram mais relevantes para os participantes, e analisando as principais cenas e aprofundando os debates ocorridos, onde é possível perceber o nível de discussão e construção de conhecimento que os participantes alcançaram.

Discorri sobre desafios e armadilhas enfrentados, como *heroísmo abstrato*, solução conjuntural para problemas estruturais e os limites na relação professor/aluno. Houve diversos momentos em que cedi a armadilhas, por desconhecimento ou ingenuidade, mas jamais por interesses excusos ou falta de ética, como foi visto em alguns exemplos de armadilhas de condução. Apesar disso, a relação de afeto e confiança construída com os participantes foi consolidada pelo fortalecimento de vínculos proveniente desta prática. Abordei o processo criativo iniciado com vistas à uma apresentação final, descrevendo e analisando seu desenrolar.

Promovi reflexões sobre as entrevistas semiestruturadas, narrando as opiniões dos educandos sobre todo o processo e o que aprenderam, verificando os resultados alcançados e traçando conexões entre estes e as demandas que a extensão possui, proferindo considerações sobre a investigação. Foi possível notar a ampliação do entendimento dos participantes sobre suas próprias realidades, e em relação à importância da existência de sujeitos articuladores do coletivo para uma emancipação social consistente. A partir destas reflexões, engendrei princípios para a mediação da ação teatral na extensão, que foram explicitados já no segundo capítulo, para o diálogo com a teoria, mas eles só foram formulados após nossa experimentação prática. Estes princípios são sugestões a serem elucubradas para uma extensão mais democrática e conectada com as problemáticas de seu tempo.

Foi um tanto desconfortável ser sujeito e objeto de pesquisa, pela dificuldade de separar os dois papéis, sendo que a ideia inicial não era exatamente essa, mas sim estudar a mediação da ação teatral junto a outros educadores. De qualquer maneira, fiquei bem satisfeita com os resultados, pois conseguimos refletir e discutir bastante sobre essa questão da mediação com os jovens que, apesar de não serem professores, são alunos, e tinham muita vontade de discutir e questionar o padrão autoritário de abordagem dos professores, pois este é o modelo que predomina no município até os dias de hoje, bem como o coronelismo, que domina a estrutura política e de poder, com favorecimentos, cabides de emprego de prefeitura, e todos que moramos aqui convivemos com essa realidade.

É preciso reafirmar a importância de um trabalho como esse em um momento político como o que enfrentamos. É necessária a afirmação das práticas e pedagogias críticas numa fase em que o autoritarismo e a censura batem na porta do país. A superação das crises que a universidade vem enfrentando irá acontecer quando houver uma revolução em sua forma de pensar e produzir conhecimento, cultivando valores emancipatórios, democráticos, e humanos. Seus saberes devem ser construídos e compartilhados juntamente com a sociedade, em uma troca horizontal de conhecimentos.

Apesar de não possuímos ainda a universidade pública ideal, especialmente no quesito de estar mais conectada com as problemáticas sociais, isso não significa que esta instituição se eximiu completamente deste dever. Algumas iniciativas vêm acontecendo, especialmente nos últimos quinze anos, como as que vimos deste trabalho. A extensão universitária, apesar das dificuldades, como ser tratada como de menor valor dentro do tripé universitário ou possuir alguns traços de assistencialismo, deve ser considerada em cada iniciativa, pois descortina novos rumos e possibilidades. Nota-se um cuidado em incluir cada vez mais a extensão universitária como processo formativo para os graduandos, e nas atividades de professores, como o PADOE/RADOE, fomentando espaços de transformação na sociedade.

A extensão deve ser articuladora para favorecer o acercamento de diferentes sujeitos e organizações, com diferentes posições e ideias, promovendo a interdisciplinaridade, a ecologia de saberes, potencializando o desenvolvimento de uma conscientização para a cidadania e a formação de indivíduos mais críticos e ativos. Para que isto ocorra, depende-se inicialmente de docentes e discentes disponíveis, e gestões universitárias que favoreçam uma ação mais emancipatória. Além disso, necessita essencialmente de recursos financeiros e certa estrutura para a realização das atividades, o que demanda um comprometimento maior da universidade para que as ações extensionistas aconteçam.

Se é papel da instituição universitária promover a formação do indivíduo e um retorno à sociedade ao invés de apenas produzir conhecimento e tecnologia para o lucro da estrutura capitalista, os valores contidos nos documentos normativos da extensão devem ser defendidos. Uma nova forma de produzir conhecimento se faz necessária não apenas na extensão, mas em todo o tripé universitário, um conhecimento pluriuniversitário, que agregue saberes acadêmicos e não acadêmicos, sem hierarquias, em uma ecologia de saberes.

Não é possível saber ainda o que irá acontecer em um futuro próximo com nossa nação, nem com a universidade pública, que está ameaçada, nem com o contexto do dia a dia deste município, agravado pelo fato que estamos no interior do nordeste, local de carência histórica e castigado pelas secas. A expectativa de uma extensão cada vez mais transformadora parece difícil neste panorama, mas justamente por esse motivo é importante haver pesquisas que pensam em justiça social por este viés. Ao finalizar este trabalho, ainda possuo esperanças de alcançar um momento político e social melhor para a universidade e para o país, pois apesar da conjuntura nacional ser angustiante, nossas ações contêm o broto da humanização, tentam combater a desigualdade e a opressão, criando e fortalecendo vínculos, e nossas sementes lançadas em terreno fértil nos trazem expectativa de futuros frutos.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Marina; RODRIGUES, Marco; BRANCO, Carlos; BARROS, João; ALMEIDA, Sérgio; ARBEX JUNIOR, José; CARVALHO, Márcio; NABUCO, Wagner; SOUZA, Sérgio. **Exilado**. Caros Amigos, São Paulo, ano IV, n. 48, p. 28-33, março 2001, entrevista de Augusto Boal concedida a diversos jornalistas.

ANDRÉ, M.E.D.A. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Cadernos de Pesquisa** - Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 49, p. 51-54, 1984.

ANTUNES, Leda. Bolsonaro promete reduzir cotas para universidades e concursos. **Uol**, 24 ago. 2018. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/confere/ultimas-noticias/eder-content/2018/08/24/bolsonaro-promete-reduzir-cotas-para-universidades-e-concursos.htm>>. Acesso em 19 jul. 2019.

BENINCÁ, Dirceu (org). **Universidade e suas fronteiras**. São Paulo: Outras Expressões, 2011.

BENITES, Afonso. A máquina de ‘fake news’ nos grupos a favor de Bolsonaro no WhatsApp. **ElPaís**, 28 set. 2018. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2018/09/26/politica/1537997311_859341.html> . Acesso em 20 nov. 2018.

BENZA, Rodrigo. **O professor dialógico: um aprendizado a partir do teatro intercultural na Amazônia peruana**. 2013. 148 f.il. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas). Programa de Pós Graduação em Teatro. Universidade Estadual de Santa Catarina, Florianópolis.

BEZERRA, Mirthyane. 30% ou 3,5%: Quanto Bolsonaro cortará nas universidades federais? Entenda. **Uol**, 11 maio 2019. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2019/05/11/governo-muda-discurso-e-corte-na-educacao-passa-de-30-para-35-entenda.htm>>. Acesso em 19 jul. 2019.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. **200 jogos para o ator e não ator com vontade de dizer algo através do teatro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

_____. **A estética do oprimido**. Rio de Janeiro : Garamond, 2009.

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

_____. Nova York: o impulso e o salto. In: **Hamlet e o filho do padeiro: memórias imaginadas**. São Paulo: Cosac Naify, 2013. p. 133-151.

_____. **Técnicas Latino-Americanas de Teatro Popular**. São Paulo: Hucitec, 1980.

_____. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

BOAL, Julian. **Sob antigas formas em novos tempos: o Teatro do Oprimido entre “ensaio da revolução” e adestramento interativo das vítimas.** 2017. 349 f. il. Tese (Doutorado em Serviço Social) –UFRJ, Rio de Janeiro, 2017. No prelo.

BORNHEIM, Gerd A. **Brecht: a estética do teatro.** São Paulo: Graal, 1992.

BOTOMÉ, Silvio Paulo. **Pesquisa alienada e ensino alienante: o equívoco da extensão universitária.** Petrópolis: Vozes, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, art.207 (1988).** Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10650167/artigo-207-da-constituicao-federal-de-1988>>. Acesso em 17 out. 2018.

_____. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Lei Federal de Cotas. **Diário Oficial da União**, 29/08/12. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>. Acesso em 24 set. 19.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 de junho 2014. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso em 26 set. 19.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>. Acesso em 19 set. 2018.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, 23/12/96. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11689199/artigo-43-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996#>>. Acesso em 07 ago. 17.

BRECHT, Bertolt. **Estudos sobre teatro.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

_____. **O teatro dialético.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

_____. **Ecrits sur le théâtre.** Paris: L’Arche, 1989.

BUARQUE, Cristovam. **A aventura da Universidade.** São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

CANDA, Cilene Nascimento. Paulo Freire e Augusto Boal: diálogos entre educação e teatro. Natal: **Holos**, [S.l.], v. 4, p. 188-198, set. 2012. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/742>>. Acesso em: 29 ago. 2018.

CARMO, Marcia. Com faculdades públicas e sem vestibular, Argentina atrai cada vez mais universitários brasileiros. **BBC News /Brasil**, 16 abr. 2018. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-43644403>>. Acesso em 03 jul. 2019.

CARVALHO, Ana Luisa de. Escola sem Partido é arquivado após oito sessões consecutivas e não será votado em 2018. **Uol**, 11 dez. 2018. Disponível em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/educacao/escola-sem-partido-e-arquivado-apos-oito-sessoes-consecutivas/?utm_source=facebook&utm_medium=social-media&utm_campaign=noticias&utm_content=geral>. Acesso em 20 nov. 2018.

CONFERÊNCIA DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO. Agenda 21. Rio de Janeiro: Nações Unidas, **Ministério do Meio Ambiente**, 1992. Disponível em: <www.mma.gov.br/index.php?ido=conteudo.monta&idEstrutura=18&idConteudo=575>. Acesso em 23 set. 18.

COUTINHO, Marina Henriques. **A favela como palco e personagem**. Petrópolis: DP et alli, Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.

_____. Caminho de volta. **Sala Preta**, v. 12, n. 1, p. 69-77, 6 jul. 2012.

_____. O palco como espaço para a expressão de um novo discurso. **Caderno Globo Universidade**, p.34-39, mar. 2013

_____. O universo e a abrangência do *Teatro Aplicado*. VI CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS. **Anais do VI Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas**. v.11, n.1, São Paulo, 2010.

_____. Pesquisa, ensino e extensão no reencontro com o complexo da Maré. **Raízes e Rumos**, vol.01, nº 01, 40-98, Rio de Janeiro, Junho de 2013.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do Teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. **A Pedagogia do Espectador**. São Paulo: Hucitec, 2010.

DRUMMOND, Carlos. A venda do Pré-sal, um desastre para o Brasil. **CartaCapital**, 2017. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/revista/977/a-venda-do-pre-sal-um-desastre-para-o-brasil>>. Acesso em 20 nov. 2018.

FORPROEX - Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, 1987, Brasília. **Conceito de extensão, institucionalização e financiamento**. Disponível em: <<http://www.renex.org.br/documentos/Encontro-Nacional/1987-I-Encontro-Nacional-doFORPROEX.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 17.

_____. **Extensão Universitária: organização e sistematização**, Coleção Extensão Universitária; v.6. Belo Horizonte: Coopmed, 2007a.

_____. **Institucionalização da extensão nas universidades públicas brasileiras: estudo comparativo 1993/2004**. João Pessoa, Editora Universitária da UFPB, Belo Horizonte: Coopmed. 2007b.

_____. **Indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e a flexibilização curricular: uma visão da extensão**. Porto Alegre: UFRGS; Brasília: MEC/ SESu, 2006.

_____. **Plano Nacional de Extensão (1999-2001)**. Brasília: MEC/SESu, 1999.

FORPROEX. **Avaliação Nacional da Extensão Universitária**. Brasília: MEC/SESu; Paraná: UFPR; Ilhéus, BA: UESC, 2001a. (Extensão Universitária, v.3).

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRAS, **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus: Imprensa Universitária, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Educação e mudança**. Petrópolis: Vozes, 1984.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

_____. **Pedagogia do compromisso: América Latina e Educação Popular**. Indaiatuba: Villa das Letras, 2008.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia - O cotidiano do Professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

INSTITUTO AUGUSTO BOAL. 12 abr. 2018. **Facebook**: @instaugustoboal. Disponível em: <<https://www.facebook.com/instaugustoboal/posts/1724320747646761>>. Acesso em 17 abr. 2018.

JEZINE, Edineide. **A crise da universidade e o compromisso social da extensão universitária**. João Pessoa: UFPB/Editora Universitária, 2006.

_____. **As práticas curriculares e a extensão universitária**. In: Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. Belo Horizonte: 2004. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/congrext/Gestao/Gestao12.pdf>>. Acesso em 21 mai.2017

KOUDELA, Ingrid D. **Texto e jogo - uma didática brechtiana**. São Paulo: Perspectiva, 1996.

_____. **Um voo brechtiano**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

_____. **Brecht: um jogo de aprendizagem**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

_____. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

MARCOVITCH, Jacques. **A universidade impossível**. Editora Futura, 1998.

MARSHALL, Yanis. **Yanis Marshall choreography. music by beyonce. feat arnaud & mehdi. studio68 london #bgt rehearsal.** 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=kc17H68IKMs>>. Acesso em 10 set. 2018.

MARTINS, Vicente. Educação na Constituição de 1988: O artigo 205. **Direitonet**, 2001. Disponível em: <<https://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/479/Educacao-na-Constituicao-de-1988-O-artigo-205>>. Acesso em 11 dez. 2018.

MELLO, Alex Fiúza *de*; ALMEIDA FILHO, Naomar *de*; RIBEIRO, Renato Janine. Por uma universidade socialmente relevante. **Atos de pesquisa em educação – PPGE/ME FURB**, Blumenau, v. 4, nº 3, p. 292-302, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/issue/view/147>>. Acesso em 30 ago. 2018.

MENDES, Henrique. Sancionada há cinco anos, Lei Federal de Cotas muda a cara do ensino superior: “era muito limitado”. **G1**, 07 out. 2017. Disponível em: <<https://g1.globo.com/bahia/noticia/sancionada-ha-cinco-anos-lei-federal-de-cotas-muda-a-cara-do-ensino-superior-era-muito-limitado.ghtml>>. Acesso em 20 nov. 2018.

MORAES, Reginaldo Carmelo *de*. A democracia mal comportada: a teoria política do neoliberalismo econômico. **Universidade e Sociedade**, ano VI, n. 11, p. 121–129, jun. 1996.

_____. Reformas neoliberais e políticas públicas: hegemonia ideológica e redefinição das relações Estado-sociedade. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 13-24, 2002.

MORENO, Ana Carolina. Gratuito ou pago? Veja quem paga a conta do ensino superior público nos EUA, Reino Unido, França e mais 17 países. **G1**, 2017. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/gratuito-ou-pago-veja-quem-paga-a-conta-do-ensino-superior-publico-nos-eua-reino-unido-franca-e-mais-17-paises.ghtml>>. Acesso em 03 jul. 2019.

MORIN, Edgar. **O método 5: a humanidade da humanidade**. Porto Alegre: Sulina, 2002.

NAGIB, Miguel. Por uma lei contra o abuso da liberdade de ensinar. **Página do Movimento Escola Sem Partido**, [201-?]. Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/artigos-top/523-por-uma-lei-contr-o-abuso-da-liberdade-de-ensinar>>. Acesso em 20 nov. 2018.

NOGUEIRA, Márcia Pompeo. **Teatro com meninos e meninas de ruas: nos caminhos do grupo Ventoforte**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

_____. Buscando uma interação teatral poética e dialógica com a comunidade. **Revista Urdimento**, Florianópolis, n. 4, p. 70 – 89, jun. 1996.

_____. Teatro e Comunidade: dialogando com Brecht e Paulo Freire. **Revista Urdimento**. Florianópolis, v. 1, n. 9, p. 69 – 86, dez. 2007.

_____. Teatro para o desenvolvimento e sua contribuição para o teatro em comunidade. Mini-curso. In: III CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, 2003. Anais do III Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-

Graduação em Artes Cênicas. Florianópolis: Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas - ABRACE, 2003. p.405-406

_____. A opção pelo teatro em comunidades: alternativas de pesquisa. **Revista Urdimento**. Florianópolis, n. 10, p. 127 – 136, dez. 2008.

_____. Diálogos entre o Teatro em Comunidades e a Academia. In: VI CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, 2010, São Paulo. **Anais do VI Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas**, v.11, n.01. São Paulo, Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas - ABRACE, 2010.

_____. Boal e o teatro em comunidades: Contribuições da experiência africana. **Teatro: Revista de Estudios Culturales / A Journal of Cultural Studies**, v. 26, n. 26, Primavera 2013: Augusto Boal Revisitado.

PEDDE, Valdir; IMPERATORE, Simone. Curricularização da Extensão Universitária no Brasil: Questões Estruturais e Conjunturais de uma Política Pública. **IFCS**, 2016. Disponível em: <http://curricularizacaodaextensao.ifsc.edu.br/files/2016/06/1_Artigo_Curricularizaca_da_Extensao_Universitaria_no_Brasil.pdf>. Acesso em 12 ago. 2019.

PRENTKI, Tim. **Applied Theatre:development**. London: Bloomsbury, 2015.

PRENTKI, Tim; SELMAN, Jan. **Popular Theatre in Political Culture. Britain and Canada in focus**. Wiltshire: Intellect Books, 2000.

PROJETO ESCOLA SEM PARTIDO É ARQUIVADO. **Diário do Centro do Mundo**, 11 dez. 2018. Disponível em: <<https://www.diariodocentrodomundo.com.br/essencial/projeto-escola-sem-partido-e-arquivado/?fbclid=IwAR2bAE8u6RZacB--OiDwtwcNSusUPyAEntzwCRPwYDwqSsFR1ACZOJdKGKI>>. Acesso em 12 ago. 2019.

PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO DA UFBA –PROEX. **Cartilha da Atividade Curricular de extensão de 2004-1**, Salvador, UFBA, 2004.

_____. **UFBA em Campo II: uma experiência de articulação ensino/pesquisa e sociedade 1998-1999**, Salvador, UFBA, 2001.

_____. **Resolução N° 001/93**, de 29 de abril de 1993. Dispõe sobre as atividades de extensão, revogando as normas vigentes, e dá outras providências. Salvador, BA, UFBA, 1994.

_____. Proposta de Criação de Atividade Curricular em Comunidade (ACCs). In: LIBERALINO, Francisca Nazaré (Org.) XXI FÓRUM REGIONAL DE PRÓREITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS: REGIONAL NORDESTE, 26, 2002, Natal. **Anais...** Natal, RN: EDUFRN, 2002. p. 71 - 105.

PROUNI. **Portal Prouni**, [20--?]. Disponível em: <<http://prouniportal.mec.gov.br>>. Acesso em 19 jul. 2017.

RAMA, Cláudio. A universidade pública na América Latina. Realidades, Desafios e Oportunidades. In: I SIMPÓSIO DE PLANEJAMENTO INSTITUCIONAL “SER UNIVERSIDADE NO SÉCULO XXI: HORIZONTES E DESAFIOS PARA UMA NOVA

UEMA” UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO –UEMA, 1, 2015, PAINEL:“(RE) SIGNIFICAÇÕES PARA A (RE) CONSTRUÇÃO DA UNIVERSIDADE PÚBLICA NO SÉCULO XXI” São Luís do Maranhão:UEMA, 2015. Disponível em: <<http://www.pdi.uema.br/wp-content/uploads/2015/06/A-Universidade-P%C3%BAblica-na-Am%C3%A9rica-Latina-Claudio-Rama.pdf>>. Acesso em 24 set. 2018.

ROCHA, R.M.G. A construção do Conceito de Extensão Universitária na América Latina. In: CONSTRUÇÃO CONCEITUAL DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA LATINA, 2001, Brasília: Universidade de Brasília, 2001, p13-29.

SANCTUM, Flavio. **O Curinga como dinâmica dos processos pedagógicos, artísticos e políticos do Teatro do Oprimido**. 2016. 207 f.il.Tese (Doutorado em Artes Cênicas) - Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro,2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A globalização e as ciências sociais: Uma revisão dos estudos sobre os processos de globalização** São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Para uma pedagogia do conflito** In: Silva, Luis Heron da et al (org.). **Novos mapas culturais. Novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

_____. **Globalização: fatalidade ou utopia?** Porto: Afrontamento,2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa.; ALMEIDA FILHO, Naomar. **A universidade no século XXI: para uma universidade nova**. Coimbra: Almedina, 2008.

SEABRA: dor, protesto e revolta diante do assassinato do jovem Renato Anjos. **Destaque Bahia**, 26 maio 2015. Disponível em: <<http://www.destaquebahia.com.br/noticias/4561-2015/05/26/seabra-dor-protesto-e-revolta;-diante-do-assassinato-do-jovem-renato-anjos>>. Acesso em 28 set. 2018.

SILVA, Anita Cione Tavares Ferreira da. **Educação não formal e gestus social: teatro em comunidade com o grupo Na Boca de Cena**. 2014. 207 f. il. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador. Disponível em: <<http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/27523>>. Acesso em 23 set. 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu. **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **Teoria Cultural e Educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

SOARES, Rejane. Porque os pais devem dizer NÃO à ideologia de gênero. **Página do Movimento Escola Sem Partido**, [201-?]. Disponível em:

<<http://escolasempartido.org/artigos-top/558-porque-os-pais-devem-dizer-nao-a-ideologia-de-genero>>. Acesso em 20 nov. 2018.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

_____. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1982.

STAKE, R.E. Case Study methodology: na epistemological advocacy. In: Welch, W.W. Case study methodology in educational evaluation. **Proceedings of the Minnesota Evaluation Conference**, 1981.

TAYLOR, Philip. **Applied Theatre: creating transformative encounters in the community**. Portsmouth: Heinemann, 2003.

TOKARNIA, Mariana. Escola Sem Partido é derrotado em comissão e tem de recomeçar do zero. **Viomundo**, 11 dez. 2018. Disponível em: <https://www.viomundo.com.br/politica/escola-sem-partido-e-derrotado-em-comissao-e-tem-de-recomecar-do-zero.html?fbclid=IwAR39_E0VPpyMEgBHlz5KPaLlnr2chQPnoAUMyFYq_4K1RoAQ0LYQYpvr0l4>. Acesso em 12 ago. 2019.

TOMAZ, Cleber; ACAYABA, Cíntia. Travesti fica desfigurada após prisão; Defensoria diz haver indício de tortura. **G1**, São Paulo, 16 abr. 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/04/travesti-fica-desfigurada-apos-prisao-defensoria-diz-haver-indicio-de-tortura.html>>. Acesso em 06 set. 2015.

Um dia triste para os professores do Paraná. **Carta Capital**, Curitiba, 29 abr. 2015. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/sociedade/um-dia-triste-para-os-professores-do-parana-506.html>>. Acesso em 11 out. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, Novo Estatuto da UFBA, **UFBA**, Salvador, 2010. Disponível em: <www.ufba.br/sites/www.ufba.br/files/estatuto_regimento/index.html>. Acesso em 27 set. 2018.

_____. Apresenta textos sobre a repercussão da ACC, **UFBA**, Salvador, [20--?]. Disponível em: <www.acc.ufba.br>. Acesso em: 20 mar. 17.

_____. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. **Política de reestruturação dos currículos dos cursos de graduação da UFBA**: proposta aprovada na Câmara de Ensino de Graduação em 07/10/99 e pelo CONSEPE em 27/04/2000. Salvador, BA: PROGRAD, 2000. (Série PROGRAD; 2).

_____. Pró-Reitoria de Extensão. Sistema de Gerenciamento de Bolsas de Extensão. (SISBIEX). **UFBA**, Salvador, [20--?]. Disponível em: <<https://sisbiex.ufba.br/sisbiex/Welcome.do###>>. Acesso em 17 out. 18.

_____. Pró-Reitoria de Extensão. **UFBA**, Salvador, [20--?]. Ação Curricular em Comunidade e em Sociedade (accs). Disponível em: <<https://proext.ufba.br/accs>>. Acesso em 17 out. 18.

_____. Pró-Reitoria de Extensão. **UFBA**, Salvador,[20--?]. Disponível em:
<www.extensao.ufba.br>. Acesso em 12 mar. 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ENTREVISTAS

Seguem abaixo entrevistas realizadas com nove dos participantes do Curso de Teatro, realizada no dia 07 de novembro de 2015. Alguns participantes faltaram neste dia, infelizmente não foi possível conseguir a entrevista com estes, mas os debates dos diários de bordo contêm bastantes contribuições dos que estiveram ausentes nas entrevistas. Para todos deixei claro que não havia certo ou errado nas respostas, que a entrevista era só pra ver como tinha sido para eles.

Clara

Anita – Muito obrigada por estar aqui.

Clara – Muito obrigada você por ser nossa professora.

Anita – Você acha que essas práticas que a gente fez, de jogos, improvisações e debates, foram úteis para gerar alguma reflexão?

Clara – Ué, claro que sim, gente! Importante para tanta coisa, não só para gerar reflexão, mas também para gerar amizades...tanta coisa...mudou minha vida, o jeito que eu sou. Eu tenho mais abertura agora, não tenho vergonha de falar o que eu penso, mais facilidade para me abrir, para falar, tanto me abrir para coisa de escola como para as outras pessoas...é massa. Reflexão em vários aspectos.

Anita – Então essa prática serviu para modificar o pensamento, de alguma forma, o jeito de enxergar o mundo?

Clara – Sim, como eu falei, eu comecei a enxergar o mundo de uma forma mais “de boa”, tipo, com menos vergonha de ser quem eu sou, sabe? Agora eu me abro mais, não estou nem aí, eu falo o que eu penso mesmo, eu sou do jeito que eu sou; então quando eu vejo a galera muito fechada eu fico assim: ‘gente, essa galera precisa tanto de teatro na vida deles... (risos)

Anita – (risos) É mesmo, né? Então você acha que nosso processo foi de aprendizado? E que tipos de aprendizado?

Clara – Foi, tipo, puro aprendizado, aprendizado demais, aprendizado de vida mesmo, porque o teatro é uma coisa que a gente leva pra vida, porque né, cada lugar que a gente vai

a gente tem que ser uma pessoa diferente, isso é óbvio. Então você assume seus papéis, você não tem vergonha de falar, você ter essa abertura, então é importante para a nossa qualidade de vida.

Anita – Você acha que os temas que a gente abordou estão ligados com o nosso contexto cotidiano?

Clara – Sim, a gente fez um monte de pecinha, do rio Cochó, da violência contra a mulher, a gente sempre fez bastante esse tipo de coisa para deixar a galera tipo: ‘meu Deus, isso é verdade’, pra refletir assim, né, então tem tudo a ver, né?

Anita – Você acha que de alguma forma esse trabalho colaborou para o desenvolvimento de uma mobilização, alguma articulação?

Clara – Sim, porque além das nossas pecinhas, as nossas ceninhas que abordavam as coisas do cotidiano, a gente também tinha os momentos de : ‘olha gente, trouxe essa foto viu, essa foto aqui para a gente refletir sobre esse assunto, então é tipo uma socialização de opinião né, tipo eu já mudei vários pontos de vista que eu tinha, em relação a algumas coisas depois de assistir cenas que a galera fazia ou depois nessas rodinhas de debates.

Anita – Então você acha que esse trabalho veio ao encontro das necessidade de vocês, dos interesses de vocês?

Clara – Sim, com certeza, foi essencial pra cidade também, porque assim, a cidade é muito carente de arte.

Anita – E como professora, você acha que geramos um processo criativo de igual para igual, criou um diálogo real? Ou foi mais assim, de cima para baixo, mais impositivo?

Clara – Não, menina, eu acho que você foi sempre bem amiga, assim tal, não tem essa coisa de cima pra baixo. Então você está ali para passar alguma coisa para a gente, né, então é isso, nunca foi aquela coisa do tipo de escola, ‘eu que mando aqui e cala a boca todo mundo’. Aqui todo mundo podia falar, então tem tipo uma abertura pra fazer as coisas.

Anita – Então você acha que além da consciência crítica esse trabalho contribui para melhorar a linguagem teatral de vocês?

Clara – Claro, gente, muito! Quem eu era no primeiro momento? Eu lembro da primeira vez que falei, não só na questão de atuar mesmo, quanto na vida toda, eu mudei, estou bem mais aberta, tenho mais amizades agora, tenho mais facilidade de falar e tudo mais, então com certeza.

Anita – Uma coisa que gostou e outra que não gostou...

Clara – Moço, dificuldade de entrar pela primeira vez nos jogos dá aquele medo. Mas eu não consigo lembrar de coisa que eu não gostei, eu tenho certeza que teve alguma paradinha; ah é só quando fica ensaiando demais a mesma cena para apresentar, que eu achava chato, mas os jogos eu gostava muito, todos, todos, todos. Mas eu gosto mais na verdade quando a gente faz joguinhos tipo *Stop*, esse tipo de coisa, do que quando a gente faz a cena com o Que/o Onde e o Quem, eu gosto mais desses joguinhos do que da formação de cenas. Quando é jogo é aquela parada bem improvisada, que você dá muita risada...

Anita – Quero te agradecer, querida, pelas contribuições

Brisa

Anita – Não existe certo e errado, só quero saber como foi para você.

Anita – Você acha que essas práticas que a gente fez, de jogos, improvisações e debates, foram úteis para gerar alguma reflexão? Que tipo de reflexão?

Brisa – Sim, quando a gente discutia algum tema, sempre, para fazer, e como as práticas e jogos estavam relacionadas com o tema que a gente discutia, auxiliava até nas discussões que a gente teria depois. Então as reflexões que você trouxe sobre a homofobia, a violência, de todas essas coisas, e até as práticas dos jogos ajudavam, porque, como em alguns jogos a gente tinha que pensar alguma coisa para auxiliar, a gente acabava sempre repensando sobre o que você tinha falado, então sempre a gente estava refletindo sobre aquilo, indo e voltando no mesmo tema.

Anita – Então essa prática serviu para modificar o pensamento, de alguma forma, o jeito de enxergar o mundo, de se relacionar com as pessoas?

Brisa – Ah, sim com certeza, até porque quando a gente discute, mesmo se for você dando o tema e a gente discutindo, a gente ouve outras pessoas, a gente ouve outras opiniões para aderir à nossa. A gente dá nossa opinião, então nessa discussão a gente acaba repensando tudo aquilo que a gente fazia, tudo aquilo que a gente pensava antes, se estava certo, se estava errado, etc.

Anita – Então você acha que nosso processo foi de aprendizado? E que tipos de aprendizado?

Brisa – Foi, com certeza. De ouvir o outro, de como lidar com as situações que a gente já convivia mas que nunca tinha parado para analisar, algumas situações que estão em discussão agora, alguns debates sociais que a gente acaba ficando por fora e que aqui a gente tem oportunidade de discutir e que leva a gente a pensar, a aprender e tudo isso.

Anita – Você acha que os temas que a gente abordou estão ligados com o nosso contexto cotidiano?

Brisa – Com certeza, pois são coisas que a gente está vendo o tempo todo, pode não ser na nossa casa, mas é na nossa rua, nosso bairro ou na cidade próxima, e apesar de não ser dentro da nossa casa, é no mundo em que a gente vive, então é do nosso convívio, por mais que seja até em outro estado ou país, mas é no mundo que a gente convive, no mundo que a gente está aqui todo mundo.

Anita – Você acha que de alguma forma esse trabalho colaborou para o desenvolvimento de uma mobilização, alguma articulação?

Brisa – Com certeza, com certeza faz a gente querer fazer alguma coisa, porque quando a gente está em conjunto aqui, que a gente está trabalhando alguma coisa que é legal, que todo mundo tem interesse e que a gente pode discutir coisas importantes, a gente tem vontade de se juntar e fazer alguma coisa para mudar essa situação.

Anita – Então você acha que esse trabalho veio ao encontro das necessidades de vocês, dos interesses de vocês?

Brisa – Com certeza sim, através dos debates a gente conseguiu discutir sobre o que a gente queria e construiu cenas sobre o que a gente queria nos unindo. Além de contemplar nossos interesses conseguimos passar alguma coisa para quem assiste.

Anita – E como professora, você acha que geramos um processo criativo de igual para igual, criou um diálogo real? Ou foi mais assim, de cima para baixo, mais impositivo?

Brisa – Igual, pois tanto você ouvia ou quanto você falava não teve essa de “ah, porque ela é professora ela tem que estar acima disso” ou algo do tipo, ela tem que falar mais, não. Claro que tem que ter a parte do respeito da gente enquanto aluno, pois quem detém a informação maior é você, só que ao mesmo tempo que você passava para a gente alguma coisa que a gente não sabia, você também estava aprendendo com a gente, você também recebia isso, porque quando você passava para a gente a gente lembrava: “poxa eu conheço, eu também sei isso”, você também recebia da mesma forma, então quando antes você

detinha o conhecimento que a gente não tinha, quando você passava, a gente percebia que tinha e você recebia também em troca.

Anita – Então você acha que além da consciência crítica esse trabalho contribui para melhorar a linguagem teatral de vocês?

Brisa – Com certeza, toda essa questão do aquecimento antes, da posição em cena, dessa questão de se aquecer antes, de você ter a disponibilidade e a força para se colocar no palco, a sua expressão teatral, tudo isso, porque os jogos que a gente fazia, apesar de parecer que eram só para aquecer, mas a maioria deles usava coisas que a gente teria que usar caso fosse fazer uma cena, então a parte de andar pelo espaço, de preencher, de não deixar vazio e a parte de se imaginar sendo outras coisas e tentar sentir sensações diferentes do normal, isso movia as emoções aqui dentro e contava na hora da cena, apesar de no início parecer que não. Então, sim!

Anita – Uma coisa que gostou e outra que não gostou...

Brisa – Difícil dizer o que não gostei (risos) de verdade, porque assim, como eu fazia teatro antes, e fiquei muito tempo sem fazer depois, você veio num momento que eu precisava dessa coisa de entrar em outros mundos, me ver de outras formas, não teve alguma coisa que eu não tenha gostado. Eu fiz amigos muito bons, os jogos todos me ajudaram, não teve um jogo que eu dissesse: esse eu não gostei, porque todos eles me fizeram aprender alguma coisa que antes eu não sabia, me fizeram refletir, me fizeram pensar um pouco mais rápido, improvisar melhor, todos eles me ajudaram de alguma forma, não teve algo que eu não tenha gostado. (Risos)

Anita – Obrigada, minha querida!

Ana Julia

Anita – Não existe certo e errado, só quero saber como foi para você, as sensações que vivenciou.

Anita – Você acha que essas práticas que a gente fez, de jogos, improvisações e debates, foram úteis para gerar alguma reflexão?

Ana Julia – Total, até porque depois dos jogos a gente sentava e conversava, talvez nem precisasse daquela conversa, pois durante as cenas as pessoas riam, choravam, e a questão da identificação também, pois quando a gente fazia uma cena crítica, que contava sobre a

realidade de cada pessoa, a gente se identificava e eu acho isso muito importante, pois a gente percebe como a arte imita a vida, isso é clichê mas é por isso que eu gosto de teatro, porque a partir do teatro a gente pode chamar aquela pessoa, sabe, ali dentro, e cutucar! É muito legal.

Anita – Então essa prática serviu para modificar o pensamento, de alguma forma, o jeito de enxergar o mundo, de se relacionar com as pessoas?

Ana Julia – Sim, as pessoas, por exemplo, quando você faz uma cena sobre a redução da maioria penal, aquelas pessoas que são a favor, elas enxergam um lado do menor que está cometendo aquele crime, o porquê, e muda a visão. Ou então a questão da crítica ou até uma pessoa que é contra a redução da maioria penal e odeia quem seja a favor, aí ela começa a entender o lado, as cenas elas são importantes por isso, porque a gente consegue trazer os dois lados da coisa, tipo mostrar, isso é muito legal. Muitas cenas também em relação à postura com o próximo, e a gente começa a refletir mais sobre as suas ações no dia a dia a partir do que aconteceu ali no teatro no dia anterior. Ah isso também é legal.

Anita – Então você acha que nosso processo foi de aprendizado? E que tipos de aprendizado?

Ana Julia – Aprendizado de vida! Gente, aprendizado de você não conseguir mais ficar parado, de você não conseguir mais ver um preconceito, ver uma coisa errada e você querer ficar parado. E se você não puder e você encontrar formas de mudar aquilo, e você encontrar formas de atacar, e o teatro é uma forma de você mudar a situação. E aí é esse que é o aprendizado, acho que de como lidar com a situação que não você não esteja confortável, que não esteja legal, de uma situação precária em tal lugar e com o teatro você sabe lidar, com os jogos, você pensa: ‘eu não posso bater naquela pessoa, mas eu posso fazer aquilo e isso, e isso, que fazer com que todos queiram se mobilizar e mude a situação ou eu posso, com uma peça, tirar fulano dali ou daqui, então isso é muito legal, aprendizado de vida.

Anita – Você acha que os temas que a gente abordou estão ligados com o nosso contexto cotidiano?

Ana Julia – Acho que inclusive o que a gente queria mais era isso, né? Falar sobre o nosso cotidiano, mas não só o que estivesse ligado a mim, mas que estivesse ligado a você, que estivesse ligado ao meu colega, que não precisasse ser uma coisa que eu passasse, mas que fosse o que o outro passasse, isso é muito importante, porque a gente se torna uma pessoa

melhor quando a gente deixa de se preocupar só consigo mesmo, você começa a se preocupar com o outro, você começa a falar sobre o outro: a questão sobre a transexualidade, que você trouxe, e aqui ninguém do teatro é trans, mas pode passar a ser, de repente não se sentir bem consigo mesmo.

Anita – Você acha que de alguma forma esse trabalho colaborou para o desenvolvimento de uma mobilização, alguma articulação?

Ana Julia – Sim, até porque o grupo Movimento Livre chamou a atenção de várias pessoas da cidade, e isso foi importante porque a gente foi um grupo de mobilização artística, a gente trouxe questões sobre o lixo, sobre o preconceito que acontece nas escolas, sobre o tratamento do professor com o aluno, então é uma mobilização e é político isso, eu acho que sim.

Anita – Você acha que a partir do que a gente improvisou e debateu, foram buscadas soluções para os problemas coletivos do nosso cotidiano?

Ana Julia – Essa era a parte mais complicada, eu lembro que era bem mais complicado para a gente, a gente conseguia trazer o problema, mas na hora que você falava assim: ‘achem a solução’, aí a gente se embananava todos, mas eu acho que a gente sempre procurou em tudo a equidade nas soluções das cenas, a gente sempre tratou o preconceito, o racismo, a desigualdade social, ou a questão de um local que não tem saneamento básico, a gente sempre procurou o que era melhor para todo mundo.

Anita – Então você acha que esse trabalho veio ao encontro das necessidades de vocês, dos interesses de vocês?

Ana Julia – Total, e a gente conseguiu levar isso pra fora daqui, a gente chegava na escola e queria falar sobre o teatro, a gente falava sobre o que a gente discutia no teatro, então isso levou pra nossa vida, e a gente trouxe também isso da nossa vida pra cá e o resultado de como a gente se sentia aqui, de como a gente se encontrava aqui, a gente levava pra fora.

Anita – E como professora, você acha que geramos um processo criativo de igual para igual, criou um diálogo real? Ou foi mais assim, de cima para baixo, mais impositivo?

Ana Julia – Não, você foi mais uma orientadora do que uma autoridade, você sempre teve o diálogo com a gente e sempre aceitando sugestões, pedindo sugestões, a gente construiu junto isso, então foi bem legal essa forma, foi horizontal e era tipo, sabe, aquela coisa do diálogo, da conversa, isso é bem legal. Às vezes, isso é engraçado, que isso para algumas

peças não funciona, a gente está tão acostumado com aquele ensino do tipo “eu mando em você”, e a pessoa está tão acomodada àquilo, que quando você vem e traz uma coisa, tipo “vamos construir isso juntos, eu não estou acima de vocês, eu estou aqui para orientar e a gente está junto nessa”, a pessoa fica “ih professora que nada”, aí não respeitava... às vezes é necessário dar uns gritos pois às vezes a pessoa não respeita e não está nem aí para você e vem pro teatro achando que está indo para a escola.... não cara! (risos)

Anita – Então você acha que além da consciência crítica esse trabalho contribui para melhorar a linguagem teatral de vocês?

Ana Julia – Sim! Corpo, muito, melhorou bastante. A questão do outro....eu sempre tive uma noção de teatro, eu fiz teatro desde pequena, então no quesito técnicas eu melhorei bastante, corpo, voz, projeção de voz, posições, que foi aqui que eu aprendi, de como se posicionar no palco, de como você dar abertura aqui e ali, eu acho que em mim o que mudou mais foi o corpo, aprendi a trabalhar melhor o meu corpo. Antes eu era muito só voz e feição, agora eu trabalho mais corpo.

Anita – Uma coisa que gostou e outra que não gostou...

Ana Julia – Ai, difícil falar(pensa um pouco) Eu gostei muito da construção juntos, quando a gente podia trazer ideias e montar a cena, sabe? E falar “ai vamos trazer isso”, e das discussões, muito mesmo, e tinham jogos muito divertidos, os jogos de correr eram os melhores. E o que eu não gostei...eu sei que teve coisa que eu não gostei, só preciso lembrar o que é....eu acho que a despreocupação talvez, sabe, não sei nem explicar, mas algumas pessoas estavam muito despreocupadas, descompromissadas, perderam o compromisso com a coisa, e eu não gosto disso em qualquer lugar, eu não gosto e acho isso muito chato, e isso às vezes me estressava bastante, fazia eu ficar muito triste e frustrada, só isso....aí você se esforça mas não depende só de você ...

Anita – Obrigada, querida!

Fabi

Anita – Você acha que essas práticas que a gente fez, de jogos, improvisações e debates, foram úteis para gerar alguma reflexão?

Fabi – Eu acho que foi muito importante, pois a gente tratou de vários assuntos, e foram assuntos do cotidiano que fazem a gente parar e refletir, e ver que são coisas que acontecem

no nosso dia a dia e que tem muita coisa que dá para evitar, dá para a gente... igual aquele caso dos policiais que estupraram a menina na cadeia... hoje mesmo quando eu, minha irmã e minha amiga estávamos descendo para vir para cá, uma viatura passou por nós e os policiais ficaram olhando, só faltaram engolir a gente...então são coisas que acontecem, muito, e fazem a gente refletir.

Anita – Então essa prática serviu para modificar o pensamento, de alguma forma, o jeito de enxergar o mundo, de se relacionar com as pessoas?

Fabi – Foram, eu mudei muito a minha visão depois do teatro, antes do teatro eu tinha a minha visão, a gente sente e escuta um, escuta outro, e vai criando uma ideia sobre aquilo e vai mudando a nossa visão, pois quando a gente pára para escutar as pessoas às vezes a gente continua com a mesma opinião, mas às vezes a gente vê que aquilo faz sentido.

Anita – Então você acha que nosso processo foi de aprendizado? E que tipos de aprendizado?

Fabi – Foi, muito, principalmente para mim, nessa questão de falar em público, ou quando não conhecia a pessoa e tinha que falar a primeira vez eu ficava assim ... (risos). A primeira vez que você fez o teatro eu não quis nem aparecer na filmagem, então nessa questão da comunicação ajudou muito, eu mudei muito o pensamento como já falei, eu acho que foi para melhor, então foi uma coisa que proporcionou muito bem para muita gente.

Anita – Você acha que a partir do que a gente improvisou e debateu, foram buscadas soluções para os problemas coletivos do nosso cotidiano?

Fabi – Já respondi.

Anita – Você acha que de alguma forma esse trabalho colaborou para o desenvolvimento de uma mobilização, alguma articulação?

Fabi – Eu acho que sim, pois mudou a nossa visão sobre muitas coisas, pois antes aconteciam as coisas e a gente não dava importância, tipo ‘ah, é normal’, mas depois de a gente ter construído essa ideia, com a galera do teatro todo mundo junto, a gente começa a observar as coisas e começa a ver o certo e o errado, por mais que por causa da sociedade tem coisas que pra muita gente é tipo: ‘ah, acontece’, mas aí fez a gente perceber que não, isso não é para acontecer, não pode acontecer.

Anita – Você acha que a partir do que a gente improvisou e debateu, foram buscadas soluções para os problemas coletivos do nosso cotidiano?

Fabi – Conseguiu sim. Como eu já disse, mudou a vida de muita gente, então de qualquer forma conseguiu. Mostramos a realidade.

Anita – Então você acha que esse trabalho veio ao encontro das necessidades de vocês, dos interesses de vocês?

Fabi – Muito.

Anita – E como professora, você acha que geramos um processo criativo de igual para igual, criou um diálogo real? Ou foi mais assim, de cima para baixo, mais impositivo?

Fabi – (risos) Eu te chamo de professora nem sei porque, pois é como se não fosse, porque você interagia com todo mundo do mesmo jeito e não foi tipo ‘de sala de aula’. Você deixou a gente livre para fazer o que quiser e eu acho que isso faz até com que a gente respeite mais, porque na sala de aula, por causa que a professora fica assim batendo: tipo ‘tem que prestar atenção’, e a gente acaba não prestando, a gente acaba não dando ousadia e a forma com que você ensinou a gente foi como se você fosse igual a gente, e aí isso tornou o trabalho melhor. É melhor isso porque a gente fica mais livre, mais aberto para conversar, porque numa sala de aula, às vezes a gente vai falar e fica com receio, tipo ‘será que eu falo?’

Anita – Então você acha que além da consciência crítica esse trabalho contribui para melhorar a linguagem teatral de vocês?

Fabi – Acho que melhorou muito, porque assim, até nos exercícios que a gente fazia, você passou muito exercício que faz a gente melhorar isso, eu acho que ajudou muito, eu tenho isso de mim, porque como eu falei né, esse negócio de você conversar com as pessoas, de você falar em público, eu acho que o teatro me ajudou muito nisso, e eu tenho certeza que não foi só a mim.

Anita – Uma coisa que gostou e outra que não gostou...

Fabi – Eu não tenho o que dizer que não gostei, porque tudo é experiência, se eu tivesse eu falaria. Eu acho que, assim, a única coisa que eu queria mais é tipo ensinar.... porque eu me senti ...por mais que eu entrasse em alguns papéis...eu me sentia fora, sabe? Era como se eu não tivesse dentro das peças, não sei, não sei se é porque os personagens que eu fiz não apareciam tanto...e eu me sentia fora...mas de dizer que teve alguma coisa que não gostei não teve não. Eu sou aquele tipo de pessoa que se está ruim ou se está bom para mim tudo é aprendizagem, sabe? E eu gostei de tudo!

Anita – Obrigada pelo seu depoimento!

Marina

Anita – Você acha que essas práticas que a gente fez, de jogos, improvisações e debates, foram úteis para gerar alguma reflexão?

Marina – Muito! Demais! Completamente! E eu acho que foi a parte mais importante do nosso trabalho, porque a gente, pelo menos eu, eu cresci muito, foi uma fase de transição e eu mudei completamente, as pessoas que me conhecem sabem que eu mudei completamente. Depois que eu me mudei para cá e entrei no teatro...e assim....os debates foram completamente enriquecedores para a gente, eu acredito que não foi só para mim, para todo mundo. E também os jogos e brincadeiras também, que a gente ganha não só conversando e tal sobre coisas mais cabeça, mas na prática também do teatro.

Anita – Então essa prática serviu para modificar o pensamento, de alguma forma, o jeito de enxergar o mundo, de se relacionar com as pessoas?

Marina – Muito. Bastante.

Anita – Então você acha que nosso processo foi de aprendizado? E que tipos de aprendizado?

Marina – É...sei lá, todos os tipos de aprendizado, depois desse projeto eu mudei completamente, e assim...eu cresci, né? E também formei laços, e eu acho que a gente saiu ganhando em relação a tudo, todo mundo, tanto você quanto todos os alunos.

Anita – Você acha que a partir do que a gente improvisou e debateu, foram buscadas soluções para os problemas coletivos do nosso cotidiano?

Marina – Sim, aliás, esse foi um dos focos, né, que eu achei muito interessante você trazer esse foco, da realidade... e, assim, fica meio chato ficar abordando coisas que não tem nada a ver com nosso dia a dia e aí você conseguiu trazer isso bastante, trazendo coisas que tem realmente a ver com nosso cotidiano e eu achei isso muito importante.

Anita – Você acha que de alguma forma esse trabalho colaborou para o desenvolvimento de uma mobilização, alguma articulação?

Marina – Bastante, completamente! Principalmente aqui em Seabra, que é uma cidade muito pequena, não tem quase nada em relação à cultura e está começando agora e eu acho que o teatro começou um fogo de palha aqui.

Anita – Então você acha que esse trabalho veio ao encontro das necessidades de vocês, dos interesses de vocês?

Marina – Veio, muito. Principalmente a gente, nós estamos sempre sendo oprimidos pela sociedade, e é muito bom a gente unir um grupo e tipo se opor a tudo isso, porque no nosso trabalho a gente falou de política, a gente falou de gênero, de homossexualidade, e várias coisas que estão entre a gente né, os jovens da cidade de Seabra, e eu acho que foi muito importante.

Anita – E como professora, você acha que geramos um processo criativo de igual para igual, criou um diálogo real? Ou foi mais assim, de cima para baixo, mais impositivo?

Marina – Completamente de igual para igual! Porque com você foi um trabalho completamente espontâneo, foi fluindo de uma forma completamente espontânea, você trabalha com a gente de igual para igual, mas quando tem que dar uns puxões dá, e ninguém sai ferido. Eu acho que você trabalhou da forma certa!

Anita – Então você acha que além da consciência crítica esse trabalho contribui para melhorar a linguagem teatral de vocês?

Marina – Também! Bastante, eu mesmo tenho momentos do dia a dia que o teatro é essencial, minha relação com as pessoas, apresentação de escola, minha postura mudou completamente e o teatro foi essencial para a mudança.

Anita – Uma coisa que gostou e outra que não gostou...

Marina – Uma coisa que eu gostei...os jogos de improvisação eram sempre muito bons para o nosso grupo, saía muita coisa boa, porque aqui tem pessoas tão diferentes, saiu muita coisa interessante...e não teve coisa que eu não gostei...foi super positivo pra mim, é verdade! Não gostei no final que ficou mais fraco e tal...por causa da correria do dia a dia e tal, foi isso que eu não gostei...essa sociedade louca a gente fica tão cansada no nosso dia a dia na nossa correria... eu mesmo quase saí, por pressão de meu pai, mas depois ele cedeu...é chato isso...

Anita – Obrigada, querida, pelo seu depoimento

Vitor

Anita – Você acha que essas práticas que a gente fez, de jogos, improvisações e debates, foram úteis para gerar alguma reflexão?

Vitor – Sim, principalmente para a cidade, a gente tem uma cidade que não tem muito desenvolvimento cultural, esse trabalho de estar debatendo muitas coisas assim, acho que o teatro veio a calhar assim nesse aspecto. Porque, por exemplo, eu vi o processo todo que a gente fez, e muitas das pessoas que participaram do teatro depois que saíram tiveram uma mudança de pensamento muito grande, de começar a discutir sobre algumas coisas, de começar a pensar espaços de cultura e coisas do tipo, assim, acho que deu uma fortalecida muito boa para a cidade em um momento exato, muito bom, e para a gente que viveu o processo todo é um crescimento muito grande, depois de ter feito todo esse trabalho você aprende a lidar de uma maneira diferenciada com o corpo, você aprende a ver as coisas de uma maneira diferente através das discussões, e a entender como funciona a realidade, então acho que foi muito importante.

Anita – Então essa prática serviu para modificar o pensamento, de alguma forma, o jeito de enxergar o mundo, de se relacionar com as pessoas?

Vitor – É, porque aqui na cidade a gente é carente desses espaços, né, de se discutir essas problemáticas sociais, e aí quando você cria esses espaços em uma cidade que não tem, a diferença é devastadora, tipo, meu Deus, você olha e a cidade tem problema em todo canto e antes você não percebia e agora você percebe, aí é meio que um choque, assim, mas é interessante para começar a mudar as coisas, acho que quando você começa a ter essa visão diferenciada você busca as melhorias mesmo que sejam pequenas, pequenas resistências. Acho que o teatro aqui na cidade foi o pontapé inicial para puxar várias coisas, tanto que você vê que hoje a ascensão cultural está mais forte, a gente está vendo que está rolando muita coisa e acho que através disso, né, de que outras pessoas vão vindo com outros olhares e vão trazendo isso, vai fazendo essa cultura se fortalecer cada vez mais, essa cultura seabrense.

Anita – Então você acha que nosso processo foi de aprendizado? E que tipos de aprendizado?

Vitor – É isso, eu acho que acima de tudo aprendizado, foi como eu falei, eu trabalhava com teatro antes de uma maneira bem diferente, tipo aquele básico que você apenas finge que é outra pessoa, e trabalhar com teatro sob outra perspectiva, uma perspectiva de

criticar, um teatro que visa mais trabalhar com o corpo é um processo muito interessante de aprendizado porque você expande seus horizontes. Antes eu pensava que teatro era só aquilo, achava que o teatro era mímica, fingir que é outra pessoa, e o teatro vai muito além disso, a gente vai aprendendo nesse processo, eu acho que foi muito interessante.

Anita – Você acha que a partir do que a gente improvisou e debateu, foram buscadas soluções para os problemas coletivos do nosso cotidiano?

Vitor – Sim, totalmente, a gente, nesse processo de construir as cenas eu acho que a gente tentou focar mais nos problemas que a gente tem aqui, interessante ver que as problemáticas que a gente traz são problemáticas globais que a gente identifica no local, então eu acho que foi um ponto principal para a gente conseguir construir essas cenas em cima das problemáticas, foi pensar no local e aí começar a analisar como é que as coisas são, os problemas que a gente tem aqui e que não são diferentes dos problemas que tem lá, então com certeza sim, focou bastante.

Anita – Você acha que de alguma forma esse trabalho colaborou para o desenvolvimento de uma mobilização, alguma articulação?

Vitor – Sim, por exemplo melhorou o acesso cultural daqui, do teatro já saíram outras coisas que não são necessariamente só o teatro, mas teatro, música, poesia. A Lira⁵⁵, por exemplo, teve uma forte influência do teatro para ela crescer, pois pensamos nisso: ‘olha a galera está se organizando, a galera está fazendo os espaços, então a gente tem que se organizar para criar esses espaços também’, então eu acho que uma coisa leva à outra, não necessariamente as mesmas pessoas vão organizar, mas você acaba vendo aquele espaço cultural e quer montar um também, e você vai fazendo acontecer e trabalhando junto, então acho que tanto o teatro quanto outros movimentos que rolaram aqui em Seabra ajudaram a fortalecer, eu acho que esse é um momento muito bom que a gente está passando na cidade, acima de tudo e apesar de todos os problemas que a gente está tendo, mas está tendo uma força, uma visão na cultura mais forte assim, as pessoas estão fazendo mais iniciativas, estão mais tocadas nisso. Acho muito importante estar sempre tendo, esses que já tiveram e continuar tendo para sempre, rolando esse movimento e essa produção.

Anita – Você acha que a partir do que a gente improvisou e debateu, foram buscadas soluções para os problemas coletivos do nosso cotidiano?

⁵⁵ Lira é um grupo de jovens que também pertencem ao Levante Popular da Juventude, que nessa época, após o teatro, foi criado e realizou saraus com várias formas de arte criticando nosso contexto político social na cidade.

Vitor – É coisa do processo que a gente fez, a gente pensou nisso de tentar trazer uma solução e deixar a pessoa com aquela ideia assim: ‘oh, não é assim, é de outro jeito’, acho que o principal é deixar aquela sementinha da dúvida e das possibilidades na cabeça da pessoa, e trazer as resoluções das problemáticas daqui, já trazendo esse pensamento diferenciado, eu acho que é isso que gera o movimento, é você trazer as ideias ali através daquele espaço cultural e as pessoas verem aquilo e se identificarem com aquilo por ser a sua realidade, por ser o que a gente passa e por ver que a resolução às vezes pode ser de outra maneira e não como a gente está acostumado, acho que foi muito interessante também, mais pontos positivos do que negativos dentro desse processo, a cidade avançou bastante de um ponto de vista cultural através disso.

Anita – Então você acha que esse trabalho veio ao encontro das necessidade de vocês, dos interesses de vocês?

Vitor – Com certeza, e não para, eu acho que a necessidade cultural de Seabra continua, não é esse trabalho que resolveu todo o problema, precisa continuar tendo esses trabalhos, porque tem muita coisa na cidade ainda que a gente tem que avançar, principalmente no aspecto cultural, aqui está muito gritante, a gente precisa ocupar os espaços trazendo nossa ideias, porque através disso que a gente consegue mudar alguma coisa.

Anita – E como professora, você acha que geramos um processo criativo de igual para igual, criou um diálogo real? Ou foi mais assim, de cima para baixo, mais impositivo?

Vitor – Eu achei muito interessante pois é uma outra maneira de trabalhar a relação de professor – aluno, por exemplo, a gente tem uma relação de amizade também, não só de que você é a professora que sabe mais do que eu e que vai ensinar e tal... é um processo de troca, você aprende, eu aprendo, a gente vai nesse processo de contato e dessa troca de conhecimentos e, assim, eu acho que foi muito tranquila a abordagem de professor – aluno, eu me sentia muito à vontade, e digo pelos outros também, tenho certeza de que se sentiam muito à vontade nesse processo, por mais que, claro, precisa dos puxões de orelha porque a gente tem que estar se situando assim às vezes, mas foi muito interessante assim, acho que não foi aquele negócio sufocante de que : ‘ah, meu Deus, ela é professora e eu tenho que obedecer ela’, eu acho que foi mais uma questão de respeito entre um e outro, entre o trabalho de um e outro, quando a gente vai produzir a gente precisa da sua orientação e ao mesmo tempo você precisa da nossa troca, desse retorno, acho que foi muito tranquilo.

Anita – Então você acha que além da consciência crítica esse trabalho contribui para melhorar a linguagem teatral de vocês?

Vitor – Ah, com certeza! Acho que foi uma das coisas que eu mais senti, eu acho que eu mudei bastante, o teatro foi um divisor de águas para mim porque eu era muito fechado, depois que eu entrei no teatro eu passei a ser muito mais receptivo, então você vê a mudança, eu me movimento mais hoje em dia, eu consigo falar mais tranquilamente, não tão tranquilamente mas consigo, e isso foram coisas que o teatro ajudou, naquela noção de ‘olha você já é ridículo⁵⁶, somos todos ridículos, então se solte, sinta...’ eu acho que o teatro ajuda bastante, desprende daquela tensão de que você tem que ser uma pessoa formal, séria, na linha....o teatro te dá aquela amplitude de que você pode fazer diversas coisas, e trabalhar o corpo é uma das principais, porque você começa a se sentir mais leve para poder fazer qualquer coisa, depois que você começa a descobrir e então você começa a se movimentar, acho que foi um dos fatores principais, foi muito importante pra mim esse trabalho corporal, trabalho de fala, voz, trabalhar com o público, é interessante porque você tem que aprender a lidar, então acho muito interessante, acho que ajudou bastante, pelo menos para mim ajudou bastante.

Anita – Uma coisa que gostou e outra que não gostou...

Vitor – Caramba, é difícil, teve tantas coisas que eu gostei, e tive poucas coisas, são tão poucas, tão insignificantes que eu nem lembro as que não gostei. Mas eu acho que o que eu mais gostei foi a união do grupo, pelo menos de início, eu sei que hoje em dia a gente teve todo esse trabalho de que um vai fazer uma coisa e outro faz outra, o tempo vai acabando, sufocando a gente e a gente acaba se afastando, mas eu acho que de início o que eu gostei bastante foi a união do grupo, eu percebia que muitas pessoas ali tratavam aquilo como uma família mesmo: ‘a gente está junto e está construindo isso e vamos fazer e tal’, acho que fortaleceu bastante até em pessoas que eu não imaginava ver isso eu via, aquela questão de coletividade, de trabalhar junto e de se preocupar com o outro também, acho que tinha um amor muito grande no grupo, acho que ainda tem, eu tenho laços que eu fortaleci aqui que eu quero levar pra vida. Acho que foi muito importante pra gente essa união, acho que todo mundo vai lembrar: ‘poxa, aquele grupo foi algo importante para mim’. Acho que, no mais, é isso ...

Anita – Obrigada, querido.

⁵⁶ Isso era uma coisa que eu falava para eles, que não tenham medo de serem ridículos, pois já são ridículos.

Maria Clara

Anita – Você acha que essas práticas que a gente fez, de jogos, improvisações e debates, foram úteis para gerar alguma reflexão?

Maria Clara – Eu acho que foram muito importantes, porque a gente, além de fazer os jogos, tinha o momento do debate, onde todos colocavam seu ponto de vista a partir do que aconteceu, depois a gente conseguia enxergar o que a outra pessoa pensou, às vezes o que a gente pensou não foi o que o grupo percebeu e tal...eu acho que é uma coisa que estimula bastante a reflexão e também a crítica das pessoas, o poder de criticar das pessoas, a visão do outro.

Anita – Então essa prática serviu para modificar o pensamento, de alguma forma, o jeito de enxergar o mundo, de se relacionar com as pessoas?

Maria Clara – Sim, eu acredito no teatro e na arte em geral como um instrumento de mudança social, eu acho que eles podem sim ser um instrumento muito bom para mudanças sociais e tal. Então o teatro vem dessa visão de debater, e trazer temas de coisas que acontecem, sociais e tal.

Anita – Então você acha que nosso processo foi de aprendizado? E que tipos de aprendizado?

Maria Clara – Foi de aprendizado, eu acho que além de aprender técnicas, o legal foi que não foi só um teatro que você vai para poder aprender técnicas teatrais e tal, eu acho que foi uma coisa que além de trazer isso, trouxe também essa visão social que foi um algo a mais e que foi uma coisa muito boa para quem participou.

Anita – Você acha que a partir do que a gente improvisou e debateu, foram buscadas soluções para os problemas coletivos do nosso cotidiano?

Maria Clara – Muito, totalmente!

Anita – Você acha que de alguma forma esse trabalho colaborou para o desenvolvimento de uma mobilização, alguma articulação?

Maria Clara – Sim, eu também acho que o teatro ajudou a fortalecer uns vínculos que já tinha antes, de gente que já se conhecia fora, só que depois do teatro se aproximou demais e formou uma família, né? Eu sinto que a gente formou uma família, porque eu sinto falta de

vocês, a gente sente falta dessa coisa de estar junto e tal. Então foi um fortalecimento de vínculos que já existiam antes.

Anita – E como professora, você acha que geramos um processo criativo de igual para igual, criou um diálogo real? Ou foi mais assim, de cima para baixo, mais impositivo?

Maria Clara – De jeito nenhum, o jeito que você vem para poder abordar a gente, trazer as coisas que você trazia é uma coisa muito de igual para igual, a gente sente essa... eu acho que aqui a gente tem a liberdade de ser quem a gente é por causa disso, porque não tem uma muralha entre professora e nós que estamos aqui para aprender e participar, não tem essa muralha, é uma coisa muito de igual para igual, e se criou essa amizade e esse amor entre a gente.

Anita – Então você acha que além da consciência crítica esse trabalho contribui para melhorar a linguagem teatral de vocês?

Maria Clara – Sim, foi o que eu falei, além de trazer as técnicas teatrais trouxe esse olhar social, então foi uma coisa que encaixou na outra nesse trabalho.

Anita – Uma coisa que gostou e outra que não gostou...

Maria Clara – Uma coisa que eu gostei foi quando você trouxe aqueles papéis que tinham várias temáticas, quando a gente falou sobre o caso daquela trans que cortaram o cabelo dela, gostei do debate que a gente fez e também gostei muito da questão da maioria penal, que foi um tema que estava mexendo muito comigo naquela época, então eu gostei muito. E uma coisa que eu não gostei... não sei o que eu não gostei... eu acho que não gostei de ter que sair e tal.... mas eu não quero me afastar de você de jeito nenhum, eu acho que a gente pode se encontrar e tal.

Anita – Obrigada, querida

Lincon

Anita – Você acha que essas práticas que a gente fez, de jogos, improvisações e debates, foram úteis para gerar alguma reflexão? Que tipo de reflexões?

Lincon – Não só reflexão como também espontaneidade, porque ali surge tanta coisa inusitada na hora, e só da gente ser espontâneo a gente expressa o que a gente está sentindo em relação ao tema... não sei muito o que falar (risos)... mas eu saía daqui pensando sobre o

assunto, principalmente quando a cena traz algo muito forte. Um exemplo disso foi a violência contra a mulher, que foi um dos temas que eu mais trabalhei e tipo, eu não conhecia o tema tão a fundo, eu nunca vivi isso pelo fato de eu ser homem, mas com o tempo eu aprendi tanta coisa que...nossa, mudou muito, a gente aprende a se colocar no lugar do outro, realmente.

Anita – Então essa prática serviu para modificar o pensamento, de alguma forma, o jeito de enxergar o mundo, de se relacionar com as pessoas?

Lincon – Por exemplo, eu era uma pessoa que me escondia até do sol, eu não conseguia me relacionar com as pessoas e depois do teatro eu mudei, mudei minha mente, meu jeito, mudei muito e pra melhor, claro, né? Velho, é uma experiência tão incrível! Eu gostei muito, foi o que me mudou, pode perguntar para qualquer pessoa que me conhece e que participou do teatro também, eu mudei muito, porque tipo, é como uma libertação, você aprende coisas novas, aprende a lidar com elas também.

Anita – Então você acha que nosso processo foi de aprendizado? E que tipos de aprendizado?

Lincon – Olha aprendizado é sempre, eu tive muito aprendizado pela convivência primeiramente e depois pensamento crítico, que é aquela coisa que a gente sempre tenta colocar nas cenas, nas nossas falas... é isso.

Anita – Você acha que a partir do que a gente improvisou e debateu, foram buscadas soluções para os problemas coletivos do nosso cotidiano?

Lincon – Claro, tanto que é o que a gente tentou fazer aqui no teatro, a gente tentou passar mensagens sempre motivadoras, de conscientização e tal...é isso.

Anita – Você acha que de alguma forma esse trabalho colaborou para o desenvolvimento de uma mobilização, alguma articulação?

Lincon – Claro, porque o curso é um teatro mais aberto ao público, a gente praticou como cativar o público de um jeito que talvez a gente tocava mais fundo mostrando quase como real na cena, como a realidade, usando o corpo, a fala.

Anita – Então você acha que esse trabalho veio ao encontro das necessidades de vocês, dos interesses de vocês?

Lincon – Sim, porque tem muitos temas que a gente acaba se familiarizando, por exemplo como assédio moral, assédio sexual, tudo envolve porque muita gente já passou por isso.

Por exemplo homossexualidade foi um tema que me tocou bastante que foi abordado aqui, não apenas homossexualidade mas também transexualidade, que é um tema que eu valorizo bastante, o LGBTs, e sei lá, se tivesse dado tudo certo cem por cento dessa vez (no sentido de ter uma apresentação) eu tenho certeza que teria me entregado muito mais ao processo do que da primeira vez.

Anita – E como professora, você acha que geramos um processo criativo de igual para igual, criou um diálogo real? Ou foi mais assim, de cima para baixo, mais impositivo?

Lincon – Foi como igual, tipo você sabia tomar as rédeas da turma, sabia colocar todo mundo na linha, mais ou menos... é ... às vezes tá, às vezes (risos) ... pois tinhas as controvérsias, às vezes a gente bagunçava muito (risos). Bom, você foi uma professora maravilhosa, velho, eu só tenho a agradecer...graças a você que ...sei lá... eu me libertei muito sabe, passei a enxergar o mundo diferente, as pessoas diferente, foi muito bom.

Anita – Então você acha que além da consciência crítica esse trabalho contribui para melhorar a linguagem teatral de vocês?

Lincon – Com certeza, porque o exemplo é o trabalho de escola, seminário, eu não conseguia apresentar, aí depois do teatro eu passei a tirar notas melhores e os professores passaram a me elogiar mais, porque eu conseguia transmitir na forma de falar sobre o assunto e tal, até meus pais perceberam que eu fiquei mais comunicativo em casa, a gente até discutia às vezes, quando sobrava uns assuntos.

Anita – Uma coisa que gostou e outra que não gostou...

Lincon – É difícil decidir, aquele jogo que tinha de pausar a cena, aí removia um personagem e você dava continuidade, o teatro fórum, eu gostei bastante porque, sei lá, você podia dar seu ponto de vista da cena, dar o seu desfecho da cena...tanto que eu não esqueço de uma vez que era assédio sexual contra a mulher, que eu parei a cena e substituí a personagem, no caso a oprimida e eu esculachei o cara... eu lembro da minha fala até hoje: ‘escuta aqui, porque você não pega suas piadinhas dos anos oitenta, sobe no último andar do Empire States, bate nesse peito de macaco velho e se joga, tá?’ (risos) Foi inspirado em uma cena de um filme, quando a moça saía o cara grudava no braço dela e ela já sacava o spray de pimenta e jogava no cara, falando ‘tire suas mãos de mim’. Agora uma coisa que eu não gostei...acho que uma coisa que não me agradou era quando a gente tinha que se jogar no chão, eu vinha com o cabelo limpo, sabe? É que eu sou um pouco cismado, aí eu tinha que lavar de novo. (risos)

Anita – Muito obrigada, querido

Ana Clara

Anita – Você acha que essas práticas que a gente fez, de jogos, improvisações e debates, foram úteis para gerar alguma reflexão?

Ana Clara – Sim, eu acho que deu bastante pra refletir, todas as cenas que a gente fazia sempre tinha uma... uma coisa assim que estava tendo muito, a gente falou dos problemas do pessoal da roça, de Seabra, todo mundo que ia para o teatro não ia só para aprender teatro, já saía com a cabeça pensando mil coisas, a gente ia para aprender muita coisa.

Anita – Então essa prática serviu para modificar o pensamento, de alguma forma, o jeito de enxergar o mundo, de se relacionar com as pessoas?

Ana Clara – Foi. Ao menos para mim foi, todo mundo falou que eu mudei bastante depois do teatro... acho que todo mundo já saiu do teatro pensando diferente do que pensava antes, comecei a enxergar tudo de outra forma, eu comecei a dar mais valor para a natureza, gostava das nossas rodas, acho que eu nunca vou esquecer.

Anita – Então você acha que nosso processo foi de aprendizado? E que tipos de aprendizado?

Ana Clara – Sim, acho que foi de tudo um pouco, tanto teatral, como...tudo...

Anita – Você acha que a partir do que a gente improvisou e debateu, foram buscadas soluções para os problemas coletivos do nosso cotidiano?

Ana Clara – Com certeza, do tipo jogar lixo na rua, na natureza...hoje mesmo tinha umas árvores lá na rua e eles arrancaram! Quando eu vi perguntei: ‘porque vocês estão arrancando?’ Ele inventou uma desculpa, mas eu fiquei muito sentida! Porque a árvore também é um ser vivo, e eu fiquei muito sentida quando eu vi a árvore caindo. E eles ainda tem a coragem de reclamar do calor! Outro dia na rua estavam botando fogo no lixo na rua, são pessoas muito ignorantes que fazem isso, estou impressionada, fora que arde o pulmão sentir o cheiro.

Anita – Você acha que de alguma forma esse trabalho colaborou para o desenvolvimento de uma mobilização, alguma articulação?

Ana Clara – Eu acho que é como eu falei, eu acho que as pessoas se conscientizaram mais sobre a questão do lixo e da natureza. Eu antes jogava o lixo na rua mesmo, e hoje não, quando eu vejo alguém jogando eu falo pra pegar, quando eu estou com alguém que joga lixo no chão eu vou lá, pego e boto na bolsa, eu já fico muito sentida porque eu fico pensando em tudo: ‘meu Deus, a natureza é tão bonita e a gente fica destruindo.’ Aí as pessoas falam: ‘ah, mas é uma pessoa só pegando o lixo não vai resolver’, mas claro que resolve, começa por aí, é o exemplo, e é impressionante Seabra, na escola mesmo, todo mundo jogando lixo no chão, e eu fico falando: ‘não gente, não joga, pega!’, tem gente que vem falar coisa pra mim ainda! É duro! Ainda saio como errada...

Anita – Você acha que a partir do que a gente improvisou e debateu, foram buscadas soluções para os problemas coletivos do nosso cotidiano?

Ana Clara – A gente buscou, e todo mundo, conforme a gente ia fazendo as cenas ou então vendo a das outras pessoas, eu acho que cada um já ficava pensando assim: ‘ai, vou melhorar nisso, vou melhorar naquilo, não vou jogar lixo na rua, não vou fazer isso, não vou fazer aquilo’, então eu acho que se não tivesse tido o teatro, a gente não pensaria como a gente está pensando hoje em dia, hoje a gente já vê as coisas de forma diferente, a gente percebe que as pessoas aqui de Seabra têm a mente muito fechada para tudo! Se a pessoa é gay já discrimina, se a pessoa é lésbica já fala coisa, no Facebook está cheio de gente falando que o feminismo é errado, falando mal das mulheres...eu fico impressionada, eu não queria que fosse assim...é muito difícil, depois você ainda tem que aturar essas caras, que ficam te assediando o tempo todo. Eu estava vindo com as meninas pra cá e passou uma viatura do nosso lado, olhando, falando coisa pra gente...e o pior é que a gente não pode falar nada porque é polícia! Eu tenho medo de falar, isso é errado e eu fico muito triste. Os policiais que deviam nos proteger nos atacam...quando a gente foi fazer o BO do assalto que teve, o pai de Maria Clara levou a gente, quando o policial fez a ficha, que preecheu, ele perguntou para ela: ‘heterossexual, né?’ e ela respondeu: ‘não, bissexual’; ele ficou olhando e começou a rir da cara dela! Eu perguntei porque ele estava rindo e ele falou que não era nada, não, e ria, ria...só porque é mulher ele julga como prostituta...eu acho que Seabra ainda tem que evoluir muito, muito.

Anita – E como professora, você acha que geramos um processo criativo de igual para igual, criou um diálogo real? Ou foi mais assim, de cima para baixo, mais impositivo?

Ana Clara – Teve diálogo, mas também teve a hora, né, de pegar no pé mesmo, quando estava preparando as cenas, preparando as peças, mas eu acho que, assim, o que eu mais

gostava era quando a gente fazia uma roda e cada um falava o que achava, que era um momento único, assim, era a hora de expressar realmente o que você sente, também na hora dos exercícios você se entrega ali...até a alma agradece! E as energias sempre são tudo positivas...e assim renova a pessoa...é muito bom o teatro.

Anita – Então você acha que além da consciência crítica esse trabalho contribui para melhorar a linguagem teatral de vocês?

Ana Clara – Eu acho que sim, porque quando a gente debatia na hora da roda, aí quando a gente fazia uma cena falando sobre um tema, eu acho que a pessoa já incorporava mais assim o seu personagem, eu também achei interessante quando você falava para a gente criar o personagem e pesquisar sobre esse personagem, escrever o texto, eu achei bem interessante.

Anita – Uma coisa que gostou e outra que não gostou...

Ana Clara – Vou falar primeiro o que não gostei...é que acabou, acabou o teatro...com o teatro a gente fica outra pessoa...E o que eu gostei foi acho que tudo, só não gostei que acabou. Eu só gostaria que as pessoas fossem mais comprometidas, que não faltassem tanto, que se entregassem de corpo e alma...e a maioria não teve isso, pouquíssimas pessoas, tanto que no último dia do teatro você viu quem apareceu ...e naquele dia eu fiquei bastante chateada mesmo, pensando: ‘nossa, Anita tem a boa vontade de dar aula para a gente porque é uma coisa que ela gosta, e as pessoas não valorizam isso’...eu fiquei sentida, tanto que eu falei: ‘gente, vocês deveriam ter ido e tal...’ Eu acho que o problema que teve também é o negócio do Enem, acho que só foi isso, que as pessoas estão querendo mais estudar, focada nos estudos e tal...aí a gente tem que entender, né?

Anita – Obrigada, querida

APÊNDICE B – DIÁRIOS DE BORDO

Seguem abaixo alguns dos diários de bordo, que contém uma descrição mais informal dos encontros que foram analisados nesta tese, com algumas impressões minhas como educadora teatral⁵⁷.

Tema: Situação da mulher – Discussão sobre formas de opressão contra a mulher

Disparador: Escolhi uma música que trata da mulher negra, no caso elevando sua beleza, e a valorizando, servindo de mote para questionar como acontece na realidade. Qual foi a codificação e a problematização? Foi uma música para discutir a visão da mulher na sociedade e as violências contra a mulher, sutis e as fortes.

Escutamos a música de olhos fechados, observando os significados que a letra suscita, problematizando questões do tipo: de que tema trata a música? Que aspectos aborda? Como a mulher é vista nessa música? E no nosso cotidiano, como é nossa visão de feminino? E na mídia? E na sociedade? Quais são as formas que existem de opressão contra a mulher? Como é aqui em Seabra? Os participantes foram bem propositivos e opinaram em geral em concordância contra a opressão contra mulher. Discussão tema da mulher devido ao recente dia da mulher.

Improvisações: Grupos de 3 ou 4, que onde quem, onde o que é uma forma de opressão contra a mulher, seja sutil ou forte. Esta pode ser proveniente de diversas fontes, até da própria mulher. Importante para as improvisações: não é “quem é”, mas “o que quer”. O corpo é linguagem, após cada cena os integrantes do grupo devem cada um assumir uma postura gestual que expresse a postura do pensar na cena. O corpo significa!

Troca de papéis

Debate

Qual a postura do personagem na cena? Existe na realidade? Como poderíamos transformar essa situação? O que sentiu na troca de papéis? E no gesto? De que forma poderia ser mais expressivo? Que tipos de aprendizado poderíamos construir a partir da troca de ideias?

⁵⁷ Considerei mais relevante incluir diários de bordo nos apêndices, contendo acontecimentos e impressões de cada encontro, do que planos de aula, que nem sempre puderam ser seguidos conforme o planejamento.

Discutimos eles falando que no cotidiano a imagem da mulher é tida como frágil, incapaz, gosta de rosas, não é capaz de ter forças para seguir em frente. Problematizei sobre para quem é interessante que a mulher seja dessa forma, e eles responderam: aos homens, ao capitalismo. Eles também abordaram a questão da exposição do corpo da mulher na mídia, uma visão, segundo eles, deturpada. Foram destacados os estereótipos machistas, mulher que é pra casar e a que é para usar, foi abordada a objetificação, como todos compram essa ideia da mulher, reproduz em suas relações. Padrão de beleza, comportamento, julgamentos sobre a conduta, principalmente sexual da mulher. E que o homem pode muitas coisas e a mulher não. Questões de se depilar, ter que usar sutiã, que não pode usar roupa curta. Privilégios dos homens, a problemática da objetificação gera a sexualização do corpo da mulher, seios e nádegas então não podem ser mostrados, e se são ela é julgada como sem valor ou mulher fácil, sobrepondo a essência da própria pessoa. Foi discutido que o Brasil é campeão de cirurgia plástica em mulheres, foi falado essa cultura do corpo, transtornos alimentares que afetam em sua maioria mulheres. Sobre a objetificação do corpo da mulher pela mídia e propaganda, foi exemplificado com propaganda de cerveja e as participantes relataram como se sentem ofendidas. São tantas opressões contra a mulher, relações familiares, de trabalho, com o companheiro, sociais. Uma aluna questionou como começou tudo isso, falando que não é natural essa opressão. Isso é uma construção histórica que é passada até hoje, percebida em coisas sutis também. Tocaram no ponto cultural de machismo como doença social, concordamos com isso. Uma aluna relatou que quando era criança pedia carrinhos para brincar e seus pais deram um conjunto de panelinhas e ela ficou bem triste. Discutimos a ideia da mulher servir ao homem, a divisão sexual do trabalho, estereotipização da ideia que mulher quer dinheiro, tipo dondoca consumista do cartão de crédito. Discutimos sobre a competição entre as mulheres, como somos estimuladas a disputar entre nós. Também aquela coisa de mulher tem que ser o respeito, saber se comportar, da repressão que mulher não pode conhecer o próprio corpo, se masturbar. Conversamos que enquanto a opressão é uma prisão também para o opressor, e que a relação de gênero é uma relação de poder. Comentamos que o homem está confortável com os privilégios que possui, que se casa com uma mulher esperando na realidade um mãe, que vai lavar a louça, as roupas, servi-lo nas atividades domésticas. Um dos meninos relatou que é mimado pela família, pela avó e pela irmã. Aí ele falou que um dia elas esqueceram de lavar o uniforme dele e ele ficou muito bravo. Depois ele disse que pensou assim: ‘ué, mas eu também posso lavar meu uniforme’ e todos aplaudiram ele, foi engraçado. Outro rapaz questionou ele se as mulheres da casa dele

estavam felizes. Uma participante insinuou que ele faz tudo o que quer, mas não deixa a namorada fazer. Ele ficou sem graça e todos riram. Conversamos sobre a dependência da opinião dos outros, o medo que a família tem da filha ficar mal falada, de ter só amigos homens, do julgamento alheio. Teve ampla participação esse debate, conversamos que o primeiro passo é estar alerta. Toda essa discussão foi antes da proposição de cenas, após a discussão foi proposta a criação de cenas tratando desse tema, com o que/onde/quem, seja uma opressão sutil ou forte. Escolher a situação, os personagens, quais os desejos dos personagens.

Primeira cena:

Um casal com filhos adolescentes, inicia a cena com ele mandando ela sentar direito e fechar as pernas. A posição corporal do casal é ele sentado e a esposa em pé atrás, massageando seus ombros, em postura de servi-lo. Aí chega o filho homem pedindo dinheiro para sair a noite na festa, pai abre a carteira e dá mais do que ele tinha pedido, parabeniza o filho, que sai com o amigo. Aí a filha toda saltitante chega com uma roupa mostrando o umbigo fala que também vai ao baile. O pai, muito bravo, a leva puxando pelo braço para o quarto, enquanto ela grita. Fim

2ª cena:

Dois caras sentados. Passa um casal na frente e eles comentam: essa mulher é gostosa mas não vou falar nada porque ela está acompanhada com esse cara. Aí passa uma mulher sozinha, eles mexem com ela, gritam gostosa, ficam comentando que vão pegar ela e tal, a moça passa constrangida e visivelmente irritada.

3ª cena:

Um casal com filhos adolescentes e um pequeno também. Começa a cena de manhã, a mulher levanta e vai já pra cozinha, passa na frente do filho que está sentado na frente da televisão, que reclama que ela passou na frente atrapalhando. O marido grita que já está com fome. Ela manda o filho acordar a filha, ele é grosso e se recusa. Ela acorda a filha brava, manda fazer o café do pai enquanto ela lava a louca, e cuidar da criança pequena. O marido reclama que trabalha o dia todo, que a filha é mal criada, as duas se desdobram para fazer tudo enquanto o pai conversa amigavelmente com o filho, incentivando ele a 'pegar as meninas'. A irmã reclama que o irmão não olha o bebê, começa a maior gritaria e o pai reclama que a mãe não cuida dos filhos, a cena termina com todos brigando.

4ª cena:

Dois homens no bar assediando uma mulher que passa, ela para e pergunta qual carro ele tem, ele responde que tem um EcoSport, ela fala que só fica com cara que tem Hillux, e vai embora. Os homens continuam no bar e passam mais duas mulheres, eles ficam comentando: 'essa é feia', o outro fala: 'eu pegava'. As mulheres voltam e uma fala para eles: 'você eu não pegava nem pintado de ouro, e você nem de prata'. A outra mulher fala: 'deixa eu te perguntar, você está na frente do açougue?' ele responde: 'não sei', ela diz: 'não está não, e eu não sou um pedaço de carne para você avaliar, licença'. A cena acaba sob aplausos calorosos da plateia.

Debate

Rediscutindo após as cenas, cada um falou um pouco do que quis mostrar com o seu personagem. Foi discutido que a mulher só é respeitada quando tem um homem do lado, uma menina fala: "E quando estamos andando a noite e vem um homem caminhando na nossa direção, já começamos a ficar nervosa", a cultura do estupro nos diz que todo homem é um estuprador em potencial, até provar que não. Ao comentar sobre as cenas, uma das meninas falou que sua personagem foi assediada, relevou na primeira vez, mas ao voltar e de novo foi assediada e mostrou o dedo do meio. Ela falou que essa atitude é o que ela faz na rua quando acontece isso, mas que as consequências são piores, ela recebe xingamentos e ofensas quando faz isso, e fala que os homens querem que as mulheres aceitem o assédio e por isso não gostam de que a mulher revidе. Uma menina conta que já soltou seu cachorro em um rapaz que a assediou e ele foi correndo até o final da rua, todos riram. Um rapaz participante falou que seu personagem retrata o homem machista, que é uma maioria, ele e o colega também machista trataram diferente as mulheres: a que passa acompanhada de um homem é respeitada e a que passa sozinha não é. Mas acabaram se dando mal, pois a mulher revidou. As meninas dizem que mesmo a acompanhada não foi respeitada, quem foi respeitado foi o homem que a acompanhava, e sua respectiva posse. Um rapaz fala que por ser fraco e magro também não é respeitado quando passa com sua namorada. Eu acrescentei que já sofri assedio estando com meu próprio companheiro e minha filha do lado. Um dos rapazes fala que sua intenção foi retratar um homem bem estúpido, que tem a ideia de usar a mulher como um objeto. Perguntei para o do lado: "Qual a postura do seu personagem na cena?" Foi comentado como as mulheres são tratadas como posse, o ciúmes dos homens se a mulher chama atenção, ou comprimenta amigos homens com beijo na bochecha. Também foi abordada a culpabilização da mulher se alguém a assedia, culpando

a roupa, ou o fato de ser comunicativa. Um rapaz falou que a postura do seu personagem era ser o pai de família, que está sempre pressionando a mulher e a filha para fazerem as atividades domésticas, e o filho nunca é pressionado para fazer, ele sempre é deixado no conforto e a menina tem que se virar para dar conta dos afazeres. Uma das garotas relatou que às vezes a garota pode ajudar na casa mesmo sem concordar, mas por se sentir mal de ver a mãe fazer sozinha. E foi comentado que a mãe também tem culpa porque não obriga o filho a fazer nada, deixa ele ficar à vontade...

Sobre a cena do assédio, uma das participantes falou que sua personagem (a que perguntou qual carro o rapaz possuía) era aquela garota machista, estereotipada, dentro dos padrões, gostosona e interesseira, objeto total, ela queria criticar isso, pois se enquadra no que a sociedade machista espera de uma mulher, como um prêmio a ser desfilado. E os homens usam o poder aquisitivo para a conquista: olha meu carro, olha o que eu tenho. A mulher quando é colocada nesse lugar é um símbolo de status, como um carro, como uma casa bonita, como uma conta no banco. Nessa mesma cena outra participante relata que sua personagem não era o padrão de beleza e foi julgada por isso. Foram discutidos os padrões de beleza, esse aprisionamento, ela disse que não sabe se conseguiu passar a mensagem, mas que o que ela queria passar era que eles não serviam para ela, e que ela não estava tentando agradar a eles. Uma coisa importante foi dita, que todas as mulheres da cena deveriam ser respeitadas, não é porque a primeira era toda boazuda e machista que não merece respeito também. Um dos meninos que interpretou um dos assediadores disse que sua intenção era representar um homem com idade mental infantil.

Foi discutido o porquê a mulher tem sempre que agradar o homem, que o fato do homem ser o dono do carro, o dono do poder, isso deixa a mulher numa posição de dependência, sendo a que serve. Foi discutido que o normal é que um pai sempre quer proteger a filha e soltar o filho para pegar todas. Uma das garotas falou que o pai quer proteger a filha porque ele sabe o que ele fez com a filha dos outros. Eles falaram que o normal é que os garotos tenham mais liberdade. Se educa o filho diferente da filha. Foi discutido também que os meninos são pressionados a namorar cedo, mostrar que são homens.

Foi discutida a questão da resolução das cenas, pois nelas as mulheres oprimidas foram para o enfrentamento direto, e eu perguntei se isso era normal acontecer. Ressaltei que em uma cena que o oprimido aceita a opressão e abaixa a cabeça também mexe com o público, muitas vezes mexe mais. Foi comentado também que quando a mulher reclama é

chamada de louca, e que muitos homens querem empurrar a responsabilidade dos filhos para a mulher, e que quando a mulher reclama é taxada como doida, é diminuída. Isso é transferido para as feministas também, que são chamadas de loucas e dizem que elas são feministas porque tiveram uma decepção com homens e ficaram contra eles.

Foi sugerido identificar as situações de machismo da nossa família, do nosso cotidiano. Uma das garotas falou que sua avó, quando ela completou dez anos, ficou insistindo que ela já aprendesse a cozinhar, pois quando ela casasse ‘ia fazer o que para o marido comer?’ A menina, em sua inocência, perguntava para avó: ‘vó, mas ele não pode cozinhar?’ Outra menina falou que sua avó também falava isso, que ela cozinhasse mal e o marido ia morrer de anemia. Outra garota também falou que sua mãe falava que suas filhas não iam casar porque não sabiam cozinhar.

Foi comentado que o ambiente desde a infância leva a pessoa a ser machista, que o homem já cresce com os privilégios e é mais difícil desconstruir isso e sair da zona de conforto e abrir mão dos privilégios. Foi comentado também que a questão religiosa contribui para a opressão da mulher, em especial as religiões cristãs, Deus é homem, a mulher comeu a maçã do pecado, a mulher é demonizada e culpabilizada e isso até hoje é forte, inclusive cresce com a dominação das igrejas evangélicas. Foi comentado também que as religiões pré-cristãs viam a figura de Deus como feminina. A influência da religião na cultura é forte e Jesus é retratado como homem e branco de olhos azuis. Falamos de colonização, de que falamos a língua do colonizador e conhecemos a história do vencedor.

As meninas falaram que a luta da mulher é como a luta do negro. Uma das meninas falou de sua personagem, falando que a construiu de forma a retratar o que ela já passou, sua mãe sempre mandava ela sentar de pernas fechadas, mesmo que estivesse de calças, porque: ‘é feio sentar de qualquer jeito’ e fez essa mesma situação na cena, além de ver o irmão ganhar dinheiro para ir para a festa, e, ao se animar para ir também, foi reprimida pelos pais. Repressão sexual, os pais ficam muito bravos: ‘ele pode porque ele é homem, você não tem o direito de ser livre’

Nesse debate que foi o primeiro encontro, fiquei satisfeita em constatar a vontade que eles também estavam de discutir, de também questionar as injustiças sociais, nesse primeiro dia compareceram muitos participantes.

No encontro seguinte, retomamos o mesmo assunto, pois no encontro anterior não foi esgotada essa questão, focando desta vez em uma questão-chave: como seria possível

transformar essa situação? Expliquei para eles como funcionava o Teatro Fórum, para que experimentássemos refazendo as cenas do encontro anterior ou propondo novas cenas, e incentivando o público a interferir. Eu ressaltava para eles que o importante é deixar a postura do seu personagem clara.

Cena 1: Essa cena a seguir foi muito retomada e trabalhada até o final da prática:

Uma família se senta para jantar. Há uma visita, a namorada do filho. Detalhe: o personagem que faz o pai é representado por uma mulher. Os outros atores são do mesmo sexo dos personagens que interpretam. O pai chega em casa gritando que está com fome. A esposa, que mexe uma panela imaginária, tenta acalmá-lo dizendo que está quase pronto. Os filhos chamam pela mãe a todo momento com variadas demandas. A mãe vai servindo a mesa e o pai e os filhos vão comendo enquanto ela ainda esta servindo e não pára de fazer coisas. Alguém reclama que a comida está sem sal, ela diz que vai pegar o sal, o marido fala que quer mais, o bebê grita que está com fome, a mãe parece uma barata tonta e não se senta na mesa em momento algum.

O pai pergunta onde está o liquidificador que ele deu para ela de presente de aniversário. Ela diz que está em cima do armário mas que aquilo não é presente. Ele se irrita e diz que gastou muito com o presente e que ela é mal agradecida. A namorada do filho fala que realmente liquidificador não é presente. Todos ficam em silêncio constrangedor. Ela continua dizendo que presente é dar uma joia, por exemplo, liquidificador é para uso doméstico, não é presente. A mãe fica sem graça e tampa sua própria boca com as mãos. O pai diz ao filho para abrir o olho pois essa namorada também é mal agradecida. FIM

No momento Fórum, a cena recomeça e algumas intervenções são feitas. Uma delas foi de um rapaz que substituiu a esposa, ele causa impacto ao sentar na mesa, e começa a gritar se rebelando, grita com todos que lava os pratos todos os dias. É aplaudido pela plateia. O pai se assusta, e pergunta o que foi para a mulher, ela chora e é consolada por ele, que propõe que eles tirem uma semana de férias para respirarem juntos. Fim

Essa solução, conforme visto da tese de J. Boal, está na categoria que ele classifica como *heroísmo abstrato*. Nessa época da prática de campo ainda não tinha essa noção, para mim essa era uma solução considerável, embora um tanto irreal, idealizada. Além disso, o opressor representado pelo esposo, ao invés de acentuar a opressão, cede à oprimida e a acolhe.

Cena 2: Assédio

A próxima cena é uma da aula anterior um pouco modificada: primeiro estão dois rapazes sentados na rua, ao passar uma menina eles a assediam, gritando comentários sobre seu corpo, ela passa assustada. Aí chegam duas meninas que são primas deles, e um outro rapaz sentado mais para frente assedia elas. Os dois rapazes vão tirar satisfação bravos, e começam uma briga com ele, a cena termina com a violência física entre eles.

Fórum:

A primeira intervenção acontece logo no primeiro assédio, a moça é substituída por outra que na hora se finge de surda para os rapazes e sai. A segunda intervenção foi no segundo assédio, quando as primas são assediadas e os rapazes vem para brigar, uma delas (a que interrompeu a cena) os chama de hipócritas, fala que pode se defender sozinha e começa uma grande confusão. O rapaz que as assediou fica pensando que ela gostou e ela vai pra cima dele também, diz que não está o defendendo e que não é um pedaço de carne.

Essa ultima solução do fórum é plausível mas implica em risco para a mulher: se ela responde ao agressor, corre o perigo de sofrer retaliações. A primeira solução considerei um tanto irônica e apreciei, pois se fingir de surda é algo que nós mulheres temos que fazer muitas vezes ao enfrentar assédios, para não sermos agredidas mais ainda.

Debate

No debate foi tratado isso, uma participante falou sobre isso de reagir com palavras, gerando uma proporção que pode crescer de forma ruim e a mulher sofrer violência física, pode ser muito pior no quesito desrespeito, ela disse que não sabe como agir nesses casos e se finge de surda quando ouve assédios na rua. Foi comentado o quanto a solução da menina de enfrentar os assediadores é perigosa, que na vida real não se pode fazer isso, ir para esse enfrentamento, especialmente o que assediou ela, poderia estuprá-la, mesmo com os primos ali, etc. E foi falado que a maioria de nós mulheres se finge de surda como na cena, para não sofrer agressão pior. Eu problematizei: mas essa é uma forma de combater a opressão? Como transformar essa realidade? A moça que se fez de surda disse que a forma de vencer esse tipo de opressão não é tendo uma reação imediata nesse momento, falando, reagindo ou xingando, isso não vai resolver o problema, e sim um trabalho anterior social e

continuado. Esse debate foi muito proveitoso e se chegou a consensos sensatos na minha opinião, a partir de tudo que vínhamos discutindo desde a semana passada

Cena 3:

Dois rapazes conversam com duas garotas, um deles fala que saiu com uma certa garota, fala que fez sexo com ela, com atitude de se exhibir. Os outros julgam a garota mal, e o rapaz ainda relata as intimidades que teve com ela, ninguém o condena. O grupo então caçoa do outro rapaz que está ali, pois ele tem 25 anos e nunca namorou ninguém. Todos riem dele, e os rapazes saem de cena, só ficam as duas garotas. Então uma conta para a outra que conheceu um garoto ontem, gostou dele, saíram e fizeram sexo, a amiga condena o ato da outra, xinga ela de prostituta, fala que é um absurdo ela fazer isso e que não quer mais ser amiga dela.

Fórum:

Na primeira intervenção, uma garota grita stop na hora que o rapaz está contando vantagem, a menina esculhamba ele, reclamando que ele está compartilhando uma coisa íntima que viveu com a garota. Outra menina intervém na cena, substituindo um dos rapazes, o que foi humilhado por não namorar até os 25 anos. Ele fala que não quer ser comparado ao outro cara, que ninguém sabe da sua vida, que acha que a forma com que o outro trata as mulheres é errada. Aplausos do público. Nessa cena, um rapaz substituiu o opressor para responder a esse rapaz, chamado ele de viado e tentando humilhar ele. Uma das meninas também apoia o opressor, dizendo que ele não deve nem ter pelos no pinto ainda. O rapaz responde que se ela casar com um traste que nem o que o ofende, ele ira jogar ela na cozinha para envelhecer junto com a gordura da fritura do fogão. Os rapazes saem e ficam só as meninas. A garota começa a contar que saiu com um menino, a cena é interrompida e um rapaz substitui a garota que conta que saiu com um menino, e uma garota substitui a garota moralista. Ela vai contando o que aconteceu, e a outra, ao invés de oprimir e condenar a amiga, ela a incentiva, e fala que a amiga arrasou.

Acho que me passei um pouco nessa coisa de saber o limite do professor e do aluno, quis dar autonomia para eles, mas a sessão fórum ficou meio conturbada com muitas substituições, fui deixando para ver até onde ia para deixá-los experimentar, reinventar também, e apreciei o resultado, embora fuja um pouco da proposta. Nas cenas também uma coisa legal é que os participantes não se importavam com o gênero do personagem, vários garotos interpretavam meninas e vice versa.

Cena 4:

Quatro rapazes na cena, duas cadeiras no centro, dois deles estão sentados, um assiste e comenta o futebol assistido em uma televisão imaginária, é o pai de família, e outro simula tricotar, é a mãe. O terceiro rapaz está ao fundo falando no celular, é uma adolescente combinando de sair com a amiga pelo telefone. O quarto está sentado no canto e representa essa amiga telefonando. A adolescente entra na sala e pede aos seus pais para sair, o pai não permite e a manda para o seu quarto. Ela liga arrasada para a amiga, contando que não vai poder sair. A amiga a convence a fugir pela janela, nervosa, a outra vai pular, nessa hora chega seu pai, que saía para fumar um cigarro, pega ela em flagrante fugindo e a espanca. Fim

Cena Fórum:

Pai e mãe sentados em frente à televisão, o pai fala: ‘vai, Corinthians!’ e STOP, param a cena, uma garota substitui a mãe e pega o controle remoto da mão do marido: ‘hoje a gente vai assistir a minha novela’ e muda de canal. O marido fica revoltado e fala que irão assistir futebol porque ele é o homem da casa. A mulher não cede e manda ele ficar quieto, impondo sua vontade. A cena para e alguém substitui o marido. A cena segue, a adolescente oprimida também é substituída, e fala no telefone com a amiga, que acha que vai conseguir sair, pois o pai anda bonzinho, pois brigou com a mãe e está sem graça, aí alguém já substitui a mesma adolescente, sem dar tempo de ninguém intervir, aí também substitui a mãe e o pai. O pai grita bravo enquanto a mãe ajuda a filha a se maquiar para sair. O pai fala que trabalha, que é um absurdo aquilo. A mãe não dá ousadia e ele fala que vai procurar outras na rua aquela hora. Aí substituem a mãe de novo, a mãe grita que não aguenta mais aquela vida e puxa a filha para irem embora. Alguém substitui o marido, que ajoelha a seus pés para ela não ir embora. Aí substituem a mãe que grita mais ainda, derruba as cadeiras, a cena vira uma bagunça e a ideia inicial ficou soterrada pela revolta da esposa, que nem era a oprimida na cena original.

Ficou tumultuada essa cena e eu não interfeiri. Poderia ter tido resultados mais claros se tivesse interferido, mas quis deixar eles à vontade para dinamizar a cena, eles estavam acostumados com o jogo STOP, que fizemos muitos e as substituições são muito rápidas, e também gostei, pois foi divertido.

Debate

O debate foi fecundo, os participantes exprimiram o desejo de realizar provocações sociais na rua, ou na feira, tratando do contexto que a gente vive, vontade de fazer uma ação teatral na rua. Eles relataram temas que gostariam de tratar nessa ação, como poluição sonora e homofobia. Perguntei como cada um se sentiu na cena, qual a postura do seu personagem, o que tentou fazer quando interferiu na sessão fórum. Uma participante proferiu que achava interessante o fato de do oprimido não poder responder a opressão na cena, pois ela fica angustiada quando assiste cenas de opressão e o fato do oprimido não enfrentar a opressão, relatou sentir vontade de fazer a pessoa “acordar”. Respondi que a intenção desse tipo de teatro realmente é provocar as pessoas a se indignarem, para daí tomarem alguma atitude.

Uma participante disse que sempre que assiste uma cena de opressão ela quer fazer alguma coisa mas nem sempre sabe o que fazer, então achou o Teatro Fórum bacana por dar a oportunidade de poder intervir e dar aquele basta, pois fica nervosa ao presenciar essas cenas. Avalio que nessa época ainda era ingênua e ainda não tinha essa noção do *heroísmo abstrato*. Vencer um opressor não é uma questão de gritar mais alto, como essas participantes estavam desejando nesse momento. Uma das participantes contou que está estudando o feminismo e que qualquer opressão, por menor que seja, a deixa muito estressada. Muitas participantes acreditavam que ao se separar e dar o basta no marido, a situação estaria resolvida, sem pensar para onde a mulher iria com seus filhos. Foram abordadas muitas questões despertadas pelas cenas, entre elas o fato de ficar dividido entre interferir ou não interferir em caso de violência contra mulher, um participante atentou para que no teatro vamos compreendendo nossos próprios bloqueios, e que é preciso aprender a ouvir e é libertador. Foi debatido também que a família é uma reprodução menor da sociedade e em nossa própria casa aprendemos a ser opressores e oprimidos.

Sobre a **cena 3**, uma participante relatou que a personagem dela foi opressora, machista e hipócrita, na cena ela recriminava a amiga que tinha se deitado com o rapaz, pois a personagem parabeniza o amigo mulherengo e zomba do amigo que não namora ainda. Ela completou que isso criou um campo para a amiga vir contar que também transou com o menino, e ela chama a amiga de prostituta e tem uma atitude ruim. Ela falou que isso realmente aconteceu. Outra participante também comentou que essa cena foi proveitosa pois retratou como o machismo pode também afetar o homem, no caso o rapaz que era virgem com 25 anos. Nessa hora, um dos participantes confessou que o personagem foi

baseado nele mesmo, sendo apoiado por outro participante que também admitiu ter sofrido muita pressão familiar para que frequentasse prostíbulos, pois sua família achava que ele era gay.

Uma participante completou que os homens também devem ter o direito de escolha de com quem eles vão se relacionar a primeira vez, muitos homens se sentem oprimidos por isso. Outra participante relativizou a situação ao lembrar a todos que se fosse uma mulher de 25 anos que nunca teve relações sexuais, o olhar da sociedade seria outro, valorizando, e completou que para ela esse exercício trouxe a reflexão de gênero para além da questão da mulher, pois mostrou a opressão para os dois lados, e enquanto os homens não perceberem que eles também são oprimidos pelo machismo, não conseguiremos mudar essa história. Apontei a questão da naturalização das opressões, a necessidade de estarmos atentos. Uma das participantes relatou ter sofrido opressões num relacionamento abusivo e disse não sentir raiva do opressor e sim dela mesma que se deixou oprimir. Completei explicando a questão da aderência ao opressor, em que as relações de opressão contam de certa forma com apoio do oprimidos.

Uma das participantes manifestou o desejo de discutir mais sobre a questão do machismo, esta representou o rapaz virgem na cena e aprofundou esse debate sobre a aderência ao opressor, pois o personagem foi oprimido pelos amigos que gostava e confiava, por incrível que pareça, então ele aceita a opressão por serem amigos. Outra contradição interessante foi apontada, a que o rapaz virgem era amigo do que era mulherengo e ouvia e aprovava as coisas que o amigo contava, isso também é uma aderência ao opressor, e também uma tentativa de não sujar sua imagem, nem quebrar o clima de amizade, é como um conformismo, medo de não ser aceito no grupo de amigos.

Um dos rapazes, ao preferir que existem homens feministas, gerou controvérsias e uma das participantes gritou que não existe homem feminista, apenas machistas em recuperação, pois

“[...] não existe ninguém no mundo que não tenha um certo traço disso, porque a gente não tem a disciplina de se observar e se perguntar as coisas o tempo inteiro. A gente está colocando situações bem claras, mas no dia a dia elas acontecem de maneira mais subliminar e são coisas que passam, que mesmo as pessoas mais atentas se passam, está enraizado em nossa cultura em todos nós somos pessoas que estão se construindo nessa desconstrução, nem as mulheres podem dizer que não tem traço nenhum de machismo, e nós mulheres somos moldadas para ser desse jeito, mas chega uma hora que a gente passa a se desconstruir.”

Muito relevante a colocação dela no diálogo, alguns participantes eram mais conscientes que outros e eu percebia como era importante para estes que eram um pouco mais inconscientes ouvir a opinião dos primeiros. Um dos rapazes contribuiu dizendo que antigamente a mulher não podia fazer as coisas, mas hoje em dia não precisa mais ser assim, que a mulher pode fazer todo o mesmo trabalho que o homem, ganhar o mesmo valor. Uma das garotas acrescentou que quando uma mulher se destaca no mercado de trabalho as pessoas ficam surpresas, como se fosse surpreendente uma mulher ser competente.

Um dos participantes comentou que percebeu claramente nas cenas qual é a posição do opressor e a do oprimido, e que no dia a dia nem sempre estão claras essas relações, além de nem sempre reparar na desigualdade das relações, e que nas cenas ficou claro. Relembrei a eles que o objetivo é fazer uma leitura clara das relações, mas que na vida real não é tão fácil enxergar, e muitas vezes podemos variar sendo opressores e também oprimidos. Então não devemos ser maniqueístas crendo que existe mocinho e bandido, o bom e o mau. A ideia de opressor e oprimido é uma noção importante para que possamos estudar as relações, mas também é importante relativizá-las, a cada momento podemos estar numa posição diferente. Mas aqui trabalhamos com tipos sociais para ficar claro.

Sobre a **cena 1**, da sala de jantar, uma participante fez considerações interessantes para a verificação do aprendizado e avaliação do processo. Ela disse que trouxe um retrato bem comum do cotidiano de uma família típica, trazendo questões que às vezes no dia a dia passam despercebidas, como se fossem naturais. Ela completou que ficar no lugar do opressor é muito confortável (ela fez o papel do pai), e é esperado socialmente que seja desta forma. E que esta cena da família é importante para a gente começar a enxergar com mais clareza nas entrelinhas das relações. O relevante foi ela ter percebido a questão da naturalização das opressões.

Tema – formas de discriminação

Após aquecimento e jogos, pedi que, em grupos de três ou quatro, elaborassem um *Que/Onde/Quem*, com começo, meio e fim, e que mostrasse uma situação de preconceito ou discriminação, baseada em fatos que acontecem na realidade da nossa comunidade, por exemplo, discriminação de classe social, racismo, homofobia, contra mulher, etc. Sugeri que variassem o *Onde*, exemplificando com locais como trabalho, escola, família, igreja. Além disso, o *Quem* deveria mostrar personagens bem definidos quanto à postura e

opinião, *não é quem é, mas o que quer*. Sempre lembrava a eles que o início deve deixar clara a situação, o meio seria o ápice do conflito e o fim deve mostrar o desfecho, incluindo uma solução possível para o problema.

Cena 1:

Dois rapazes estão se arrumando para uma festa. Um deles pergunta ao outro como está sua roupa, o outro caçoa dele, dizendo que sua roupa parece de pobre, com sandália de borracha nos pés. O rapaz humilde mostra algumas roupas que estão ali, pergunta se são boas e o primeiro lhe diz que ele não vai conseguir namorar ninguém...o rapaz zombado diz que não se sente bem com as roupas “chiques” que o primeiro usa. Aí entra em cena mais uma amiga para ir com eles na festa, ela chega perguntando se ele ainda não se arrumou, e quando vê que o amigo está com roupa “de pobre” diz que não vai mais...quando ele questiona “Você não vai mais porque eu estou vestido assim?” ela fala que está passando mal e por isso não vai mais, simula um desmaio e fala que não vai mais. O primeiro então pede para o que zombou levar ela ao hospital, e se despede deles e sai falando que não irá deixar de ir para essa festa mesmo vestido daquele jeito.

Troca de papéis

Cena 2:

Sentadas em quatro cadeiras dispostas linearmente, duas garotas aparentemente lésbicas estão uma deitada no colo da outra fazendo carinho. Dois rapazes chegam pelo fundo, apontando para elas, zombando por serem lésbicas, assediando-as e passando a mão nelas, que brigam e tentam se defender deles. Elas os enfrentam em uma luta corporal e conseguem espantá-los, uma das meninas chora e a outra a abraça, saem de mãos dadas.

Troca de papéis

Cena 3:

Uma adolescente passa junto com um amigo na rua, sua mãe está sentada com uma amiga e a cumprimenta. A mãe fala que quer conversar com a filha agora, naquele momento, e apesar da resistência da filha, a mãe faz com que ela se sente para escutar. Esta começa a reclamar que a filha está tendo muita amizade com pessoas homossexuais, incluindo o amigo que a acompanhava, que está suspeitando que a filha anda usando

drogas, e que ela deverá acompanhá-la a frequentar a igreja. A filha se defende e não se deixa oprimir, fala que a mãe está enganada, fala que não acredita em Deus. A mãe chora, fala que a filha vai pro inferno, se desespera e desmaia...a filha consegue reanimar a mãe e esta vai embora e a filha também vai com o amigo para o outro lado e fim.

Troca de papéis

Para mim, o problema não é *heroísmo abstrato*, mas sim não discutir sobre isso, para poder desingenuizar os jovens, senão vão ficar achando que essa é a solução.

Como são adolescentes, muitos retrataram situações de opressão vindas dos pais, pois para eles esse é o momento que estão enfrentando, então de fato os pais representam o opressor, mas também acredito que possuem mais chances de haver um entendimento entre eles e os pais, pois estes não desejam, na maioria das vezes, explorar os filhos, mas apenas que se moldem à sociedade, que as meninas não fiquem mal faladas, etc.

Cena 4:

Há uma praça onde um rapaz faz malabares, passa uma garota com sua mãe e repara no rapaz, parece gostar dele...a mãe, preocupada, reprime a menina ao perceber o interesse dela, ainda assim esta acena para o rapaz antes de ir embora. A mãe a questiona, replica que o rapaz deve ser um drogado ou marginal. No dia seguinte, a filha chama a mãe para conversar e conta que está apaixonada por aquele rapaz e ele por ela, e sabe que a mãe vai ser contra mas que ela não pode controlar o sentimento. A mãe fica brava e pergunta o que ele deu para ela, se ela está fumando, como ela pode gostar de um cara daqueles. A mãe relembra a filha que são uma família de nome na cidade, família chique de classe alta. A menina fala que ele não é rico mas que ele tem outro tipo de riqueza, fala que ele é uma pessoa boa. A mãe fala que o filho do senador está apaixonado por ela, que ela devia ficar com ele, que não quer saber da filha com o cara da praça, manda a filha para o quarto. A filha tenta abraçar a mãe, que a rechaça. A filha grita que a mãe nunca vai entender e vai para o quarto. Quando a filha sai, a mãe liga para a casa do senador para falar com o filho dele, mas aí descobre que este está no hospital com overdose de drogas. Aí a mãe manda seus sentimentos e desliga chocada.

Cena 5:

Uma sala de aula, alguns alunos nas cadeiras e a professora na frente. A professora, mal humorada, pergunta se leram o texto que ela pediu. Um dos alunos chama o colega de

burro, a professora fala que não precisa falar isso na cara dele. O menino oprimido se cala... a aula segue. Os colegas riem do garoto à medida que a professora vai perguntando se eles entenderam isso ou aquilo. Em um dado momento, o garoto fala que não entendeu. A professora grita com ele, fala que ele não leu o que ela pediu, e disse que tem que concordar com os demais sobre o fato que ele é realmente burro. O menino abaixa a cabeça. Os colegas seguem rindo, a professora fala que os alunos devem se organizar para a feira de escambo que vai acontecer na escola e pergunta quem quer ficar responsável pelos livros, o menino oprimido levanta a mão, a professora pergunta se ele quer mesmo e se ele vai ter capacidade para ler os livros. O garoto responde que sim, uma colega caçoa que ele não vai conseguir. A professora fala que ele deveria seguir o exemplo dessa colega, que é uma menina inteligente, que aprende de verdade, e reclama que ele é muito lento, que ele tem que acordar para a vida, e pergunta para que ele está na escola. O garoto, que antes respondia alguma coisa baixo, agora desiste de se justificar e abaixa a cabeça. A professora segue humilhando ele, o colega fala que ele não responde porque é burro. A aula segue, a professora fala que vai passar uma atividade e se ele tiver condições ele faz. Ela vai escrevendo no quadro, quando ele pergunta uma dúvida, ela ironiza, fala que todos entenderam menos ele. Uma das alunas ri e fala para a professora desistir dele. Um outro colega o acusa de ter colado na prova, a professora acredita nele e pergunta se o garoto tem algo a dizer. Após tantas humilhações, ele finalmente fala para a professora que do jeito que trata ele, ela não merecia estar ali. Reclama também dos colegas que o diminuem, e sai.

Troca de Papéis: A troca foi interessante, pois o garoto oprimido grita com todos em outra postura que o primeiro, e embora falando as mesmas coisas, sua atitude revela uma quebra de opressão, pela própria consciência do oprimido. O primeiro abaixava muito a cabeça, tinha mais dificuldade para o enfrentamento.

Debate

Como surgiu a ideia da cena? Qual a situação? Como é a postura dos personagens? Como é solucionada? É assim na vida real? Que outras possibilidades existiriam para solucionar essa situação? O que sentiu na troca de papéis? Mudou de alguma forma seu ponto de vista?

A ideia da **cena 3**, da mãe que reclama que a filha tem muitos amigos gays e precisa ir para a igreja, foi baseada na vida de um dos jovens participantes, que é agnóstico e está se descobrindo homossexual, sofrendo esse tipo de opressão da família e na escola. Eles

escolheram aprofundar a cena na família e fizeram a cena de uma mãe que quer levar o filho pra igreja e condena seus amigos gays. Uma das participantes, que interpretou tanto a oprimida quanto a opressora na cena, gostou da inversão, pois para ela é um desafio representar a mãe conservadora, ela se identifica mais com a adolescente rebelde que enfrenta a família, pois disse que a sua postura se parece com esta, mas que interpretar uma mãe religiosa e opressora foi interessante, pois sentiu prazer ao oprimir. Perguntei se ela achava que essa problemática era um caso isolado ou acontecia frequentemente em nosso contexto. Ela disse que sim, acontece muito, basta ver a quantidade crescente de igrejas evangélicas e suas posturas racistas, machistas e homofóbicas. Ela disse que nem sempre os filhos conseguem enfrentar os pais, existe esse pensamento em Seabra de que se o filho for gay ele vai para o inferno, isso gera uma opressão por parte dos pais nos jovens.

Às vezes, quando algum tema era proposto por eles como homofobia, opressão contra mulher etc, dava a impressão de que este tema já estava batido, ou que era um tema mais ‘leve’, como a família não aceitar um filho gay, mas essas não são apenas as preocupações deles, mas quando se olha como está o Brasil, podemos perceber que são relevantes essas discussões, país dominado pela bancada evangélica, ruralistas, mineradoras, golpistas e entreguistas, às vezes assuntos que a gente pensava que já não ia precisar mais discutir em 2018, como igualdade racial, social e de gênero, a gente tem que discutir ainda sim, parece que estamos na estaca zero ou no fundo do poço mesmo quando vemos a realidade cotidiana dos dias de hoje, parecendo a idade média mas é século XXI.

Uma garota participante relatou que dentro de casa a opressão é muito grande, e que para interpretar o papel do oprimido, ela disse que tem uma postura mais recatada, que isso traz nela uma falta de tônus, e que ela gostou de fazer o papel do opressor masculino, muito mais ativo, completou que até na escola gosta sempre de fazer o papel do homem, que o papel de mulher ela associa a esse recato e corpo cotidiano sem tônus, como se não estivesse encenando, e como homem ela se sente livre interpretando. Na cena 2, interpretou uma lésbica e ficou refletindo sobre como uma lésbica agiria para não fazer uma caricatura. A ideia de solucionar a cena foi o casal de lésbicas bater nos garotos, ela gostou da solução pois contraria a ideia de que a mulher está sempre quieta. Mas quando eu perguntei na realidade como é que acontece, ela disse que na vida real a mulher tem que aceitar e ficar quieta para não apanhar ou coisa pior. Mas que quando a gente é assediada, a gente sente muita raiva e tem que se conter, ela disse que todo dia é assediada por um rapaz que passa na rua, ela disse que cruza com ele em ruas mais perigosas e que um dia retrucou “eu nem

te conheço” pra ele e depois ficou com medo, paranoica. Outro rapaz participante, este abertamente homossexual, contou que os meninos vêm em bando e zombam, mas nunca vieram para bater. Na hora, todos os outros retrucaram que eles podem bater sim, que acontece, teve um menino em Seabra esfaqueado e morto por ser gay.

Na **cena 5**, uma participante contou que escolheram falar de preconceito linguístico e educacional, inicialmente ela foi a professora opressora, ela contou que não gostou de chamar o aluno de burro, ela relatou que a personagem não gosta de seu trabalho, é explorada também e estava cansada de ensinar e sem paciência com os alunos, e queria, em sua concepção limitada, que todos fossem ‘inteligentes’. A participante afirma que foi opressão sim, não existe pessoa burra, cada um tem seus conhecimentos e a professora deveria ajudar o aluno e não oprimi-lo e chamá-lo de burro. Ela acha que o que mais acontece nesses casos é que a professora não se esforça para ajudar, e o aluno aceita para não ser reprovado, e as professoras às vezes humilham, excluem o aluno, fazem comparações cruéis.

Uma menina participante contou que, na infância, uma professora a humilhava por ser gorda, e ela não tinha coragem de falar para ninguém, nem seus pais, até que um dia um colega contou para a mãe dele, que avisou os pais dela, que foram na escola defendê-la. Ela acredita que as crianças às vezes não contam quando são violadas, por conceberem que o adulto e que o professor estão acima de tudo. E contou que em sua família houve um menino que foi reprovado várias vezes e não conseguia aprender, até que perceberam que o problema era a professora e não ele, contou que um dia a professora não deixou o menino ir ao banheiro e ele fez xixi aos pés dela; quando mudaram ele de escola, melhorou totalmente. Sintetizei algumas das reflexões principais, reforçando que quando se é criança, se atribui poder aos pais e aos professores, sendo condicionado a aceitar a abordagem vertical e dominante dos últimos, que muitas vezes desconhecem a abordagem horizontal, dialógica e de troca e construção coletiva de saberes.

Para relativizar o assunto, uma participante que também é educadora trouxe a questão do professor oprimido na escola particular, principalmente pelo aluno, que é cliente e sabe que o pai está pagando a mensalidade, então muitas vezes o aluno ameaça o professor de perder o emprego, com o aval dos pais, revelando essa opressão como nuances do fracasso da educação mercantilizada. Essa participante completou que é importante assumir uma postura de educadora e não permitir que essa opressão chegue até você, então dependendo das posturas do professor, dá para transitar. Outra participante contou que sua mãe já foi

professora numa escola particular de Seabra e chegava todos os dias chorando, oprimida sempre por um grupo de alunos, até que não aguentou e saiu do emprego. Essa mesma participante reclamou que não se sentia atuando quando representava alguém oprimido, e outra participante respondeu que é ‘porque todos nós somos oprimidos e vivemos esse papel na sociedade, e nosso desafio é sair do papel de oprimido e pensar numa maneira e trabalhar numa maneira no teatro, e do teatro para a vida real, de a gente sair desse papel de oprimido, se libertar, se emancipar, eu acho que a ideia é essa’.

Um participante mencionou a troca de papéis, que apreciou mudar de posição e enxegar a situação de outro ângulo. Seguiu-se uma série de casos de opressões que os participantes sofreram na escola, e um deles foi o de uma escola particular de classe alta, cuja dona é católica e sempre faz uma festa da Semana Santa com dramatização feita pelos alunos, sendo que a participação nessa apresentação sempre foi opcional. Nesse ano, foi decidido que ia valer nota e todos seriam obrigados a participar. Isso na disciplina de sociologia! E se o aluno não quisesse participar, teria que fazer um trabalho, pesquisar a vida de Jesus desde o nascimento até a morte na cruz! Essa participante, que estuda nessa escola, foi questionar a dona da escola, que disse não obrigar ninguém a se católico, embora semanalmente tenha que se cantar na escola o hino nacional e depois o Pai Nosso católico. Foi comentado que essa postura parece a do Brasil, que é laico mas na prática influenciado por decisões religiosas. Foi comentado que nas três escolas particulares de Seabra tem que se rezar Pai Nosso sem que nada seja perguntado aos presentes, presumindo que todos são católicos ou cristãos.

Sobre a **cena 4**, dos malabares, foi relatado por eles que existe muita opressão sobre artistas de rua, que o sistema capitalista é cruel e estes não são bem vistos, são marginalizados. Um dos participantes que fez essa cena contou que tem dois amigos que passaram no vestibular da UFBA para o curso de música e que mentiram para os pais que iriam fazer engenharia química. Ele também relatou o caso do vocalista do grupo de forró Falamansa, que chegou a cursar medicina por opressão dos pais, mas depois conseguiu ir para a arte. No cotidiano, as pessoas discriminam o artista, ele que é artista na cidade, revelou que nenhuma garota queria namorar com ele, que todos acham que ele é ‘maconheiro’.

Nesta mesma cena, a participante que interpretou a mãe repressora falou que é bom e mais fácil interpretar o papel do opressor, e considerou interessante também atuar como o opressor, mas tendo consciência e sabendo que aquelas atitudes são equivocadas, mas

interpretando o melhor possível o papel, completando que sentiu prazer ao oprimir. Como foi a segunda participante a confessar que apreciou ser opressora, contei a eles de um trecho de Boal em que ele fala que não há problema em ter prazer ao oprimir, mas o que será determinante é a atitude, a escolha entre oprimir ou não. Esta participante também comentou que construiu a personagem da mãe com aquela visão tradicional e preconceituosa sobre drogas, e ainda achando que é ‘coisa de pobre’. Foi interessante a contradição final, em que a pessoa que a mãe recomenda para a filha casar morre de overdose, contrariando a visão limitada e discriminatória da mãe.

Uma participante afirmou que a classe burguesa é decadente em todos os aspectos e a cena trouxe isso, além da opressão e do preconceito, e isso acontece em nossa cidade, nosso contexto, os jovens burgueses estão se matando por cocaína e álcool, com uma vida vazia por se ter tudo que se quer, e nunca estão satisfeitos, pois a vida de consumo é como um saco sem fundo.

Sobre a **cena 1**, em que a roupa humilde do rapaz incomoda seus amigos, uma das meninas compartilhou que seu pai gosta muito de sair de bermuda e chinelo, mas que sua mãe gosta de sair arrumada, que ela sempre briga por isso, contou que sua irmã também é arrumada como sua mãe e ela é desleixada como o pai, e que sempre ocorrem desentendimentos. Esse assunto sobre roupas é relevante aqui em Seabra, pois as pessoas se preocupam demasiadamente com a aparência e tecem julgamentos sobre os outros a partir disso.

Uma das participantes contou que foi jantar com o marido em um restaurante da moda na cidade, e que todas as mulheres estavam com o mesmo modelo de blusinha, embora de cores diferentes. Considerou o universo consumista pobre, e se alguém sai de chinelo ou à vontade na rua acham que é *hippie* e fuma maconha, às vezes até saem espalhando esses boatos. Uma das participantes relatou que sua mãe, ao ouvir dizer que na praça havia uma turma fumando maconha, proibiu-a de frequentar o local, mesmo não fumando. Ela completou que sua progenitora tenta reprimir suas companhias, dependendo da opinião alheia, principalmente com as filhas mulheres. Prisões mentais. Concluímos, em grupo, que a atitude é que define o caráter do indivíduo, não podemos julgar precipitadamente.

Tema: Opressão contra LGBT

Como no grupo havia uma parcela representativa de gays e lésbicas, que frequentemente estavam trazendo cenas sobre o assunto, decidi abordar o tema para discussão aprofundada, levando como disparador codificador uma imagem desenhada de uma transexual, Verônica, torturada pela polícia, que havia sido noticiada aquela semana. Além da imagem, levei um vídeo bem marcante de três rapazes dançando de salto alto, empoderados e provocando a plateia via linguagem corporal. Após jogos de aquecimento, sentamos em roda e mostrei a imagem: Quem viu? De que se trata? É uma questão que afeta ou está presente de alguma forma no nosso contexto? Que tipo de violência como esta está presente na nossa realidade?

Houve debate sobre a forma desumana que a trans foi tratada, a polícia muito truculenta, foram lembradas várias violências policiais, que já mataram até criança na favela, e o absurdo com que essa questão é tratada na sociedade, como sendo natural. Participantes comentaram que a polícia não está para proteger o povo e sim protege quem ‘está lá em cima’, oprimindo. Nesse período, os professores da rede pública haviam acabado de apanhar violentamente da polícia em protestos no Paraná. Uma das participantes faz comentários relevantes, de que a sociedade e o contexto que vivemos dão vazão para que essa desumanidade não tenha mais limites, que esses limites do convívio social já se romperam e a sociedade está incoerente, não há mais vínculo social nem forma de respeito que una as pessoas. Esse nível de desumanidade, de ódio, de preconceito, é colocado para fora desta maneira.

Problematizei: Por que o homossexual incomoda tanto? Mostrei o vídeo, onde os rapazes agem com uma postura corporal de afirmação e enfrentamento, são corpos masculinos de salto alto e shorts curtos dançando sensualmente e provocando o público. Se fossem mulheres dançando da mesma forma no mesmo vídeo, seria mais uma imagem banalizada de objetificação do corpo da mulher, mas como eram rapazes, isso tornou a dança um ato de rebeldia. Ao iniciar o debate, surgiu a reclamação que ninguém se incomoda que estão matando e agredindo a população LGBT, mas se incomoda se acontece um beijo gay na novela, e ficam defendendo a ‘família tradicional brasileira’, sem se incomodar com a violência que a televisão expõe, mas não aceita assistir duas pessoas se amando, com a justificativa que é imoral, absurdo, com medo do filho ‘se tornar’ gay se ele assistir isso, embora não se questionem porque gays não se tornam heterossexuais ao assistirem filmes ou novelas heteronormativas.

Uma participante questionou se cada um já se perguntou, no fundo, se não tem realmente nenhum preconceito. O pessoal concordou que a maioria tem preconceito, e ela respondeu que já que não estamos satisfeitos e queremos mudar, devemos efetuar uma desconstrução interna, pois um elemento é o discurso de igualdade, e a vontade do discurso que é verdadeira, e outro ponto é o sentimento que emerge ao se ver uma transexual, por isso é importante mergulhar na desconstrução, e crucial antes de tentarmos querer movimentar algo grande. Pois devemos estar bem firmes de dentro para fora:

[...] Pois quando a intenção é verdadeira você pode sofrer a p... que for que aquilo é seu, é de verdade, ninguém pode tirar aquilo de você, mesmo que você esteja sob tortura, é isso que eu quero dizer entendeu? E quando não é, quando vem a primeira rebordosa você balança, aí você cai. Então não é mudança p... nenhuma, é só um discurso. Então, assim, eu acho que esse diálogo tem que ir para dentro também, e nesse trabalho de dentro com alicerces verdadeiros, onde eu não tenha realmente preconceito nenhum, velho!

É bastante relevante esse posicionamento que parte da desconstrução interna de preconceitos para o posterior combate à opressão do lado de fora.

Uma das participantes revelou que se considerava sem preconceitos, mas quando ela tinha 11 anos sua irmã se assumiu lésbica, e percebeu que não era bem assim, começou a agir com preconceito e não entendia por que sua irmã beijava outra mulher e ficava com raiva. Ela completou que tinha uma colega de escola cuja irmã também se assumiu homossexual e esta colega ficava brava com irmã, e a participante a aconselhava a não ser preconceituosa, mas aí quando foi na casa dela que aconteceu isso, ela reagiu diferente, e demorou muito para ela desconstruir isso. Concluímos que quando esse tipo de situação ocorre perto de nós e dói no próprio peito é que percebemos a delicadeza dos fatos, porque quando não nos afeta diretamente, fica mais fácil ter um discurso pronto.

Outra participante dividiu também sua experiência familiar, ela partiu do princípio que ninguém nasce com preconceitos, e a sociedade vai construindo eles em nós, e sugeriu que tentar desconstruir as pessoas mais velhas pode ser uma estratégia de combate à opressão. Ela relatou que possui um irmão mais velho gay, que mora em São Paulo, e uma vez foi até lá visitar a exposição de artes do irmão. Ela conta que ele chegou de mãos dadas com o companheiro, e ao ver que ela estava lá, ele rapidamente soltou as mãos do companheiro, e falou, sem graça, que não sabia que ela estava lá. Ao ir percebendo que ela

não se importava com isso, ele ficou muito feliz, e tornou a ficar de mãos dadas com o namorado, ficando à vontade para abraçá-lo.

Após nossa discussão, problematizei como poderia ser uma estratégia de solução, pedi para que mostrassem por meio da cena - *Cena O Que/ Onde/ O Quem* - tratando de uma situação relacionada a esse universo, efetuando uma solução para o conflito, preparação mais apresentação.

Cena 1:

Dois rapazes estavam encostados no muro. Aí passa um casal gay de mãos dadas e carinhosos um com o outro bem na frente deles. O casal gay comenta que os rapazes são gays enrustidos, não se assumem, que é uma pena mas cada um tem seu tempo. Aí quando o casal sai, chegam dois rapazes para conversar com os do muro, e começam a tirar sarro do casal que passou, com trejeitos etc. Os enrustidos perguntam qual o problema de serem gays, e os meninos continuam zoando. Aí eles de repente se assumem gays para os amigos preconceituosos, e saem bravos. Os amigos ficam reflexivos, comentam entre si que ‘eles eram amigos e agora? Deixarão de ser só porque são gays? Somos todos humanos.’, foi a conclusão da cena. ‘Vamos procurar eles para conversar...’

Cena 2:

Um casal (representado por dois meninos) está na mesa de casa. Chega então a filha adolescente acompanhada de outra garota, sentam-se na mesa. A mãe pergunta como está a amiga dela, referindo-se à garota que está na mesa. A filha briga, pois já contou que ela é sua namorada e eles insistem em chamar de amiga, a filha fala em alto e bom som que se trata de sua namorada. O pai engasga, a mãe começa a chorar, a filha insiste que eles tem que aceitar, reclama que os pais não aceitam. A mãe ainda reclama que a filha está namorando uma gorda. A namorada começa a se revoltar, o pai pergunta para a filha: “E o encontro que a gente marcou pra você com a filha do governador?” Aí a namorada fica muito brava, se levanta para sair, a filha se desespera e fala que vai explicar tudo para ela, que sai zangada.

A filha briga com os pais reclamando que eles querem que ela namore alguém com posição social para a sociedade pensar que ela é lésbica mas é bem sucedida. E sai correndo atrás da namorada.

Cena 3:

Um grupo de amigos está na praça conversando, três garotas e um rapaz, então uma das meninas começa a falar de uma outra garota, que virou lésbica, e a difama ao falar que está namorando mulher porque está na moda, que essa menina é patricinha, que isso é passageiro, e que ela deve estar com problemas psicológicos. Apenas uma das amigas defendeu a garota, perguntando se gostar de alguém é ter problemas psicológicos. Essa que defende de repente se assume como homossexual também. Os amigos não aceitam, falam que a mãe não vai deixar ser amiga dela, ela fala que não precisa da amizade de quem acha que ser gay é doença. A amiga fala que não acha que é doença, e sim que é moda. A menina fala que não é moda, e sim amor, e sai brava. Os que ficam refletem, será que quem é gay se ama mesmo? Deve ser né? Mas não é normal....

Debate

Começamos comentando a **cena 2**, da menina lésbica, em que o desfecho incluiu os pais querendo que namorasse alguém com posição social. Um participante comentou que, nesse caso, libera de um preconceito para entrar em outro. Sobre a questão de achar uma solução, uma das participantes percebeu o ponto-chave:

“Não tem como a gente dar uma solução única para qualquer um desses problemas, eu acho que é só a reflexão e o tempo que vai fazer as pessoas entenderem.”

Um dos participantes contou que na **cena 1**, que foi coletivamente criada, quiseram mostrar um casal já bem resolvido em se assumir e outro ainda bloqueado, se escondendo, e opinou que se o casal heterossexual tem o direito de se beijar em público, o homossexual também deveria ter o direito de fazer o mesmo de forma tranquila. Outro participante falou da discriminação e contou um caso que aconteceu em Goiânia, de um pai e filho que foram confundidos com homossexuais por estarem andando abraçados, e o motoqueiro matou o filho achando que eles eram gays. O mesmo rapaz relatou que a mídia apoia tudo isso, e que nas redes sociais existem páginas de preconceito: ‘eu não mereço uma mulher gorda’, ‘eu não mereço uma mulher negra’, ‘eu não mereço uma mãe solteira’. Horrível!

A garota que havia relatado o caso na família contou que quando a irmã dela se assumiu, as pessoas que não conheciam a participante achavam que ela era namorada da irmã, apenas porque às vezes se abraçavam, e iam falar pra mãe dela que ela já estava namorando, as pessoas ficavam prestando atenção. Uma das participantes reclamou que os preconceituosos, especialmente os homens, acham que só porque alguém é gay vai ficar a

fim dele, ou vai querer pegar todos os homens. Além disso é uma contradição, os homens acham um absurdo os gays assediarem eles, mas tudo bem homens assediarem mulheres.

Um dos garotos assumiu que era preconceituoso, quando era “besta”. Outro participante também confessou que “não tinha preconceito mas fazia piadinhas”, nesse momento todos retrucaram que ele tinha preconceito sim, mas ele falou que na presença da pessoa ele respeitava. Um participante que é gay reclamou que “todo hetero é assim, quando está sozinho respeita o gay, mas quando está em turma ele mete o pau”. Uma das meninas também colocou que tem gente que tem uma postura dizendo que não tem preconceito, mas não quer perto de si, não quer ver. Foram comentados também diversas sutilezas que o preconceito assume.

Perguntei o que eles acharam das soluções das cenas. A primeira cena, de quando os amigos se assumem gays, os preconceituosos quererem ir conversar com eles, compreenderem, é difícil acontecer, segundo eles. Um participante comentou que existe esse medo social de se mostrar como se é em público, a sociedade impõe vários medos, que nós não nascemos com preconceitos, mas crescemos com medo das liberdades que podemos ter, com medo do que os outros vão pensar. Um dos rapazes, que é negro, comentou que não é só medo por ser gay, ele falou que sua mãe o proibiu de sair de gorro, pois poderia apanhar da polícia, e que eles realmente agem assim. Então, apesar de a gente ter que se mostrar para a sociedade, também devemos nos proteger, pois essa sociedade é doentia. Então na cena eles disseram que se afirmaram como gays e brigaram porque todos tem que ter o direito de se colocar, se afirmar. Além disso, esse garoto relatou que um dia ele abraçou um professor que é gay, e os colegas ficaram caçoando que o professor ia querer namorar com ele. Além disso, foi comentado também a postura que justifica a violência contra os gays por eles estarem se expondo na rua.

Retomando o mesmo tema – Troca de personagens

Cena 1:

Família na sala de jantar, pai e mãe, chega a filha adolescente com outra garota. Sentam-se na mesa, a mãe vem trazendo a comida e se senta, comentando que a comida é fitness para manter a forma. A mãe toda fofa também fala que não é todos os dias que recebe a melhor amiga da filha. A filha fala que não é amiga, é namorada. A mãe fica revoltada e ainda fala: ‘Você esta namorando essa gorda?’ Parece que a gordofobia é maior

que a homofobia, pois o pai fala sobre o encontro que marcou com a filha do prefeito, para elas se conhecerem melhor. A namorada fica brava, a filha fala que essa garota é hetero, e a mãe retruca que ela pode mudar essa situação, como se fosse uma escolha, e afirma que essa moça está dentro dos padrões de beleza da família deles. A namorada vai embora irritada, a filha grita com os pais e sai também, atrás da namorada. Quando elas saem, a mãe até considera a ideia de colocar a namorada na academia para ela malhar, mas depois concordaram que a filha do prefeito era melhor e combinam de fazer uma festa e convidá-la, a cena acaba com eles saindo e combinando a festa.

.Cena 2:

Um grupo de amigos, 3 meninas e 1 rapaz, chega na praça. Uma garota, interpretada por um rapaz, conta uma fofoca, que uma tal fulana virou sapatão, zombando. Uma garota interpretando um rapaz fica comentando de forma machista que se excita pensando em duas mulheres se beijando. A quarta amiga pede a atenção de todos e se assume homoafetiva. Eles ficam chocados e perguntam: você virou? E ela fala ‘sempre fui’, que eles tem que abrir a mente. Quando ela sai, eles mudam, falam que estão sendo preconceituosos e saem. ‘Deixa as minas se amar’, o pegador fala, e sai.

Cena 3:

Um casal lésbico passa de mãos dadas na frente de dois rapazes, que ficam caçoando, falando que isso é falta do membro masculino. Uma das garotas do casal chega em casa e vai para o quarto se isolar, e se deita. Aí os rapazes reaparecem como sombras em seu pensamento, assombrando-a e proferindo ofensas... ela se encolhe, eles a rodeiam...Então, chega a namorada e a consola, dizendo que apenas o amor delas importa e nada mais.

Debate

Perguntei sobre como foi para quem trocou de personagem. Uma das participantes, que foi a filha lésbica da **cena 1** e depois a mãe opressora, relatou que acha mais fácil ser o opressor, mas nessa cena não, pois as ideias da mãe são absurdas, e para ela foi confuso de fazer porque ela foi a humilhada na outra cena. Sobre a troca de papéis ela fala que:

[...] o legal é que você entende mais o que a pessoa pensou, pois antes na cena como oprimida me sentia de fora e depois que troquei o personagem entendi mais o contexto da mãe por dentro. Na troca de personagens também você tem a referência de quem fez aquele personagem antes, então você aprimora, coloca suas características, então é como se você

fizesse duas coisas diferentes, um personagem e o outro, é diferente do que você já fez.

Outra participante disse que sentiu isso também, e adorou interpretar homem. Ela revelou tentar trazer no personagem machista que interpretou aquela ideia que se duas mulheres estão namorando, a intenção é estimular o masculino, que possui o poder de se relacionar com elas caso queira. Ela disse achar melhor sempre trocar de personagem para entender o lado do outro.

Sobre a **cena 2**, perguntei se faz parte do cotidiano, o pessoal concordou. Na cena da família, alguns participantes comentaram que existia um duplo preconceito, homobofia e gordofobia, julgando a pessoa. Uma das participantes, que é negra, declarou sobre o fato de você entender de outro ângulo quando a situação é com você, pois ela afirma não gostar quando pessoas brancas se declaram negras por se sentirem ligadas à luta contra o racismo. Então seria engraçado para ela, que não é e não conhece a barra de ser lésbica, se autodeclarar homossexual por se sentir ligada com a luta contra a homofobia. Ela adicionou que só percebeu isso entrando no lado do outro, pela cena.

Uma das participantes comentou que pode existir uma pessoa branca, mas com 90% do DNA negro que se sinta negra, mas ela nunca passará pelo que um indivíduo com fenótipo negro passa, pois o que importa é como se é lido socialmente. A conclusão coletiva foi que devemos estar na luta juntos. Uma das participantes colocou que os padrões familiares influenciam bastante na existência do preconceito, e que ela não tem preconceito contra gays, pois a mãe dela passou isso para ela, mas que se ela tivesse uma mãe preconceituosa, ela mesma seria preconceituosa também, e se a mãe dela fosse preconceituosa seria porque passaram isso para ela também. Ela completou agradecendo por sua mãe ser livre de preconceitos e falando que se fosse criada com seu pai junto não teria a mesma opinião, pois, segundo ela, ele se faz de ‘moderninho’ mas é preconceituoso.

Debatemos sobre a **cena 3**, a ideia criativa do uso do corpo no espaço, representando os pensamentos da garota...foi teatralmente interessante. Eles contaram que a ideia foi baseada numa situação vivida por uma das participantes no trabalho dela, que ela disse que teve vontade de sumir e não soube reagir. Ela trabalhava numa loja, e entrou um dentista da cidade, que ficou falando do casal de lésbicas que havia na novela, dizendo que aquilo era anormal e outras colocações bem piores, segundo ela, afirmando que não era uma coisa da natureza, nem de Deus. Ela disse que não retrucou, mas que depois ficou com raiva de ter

ficado quieta, e com raiva do que escutou, ela disse que não soube o que falar. Então depois disso disse que ficou refletindo bastante, e na cena quis mostrar isso também, de ter alguém pensando, de ter pensamentos dela se oprimindo, como se fosse uma contradição, pensando no que os outros vão pensar dela. Uma outra participante falou que, nesses momentos quando vemos a opressão acontecendo, devemos aproveitar e fazer a mudança que queremos de paradigmas, para construir a sociedade que desejamos, completando que quando somos atingidos diretamente muitas vezes não conseguimos reagir, mas quando a pancada é indireta é possível aproveitar educativamente a oportunidade para uma reação e provocar assim a construção da reflexão.

Uma participante contou que passou por algo parecido com parentes de Salvador, ela falou que a parte da família de Salvador é bem riquinha e bem nojenta. Ela estava com sua prima mais velha, já casada com filhos, e o filhinho estava brincando com um tigre de pelúcia, que ficava junto de outro tigre de pelúcia. E a mãe do menino falou tigre com tigre não pode não, ele tem que ficar com a tigre (sic). Aí o menininho não entendeu e ficou perguntando o porquê, mas a mãe só falava que não pode, que o tigre só fica com a tigre. Ela relatou que ficou sem reação, ficou com pena da criança, que poderia crescer como um ser humano legal, mas então chega a ansiedade do adulto sobre uma brincadeira inocente gerando uma espécie um bloqueio, ele já cresce pensando 'homem com homem não pode', recebendo aquela carga negativa de ansiedade da mãe. Ela adicionou que se o menino for gay, então, vai ficar envergonhado e não irá se aceitar.

Uma participante abordou que a repressão sexual para com as mulheres é muito grande, que os meninos são vistos com naturalidade ao se masturbar, mas as meninas não, para conseguirem ter prazer sozinhas devem vencer os medos, a vergonha. Ela completou que nenhuma mãe chega para a filha e diz: "Filha você já tem sua pepequinha e já pode sentir prazer sozinha", mas muitos pais oferecem para o filho se este quer ir ao prostíbulo. Há também a situação de amigos que se masturbam um na frente do outro, mulheres não tem essa liberdade, a sociedade bloqueia isso e indica que é errado masturbação feminina, e esta participante afirma que para a mulher é um empoderamento ser dona do seu prazer.

Um menino disse que sempre incentivou as namoradas a se masturbar, pois para ele a menina que se masturba sabe encaminhar o homem na hora da relação sexual. E ele falou que muitas se ofendiam e se recusavam a se masturbar. Uma das participantes afirmou que ao se masturbar você descobre o que é melhor para você na relação sexual e o que se torna, assim, melhor para o outro. Outra garota acredita que mesmo se a menina estiver sozinha

irá ficar preocupada ou paranoica, pensando que pode ter alguém ali a observando, por sentir tanta vergonha.

Tema: Violência crescente na cidade

Disparador: Nessa semana da aula, aconteceu o caso de Renato, nativo da cidade e comerciante, que foi morto em sua loja ao reagir ao assalto dela. Ele era irmão de Breno, um rapaz que foi do nosso grupo no trabalho anterior, muito querido, mas que já não participava do trabalho atual.

Cena 1 – Roubo na Feira

Feira de Seabra, uma das participantes é a feirante vendendo. Há uma moça e um homem comprando na banca dela, e então chega um garoto e rouba a bolsa dela. O homem consegue pegar a bolsa de volta e segurar o infrator, que é forçado a devolver a bolsa. O homem humilha o garoto, falando que bandido bom é bandido morto. A feirante e a vítima se sensibilizam e perguntam ao garoto onde estão seus pais, onde ele mora, e ele não tem nada. O homem continua nervoso, fala que ele tem que ir pra cadeia; elas amenizam, falam que ele não teve oportunidade, que a sociedade é cruel, que na cadeia ele vai piorar muito. O homem, conservador, continua com a mesma visão. A feirante sugere que ele leve o garoto para o Conselho Tutelar. A mulher que foi roubada impede, dizendo que vai levar ele para casa, que todos devem perdoá-lo e que o alimentará. A feirante insiste que depois ela deve levá-lo para o Conselho Tutelar, para que tenha um destino e não fique perambulando nas ruas. A vítima e o garoto saem de cena, permanecendo apenas a feirante e o homem, ela fala pra ele se abrir a outro ponto de vista, entrega os tomates a ele, que sai ainda discordando.

Cena 2

Uma participante inicia a cena interpretando uma professora com abordagem aparentemente bem horizontal, que oferece explicações problematizando, promove um debate criticando a sociedade capitalista. Após a aula dessa professora, ocorre uma quebra brechtiana, em que as personagens da cena se substituem: a aluna vira professora e vice-versa. A nova professora entra na sala de aula dizendo que não queria estar ali, mas que como está ganhando para isso ela veio, ela brada que irá escrever no quadro para que os alunos copiem, e caso haja dúvidas ela afirma que não está com paciência de responder hoje.

Os alunos conversam durante sua aula, e ela chama atenção deles com um comentário racista, dizendo que não irá tirar dúvidas depois de nenhum preto, sendo que os dois alunos conversando são negros. Um destes alunos retruca que está com dúvidas, e ela responde que é porque ele é preto e por isso não aprende. A outra aluna negra, que estava conversando na aula, tenta defendê-lo justificando que a professora não tem paciência com eles, que eles não tiveram acesso a nenhum ensino de base e que precisam aprender a disciplina. A professora pergunta se ele mora na comunidade, ele fala que sim. Ela perde o controle e grita que preto e favelado tem que ir preso, chama ele de desgraça, pergunta o que ele está fazendo lá atrapalhando a aula dela. Ele responde que está tentando estudar, mas não enfrenta o racismo, nem a acusa de racismo. A outra aluna que o defende aponta o absurdo, mas a educadora não se importa e a acusa de ser igual ao garoto. A aluna insiste, exclamando que eles já passaram muitas coisas para estarem ali, e a professora os ignora e volta a escrever no quadro.

O aluno discriminado insiste, perguntando se ela vai ou não esclarecer a dúvida dele ou se ela vai querer que ele vá para a cadeia. Ele não deixa ela responder e pergunta se ela já ouviu falar do Estatuto da Criança e do Adolescente. Ela responde desprezando e remetendo-se a este como “aquela porcaria de direitos humanos, para proteger vagabundo”. Eles discutem, ele defende que o estatuto protege os menores, ela afirma que é um monte de vagabundo que tinha que estar preso. Ele tenta se expressar, mas ela, a professora, permanece gritando e o humilhando, até que ele perde a paciência e sai da sala. A outra aluna também levanta e ameaça falar com o diretor, a professora nem se importa.

A aluna aborda o diretor abalada, começa a dizer o quanto é incrível que na escola haja uma professora legal que estimula o pensamento crítico, e ao mesmo tempo outra professora completamente preconceituosa que trata mal os alunos, é racista. O diretor já havia recebido outras reclamações desta mesma professora, refere-se a ela como ignorante e a intima para uma conversa na diretoria. Ele diz estar sabendo que ela anda oprimindo os alunos, ela retruca que está dando apenas sua opinião, que preto e favelado já era pra estar preso e não atrapalhando a aula dela. O diretor também pergunta se ela sabe o que é o ECA, ela fala que é palhaçada de direitos humanos que o pretinho da sala já falou. O diretor responde que o pretinho um dia pode ser gente, mas que ela era uma ignorante, e que vai assinar a demissão dela. Ela falou que também irá denunciá-lo e sai.

Cena 3

Uma estrangeira passeia por Seabra tirando fotos de tudo. Passeia na praça, cujos equipamentos e bancos são feitos cenicamente com os corpos dos alunos. Ela enxerga um daqueles aparelhos de ginástica, tenta montar para fazer exercício, mas o aparelho quebra e eles caem, ela se surpreende, fala que está quebrado, que não funciona, seu sotaque é engraçado e todos riem, ela segue tirando fotos, bem boba, e vai sentar num banco e também cai, é como se nada funcionasse. Ainda por cima, chega um indivíduo que começa a assediá-la e fica dando em cima dela, aí chega um assaltante que a rouba! Ela se desespera e foge, o assediador tenta negociar com o bandido e acaba baleado.

Cena 4

Dois rapazes estão parados, passa uma menina em frente e eles assediam agressivamente, fazendo comentários sobre suas nádegas, depois começam a agarrá-la, ela grita para que eles soltem, há um policial parado a poucos metros deles, ela grita por socorro ao policial e ele não faz nada, permanece de braços cruzados. O agressor começa a enforcar a vítima, que já estava chorando e começa a cair no chão, quando está já quase desmaiando o policial faz um gesto com as mãos para ele soltar ela e sair, ele obedece e sai. Então entra em cena um rapaz assaltando uma moça, arrancando a bolsa e querendo o celular. O policial chega violentamente, joga o rapaz no chão com brutalidade, perguntando se ele é da Vila Nova, bairro pobre e periférico de Seabra. Ao levá-lo, o policial ainda garante que irá espancá-lo na delegacia.

Debate

Cada grupo iniciou relatando o que quis mostrar com cada cena. Uma participante reclama que há coisas que acontecem na cidade que são absurdas e passam despercebidas, aqui sempre houve assaltos na cidade, é um problema que não é recente, mas agora que começaram a assaltar o comércio, reclamou que as pessoas ficam se manifestando e se organizando, agora que mexeram no bolso de quem é importante na cidade, pessoas alienadas que nunca se importaram com os assaltos individuais agora estão indo pra rua protestar. E adicionaram que acontecem muitas coisas grotescas na cidade, como

assassinato por facada, mulheres estupradas e ninguém dessas pessoas parece se importar com isso.

Os participantes também acusaram a falta de atendimento da cidade. Nessa semana havia acontecido uma tragédia, um comerciante nativo e conhecido da cidade foi morto em sua loja ao reagir a um assalto, ele perdeu muito sangue e não conseguiu resistir, pois na cidade não havia condições de socorrê-lo. As participantes lembraram que há menos de um mês havia morrido uma mulher grávida na fila da unidade pública de saúde por falta de atendimento e o comerciante que acabou de morrer assassinado mas também foi por falta de socorro adequado.

Mapeamos o foco da discussão sobre dois fatores: o primeiro é o fato de que a cidade só se comoveu quando um comerciante foi morto, então se trata de uma indignação seletiva, e o outro é que a discussão não abrange apenas a segurança pública, mas também a falta de atendimento de saúde. Para outra participante, muitos elementos foram abordados: a redução da maioridade penal, a mobilização onde as pessoas da cidade foram para as ruas mas que é indignação seletiva. Foi discutido que o policial da cena agiu com uma reação seletiva ao defender apenas roubo e não assédio. Então debatemos o porquê que se quer aprovar uma lei para que um menino de doze anos vá para a cadeia, mas não refletem sobre o motivo pelo qual um menino desta idade está cometendo crimes, para reverter aquela situação social.

Algumas participantes reclamaram que muitas pessoas desejam se manifestar em Seabra mas não pensam em quem está assaltando e o porquê a pessoa está cometendo esse crime, ou seja, não se considera a situação que levou a pessoa a fazer isso. Além disso, segundo elas, em Seabra há uma futilidade muito grande, as pessoas humilham as outras. A garota que interpretou a professora opressora na cena 2 relatou que a frase utilizada por ela na cena, em que diz que direitos humanos são ‘palhaçada’, foi realmente ouvida por ela de outra pessoa, que defendia que quando o ‘vagabundo’ vai preso, deveria haver pena de morte, e não direitos humanos.

Uma das participantes contou que houve essa discussão em sua escola, e que a maioria era a favor da redução da maioridade penal. Nas redes sociais, também estava acontecendo essa discussão. Segundo ela, uma das pessoas que era a favor publicou uma imagem onde havia uma mulher negra com uma blusa cheia de sangue nas mãos, dizendo ao policial: ‘Você matou meu bebê!’ E o policial responde: ‘E o seu bebe já matou 4 pais de família!’ Embaixo da imagem havia a pergunta: ‘Você é a favor da redução da

maioridade penal? Doze, catorze ou dezesseis anos?’ Então a pessoa que postou escreveu: ‘Catorze’.

A participante e outras meninas que são da mesma escola relataram que ficaram com muita raiva. Ela fala que às vezes parece que só quem nunca passou por dificuldades vai ser a favor da redução, mas não, mesmo quem já passou por privações também e convida a entender o outro lado de quem é a favor da redução da maioridade penal, como a mãe dela: negra de periferia, única da família que conseguiu trabalhar e fazer faculdade, ao mesmo tempo criar a filha e sendo traída pelo marido. E ela era cercada pelo crime onde morava, mas fala que nunca precisou roubar, pois ela não queria, e acredita que isso é uma escolha, mesmo vindo desse contexto. Ela disse que tinha amigos que viraram bandidos porque queriam, por isso ela é contra.

Nesse caso, outra participante trouxe bons argumentos:

Independente da vontade pessoal de cada um, o que temos que levar em conta não é a individualidade, o caso a caso, e sim observar as condições que o estado nos dá de ser isso ou aquilo, e não temos essas condições iguais para todo mundo, ponto. Então se não damos essas condições não podemos julgar. Não adianta, é uma sociedade, um coletivo, não é caso a caso.... a gente só pode fazer esse julgamento quando a sociedade der condições iguais para todo mundo alcançar o que quiser e ponto!”

Esta participante está tentando dizer aqui que essa questão não é conjuntural, mas sim estrutural. Outra participante contribuiu dizendo que somos moldados pelo meio em que vivemos, e que os garotos que já são ladrões ou bandidos já vivem nesse meio. Um rapaz participante lembrou que na favela quem é bandido é considerado pelos outros, pois é uma posição de poder lá dentro, as meninas querem namorar com os traficantes. Ele completa que isso é falta de atuação do dinheiro público, que deveria trazer esse equilíbrio econômico e social. Nessa hora uma participante corta a fala dele, dizendo que:

Isso não vai acontecer, porque o capitalismo não permite que aconteça, então só vai haver esse equilíbrio quando nosso sistema de desenvolvimento econômico social e cultural mudar, pois enquanto o capitalismo for hegemônico, isso não vai mudar, pois sobrevive da desigualdade, a desigualdade não irá deixar de existir enquanto ele não acabar, não adianta, é utopia que não vai alcançar, enquanto o capitalismo sobreviver no mundo, ele sobrevive das desigualdades sociais que nem muriçoca no sangue.

Ao escutar a lucidez da fala da colega, o rapaz concorda que apenas com a mobilização social seria possível conseguir mudar. Os participantes concordam e uma garota fala que para ela a sociedade só irá avançar quando investir em educação, o que o governo não faz pois se investisse o povo derrubaria o próprio governo, pois aprenderiam a pensar e reivindicar. Ela comentou que sobre essa questão da maioria penal, muitas pessoas podem pensar que quem não é a favor é porque é a favor de bandidos ou de quem assalta. Mas ninguém concorda com assalto! Ela não concorda, mas se colocar o infrator na cadeia o que ele irá se tornar? Ele não deve ir para cadeia, mas deve receber algum tratamento, e retomando seu ponto de vista sobre a urgência de se investir em educação, porque iria mudar o pensamento desse jovem. E dentro da cadeia não é investir em educação, ele irá sair pior, pois coisas ruins acontecerão com ele na cadeia e assim sairá pronto para realizar crimes piores.

Uma das participantes comenta que assistiu a um vídeo ótimo sobre isso, abordando que quando o jovem entra na penitenciária, ele já terá que se juntar a uma facção para sobreviver dentro do espaço, e será forçado a fazer ações ruins para sobreviver, sofrerá violências, e se ele não se aliar a uma facção e obedecer tudo que eles mandarem, ele não irá sobreviver por muito tempo na cadeia, terá que virar um monstro. Se o nosso sistema penitenciário fosse de reabilitação social, mas não, o sonho da reabilitação é muito utópico ainda, os presídios estão superlotados. Ainda afirma que o presídio é o lugar de colocar o estorvo da sociedade, a escória. E cita um livro que ela leu, chamado O Estorvo Humano, que defende que o estorvo do neoliberalismo são as pessoas que não conseguem entrar nesse sistema, que são a maioria, pois uma minoria se beneficia do sistema hegemônico, então o estorvo da sociedade é colocado na cadeia como algo que não serve, que é descartado. Ela ainda faz uma comparação interessante: “O neoliberalismo é o seguinte: todo mundo tem liberdade: você solta as galinhas e as raposas, quem é que vai sobreviver?”

Outra participante trouxe a questão da desigualdade social, principalmente em relação ao exemplo que os jovens observam, ela citou Salvador como exemplo, onde se encontra condomínios de luxo ao lado das favelas. Além disso, em lojas e mercados, principalmente nos shoppings centers, o segurança segue alguém quando percebe que é da favela, muitas vezes nem deixa entrar. Outra participante lembrou da época dos *rolezinhos*, um momento que pessoas da periferia invadiram os shoppings e a reação foi de repressão, noticiado pela imprensa.

Um participante retomou a discussão do equilíbrio da desigualdade social e da educação, afirmando que chegam recursos do governo estadual e federal para as prefeituras para intervir nessas desigualdades, mas que não são bem aplicados. Para ilustrar as políticas públicas existem a Secretaria de Políticas para Mulheres e a Secretaria de Promoção da Igualdade Racial. Em 2015, quando realizamos essa atividade, ainda não estavam ameaçadas como hoje, que já estão praticamente extintas. Ele insistiu que ao olhar para o município, ao problematizar que este recebe recursos de todos os programas para a educação, então como é de fato a escola municipal de Seabra? Os recursos estão sendo bem aplicados? E os profissionais da educação estão bem preparados? A Secretaria de Administração da prefeitura faz algum projeto de agricultura familiar aqui na zona rural? Não. Estão chegando recursos, mas não estão sendo distribuídos. O participante então opinou que existe a necessidade de ser feita toda uma reforma social, que só ocorrerá pela mobilização.

Uma participante comentou sobre a ideia da cena 1, que apresentou com os colegas, sobre o tema da maioria penal, partindo do contexto da cidade e escolheram o local da feira tradicional da cidade, tentando trazer essas discussões a partir do que acontece no cotidiano, em uma lúcida colocação:

A cena que a gente fez foi tentando trazer um pouco de todas essas discussões que a gente está tendo agora para coisas que acontecem no cotidiano, porque a transformação social não é uma coisa macro, que vai acontecer de uma maneira explosiva, a transformação social tem que vir das bases, a transformação social vai vir dos movimentos sociais, e quem são os movimentos sociais? São os oprimidos, cara, são os sem-terra, são os indígenas, quilombolas, a agricultura familiar, a organização nas periferias urbanas, o movimento das mulheres, então a transformação social vem do nosso cotidiano, são as oportunidades que a gente tem de transformar essa sociedade que estão nas nossas vivências cotidianas, é no que a gente diz cotidianamente às pessoas, é como a gente age diante de determinadas situações, são as discussões que a gente provoca no nosso ambiente de trabalho, sabe, é dessa maneira que a gente começa a transformar. Daí essas transformações elas não vão ser individuais, tipo eu faço a minha parte como um beija-florzinho, não, ela vai ter que ser coletiva! Por isso que a sociedade se organiza em coletivos, por isso que existem os movimentos sociais! E a nossa cena vai se permear por tudo isso, a nossa discussão não pode ser um pouco mais profunda, mas eu acho que a gente tentou trazer isso à tona.

Essa participante foi a única professora que restou no grupo o trabalho inteiro, e a presença dela foi diferencial para o aproveitamento do grupo, pois ela trazia reflexões mais

elaboradas e também provocava os outros participantes. Ao ser indagada acerca das posturas dos personagens na cena, ela respondeu que eles discutiram e decidiram que queriam ter os dois contrapontos na cena, a postura do infrator era de pegar a bolsa, a da senhora roubada inicialmente foi o choque e medo, revolta, mas depois o grupo pensou em sensibilizar essa senhora para que ela acolhesse o garoto, e a posição da vítima foi considerada importante, pois representou o efeito da opinião pública, então se a vítima escolhesse bater no assaltante, isso seria um discurso político através de sua escolha, então na cena quiseram trazer essa vítima para ela repensar a revolta contra o meliante e tentar ajudá-lo, dando abrigo, comida ou alguma oportunidade a ele.

A postura do freguês que capturou o menino tem a atitude da maioria da sociedade, na opinião da participante, que são os que acreditam que bandidos devem morrer, e menores infratores devem ir para a cadeia. Para ela, a sociedade quer soluções rápidas: matar o bandido ou prender, destinando-o para longe das vistas, ao contrário de se pensar em melhorar a educação. Ela exemplificou a ideia das soluções rápidas com uma comparação com a prefeitura da cidade remendando as ruas para o São João, como se estivessem resolvendo o problema de fato.

Na mesma cena, o posicionamento da personagem da participante, que foi a feirante, foi de observar toda a situação e discutir a fundo essa questão, de qual é a história, qual é a raiz daquele problema, porque essa criança chegou nesse ponto de roubar ou matar tão jovem, o que trouxe esse indivíduo a fazer isso. E o estudo dessa situação também envolve a responsabilização de nós enquanto cidadãos, pois nós também somos responsáveis. Para ela, a sociedade precisa também se enxergar enquanto grupo social, os acontecimentos sociais não são isolados nem estão distantes de nós, que não somos meros observadores, mas sim partícipes, e a nossa atuação dentro de nossos cotidianos, como atores sociais, é importante para um lado ou para o outro.

Essa cena, apesar de provocativa e bem dialógica por evidenciar pontos de vista opostos discutindo, é um tanto ingênua ao apresentar uma solução conjuntural para seu desfecho. O fato de a vítima do assalto levar o garoto que cometeu o delito para casa é uma resolução que não resolve a problemática social, apenas ameniza temporariamente. Caímos na armadilha da solução conjuntural algumas vezes.

Sobre a **cena 2**, onde a professora racista e opressora humilhava o aluno, uma participante relatou que se inspirou nos professores do IFBA da cidade, pois existem professores “com a mente aberta” e “fechada”. Ela avaliou que não conseguiu representar

direito a personagem, que era tão opressora que a participante mal conseguia olhar para o público, segundo ela, mas também disse que oprimindo se sente à vontade e confortável, só que dessa vez ela não conseguiu encarar a plateia. Outra participante sugeriu que isso é devido ao fato que a opressão é o estado natural da sociedade e as pessoas nascem e vivem nisso, acostumados a serem oprimidos e opressores, vivendo nesta dualidade, tornando essa realidade social naturalizada. Desta forma, as opressões que acontecem ao nosso redor são naturalizadas, bem como a violência e o fato de existirem favelas ao lado de condomínios, as pessoas acham normal, e a parcela destas que é oprimida deseja se tornar o opressor, por isso oprimir é confortável, na opinião dela, não é porque você comunga, mas sim porque é o estado natural da sociedade.

Retomei nesse momento uma passagem que me marcou bastante na obra de A. Boal, onde o autor relata que passou pela situação de um de seus atores revelar que estava preocupado, pois sentia prazer ao oprimir e torturar, então ele tranquilizou o ator ao afirmar que o importante é a escolha de não oprimir, sem importar tanto se o indivíduo sente prazer com isso, mas sim como age, como escolhe agir. A participante explicou que ela e os colegas desejavam expor essa diferença entre o professor provocador e dialógico, para trazer a ideia da discussão de temas sociais.

Ao comentar que me surpreendi com o grau de racismo apresentado na cena, o rapaz participante que interpretou o oprimido e é negro contou que realmente passou por essa situação, e que não conseguiu reagir, ficou calado...porque, segundo ele, sua reação foi ficar com medo de responder e ser colocado para fora pelo professor, como se estivesse desrespeitando, o professor já mandou ele ficar duas semanas sem assistir sua aula. Mas na cena ele conseguiu reagir, embora no final apenas, depois de escutar muitas ofensas.

Os participantes opinaram que, devido às relações de poder, muitas vezes o professor manda e o aluno obedece, que ninguém tem coragem de discutir com um professor. Uma participante contou que estudou em escola particular como bolsista, e que sofreu não só com os professores como com os alunos, sofria gordofobia, bradavam que o cabelo dela era ruim, que ela ia desarrumada para a escola enquanto outras garotas passavam maquiagem, ela tinha a idade entre onze e doze anos e para ela foi o pior período de sua vida, por não corresponder ao padrão de beleza. Disse que era completamente excluída.

Ela foi condicionada a jamais discutir ou questionar o professor:

Foi ensinado a mim, desde que eu me entendo por gente, que você nunca vai levantar a voz para o seu professor, você nunca vai discutir, você não está certo, o seu professor está passando a informação para você. Aí, tipo assim, eu tinha medo de falar qualquer coisa com um professor.

O educador de teatro da extensão deve levar em conta que a experiência anterior dos participantes com outros professores em geral não é nada dialógica, então existe uma desconstrução a ser feita coletivamente. Muitas vezes, eles estão acostumados com professor vertical e solicitam atitude autoritária quando julgam necessário. Uma participante levantou o ponto de como os professores também são explorados, e muitas vezes terminam por ‘descontar’ nos alunos, além disso existe a questão do professor de escola particular que é oprimido pelos próprios alunos, que são os clientes do ensino mercantilizado atual e que chantageiam o professor a passá-los nas matérias porque estão pagando, entre outros abusos.

De qualquer maneira, a participante que trouxe seu bloqueio em discutir ou questionar a figura do professor, relatou que já teve uma série de professores que não concordavam com muita coisa que ela defendia, mas que ela se abstinha de discutir para evitar qualquer confusão. Uma das professoras era tão opressora que, segundo ela, tinha tido medo que saía do corredor quando ela passava. Outra participante fala que não é questão de desrespeito responder ao professor, mas muitas vezes este não aceita que o aluno tenha um posicionamento. Esta completa que já viu professores que quando o aluno emite sua opinião ele responde que está errado. Em conversa sobre a cena 3, da estrangeira que percebe que o patrimônio público ao seu redor está sucateado, uma das participantes compartilha que eles escolheram como local a praça, pois as praças da nossa cidade são destruídas, feias e decadentes, portanto tentaram encenar situações que acontecem na praça, trazendo a questão da praça não ser cuidada, o assédio que a personagem sofreu, pois não apenas a precariedade das praças, mas o assédio em nossa cidade, segundo as participantes, está muito forte, bem como o machismo na cidade.

Embora o assédio na rua em nossa cidade não aconteça de forma tão agressiva como na capital, Salvador, uma participante comentou que aqui há uma opressão contra mulher mais difícil de ser combatida que o assédio na rua, que é o das relações mais próximas, intrafamiliares, as inter-relações afetivas, ela pensa ser o pior por ele não ser visto por todos, é mais difícil de ser combatido, é implícito e se mantém subliminar. Esta critica que existem muitas pessoas hipócritas, que se orgulham em dizer que são a favor das mulheres,

mas que em suas relações pessoais mantêm os padrões machistas, com um núcleo familiar também extremamente machista. Foi abordado que na zona rural o machismo tende a ser pior.

Neste dia tivemos uma participante colombiana, ela dividiu sua opinião de que o Brasil é muito machista, pois aqui a mulher faz todas as atividades domésticas e o homem não faz nenhuma, para ela isso é uma coisa cultural e já educam os filhos assim. O marido dela é brasileiro e os filhos dele do casamento anterior moram junto com eles, ela relata que eles não fazem nada da casa pois a sogra dela não deixa por serem meninos. E diz ficar abismada, pois aqui as mulheres lavam a roupa de todo mundo. Houve então uma conversa sobre o machismo na divisão das atividades do lar.

Os integrantes da cena 3, da praça, contaram que sentiram vontade de abordar esse tema pois as praças da cidade estavam ruins, não serviam para mais nada, pois o patrimônio público estava quebrado e sujo, com urina de cachorro, então quiseram falar sobre isso, enquanto outros do grupo quiseram problematizar o assédio. Então representaram tudo isso na mesma cena, usando de maneira criativa o corpo de cada um como objetos da cena, como bancos e aparelhos de ginástica. Também queriam trazer a postura um tanto ingênua do estrangeiro e a malícia dos locais que às vezes querem se aproveitar do primeiro.

Processo Criativo

Após alguns meses de jogos, improvisações e debates, decidimos começar o processo criativo mais aprofundado para a montagem de um espetáculo. Nesta época, a frequência de alguns participantes começava a se tornar dispersa. Possuíamos algumas cenas que queríamos desenvolver mais, para a montagem ir tomando forma. No primeiro encontro dessa nova fase, levei figurinos e objetos para que fizéssemos a dinâmica “baú cheio de chapéus”, em que estes materiais pudessem sugerir as características dos personagens.

Uma das cenas trabalhadas, que provavelmente foi a que mais aprofundamos e dela partiam ramificações para outras cenas, foi a cena da família na sala de jantar, em que o pai oprime a esposa. Nessa cena, bem no estilo do jogo *troca de papéis*, eles decidiram que uma garota ia interpretar o pai de família e um rapaz iria representar a mãe oprimida. Após o jogo com os figurinos, estes também foram utilizados para a cena.

Nesta cena o marido chega com fome, exigindo a janta para a esposa, ao mesmo tempo há uma criança pequena filha deles, que quer comida e está manhosa, chorando. O homem se irrita com o choro, manda a mulher “dar um jeito” na criança. Então o filho

adolescente do casal, também interpretado por uma mulher, chega com a namorada, a mãe os recebe atenciosa. O marido reclama que trabalha o dia todo, a criança chora, ela fica de um lado para outro tentando atender a criança e terminar de pôr a mesa do jantar.

Ele pergunta onde está o liquidificador que deu de presente para a esposa no seu aniversário, e a namorada do filho fica indignada ao perceber que o pai deu esse produto doméstico como presente, e reclama, defendendo que deveria dar flores, algo que a valorize como mulher. A mãe fica constrangida, abaixa a cabeça. O pai fala que deu o liquidificador para valorizar a comida que ela vai fazer. Ele termina de comer e sai da mesa, mas a esposa deseja que ele fique, dizendo que nem começou ainda, ele responde que está cansado e precisa deitar. Todos já terminaram de comer, largam o prato e saem, ela acaba a cena arrumando as coisas e chora no fim.

Cena seguinte:

Retomamos a cena da praça com a estrangeira que percebe que tudo está quebrado, é assediada e assaltada. Possuiu uma boa entrada essa cena, pois eles montaram a praça com os corpos dos atores, o que representava o assediador entrou e sentou no banco construído cenicamente com o corpo de algumas participantes. A atriz que interpretava a estrangeira entrou em cena com bom ataque, corpo acordado e expressivo. Primeiro ela trepou no aparelho de ginastica da praça, e este quebrou. O rapaz começou então a assediar ela, e ao se sentarem no banco, ele caiu. Nesse momento, passaram duas meninas e jogaram lixo no chão, causando uma reação de desaprovação na estrangeira. As garotas riram e foram embora, enquanto o assediador continuava incomodando a moça. De repente, chegaram duas pessoas de moto pra assaltar, muito boa cenicamente a chegada deles de moto.

Debate

Nesta fase, iniciamos focando mais na linguagem teatral que nas discussões do âmbito social de cada problemática, de forma bem participativa. No debate foi tratada a construção dos personagens, todos opinaram sobre a gênese de cada personagem, falei sobre construção vocal do personagem, dando direcionamentos para cada um com base no que eles já estavam propondo. Uma das participantes opinou que o marido estava “muito bonzinho” na cena, e que isso era irreal, que poderia ser mais “mau”. A participante que interpretou este personagem relatou que este pensava que gostava da esposa, e concordou que poderia ser mais mau, todos deram palpites de como o marido poderia chegar, por exemplo, que o marido chega sossegado, mas quando enxerga algo que não gosta começa a

ficar nervoso e mostrar esse lado. Outra participante sugeriu que o pai paquerasse a namorada do filho. Esta participante também comentou que o personagem machista também estava muito jovial, com gírias, que estava inverossímil.

Todos elogiaram o rapaz participante que interpretou a mulher submissa, foram destacadas sua dedicação, personagem resignado, humilde, bem como uma mãe mesmo, aguentando a situação. Foi comentado também a existência de uma tendência cômica na personagem da esposa. Uma das participantes externou que isso implicava um outro lado, pois na peça anterior que construímos, ela se irritou com as pessoas do público que riram na cena em que abordamos a violência contra mulher, pois um dos rapazes interpretou a escritã da delegacia e o público achou graça, desviando a atenção da plateia do problema apresentado para o fato de haver um homem vestido de mulher.

Então esta participante argumentou que não há problema em haver humor, mas deve-se ter cuidado para não atrapalhar o que estamos querendo dizer com a cena, e não tirar o foco do que está em debate, que é o machismo, no caso desta cena, a submissão da mulher, a questão da invisibilidade do trabalho doméstico. Sobre o elemento do humor, lembrei-os que devem interpretar na verdade do personagem, não na superficialidade que gera a caricatura. Comentamos que a intenção de levar o público às gargalhadas poderia enfraquecer a eficiência da denúncia social. A mesma participante completou que o riso banaliza e torna natural a opressão, e não traz o impacto que se quer dar, diferente de provocar o riso numa cena cômica.

Muito satisfeita com o nível das discussões em geral.

Mais cenas desta fase:

Neste encontro já começamos a conversar sobre os encadeamentos entre os assuntos e cenas. Nesta fase, trazia vídeos de registros anteriores para que se vissem nas cenas, para comentar momentos importantes, além disso, sugeri uma troca de roupas na frente do público, oriunda da prática brechtiana de desmistificar a teatralidade. Eles sugeriram elementos a serem trabalhados nas cenas, foi bem participativo, acho que mesmo sem apresentação final, eles contribuíram bastante enquanto teve processo criativo.

Cena Feira

A feirante começou a ação com bom ataque. A cena foi evoluindo com boa corporalidade, crescendo com a fiscalização dos participantes. Eu, diferente das cenas de

improvisação anteriores, já comecei a dirigir. Interferi na postura do policial, ao prender e imobilizar o menor infrator, a vítima do assalto em um primeiro momento manda o policial prender o menino e o guarda responde que já prendeu ele várias vezes, mas que sempre acaba tendo que soltar pois ele é menor de idade. Ela responde que é menor, mas é bandido. A feirante tenta acalmá-los, falando que é só um menino, uma criança. A feirante oferece um show anti-capitalismo, pois o policial está subjugando o menino, que está de joelhos, enquanto a feirante tenta defendê-lo e é ironizada pelos outros, que mandam ela levar o menino para casa dela, adotar um bandido.

A participante interrompe a cena e fala que está se sentindo perdida no diálogo, respondi que estava indo bem, pois construção de peça sem texto prévio vai se fazendo assim mesmo. Os participantes retomam a cena, e a feirante convida o menor para trabalhar com ela na roça, e ele aceita. Ela ameaça que se ele não entrar na linha ela o devolverá para a polícia. A cena termina com ela colocando o menino pra atender com ela na banca da feira.

Cena 2- Sala de jantar- Família com mãe oprimida

A cena se inicia com os atores que representam os pais trocando de roupa na frente do público. Nesse momento, todos do grupo contribuíram para a montagem da cena, com sugestões sobre espaço, postura de personagem e outros palpites. Refizemos algumas vezes a cena, ficou decidido que o pai iria assediar a namorada do filho. Durante o desenrolar da ação, o pai reclama da comida, o irmão mais velho provoca constantemente a irmã pequena, que chora e chama a mãe, atrapalhando-a mais do que já está; o pai fala que a menina tem que obedecer o irmão porque ele é homem, e por indicação minha, os filhos e o marido vão gradativamente aumentando a pressão sobre a mãe. O pai reclama que a mulher só pede dinheiro, ela fala que está precisando de uma roupa, ele fala que tem que aprovar a roupa, ela convida ele pra ir junto, mas ele fala que trabalha, que homem trabalha, e que mulher só fica em casa, que faz tudo errado.

Mexemos na ordem espacial da cena, colocamos o pai de família no centro. Os gestos da esposa estavam muito dispersos, parecia que ela estava fazendo as atividades domésticas, mas não era possível perceber exatamente o que ela estava fazendo, alertei para que o participante que a interpretava focasse nas ações. Se estava cozinhando, concentrar no que está fazendo, mexendo na panela, cortando a cebola, fazendo direito para ficar claro.

Essa fase agregou uma dinâmica bem diferente da primeira, pois as cenas sofriam várias interrupções e reconstruções, os encontros se desenrolavam de uma maneira talvez não tão prazerosa como a fase de jogos e improvisações, onde havia sempre muita novidade, propostas de cenas novas, não se retomava as cenas ainda para aperfeiçoá-las. Apesar de ainda propor jogos, os longos períodos fazendo cena e interrompendo, voltando, ocasionaram um pouco de dispersão, o que prejudicava o andamento do processo. Foi uma mudança perceptível.

Neste encontro, iniciamos a escrita do texto das cenas, também orientei eles sobre a a gênese do personagem, expliquei o que era e solicitei que fizessem. Sobre a escrita, algumas dúvidas surgiram, como se era melhor descrever as cenas ou escrever as falas. Respondi que no texto dramaturgico existem os dois. Em vez de escrever as falas prontas, sugeri que trouxessem os argumentos, o posicionamento do personagem. Conversamos bastante sobre construção de personagem,. Os participantes também manifestam angústias por não haver um texto pronto ainda, eu os acalmava dizendo que o texto está em construção. Muitos já haviam experimentado teatro anteriormente, um teatro muito baseado em texto e decorar falas, e nenhuma técnica ou metodologia. Então percebia que estar sem um texto prévio os deixava inseguros.

Além da insegurança da falta de um texto pronto, de fora, vertical, eles também manifestaram ansiedade pelo fato de as cenas ainda em construção estarem, segundo eles, “ruins, desorganizadas”. Conversei com eles que é normal no início as cenas estarem frágeis, pois estávamos em um processo de construção, que também estava se mantendo aberto a receber mais propostas. Neste encontro já vieram bem menos pessoas, apesar disso, avançamos na construção de suas cenas. Entre o planejamento e o que realmente foi possível ser feito na aula houve grande distância. A produtividade ficou bem baixa devido à frequência intermitente dos participantes, além de uma certa baixa concentração.

No encontro seguinte minha intenção era trabalhar o que Boal chama de aquecimento emocional, com jogos que tratavam desse elemento. Foi um aquecimento puxado, eu estava tentando esquentar o frio de agosto, eles malharam nesse dia. Pela minha fala no vídeo, eu pareço triste, provavelmente eu estava preocupada com os rumos da prática nessa época. A ideia era preparar e mostrar as cenas da feira e do jantar. Nesta vez também ensaiamos uma música de autoria de uma das participantes, denunciando o machismo do cotidiano.

Ficou decidido que a cena da música aconteceria logo antes da cena do machismo da sala de jantar, uma cena em que separa os homens das mulheres, as mulheres de batom vermelho.

Nesse encontro demoramos um pouco mais para iniciar as cenas, pois além de ensaiarmos a música, os jogos levaram um bom tempo, conversamos sobre a expressão corporal na música, dialogamos sobre o processo criativo, a sequência de cenas e dos temas também que iriam entrar. Neste dia eu estava um tanto desanimada, pois na chegada do encontro uma das participantes que era crucial nas cenas que iriam ser tratadas aquele dia estava no bar da esquina, nos cumprimentou mas não saiu de lá e faltou à aula. Já estávamos enfrentando uma certa inconstância na frequência e assiduidade dos participantes, e isso enfraqueceu o processo.

A cena da sala de jantar foi meio fria, não gostei da falta de vigor, no debate conversamos sobre construção de personagem, trouxe a questão da vontade e contra vontade, justificando ser importante saber o que o personagem quer e suas contradições. Uma das participantes relatou que sentia que algo ainda estava faltando para o personagem. Respondi que é um processo em construção, construção vocal e corporal. Dividi com eles algumas ideias sobre o encadeamento das cenas, que iriam estar conectadas, mas não seriam continuação direta uma da outra. Conversamos que os participantes estavam deixando de frequentar, e o trabalho sendo enfraquecido. Motivos relacionados à fase que eles estavam vivendo: uma saiu pois iria ter que fazer um TCC, outros foram para casas de parentes em cidades maiores fazer cursinho pré-vestibular ou faculdade, alguns começaram a fazer cursinho à noite.

APÊNDICE C – PROJETO DE EXTENSÃO

A seguir apresento o projeto do curso de extensão que originou a prática realizada.

Nome: Anita Cione Tavares Ferreira da Silva

Cpf: 30340060808

Titulo da proposta: Curso de Teatro em Comunidades

Carga horária da atividade: 4horas semanais. Periodicidade da carga horária: 1x semana **Total:** 160 horas

Modalidade da Atividade **Projeto**

Atividades vinculadas: Apresentações teatrais

Linha de Extensão **Artes cênicas**

Resumo da proposta:

Este projeto propõe a realização de um curso prático-teórico de formação teatral voltado para educadores, a ser oferecida na cidade de Seabra, Bahia, com abordagem crítica de educação, utilizando procedimentos do Teatro do Oprimido e da Peça didática, criando uma mostra artística final a ser construída em processo colaborativo e participativo.

O Curso de Teatro visa proporcionar à comunidade urbana do município uma atividade formativa num total de 160h, tendo como objetivo a investigação prático-teórica sobre as possibilidades de criação cênica a partir de material do contexto cotidiano dos participantes, que possa servir como experimentação e fonte de descoberta de ferramentas de trabalho para o educador. O público-alvo serão multiplicadores, professores e estudantes de teatro da cidade. O Curso ocorrerá em caráter de gratuidade, em 40 encontros que ocorrerão semanalmente, de 15 de março a 15 de dezembro de 2015 no município de Seabra, Bahia. O fechamento das atividades ocorrerá em dezembro de 2015, constando mostra cênica do trabalho final do curso, entrega de certificados aos cursistas, análise dos documentos e registros do processo, além de escrita de artigo científico.

Público Alvo: artistas e educadores em formação da sede do município de Seabra, Bahia, a partir de 13 anos

Pré-Requisito : não há

Terá emissão de certificado: Sim, para equipe e participantes

Tipo de Certificado: Certificado para a equipe (Carga Horaria e Período) e participantes (frequência)

Terá inscrição Não

Local da Realização da Atividade Seabra-Bahia.

Período Inicial 15/03/2015 Final 15/12/2015

Dias da semana: Quintas Feiras

Horario 18h às 22h