



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO COMUNICAÇÃO TURISMO E ARTES
PROFARTES - MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES

O Teatro do Oprimido e a Violência de Gênero: uma proposta pedagógica para a Escola Cidadã Integral.

ELISÂNGELA CABRAL MOÇO

JOÃO PESSOA
JULHO DE 2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO COMUNICAÇÃO TURISMO E ARTES
PROFARTES - MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES

ELISÂNGELA CABRAL MOÇO

O Teatro do Oprimido e a Violência de Gênero: uma proposta pedagógica para a Escola Cidadã Integral.

Dissertação apresentada ao Programa PROFARTES – Mestrado Profissional em Artes para qualificação e obtenção do grau de Mestre em Artes Cênicas. Linha de Pesquisa/Atuação: Processo de Ensino, Aprendizagem e Criação em Artes.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Paula Alves Barbosa Coelho.

JOÃO PESSOA
JULHO DE 2020

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

M688t Moço, Elisângela Cabral.

O Teatro do oprimido e a violência de gênero : uma proposta pedagógica para a Escola Cidadã Integral / Elisângela Cabral Moço. - João Pessoa, 2020.
118 f.

Orientação: Paula Alves Barbosa Coelho.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCTA.

1. Teatro. 2. Teatro do oprimido. 3. Teatro-educação.
4. Violência de gênero. 5. Escola Cidadã Integral. I.
Coelho, Paula Alves Barbosa. II. Título.

UFPB/BC

CDU 792(043)

ELISÂNGELA CABRAL MOÇO

**O TEATRO DO OPRIMIDO E A VIOLÊNCIA DE GÊNERO: UMA PROPOSTA
PEDAGÓGICA PARA A ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL.**

Dissertação apresentada ao Programa PROFARTES – Mestrado Profissional em Artes para qualificação e obtenção do grau de Mestre em Artes Cênicas. Linha de Pesquisa/Atuação: Processo de Ensino, Aprendizagem e Criação em Artes.

Aprovada em: 30/07/2020

Banca examinadora:

Prof^a. Dr^a. Patrícia Cristina de Aragão (Examinador externo)

Prof^o. Dr. José Amâncio Tonezzi Pereira (Examinador interno)

Prof^a. Dr^a. Paula Alves Barbosa Coelho (Orientadora)

Ao tempo: o maior de todos os mestres!

AGRADECIMENTOS

Às forças da natureza que me possibilitaram chegar até aqui.

Aos meus pais, Abel Moço e Umbelina Cabral Moço, pela doçura de sua criação e pela força que me segura em meus momentos difíceis.

Ao meu namorado e amigo Pedro Romão Batista de Vasconcelos Pereira, pelas conversas de incentivo, pela leitura atenta e pelas sugestões a esse trabalho.

Ao meu diretor Cícero Emiliano Pereira pelo apoio incondicional ao meu mestrado.

A minha coordenadora pedagógica Luzenilda Rodrigues da Costa e ao meu coordenador da Área Linguagens Adriano Alves Bezerra pela compreensão e apoio.

Aos meus amigos de trabalho que tanto me apoiaram em todo o processo, especialmente a minha amiga Adelândia Farias da Silva.

Aos meus professores e professoras do mestrado, principalmente a Fernando Antônio Abath, por todo saber construído e apoio nesses anos de convivência.

Aos meus amigos de mestrado com os quais ri e chorei ao longo desse processo, em especial à Márcia Menezes e Renato Barros, meus companheiros de estudos e lutas acadêmicas.

A minha orientadora Paula Alves Barbosa Coelho pelo apoio, leituras e sugestões a esse trabalho.

A banca Prof^a. Dr^a. Patrícia Cristina de Aragão e o Prof^o. Dr^o. José Tonezzi Pereira pelo tempo dispensado a leitura a essa dissertação e suas considerações.

Muito de minha vitória devo a vocês, obrigada!

RESUMO

A violência de gênero tem sido cada vez mais presente em nosso cotidiano, refletindo nas relações estabelecidas dentro do ambiente escolar e que se tornam mais intensas na convivência de oito horas diárias proporcionadas pelo modelo das Escolas Cidadãs Integrais (ECIs). Mesmo assim, o tema ainda se mostra delicado para a discussão, por isso, se faz necessário desenvolver mecanismos de discussão que possam auxiliar nesse processo, construindo espaços de debate que envolva os dois lados, oprimidos e opressores, em um processo de diálogo e ressignificação do cotidiano feminino e dos tipos de violência sofridas. Dessa forma, esta dissertação tem como objetivo geral discutir a utilização dos métodos e técnicas do Teatro do Oprimido, como metodologia pedagógica, para proporcionar o combate da violência de gênero dentro das ECIs, propondo para isso um projeto de intervenção escolar, em uma pesquisa qualitativa e bibliográfica, resultado de minhas experiências artísticas e profissionais, tendo como aporte principais as ideias educacionais de Paulo Freire e as teorias teatrais de Augusto Boal. Com base em minha experiência, creio que a utilização dos métodos e técnicas do Teatro do Oprimido tem ajudado nesse processo, pois ao transformar o não-ator em cidadãos-artistas, Augusto Boal nos dá a possibilidade da expressão de pensamentos de nossos educandos através da arte teatral. Em um processo que, do início ao fim, é de autoria do grupo focal, construindo, através dos conteúdos teóricos e de suas vivências, uma arte representativa de si e do mundo onde estão inseridos. O Teatro do Oprimido ainda permite que essas representações criadas pelos educandos possam ser apresentadas e discutidas com o restante da escola, onde os demais alunos, professores, funcionários e direção possam não só assistir, mas também debater, interferir e reescrever a história proposta, usando, eles também, a arte como expressão.

Palavras-chave: VIOLÊNCIA DE GÊNERO. ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL. TEATRO DO OPRIMIDO.

RESUMEN

La violencia de género ha estado cada vez más presente en nuestro cotidiano, reflejando en las relaciones establecidas en el ambiente escolar y que se vuelven más intensas en la convivencia de ocho horas diarias proporcionadas por el modelo de las Escuelas Ciudadanas Integrales (ECIs). Aun así, el tema aún se muestra delicado para discusión, entonces, se hace necesario el desarrollo de mecanismos de discusión que puedan ayudar en este proceso, construyendo espacios de debates que envuelvan ambos lados, oprimidos y opresores, en un proceso de diálogo y resignificación del cotidiano femenino y de los tipos de violencia sufridas. De esta forma, esta disertación tiene como objetivo general discutir la utilización de los métodos y técnicas del Teatro del Oprimido, como metodología pedagógica, para proporcionar combate a la violencia de género en las ECIs, proponiendo, para esto, un proyecto de intervención escolar, en una pesquisa cualitativa y biográfica resultado de mis experiencias artísticas y profesionales, teniendo como contribuciones principales las ideas educativas de Paulo Freire y las teorías teatrales de Augusto Boal. Basado en mi experiencia, creo que la utilización de los métodos y técnicas del Teatro del Oprimido ha ayudado en este proceso, ya que al transformar al no actor en ciudadanos-artistas, Augusto Boal darnos la posibilidad de la expresión de pensamientos de nuestros estudiantes a través del arte teatral. En un proceso que, del inicio al fin, es de autoría del grupo focal, construyendo, mediante los contenidos teóricos y de sus vivencias, un arte representativo de sí mismo y del mundo donde se encuentran. El Teatro del Oprimido todavía permite que estas representaciones creadas por los estudiantes sean presentadas y discutidas con el resto de la escuela, en la cual los otros alumnos, profesores, personal y dirección no solo puedan asistir, pero también debatir, interferir y reescribir la historia propuesta, utilizando, ellos también, el arte como expresión.

Palabras clave: VIOLENCIA DE GÉNERO. ESCUELA CIUDADANA INTEGRAL. TEATRO DEL OPRIMIDO.

ABSTRAT

The gender violence has shown to be increasingly present in our daily lives, reflecting the relationships established within the school environment and which become more intense in the eight-hour daily coexistence provided by the model of Integral Citizen Schools (ECIs). Even so, the topic is still a delicate one for discussion, so it is necessary to develop discussion mechanisms that can help in this process, building spaces for debate that involve both oppressed and oppressive sides in a process of dialogue and resignification of women's daily lives and the types of violence they suffer. Thus, this dissertation has as a general objective to discuss the use of the methods and techniques of the Theater of the Oppressed, as a pedagogical methodology, to provide the combat of gender violence within the ECIs, proposing a project of school intervention, in a qualitative and bibliographic research, the result of my artistic and professional experiences, having as its main contribution the educational ideas of Paulo Freire and the theatrical theories of Augusto Boal. Based on my experience, I believe that the use of the methods and techniques of the Theater of the Oppressed has helped in this process, because by transforming the non-actor into citizen-artists, Augusto Boal gives us the possibility of expressing the thoughts of our students through theatrical art. In a process that, from beginning to end, is of the focus group's authorship, building, through the theoretical contents and their experiences, an art representative of themselves and the world where they are inserted. The Theater of the Oppressed still allows these representations created by the students to be presented and discussed with the rest of the school, where the other students, teachers, employees and direction can not only watch, but also debate, interfere and rewrite the proposed history, using art as a way to express themselves.

Keywords: GENDER VIOLENCE. SCHOOL INTERVENTION. THEATER OF THE OPPRESSED.

SUMÁRIO

Introdução.....	12
1. Capítulo I: Os pensamentos teóricos e metodológicos como fruto do contexto social e de seu tempo.....	15
1.1. Minha trajetória de vida e minha assunção como educadora.....	15
1.2. Boal e Freire: a ditadura militar e os oprimidos.....	16
1.3. Das vivências às transgressões: a arte e a educação dando voz aos oprimidos.....	19
1.4. Os atos transgressores de Freire: por uma educação libertadora.....	23
1.5. Os atos transgressores de Boal: por uma arte libertadora.....	26
1.6. Mas afinal, quem são os oprimidos?.....	31
2. Capítulo II: A Escola Cidadã Integral e a comunidade escolar: ideologia, cotidiano e a violência de gênero.....	34
2.1. O processo de implementação da Educação Integral.....	34
2.2. A comunidade escolar, a violência de gênero e a busca por uma educação libertadora: relato de experiência.....	39
2.3. A violência de gênero escolar e o Teatro do Oprimido.....	42
3. Capítulo III: Uma experiência crítica e estética com Teatro do Oprimido na Escola Cidadã Integral.....	49
3.1. A estruturação das oficinas.....	49
Primeira Oficina: Violência de Gênero um tema que ainda choca.....	52
Segunda Oficina: o uso do Teatro Imagem como expressão do real e do imaginário do educando.....	54
Terceira Oficina: Construindo a imagem real e a imagem ideal.....	56
Quarta Oficina: Briga x Discursão: a arte teatral como mecanismo de aprendizagem do diálogo.....	58
Quinta Oficina: Retornando ao Teatro Imagem: Imagem Real, Imagem de Transição e Imagem Ideal.....	61
Sexta Oficina - Das imagens às histórias de vida: partindo para pesquisa de campo....	64
Sétima Oficina – A vida como combustível para a arte: os depoimentos como material cênico.....	67
Oitava oficina: Do vivido às representações: tecendo o Teatro-Fórum.....	68
Nona Oficina: construindo o texto teatral através dos fragmentos dos jogos teatrais.....	69
Décima Oficina: o exercício da arte teatral como espaço de desenvolvimento do autoconhecimento.....	70
Décima Primeira Oficina - Debruçando-se sobre os sentimentos: construindo a intencionalidade dos personagens.....	74

Décima Segunda Oficina – A motivação da personagem e a racionalização dos sentimentos.....	78
Décima Terceira Oficina – Parar a ação para pensar: interrogação das personagens e a exploração das emoções.....	82
Décima Quarta Oficina – A intervenção do público: uma simulação do Teatro-Fórum.....	84
Décima Quinta Oficina – Ensaio aberto e o desafio da improvisação.....	87
Apresentação: a discussão volta para a comunidade.....	91
4. Capítulo IV: Resistência a Violência de Gênero no cotidiano das ECIs: uma proposta pedagógica.....	95
4.1. Organização das oficinas: a importância de criar uma rotina acolhedora.....	96
4.2. Diário de bordo para educadores e educandos.....	97
4.3. Emoção e o exercícios de racionalização.....	98
4.4. O professor como facilitador.....	98
4.5. O protagonismo.....	99
4.6. O sentimento gregário.....	100
4.7. As oficinas e seus conteúdos multidisciplinares.....	100
4.8. Nossa proposta pedagógica para o combate à violência de gênero no ambiente escolar.....	101
Considerações finais.....	116
Referências bibliográficas	117
Fontes audiovisuais.....	118

INTRODUÇÃO

A presente dissertação tem como base minhas experiências de educadora artística acumuladas em dez anos de atuação em projetos sociais e no ensino da disciplina de Artes na rede estadual paraibana.

Como professora da Escola Cidadã Integral desde 2018, percebi a necessidade de desenvolver um espaço de diálogo e debates sobre os assuntos que se apresentavam como problemas dentro do cotidiano escolar, como a violência de gênero.

Para entender melhor esses fatos, pensei em desenvolver um Projeto de Intervenção Pedagógica que utilizasse a arte como forma de expressão dos educandos sobre esse tema, pois a partir de suas representações poderíamos compreender melhor sua realidade e motivações tanto dos oprimidos como dos opressores no ambiente escolar.

Como já tinha experiência com as técnicas e métodos do Teatro do Oprimido, percebi que seria uma ótima metodologia para o projeto, pois este tipo de teatro tem como foco a preparação do não-ator para que possa usar a arte como meio de expressão de suas angústias e preocupações cotidianas.

Augusto Boal considerava que a linguagem teatral é por excelência humana, pois é essencial para o ser humano se comunicar, mas que o cotidiano do trabalho e das opressões mecanizavam os corpos e mentes, por isso, desenvolveu métodos e técnicas que possibilitaram ao não-ator se expressar por meio da arte cênica o qual chamou de Teatro do Oprimido.

A utilização do Teatro do Oprimido como metodologia de ensino em artes no o projeto de intervenção pedagógica que realizei em minha escola, mostrou-se satisfatória ao longo do processo, por isso, resgato-o no Capítulo III, fazendo uma análise crítica sobre os procedimentos e metodologias aplicadas.

Debruço-me sobre minha prática educacional no já citado Projeto de Intervenção Pedagógica para discutir se o Teatro do Oprimido pode ser uma metodologia pedagógica para a discussão da violência de gênero dentro da comunidade escolar das Escolas Cidadãs Integrais. Em uma pesquisa qualitativa que

“(...)trabalha com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes” (MINAYO, 2009, p. 21).

Nosso objetivo maior é discutir sobre como as técnicas do Teatro do Oprimido podem auxiliar no combate à violência de gênero nas Escolas Cidadãs Integrais da Paraíba, expondo uma proposta pedagógica baseada em minhas experiências como educadora artística.

Nosso projeto foi desenvolvido a partir da discussão dos objetivos específicos agora listados: (1) apresentar o contexto histórico do surgimento do Teatro do Oprimido, da Pedagogia do Oprimido e seus teóricos; (2) discutir a questão da violência de gênero e o cotidiano das Escolas Cidadãs Integrais da Paraíba; (3) analisar criticamente minha experiência no Projeto de Intervenção Pedagógica, seus métodos e resultados no combate à violência de gênero e (4) propor uma sequência didática para a utilização do Teatro do Oprimido como metodologia pedagógica para a discussão da violência de gênero nas ECIs que possa ser utilizada por quem se interessar em trabalhar com as técnicas de Boal nas diversas instituições de ensino.

Para isso dividimos nossa pesquisa em duas partes, na primeira fase usamos a pesquisa bibliográfica, e na segunda fase realizamos um estudo de caso. O processo de pesquisa é, pois, uma atividade científica básica que através da indagação busca reconstruir ou construir a realidade sobre análise, unindo pesquisa e ação, haja vista que, como nos lembra Maria Cecília de Sousa Minayo, pesquisadora emérita da Fundação Oswaldo Cruz, em seu livro *Ciência, Técnica e Arte: o Desafio da Pesquisa Social*, afirma que "nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática" (MINAYO, 2001, p. 17).

A pesquisa bibliográfica, que é a metodologia que explicita as opções teóricas fundamentais, expõe as implicações do caminho escolhido para compreender o que demanda determinada realidade e o homem em relação à ela (MINAYO, 1994, p. 22).

Nossa pesquisa bibliográfica se dividiu em três partes: (1) levantamento dos trabalhos acadêmicos sobre o tema abordado; (2) análise crítica e seleção do material e (3) a interligação da teoria dos trabalhos acadêmicos com a discussão proposta.

Com esse entrecruzamento entre a teoria e a minha prática educacional, pude analisar de forma crítica minha experiência artística no ensino que me possibilitou a formação de uma proposta pedagógica para a discussão da violência de gênero no ambiente das Escolas Cidadãs Integrais da Paraíba, que está exposto no Capítulo IV.

O nosso trabalho se organiza da seguinte forma:

No Capítulo I, intitulado "Os pensamentos teóricos e metodológicos como frutos do contexto social e de seu tempo", discuto como a trajetória de Paulo Freire e Augusto Boal de resistência à ditadura militar produziu ideias educacionais e teatrais voltadas para uma

conscientização do contexto social e econômico, possibilitando a expressão de grupos oprimidos.

No Capítulo II, intitulado “A Escola Cidadã Integral e a comunidade escolar e a ideologia, cotidiano e a violência de gênero”, apresento o contexto da escola cidadã integral e seu cotidiano escolar, onde temas delicados são expostos devido a maior intensidade na convivência, oito horas seguidas, pudemos verificar isso através do exemplo da violência de gênero.

No Capítulo III, intitulado “Uma experiência crítica e estética com o Teatro do Oprimido na Escola Cidadã Integral”, discuto como o Teatro do Oprimido pode ser uma ótima ferramenta pedagógica para a discussão de temas polêmicos no ambiente escolar.

No Capítulo IV, intitulado “Resistência à violência de gênero no cotidiano das ECIs: uma proposta pedagógica”, exponho e comento nossa proposta pedagógica para a discussão da questão da violência de gênero, no ambiente das Escolas Cidadãs Integrais.

CAPÍTULO I:

Os pensamentos teóricos e metodológicos como fruto do contexto social e de seu tempo.

Para se compreender o pensamento humano torna-se necessário se debruçar sobre a trajetória de vida e sobre o contexto social de um indivíduo ou de uma comunidade, pois, como nos lembra Freire (2018 I), educador brasileiro, o ser humano é ser inacabado e em constante transformação, que se modifica no contato com o seu meio e perante o outro, em um eterno aprendizado. Geertz (1989), antropólogo americano, já nos afirmava que o ser humano é fruto de uma teia de significados sociais que o molda durante toda a sua vida, interferindo inclusive em sua representação de mundo.

Sendo assim, faz-se necessário, para melhor compreensão da linha de pensamento desse trabalho, a exposição da trajetória de vida e contexto social, assim como dos principais teóricos: Augusto Boal e Paulo Freire, que me trouxeram até a elaboração deste trabalho.

1.1. Minha trajetória de vida e minha assunção como educadora.

A arte e a história sempre se entrelaçaram em minha caminhada acadêmica e profissional, sempre apaixonada pela história das lutas sociais contra a opressão estabelecida e pela arte como forma de denúncia. Desde as minhas experiências como aluna, sentia-me atraída pelos palcos de minha escola, onde escrevia, dirigia e atuava em peças escolares que continham críticas sociais e falavam de personagens que lutavam para melhorar suas vidas.

Com a indicação de meu professor de artes Jarrier Dantas, fui convidada a atuar em minha primeira experiência profissional na montagem do texto dramaturgo “O Imperador e o Mendigo”, de Bertold Brecht. Naquele instante, a quebra da quarta parede e as ideias socialistas do dramaturgo me impulsionaram a mergulhar profundamente, tanto nessa linha teórica do teatro quanto na história de lutas de classes.

No ambiente do ensino superior, meus passos me levaram ao curso de Licenciatura Plena em História, pela Universidade Estadual da Paraíba, onde fui apresentada às ideias pedagógicas de Paulo Freire e à sua Pedagogia do Oprimido. Encontro perfeito entre os meus ideais pessoais e as teorias de ensino, abrindo-me as possibilidades teóricas para minhas atuações educacionais.

Na mesma época, no mundo das artes, fui apresentada às canções do Espetáculo Opinião em um projeto liderado por Humberto Martins, espetáculo que não chegaria a se realizar, porém

que me abriu caminhos para a história de resistência do Teatro Arena durante a ditadura militar brasileira e as teorias e técnicas do Teatro do Oprimido, de Augusto Boal.

O casamento feliz entre a arte e a história em minha trajetória de vida acadêmica e profissional levaria ao seu primeiro fruto: em 2010, defendia minha monografia de conclusão de curso intitulada “O Teatro Municipal Severino Cabral, das Edificações às Emoções: Uma Análise da Cultura Teatral Campinense”, no qual trabalhava a dicotomia teatral entre cultura erudita e popular nas décadas de 1950 a 1970.

Na defesa desse trabalho acadêmico fui convidada pelo professor José Ricardo da Silva a desenvolver um projeto social utilizando o teatro como dispositivo educacional e de conscientização social para as comunidades do Severino Cabral e Ramadinha II, na periferia de Campina Grande.

O projeto social de minha autoria intitulado “Arte na e da Periferia” tinha como bases teóricas as ideias teatrais de Augusto Boal e as ideias pedagógicas de Paulo Freire; centrava-se na utilização do teatro como dispositivo educacional; sendo assim, os temas a serem trabalhados nas comunidades atendidas deveriam ter uma perspectiva interdisciplinar, prevendo, dessa forma, a intervenção de especialistas da área de humanas e de linguagens durante todo o processo de construção artística, utilizando a arte como espaço de discussão do cotidiano e de construção do saber.

Outro ponto que o projeto tinha como foco, além da conscientização política, era fornecer a esses jovens uma espécie de reforço escolar, afinal não existe revolução sem educação. Dessa forma, o trabalho artístico deveria também atizar a curiosidade acadêmica de nossos educandos. Um projeto denso para uma recém-formada professora de história que tinha uma experiência teatral e um ideal revolucionário.

Essa primeira experiência como educadora moldou minhas práticas no ensino e transformou a arte cênica em um aliado forte em minhas aulas de história e posteriormente no componente de Artes, que comecei a lecionar no ano de 2015, quando os professores de História tiveram a liberação do Estado para ministrar a disciplina.

1.2. Boal e Freire: a ditadura militar e os oprimidos.

Os contextos sociais e políticos em que as ideias, tanto de Paulo Freire como de Augusto Boal, se dão nos anos mais difíceis para a sociedade brasileira, que se iniciaram com a declaração política do dia 01 de abril de 1964. Um golpe militar se desenrolava nas entranhas do poder para depor um presidente legitimado pelo voto do povo e instaurar uma intervenção

militar que logo se tornaria uma ditadura. Um período longo e dolorido de nossa história que duraria três décadas.

Nesse período, inúmeras histórias de vida se fragmentaram e se entrelaçaram formando uma trama sob a qual os oprimidos cotidianos tentavam sobreviver, tanto dentro como fora do país.

Qualquer crítica e oposição aos poderes ditatoriais era motivo de prisão, tortura ou exílio. Nessa altura, artistas, pensadores, trabalhadores e políticos tiveram suas ideias dissonantes caladas pelo regime. Porém, no cotidiano das cidades eclodiam protestos de homens e mulheres comuns que viam suas vidas se tornarem mais oprimidas no novo sistema de poder imposto.

Foi nesse contexto, que pensadores como Paulo Freire e Augusto Boal foram perseguidos, presos, exilados ou mortos por esse regime opressor. Depois do AI-5, instaurado em 13 de dezembro de 1968, a situação piorou e as repressões policiais começaram a se intensificar. Qualquer movimento que visasse a libertação social e política era brutalmente reprimido. Neste cenário, a arte e o jornalismo brasileiro foram as áreas culturais mais afetadas com censuras e mandados de prisão.

Na área educacional se visava formar patriotas cegos por sua nação, a idolatria de heróis políticos e históricos que morreram por sua pátria, não havendo espaço para uma educação crítica das situações históricas e sim uma educação opressora como nos lembra Giselle Moura Schnorr, professora do Curso de Filosofia da Universidade Estadual do Paraná, sobre a educação durante a ditadura militar,

A pedagogia da opressão está posta. Possui como fundamento a dominação da consciência do povo, contribuindo para formação de sujeitos que assimilam o opressor, sem consciência de si e de classe. Que se tornam dóceis, fatalistas, sentem-se inferiores, violentados em direito de ser, vítimas de uma cultura que tira o direito da palavra (SCHNORR, 2010, p.77).

Foi contra essa ideologia opressora tão presente no tecido social e político da sociedade brasileira, construída desde os tempos coloniais, que surgiram ideologias da libertação que visavam tornar livres corpos e mentes. Ideologias que se podem notar presentes na Teologia Católica da Libertação, na Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire e no Teatro do Oprimido de Augusto Boal, tanto no Brasil como fora dele.

A ideologia da libertação seria a construção de mecanismos de criticidade e conscientização dos oprimidos através de práticas onde pudessem refletir sobre sua realidade, desenvolvendo opções de lutas sociais nos mais diferentes espaços e realidades. Dessa forma,

seriam estratégias forjadas juntamente com os oprimidos e não uma imposição de ideias para eles alcançarem a liberdade. Pois, como nos lembra Freire,

Esta superação não pode dar-se, porém, em tempos puramente idealistas. Se se faz indispensável aos oprimidos, para a luta por sua libertação, que a realidade concreta de opressão já não seja para eles uma espécie de “mundo fechado” (em que se gera o seu medo da liberdade) do qual não pudessem sair, mas uma situação que apenas limita e que eles podem transformar, é fundamental, então, que, ao reconhecerem o limite que a realidade opressora lhes impõe, tenham, neste reconhecimento, o motor de sua ação libertadora (FREIRE, 2018 I, p. 48).

Formando assim uma práxis que seria a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo, sendo assim, dentro do pensamento de Augusto Boal e Paulo Freire, o artista ou o professor seriam na realidade mediadores entre o mundo das ideias e o mundo cotidiano, construindo junto com seus espectadores ou alunos a ponte que os ligam, porém as aberturas de novas veredas e seus caminhos que levem às soluções das situações de opressão devem se realizar por aqueles que vivem e sentem o mundo opressor em sua própria pele. Como nos lembra Boal, sobre o fazer do teatro popular,

Quando digo *teatro popular*, digo *povo*: não são artistas – profissionais ou amadores – interpretando papéis de povo, o próprio povo revelando-se artista: são moradores de favelas, negros ou brancos, trabalhadores nas indústrias e camponeses sem terras, gente de igrejas e de associações de bairro... Improvisam, escrevem e encenam suas obras – nós apenas os ajudamos a fazer o que querem (BOAL, 2009 II, p.12).

O mediador teria, assim, tanto na arte como na educação, a função de propor o diálogo tão necessário a uma conscientização da realidade opressora em que os indivíduos estão inseridos, como também de auxiliar na construção e na visibilização das vozes silenciadas, transformando a expressão artística e educacional em armas de luta contra o sistema opressor vigente, construindo mecanismos e táticas de resistência cotidianas.

O professor facilitador, em Freire, ou o ator coringa, em Boal, teriam assim, como objetivo, a quebra da admiração ingênua do mundo ao redor, com a intenção de construir em seu lugar uma visão crítica e auto reflexiva das condições sociais, políticas e econômicas que interferem no cotidiano do homem e da mulher comuns, produzindo conjuntos de soluções para superar impasses cotidianos. No processo de se assumir como oprimido, para poder se libertar dessa condição, como nos lembra Freire,

uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é proporcionar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se

como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se de nós mesmos, não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu, ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade do meu *eu* (FREIRE, 2018 II, p. 42).

Sendo assim, a arte e a educação se apresentam como um espaço de educação popular, onde a formação de um ser social, crítico e consciente é o cerne das discussões, buscando formar um cidadão capaz de entender o mundo ao seu redor, suas limitações sociais e políticas, para melhor solucionar os problemas que o oprimem, mas acima de tudo, compreender que esses obstáculos que são impostos à eles não são intransponíveis.

1.3. Das vivências às transgressões: a arte e a educação dando voz aos oprimidos.

Tanto na metodologia teatral de Augusto Boal como nas metodologias de ensino de Paulo Freire, podemos notar uma centralidade na história de vida do grupo focal, pois para os dois pensadores a conscientização começa dentro das suas experiências cotidianas, em um processo autorreflexivo.

Por esse motivo, tanto a educação como a arte devem emergir das necessidades de alunos e espectadores, das angústias cotidianas e dos fatos presenciados para que o aprendido e as discussões façam sentido para eles; além disso, possam realmente intervir e mudar a sua realidade através do conhecimento adquirido.

Pensamentos transgressores tanto para a arte como para a educação do período de ditadura militar brasileira, transformando os ideais de relacionamento entre educandos e educadores, entre atores e plateia, colocando até então os coadjuvantes da ação educativa e artística no centro, como os atores principais da práxis, sendo, em ambas, como um ato de intervenção no mundo. Como nos lembra Boal, ao analisar a invasão do espectador na ação cênica como uma transgressão simbólica,

Simbólica de todas as transgressões que teremos que fazer para que nos libertemos de nossas pressões. Sem transgressão – não necessariamente violenta! –, sem transgressão dos costumes, da situação opressiva, dos limites impostos, ou da própria lei que deve ser transformada –, sem transgressão não há libertação. Libertar-se é transgredir, transformar. É criar o novo, o que não existia e passa a existir (BOAL, 2009 II, p.38).

O ato de transgredir estará fortemente presente no ideário educacional dos dois pensadores, pois, dentro dessa concepção humanizante, a educação e a arte partem do indivíduo que explora sua realidade, reconhece-se como agente de seu cotidiano, em uma educação

pessoal, baseada na descoberta do mundo e de seus saberes, em uma eterna reinvenção do ser, compreendendo-se e assumindo-se como seres inacabados.

Uma ideologia da educação e da arte libertadora que foram transgressões nas salas de aula e nos palcos, onde a ordem dos atores e os conteúdos explorados se transformam em matéria prima da ação-reflexiva, baseados no diálogo.

Na educação, Paulo Freire defendia o fim de uma organização pedagógica imposta pelo sistema desde o período colonial, onde o educando era entendido como um ser limitado, sem luz, uma tábula rasa que deveria ser preenchida pela sabedoria irradiada pelo professor.

O foco principal no início de seus estudos era a alfabetização de jovens e adultos, pois pensava que, através do mundo escrito, seus educandos poderiam se abrir para a criticidade do espaço onde estavam inseridos. Para isso, o professor deveria ser um facilitador, um mediador entre o conhecimento teórico dos livros e o conhecimento prático dos alunos, proporcionando uma práxis dialógica entre esses dois mundos separados tantas vezes pelo ensino tradicional bancário que tende a antagonizar educadores e educandos.

Pois “a razão de ser da educação libertadora está no seu impulso inicial conciliador. Daí que tal forma de educação implique a superação da contradição educador-educandos, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos” (FREIRE, 2018 I, p.82).

Uma educação libertadora deveria ser um diálogo constante tanto entre educadores e educandos, entre a teoria e a prática, entre o homem e o mundo. Para isso se tornaria essencial que o professor criasse uma linha de trabalho que levasse em consideração (1) o conhecer o seu aluno, (2) a exploração do tema de discussão, (3) a dissecação do conteúdo pelos alunos para encontrar soluções para superação de impasses e problemas cotidianos.

Dessa forma, a educação deixaria de ser uma narrativa de experiências exteriores ao aluno, passadas de forma mecanizada pelo professor, para se tornar uma experiência do feito, do vivido e do cotidiano, dando ao conhecimento construído e não imposto, uma face familiar e necessária.

Libertando mentes e corpos que romperiam as ordens estabelecidas na sala de aula e no cotidiano opressor, em uma práxis libertadora que se basearia na dialética entre: ação-teoria-ação; realidade-sujeito-realidade; opressor-oprimido; indivíduo-sociedade, em um movimento permanentemente de mudanças. Nesse sentido, “o diálogo não é um acessório, não é uma generosidade nem populismo, é uma exigência radical e revolucionária porque é elemento fundamental da práxis” (SCHORR, 2010, p.85).

Essa centralidade dialética na formação humana e na luta política revolucionária também estão presentes nas teorias e métodos teatrais do Teatro do Oprimido, idealizado por Augusto Boal, onde os limites entre espectadores e atores se fundem em um único elemento e a figura do curinga é o fio mediador entre a realidade e a arte, transgredindo as regras teatrais e as questões políticas de sua época.

Ao aproximar-se das realidades locais, na construção das apresentações do Teatro do Oprimido, Boal compreendia que cada peça era fruto da realidade de cada povo; dessa forma, os temas a serem discutidos e levados à arena eram mutáveis e em constante mudança.

Pois, diferente do teatro clássico, o Teatro do Oprimido era construído com o espectador que deixava de ser um ser somente receptivo para se tornar participativo, além disso, se tornar o centro do fazer artístico. Pois, como nos lembra Ana Paula Baião Aniceto, professora doutora do Curso de Educação Artística da Universidade de Algarves,

o Teatro do Oprimido distancia-se de outras linguagens teatrais porque ao quebrar a quarta parede e pedir a responsabilidade da plateia, pela tomada de posição de se tornar *espect-ator* perante a situação de opressão que está a desenrolar-se diante dos seus olhos, para representar as suas ideias ou propostas de alteração à mesma, exige novas referências teóricas e estéticas (ANICETO, 2016, p.58).

Do mesmo jeito que Paulo Freire deu voz aos oprimidos, colocando-os no centro da ação educacional, Augusto Boal colocará o homem e mulher comum no centro do fazer teatral, indo além disso, colocando-os dentro da ação cênica, criando assim a figura do *espect-ator*.

As aproximações no modo de pensar entre os dois autores ainda são mais profundas na questão das bases ideológicas para o desenvolvimento de teorias e práticas educacionais e teatrais.

Para Boal e Freire o centro da ação educativa está na conscientização através do método da problematização, em um processo dialógico, através de temas estimulantes levando os participantes a construir seu próprio conhecimento, estimulando assim a emancipação, a liberdade e a autonomia. Assim como nos lembra Michele Adriana Moraes, mestre em educação,

Ambos os autores adotam métodos populares de educação, trabalham com o diálogo, a estética e a ética, utilizando métodos e teorias da problematização e estimulam a emancipação e autonomia. Embora apliquem essas metodologias em campos diferentes, a saber, o Teatro e a Educação, suas práticas convergem. A partir desses pressupostos podemos dizer que tanto Boal quanto Freire buscam a transformação social e educativa através de uma prática reflexiva e baseada em princípios éticos. Não enxergam a opressão como um conceito estanque, mas sim múltiplo, criada dentro do processo histórico e construída pelo homem (MORAES, 2015, p.21).

Tanto Boal como Freire partiam do pressuposto do poder cognitivo da arte e da educação do aparelho sensorial como fontes de conhecimento; portanto, tinham como marca principal de suas teorias e práticas a formação humana emergida em uma luta política revolucionária.

Para eles somente a conscientização dos oprimidos e sua preparação para a luta cotidiana contra as opressões poderiam acabar com o ciclo de dominação política, social e cultural. Pois, a libertação somente será realizada pelo próprio oprimido e não por seu opressor, por uma lógica simples de interesses. Como nos lembra Freire,

Essa luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores (FREIRE, 2018 I, p. 41).

Dessa forma, a revolução dos corpos e mentes não seria um mecanismo de vingança, mas sim de libertação tanto dos oprimidos como dos opressores, fora de uma visão maniqueísta dessa duplicidade, pois, como nos lembra Boal, a opressão é praticada em diversos níveis, dentro dos vários tipos de cultura e grupos sociais.

Não vamos nos esquecer de que em todas as sociedades existem oprimidos e opressores em todos os níveis da vida social. Os que oprimem impõem aos oprimidos sua visão do mundo e de cada coisa desse mundo, para que sejam obedecidos e reinem em paz. Para se libertarem, os oprimidos devem descobrir sua própria visão da sociedade, suas necessidades, e contrapô-las à verdade dominante (BOAL, 2009 I, p. 106).

Os ideais revolucionários presentes em suas metodologias educacional e artística levariam Augusto Boal e Paulo Freire a serem admirados pela maioria dos intelectuais brasileiros e ao mesmo tempo temidos pelas forças políticas dominantes do país. Logo a cúpula do governo militar os tacharia de comunistas e, portanto, inimigos da nação, isso levaram-os a serem presos, torturados e exilados do Brasil.

Desapropriados de suas raízes culturais e sociais, as teorias e métodos enriqueceram com os desafios encontrados por onde passaram levando a educação e a arte como espaço de conscientização e liberdade, inspirando tanto Boal como Freire a produzirem as suas principais obras, constituindo a base dos pensadores sobre a forte relação entre teoria e prática, entre vivência e formação do conhecimento, em um processo constante entre a ação-reflexão-ação. Pois, como nos lembra John Dewey, educador norte-americano,

A carreira e o destino de um ser vivo estão ligados a seus intercâmbios, não externamente, mas sim de uma maneira mais íntima. (...) A própria vida se consiste

em fases nas quais o organismo perde o compasso da marcha das coisas circundantes e depois retorna à cadência com elas – seja por esforço, seja por um acaso furtivo (DEWEY adup BELÉM, 2016, p.27).

Das intempéries da vida, das tempestades e dos dias de sol, do cotidiano e das lutas, das opressões e resistências, entre saudades e readaptação, os ideais de uma educação e de uma arte voltadas para a libertação de corpos e mentes foram sendo colocadas a prova em cada comunidade, em cada grupo, em cada país nos quais o exílio os levou.

Para cada novo chão que pisavam traziam consigo suas experiências de opressão e levavam conhecimentos múltiplos, em uma troca de vivências cotidianas que começam a fazer parte deles e de seus pensamentos, reforçando a ideia de incompletude, de busca e elaboração do novo, do conhecimento com o outro, uma maneira de estar dialeticamente no mundo.

1.4. Os atos transgressores de Freire: por uma educação libertadora.

Nascido no dia 19 de setembro de 1921, na cidade pernambucana de Recife, em família abastada, viu sua vida se transformar com a morte de seu pai. Com 13 anos, em uma condição de necessidade, chegando até a passar fome, aprendeu com seus irmãos mais velhos e sua mãe a importância de se reinventar para sobreviver e da importância dos estudos para melhorar de vida.

Desde muito jovem mostrava intimidade com o mundo das letras. Percebeu no ato de ensinar a possibilidade de ajudar a família, ofertando à vizinhança aulas particulares de Língua Portuguesa, mais tarde chegou até a se formar em direito, porém nunca exerceu.

Eu sabia que tinha um bom comando sobre os mistérios da língua portuguesa e me sabia, sobretudo apaixonado pelos problemas da linguagem. Comecei, então, a ensinar particularmente. Entre os primeiros alunos tive colegas de colégio, às vezes fortes em outras disciplinas, mas pouco inclinados à compreensão das dificuldades da língua. Quanto mais me experimentava ensinando a jovens como eu, tanto mais me convencia de que realmente estava me tornando um professor, algo que eu amava (FREIRE adup BELÉM, 2016, p. 20).

Anos depois, assumindo-se como professor, Paulo Freire entenderia dentro de seu processo de ensino que o dogma educacional vigente não o mais adequado para o ensino de jovens e adultos com os quais trabalhava, inseridos no mundo de opressão das relações sociais e trabalhistas: os conteúdos programáticos não pareciam fazer sentido para os educandos.

A solução de Freire seria partir da realidade vivida de seus educandos para introduzi-los à leitura das letras, mas não só isso: o objetivo era levá-los também a leituras de mundo.

Sendo assim, o ensino proposto por ele não visava somente a formação acadêmica, mas uma formação para a vida, onde tanto educadores e educandos ensinavam e aprendiam a serem seres sociais e políticos. Pois, compreendia que

toda a prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdo a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter *diretivo*, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí, a sua *politicidade*, qualidade que tem a prática educativa de ser *política*, de não ser neutra (FREIRE, 2018 II, p.68).

Paulo Freire acreditava que a educação seria o centro da revolução, pois à possibilidade de fornecer o passaporte para o mundo do conhecimento, homens e mulheres poderiam se conscientizar da realidade vivida e entender a necessidade urgente de mudanças.

Os atos transgressores de sua pedagogia iam desde a disposição das cadeiras em sala de aula, até a relação entre educador e educandos. Uma proposta de ensino que ameaça os alicerces de uma educação tradicionalista e que estava sendo implementada desde a colonização brasileira, a qual Freire chamava de educação bancária e que se baseava no

falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos, vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhados da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significado (FREIRE, 2018 I, p. 79).

Esse ensino tradicional bancário dispunha as cadeiras em fileiras indianas, onde o aluno (ser sem luz) se sentava durante toda a aula, com corpos aprisionados, enquanto os professores lecionavam os conteúdos predeterminados pelas secretarias de ensino que buscavam unificar os pensamentos.

Já a proposta freiriana centraliza-se no diálogo como força motriz do processo de ensino-aprendizagem, onde a construção do conhecimento do educando se dava através de temas geradores, levando-os a um processo de autonomia e libertação.

Pois, para Freire era importante dotar o educando de criticidade e de mecanismos de autoaprendizagem, afinal o conhecimento não deveria ser construído somente no ambiente escolar, mas em todos os lugares, entendendo que não existia saberes piores ou melhores, mas

sim uma multiplicidade de saberes que faziam parte do processo de ensino aprendizagem dos educandos. Dessa forma,

(...) é então indispensável ao ato comunicativo, para que este seja eficiente, o acordo entre sujeitos, reciprocamente comunicantes. Isto é, a expressão verbal de um dos sujeitos tem que ser percebida dentro de um quadro significativo como ao outro sujeito (FREIRE, 2017, p.87).

Para isso, a relação entre educando e educador deveria mudar, na compreensão de que a educação não acontece de forma vertical, mas sim de forma horizontal, onde ambos são responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem que estão construindo. Uma educação igualitária que possibilitaria a construção conjunta e cooperativa entre educandos e educadores, baseada no diálogo.

A educação “bancária”, em cuja prática se dá a inconciliação educador-educando. Rechaça este companheirismo. E é lógico que seja assim. No momento em que o educador “bancário” vivesse a superação da contradição já não seria “bancário”. Já não faria depósitos. Já não tentaria domesticar. Já não prescreveria. Saber com os educandos, enquanto estes soubessem com ele, seria sua tarefa. Já não estaria a serviço da desumanização. A serviço da opressão. Mas a serviço da libertação (FREIRE, 2018 I, p. 86).

Buscava, assim, quebrar os mecanismos de opressão através da construção de um saber crítico, autônomo, libertário e solidário onde tanto educandos como educadores deveriam se ajudar para se libertarem igualmente. Para isso era necessário que um número cada vez maior de pessoas tivesse acesso ao letramento, que é uma forma de comunicação para com o mundo.

Nessa concepção, Freire desenvolveu o Método Freire de alfabetização de jovens e adultos, que partia de elementos do cotidiano de cada grupo focal para o ensino da compreensão da linguagem escrita.

Esse método ficou mais conhecido depois da experiência bem sucedida de alfabetização de 300 trabalhadores rurais em 45 dias, realizada na cidade de Angico, no Rio Grande do Norte. O qual lhe rendeu inúmeros fãs e inúmeros inimigos, pois, como nos lembra Moraes,

É neste sentido que afirmamos que Freire foi, por excelência, um educador para a autonomia e a libertação, usando do método dialético em sua prática pedagógica. Pelo sucesso de seu método de alfabetização Freire foi “amado” pelos políticos do país (trazia um método rápido e eficaz na alfabetização de adultos), mas também “odiado” (quando descobriram o conteúdo politizador de seu método) (MORAES, 2015, p. 19).

Por esse motivo, a sua proposta pedagógica foi tachada pelos militares como transgressiva, comunista e como perigosa para a nação. Como nos fala Paulo Freire em

entrevista a Serginho Groisman, no programa Matéria Prima, na TV Cultura, em 1989, ao ser indagado sobre a ditadura militar brasileira,

Vocês devem se perguntar, o que aconteceu em 64 com um cara que porque estando preocupadíssimo em desenvolver um plano, um programa de alfabetização de adultos para o país, foi preso por causa disso. Quer dizer... eu realmente me lembro quando eu fui para o exílio e comecei a discutir na América Latina, discutir na Europa e Estados Unidos as razões do meu exílio, as razões do porque fui preso, porque fui expulso na universidade, os caras não podiam entender, não podiam compreender. Evidentemente eu fui preso, eu fui exilado por causa da ditadura, quer dizer... a ditadura considerou, a ditadura militar de 64, considerou, e não só considerou, mas disse por escrito e publicou que eu era um perigoso subversivo internacional, um inimigo do povo brasileiro e o inimigo de deus. Inclusive me arranjaram essa carga para mim de ser inimigo de Deus. E. puxa, eu acho que a ditadura acabou com esse país da gente durante muito tempo e continua estragando hoje. Eu quero dizer que, evidentemente, a ditadura militar no Brasil não inaugurou o autoritarismo, o autoritarismo está entranhado na natureza mesma de nossa sociedade. O Brasil foi inventado autoritariamente, mas os militares deram uma indiscutível contribuição ao autoritarismo, eles ajudaram muito a crescer o autoritarismo, a violência, a mentira, foi uma coisa trágica isso (FREIRE, 1989).

Foi no exílio, longe de sua terra e de sua cultura, que Paulo Freire escreveu seus principais livros como a Educação como Prática da Liberdade e a Pedagogia do Oprimido, que seria praticamente seu manifesto educacional.

1.5. Os atos transgressores de Boal: por uma arte libertadora.

Nascido em 1931, no subúrbio do Rio de Janeiro, Augusto Pinto Boal era filho de imigrantes portugueses e desde muito cedo se encantava com a história de vida, os contos e causos narrados pelos frequentadores da padaria de seu pai, onde começou a trabalhar aos onze anos de idade.

Operários, em sua maioria negros, que todos os dias se encontravam na padaria para tomar café antes de ir para o trabalho, conversas matinais que influenciaram profundamente a visão de mundo do menino Boal e, mais tarde, do artista Augusto Boal.

Esse espaço de aprendizagem e o carinho que sentia por seu pai resultaram, tempo depois, no livro intitulado Hamlet e o Filho do Padeiro, onde conta sua trajetória artística, construída desde a infância.

Tornou-se aluno universitário do curso de Engenharia Química, mas o amor pelo teatro não o deixou, e paralelamente aos estudos, torna-se diretor cultural da universidade, o que o possibilitou conhecer nomes importantes para o teatro brasileiro que influenciaram sua carreira, como o dramaturgo Nelson Rodrigues e o crítico teatral e teatrólogo Sábato Magaldi.

Plantando assim, em Boal, a vontade de se realizar um teatro brasileiro, criado por dramaturgos e temas do cotidiano, já que o teatro desenvolvido naquele período era um teatro com um foco nos clássicos europeus e que, logicamente, tinham inquietações e temas estrangeiros. Desejo que se tornaria mais e mais presente em toda sua obra artística.

Em 1953, parte para os Estados Unidos para fazer uma pós-graduação em química. Boal aproveita a oportunidade para se inscrever no curso de teatro da School Dramatic Arts, na Universidade de Columbia, onde teve a chance de se aprofundar mais na história do teatro e seus diferentes métodos, técnicas e teorias tanto americanas como europeias, trazidas para seu mundo através do crítico, historiador e produtor artístico John Gassner. Como nos lembra Ana Paula Baião Aniceto, professora adjunta de artes da Universidade de Algarves - Portugal, que em sua tese de doutorado intitulada “O Teatro do Oprimido: Uma Poética da Transgressão”, diz

Gassner defendia um teatro integrador de diferentes formas teatrais, sem catalogação onde se devia poder albergar cenas e momentos que caracterizassem um certo realismo, alternando com cenas e momentos caracterizados pelo “teatralismo” em que as personagens podiam virar-se diretamente para o público e assumir que estavam presentes e que existiam naquela representação a exemplo dos music-hall. Boal teve a oportunidade assim de presenciar este debate entre realismo e anti-realismo, trazido também pelas propostas do teatro épico de Brecht. Boal utilizaria muito destas propostas nos musicais no Teatro Arena e no início do Teatro do Oprimido (ANICETO, 2016, p. 62).

Em 1956, ao retornar ao Brasil com uma pesada bagagem de conhecimentos, foi convidado a integrar o Teatro Arena em São Paulo, onde desenvolveu um trabalho, juntamente com José Renato, voltado para a formação do ator, baseado no método Stanislavski, com discussões sobre o papel do ator na sociedade e a preocupação com o desenvolvimento de um teatro voltado para a realidade e para o cotidiano brasileiro, formando um repertório com peças de autores nacionais.

Assumidamente socialista, ligado ao partido comunista, Augusto Boal acreditava que a arte deveria conscientizar o espectador da realidade existente, trazendo inquietações e questionamentos que revelassem a realidade na qual estavam inseridos, com temas voltados para a crítica política e social com o intuito de se levantar boas discussões ao fim dos espetáculos.

Para isso cria um seminário de Dramaturgia que tinha como objetivo elaborar textos teatrais nacionais que retratassem o cotidiano político, social e cultural brasileiro, assim como as inquietações de seu povo. O que rendeu inúmeras montagens teatrais a exemplo do show musical Opinião, para o qual foi convidado como diretor pelo então clandestino Centro Popular

de Cultura, um espetáculo que fazia críticas duras a recém implementada ditadura militar brasileira.

Para isso, era necessário a desmecanização do corpo do ator, pois, segundo Boal, para se permitir afetar por uma nova experiência, como estavam querendo produzir, era necessário desacostumar os corpos e mentes do cotidiano mecânico. Para isso, baseado nos métodos Stanislavski, desenvolve exercícios musculares, sensoriais, de memória, de imaginação e de emoção que visava uma atuação mais realista do personagem, anulando as características do ator. Como nos lembra Boal,

Nós queríamos que o ator pudesse anular as suas características pessoais e fizesse florescer outras: as da personagem. Estes e outros exercícios serviam para anular a chamada personalidade do ator (a sua forma e seu molde, a sua máscara) e permitir que nascesse a personalidade da personagem, que era, necessariamente, outra (BOAL, 2008, p.65).

Trabalhando corpo e mente, buscava-se desenvolver uma racionalização das emoções necessárias a uma elaboração mais madura dos personagens, pois somente racionalizando as emoções poderia se pensar sobre o acontecido e como poderia mudá-lo.

Sendo assim, Boal trabalhava, junto com os atores do teatro Arena, na concepção de uma interpretação dialética que consistia no estabelecimento do diálogo entre a razão e a emoção dentro do texto teatral, compreendendo que cada personagem tinha uma vontade e uma contravontade emergidos perante uma vontade dominante e desses conflitos interiores nasceria a ação da cena, que baseado nas teorias teatrais do autor alemão Bertolt Brecht, quebrava a quarta parede, aproximando público e atores.

Com uma sistema político cada vez mais opressor, o Teatro de Arena se engaja no teatro de protesto e, em 1960, a companhia se desafia a viajar pelos estados mais pobres do Brasil levando sua arte questionadora, com o objetivo de conscientizar os mais pobres para lutar em defesa de melhores condições de vida.

Dentro dessa experiência, Boal chega à conclusão de que, a arte para ser libertadora, deveria ser elaborada pelos oprimidos e não somente para eles. Para isso seria necessário desmecanizar o corpo e a mente de pessoas e grupos que ao longo de sua vida foram educados para trabalhar, pagar contas e obedecer, mas não para se expressarem, muito menos através da arte.

Em 1968, ainda nas atividades com Grupo de Teatro Arena, logo depois da aprovação do Ato institucional Nº 5, o AI-5, que instituiu a face mais obscura da ditadura militar brasileira, Augusto Boal daria início ao que mais tarde seria conhecido como o Teatro do Oprimido.

Para resistir às repressões sociais, políticas e culturais da ditadura militar, inúmeras foram as táticas desenvolvidas para denunciar os abusos do regime. O jeito encontrado pelo grupo foi a criação do Teatro Jornal que consistia na troca de saberes entre os participantes, através das discussões levantadas da dramatização das notícias de jornais do dia.

Os encontros teatrais do grupo logo foram tachados de subversivos e comunistas, pois além de encenar peças impróprias para o governo, esse tipo de teatro dava voz ao oprimido político e conscientizava a plateia dos abusos da censura e das verdades ocultas nas notícias jornalísticas.

Em 1971, Boal foi preso, torturado e exilado do Brasil. Seu primeiro destino foi a Argentina, que logo cairia também em uma ditadura militar. Para continuar produzindo arte, ele desenvolve o Teatro Invisível, que consistia na escolha de um tema empolgante a ser trabalhado e apresentado para uma plateia que não tem conhecimento da encenação: o objetivo é desmascarar as mazelas e os preconceitos de uma sociedade, logo depois revela-se o teatro e abre-se espaço para a discussão.

No Peru, Boal foi convidado a participar do Programa de Alfabetização (ALFIN) que era baseado no Método Freire de letramento, construindo um espaço onde ele desenvolveu a *Dramaturgia Simultânea* que consistia em

Apresentar uma obra de teatro em momentos de crise, onde o protagonista deveria encontrar a maneira de resolver e solucionar o problema, parava a obra e perguntava ao público como deveria solucioná-lo, o que fazer? O público sugeria e os atores iam resolvendo, colocando essas sugestões em cena. Dessa forma, a obra se transformava em aprendizagem e construção conjunta¹ (PASTOR, 2016).

Essa experiência daria origem ao Teatro-Fórum, complementado e aperfeiçoado nos demais países latino-americanos. Ao abrir uma dialética entre o palco e o espectador, Boal desenvolvia as premissas do Teatro do Oprimido que é “ajudar-nos a conhecer melhor uma situação dada e a ensaiar as ações que podem nos ser úteis para quebrar a opressão que ela nos revela” (BOAL, 2008, p. 268).

Anos de exílio daria tanto ao teatrólogo como aos seus métodos e técnicas características multiculturais, permitindo que o Teatro do Oprimido possa ser uma ferramenta educacional nos diversos tipos de grupos e povos, pois para revelar a verdade social e política é necessário também compreender que

¹ Essa citação faz parte de uma tele aula produzida pela Universidade Federal de Lima e traduzida e transcrito pela autora, para a melhor compreensão do texto.

A verdade de cada sociedade humana, ou de cada um dos seus segmentos, é determinada por sua cultura, que é a soma ativa de todas as coisas produzidas por qualquer grupo humano em um mesmo tempo e lugar, em relação com a natureza e com outros grupos sociais (BOAL, 2009 I, p.32)

Como em todas as culturas há a relação entre opressores e oprimidos, é necessário que o Teatro do Oprimido entenda as peculiaridades de povo e grupo para prepará-los para sua libertação. Sem preconceito social e cultural, o facilitador das atividades, que preparam homens e mulheres para as ações cotidianas, deve ter em mente que não há cultura bonita ou feia, existem culturas que são necessárias conhecer para ajudar a transformar. Pois,

Conhecer e transformar – esse é o nosso objetivo. Para transformar, é preciso conhecer, e o ato de conhecer, em si mesmo, já é uma transformação. Uma transformação preliminar que nos dá os meios de realizar a outra. Primeiro ensaiamos um ato de libertação, para, em seguida, extrapolá-lo na vida real: o TO, em todas as formas, é o lugar onde se ensaiam transformações – esse ensaio já é uma transformação (BOAL, 2008, p.268).

Nessa compreensão, os oprimidos estão cegos em seu próprio mundo e a arte tem o dever de os libertar desse cativeiro mental e corporal, mostrando a eles a realidade em que vivem e as soluções para mudar o que está de errado em sua sociedade, cultura e na organização política que regem seu cotidiano.

Pois, as “culturas são campos de batalha: temos que combater tudo que nos leve à subserviência e à passiva aceitação da opressão, em todas as culturas, inclusive nossas, naquilo que têm de ruim e perverso”. (BOAL, 2009 I, p. 378).

Para isso é necessário preparar o espectador para atuar, pois, ocupando o espaço da ação no teatro, pode desenvolver o protagonismo em sua vida. A arte, assim, seria uma preparação para a posse de sua voz e de sua vontade dentro da vida cotidiana de opressão. Sendo o objetivo central do Teatro do Oprimido “desenvolver em todos a capacidade de se expressar através do teatro” (BOAL, 2008, p. X).

Por isso, cada exercício, técnica e metodologia deve desenvolver a capacidade de sentir e tocar, escutar e ouvir, para perceber o mundo real à sua volta, desmecanizando a sua existência e se conscientizando de si, do outro e sua relação com o mundo social e político à sua volta.

Dentro desse arsenal, temos o Teatro Jornal, Teatro Imagem, o Teatro-Fórum e o Teatro Legislativo, este último criado no Brasil após o seu retorno quando Boal é eleito vereador pela cidade do Rio de Janeiro, com objetivo de colher informações dos cidadãos para a elaboração de leis.

Hoje em dia, mesmo 11 anos depois da morte de seu idealizador, de acordo com o Centro do Teatro do Oprimido – CTO, o Teatro do Oprimido está presente em mais de 70 países, onde

é aplicado em diversas áreas do conhecimento, tanto na pedagogia, como na psicanálise, como no mundo do trabalho, ajudando a homens e mulheres a alcançarem sua liberdade e conscientização social e política.

1.6. Mas afinal, quem são os oprimidos?

Dentro de qualquer sociedade há desigualdades sociais, onde um grupo detentor de poder econômico e político determina as leis e a administração de um determinado povo ou nação.

O grupo dominante exerce um poder cultural, político, econômico e social sobre os grupos que não possuem os mesmos privilégios e oportunidade, pois, por possuírem o poder impõem suas visões de mundo, crenças e vontades.

Dessa forma, desde a antiguidade vários mecanismos de dominação foram sutilmente e agressivamente impostos às classes dominadas, com objetivo de manter o poder oligárquico ou político, os mecanismos de persuasão mais eficientes foram aqueles que convenciam os próprios explorados que a exploração era justa e precisa.

Nessa perspectiva, a educação e a arte sempre foram pontos nevrálgicos para a garantia do poder estabelecido nas mãos de um pequeno grupo privilegiado. Uma educação e uma arte que instauravam valores e princípios elitista, com o conhecimento sendo produzido por poucos, em um estilo de governar que vem desde os gregos antigos, como nos lembra Boal:

E o teatro grego – digam os historiadores o que quiserem! – era teatro censurado: pelos Mecenas que, com suas primitivas *leis de incentivo fiscal*, financiavam apenas os espetáculos que lhes convinham, e pelos sacerdotes de Dionísio. No teatro da Acrópole ateniense, ainda hoje se pode ver, imponente, a mármore e solitária poltrona do Sacerdote de Dionísio! Censor na primeira fila! (BOAL, 2009 II, p. 32).

Dessa forma, a produção artística e intelectual de conhecimento nas mãos de um pequeno grupo de artistas e estudiosos garantiam uma posse do conhecimento, o que gerava mais uma forma de poder.

Por isso, a opressão social, econômica e política, vai se apresentar de formas e em mecanismos de dominação que variam dentro do tempo e do espaço. Porém, os termos oprimido e opressor surgiram dentro do contexto do pensamento marxista do final do século XVIII, dentro do qual a sociedade implementada pelas atividades econômicas industriais se divide em dois segmentos: os burgueses, detentores do poder econômico e social por serem os donos dos meios de produção, e o proletariado, os operários explorados que vendem por um preço irrisório

a sua força de trabalho, expondo uma luta de classes que impõe e que resiste à opressão. Pois, como nos lembrava Karl Marx em seu manifesto comunista escrito no século XIX, “Nas anteriores épocas da história encontramos quase por toda a parte uma articulação completa da sociedade em diversos estados [ou ordens sociais — Stände], uma múltipla gradação das posições sociais.” (Karl Marx e F. Engels, 1997, p. 2). Essa eterna disputa pelo poder entre proletários e burguesia seria a engrenagem motriz da história.

Nesse contexto intelectual e cultural resistente a um regime ditatorial surgem no teatro e na educação brasileira dois nomes que baseariam suas teorias e métodos sobre o conceito do oprimido social e político, são eles: Augusto Boal e Paulo Freire. Pois, essa ideologia política levou ao desenvolvimento de uma estética artística que valoriza o cotidiano real do homem como matéria prima da arte, como nos lembra Adolfo Sánchez Vázquez, filósofo espanhol, “a estética marxista sublinha o caráter especificamente humano do estético em geral e do artístico em particular, mas colocando-o em relação com o homem concreto real e histórico e com sua atividade prática, material” (VEZQUEZ, 2010, p.54).

Para Paulo Freire, a opressão se mostra como a imposição da negação da vocação do homem de “ser mais”, pois negando a liberdade e autonomia se anula a possibilidade de escolha, de opções e da realização do ser. Uma educação libertadora seria uma descoberta do saber onde o oprimido fosse o narrador do conhecimento e não só o seu ouvinte, pois, como nos lembra Freire, “como não há homem sem mundo, sem realidade, o movimento parte das relações homens-mundo. Daí que este ponto de partida esteja sempre nos homens no seu aqui e no seu agora que constituem a situação em que se encontram ora imersos, ora emersos, ora insertados” (FREIRE, 2018 I, p. 103).

Já para Augusto Boal, a opressão seria a negação ao ser da capacidade de se expressar através da oralidade e dos gestos, quando desterritorializado o corpo e mente silenciam as insatisfações, a possibilidade de discussão de ideias e a possibilidade de sua libertação intelectual, os sendo assim, o oprimido se torna incapaz de compreender o seu mundo, seu espaço social e político.

Para ambos, os oprimidos somente alcançariam a liberdade quando conscientes de sua condição social e política e tecessem mecanismo de liberdade, para isso era essencial aprender a ler o mundo e a se expressar nele. Pois, como nos lembra Boal,

A arte criada pelo conjunto de cidadãos-artistas é plural desde o início da sua fabricação: o grupo de oprimidos, com visão semelhante, cria a obra. O próprio ato de prepará-la é ação propedêutica que leva à ação social. Obra aberta que exige continuidade no real. São formas diferentes de arte, não antagônicas (BOAL, 2009 I, p. 109).

Podemos dizer que para eles era essencial ao ser humano aprender a expressar suas ideias perante a sociedade, por isso, defendiam o aprender a ler o mundo criticamente e se posicionar perante as opressões cotidianas. Nesse contexto, a educação e a arte deveriam assumir papel primordial na conscientização e no desenvolvimento de mecanismos que estimulassem a autonomia e protagonismo.

CAPÍTULO II

A Escola Cidadã Integral e a comunidade escolar: ideologia, cotidiano e a violência de gênero.

A violência de gênero se apresenta em todos os espaços sociais. Por isso, há uma necessidade cada vez maior que o âmbito educacional se debruce sobre essas questões, buscando contribuir para a erradicação desses atos de violência familiar e doméstica que fazem parte do cotidiano de tantas mães e filhas brasileiras.

Ao levarmos em consideração que a escola é uma pequena amostra da sociedade na qual está inserida, a arte pode ajudar a construir passos de discussão sobre o assunto, principalmente dentro das Escolas Cidadãs Integrais, onde o período de convivência se apresenta maior e mais intenso, abrindo possibilidades de criação de laços de solidariedade e companheirismo.

Dessa forma, neste capítulo, baseado em minhas experiências como educadora, iremos discutir a ideologia, o cotidiano e a questão da violência de gênero dentro do ambiente educacional em período integral na Paraíba.

2.1. O processo de implementação da Educação Integral

Uma educação em tempo integral não é uma proposta nova dentro do pensamento pedagógico brasileiro. Já nos anos de 1920 e 1930, o pensamento de uma educação em tempo integral e gratuita já fazia parte do cenário educacional brasileiro, como pode ser observado no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (TEIXAIRA e outros, 1932) quando colocam que a educação tem como objetivo “organizar e desenvolver os meios de ação duráveis, com o fim de dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento” (TEIXEIRA e Outros, 1932).

Porém, somente em 1988 o ensino integral entraria na legislação brasileira nos artigos 205, 206 e 227 e, posteriormente, nas Diretrizes e Bases da Educação – LDB (9.394/96), que em seu artigo 34 prevê a ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola.

Em 2014, com a instituição do Plano Nacional da Educação, a educação em tempo integral torna-se meta, com uma jornada de no mínimo sete horas diárias e a garantia estrutural e humana necessária para seu funcionamento, apoiadas pelos planos estratégicos governamentais que integram ações entre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e o Plano de Desenvolvimento da Educação Integral (PDE), que entre outras coisas garantem o pagamento do salário dos professores e o financiamento das atividades extracurriculares.

Desde 2008, a educação paraibana vem se adequando a essa meta com a implementação em algumas escolas do “Programa Mais Educação do Governo Federal”² que oferecia atividades extracurriculares para os alunos, tendo cada escola a liberdade de ofertar os cursos que mais interessassem aos educandos.

Já em 2016, as primeiras escolas integrais foram sendo implementadas na rede de ensino do Estado da Paraíba, através da medida provisória nº 746/2016 que possibilitou a implementação do modelo Escola da Escolha, idealizado pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, o ICE, em oito escolas da rede estadual que serviram como projeto piloto.

Esse novo modelo educacional foi inspirado no projeto social de revitalização do Liceu Pernambucano que reformou não somente a estrutura física da escola, mas também a estrutura gestacional e pedagógica, sendo todo o processo alicerçado com o objetivo de desenvolver o projeto de vida dos educandos. O modelo deu tão certo que o governo pernambucano decidiu adotá-lo, chamando-o de Escola da Escolha.

Acompanhando o estado vizinho, a Paraíba implementou o modelo no ano de 2016, adaptando-o à sua realidade e propondo mais metodologias de êxito³. A medida provisória mais tarde se converteria na Lei nº 13.415/2017 que instaura legalmente as Escolas Cidadãs Integrais no estado.

O modelo foi sendo implementado de forma gradual chegando, hoje, de acordo com a Secretaria da Educação do Estado da Paraíba, há 250 Escolas Cidadãs Integrais e Escolas Cidadãs Integrais Técnicas, gerando assim a oferta de 45 mil vagas.

Um modelo complexo e diferente de tudo que nossos educandos tiveram a oportunidade de experimentar no âmbito educacional. No levantamento inicial, realizado na semana de acolhimento na escola em que atuo, foi verificado que o modelo integral era inédito para todos os presentes.

Mas o turno de oito horas seguidas não seria a única mudança que os educandos iriam encontrar nessa nova jornada educacional. O modelo pedagógico e de gestão também seriam diferenciados de uma escola regular.

² O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas para, no mínimo, 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica (Ministério da Educação, in.: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao?id=16689>).

³ Metodologias de êxito são todas as atividades desenvolvidas dentro do modelo da Escola Cidadã Integral que visa a construção de um ser solidário, autônomo e protagonista, como a tutoria dos alunos, a recepção cotidiana, os clubes de protagonismos, as eletivas etc. Para saber mais, consulte PARAÍBA, Caderno das Bases e Metodologias do Modelo Escola da Escolha. Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE: João Pessoa, 2017.

Nesse novo modelo de escola, todo o processo educacional é centralizado no jovem e em seu projeto de vida, sendo esse mais um componente curricular indispensável para o modelo, em que o educando desenvolve, com o auxílio do professor da disciplina, mecanismos para a descoberta de seus desejos e sonhos para vida futura. Sonhos e desejos que vão muito além da questão acadêmica.

Por isso se faz necessário, para melhor desempenho do modelo, desenvolver o protagonismo, baseando-se nos quatro pilares da educação que são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Como nos lembra Ana Cláudia Silva Rodrigues, professora do departamento da Fundamentação da Educação da Universidade Federal da Paraíba:

A Escola Cidadã integral apresenta uma mudança curricular já que parte do princípio de que o aluno traça na escola seu projeto de vida e, a partir dele, seleciona os conteúdos complementares que deve estudar, tendo como obrigatório o ensino de Língua Portuguesa, Matemática e Inglês (como língua estrangeira). Sua proposta pedagógica estabelece que a educação se dê por meio do trabalho e compreende que é por meio do trabalho que o indivíduo se forma em sua integridade e é preparado para atuar na sociedade atual (RODRIGUES, 2019, p. 141).

Na prática, o componente curricular Projeto de Vida, que serve como base para todo o trabalho pedagógico e de gestão, pode ser desenvolvido por qualquer professor de qualquer área que tenha o perfil carismático, comunicativo e com a habilidade de lidar de modo positivo com conflitos, buscando entender o educando como um ser interdimensional, “onde todas as dimensões da corporeidade, do espírito e da emoção na formação humana e não apenas a dimensão cognitiva” (Caderno de Formação: Modelo Pedagógico, p.10, 2018) estão presentes no processo ensino-aprendizagem.

Dentro dessas referidas aulas, são registradas a tabulagem dos sonhos que consiste no levantamento e exposição dos sonhos dos educandos para a equipe pedagógica da escola, com o objetivo de construir estratégias de ensino que colaborem com o desenvolvimento das habilidades necessárias à realização desses sonhos.

Dessa forma, o modelo da Escola Cidadã Integral exige uma aproximação maior entre educador e educando, pois se faz necessário conhecer seu aluno de forma integral. Por isso, no exercício de nossas práticas como docente, temos como referência a Pedagogia da Presença, uma prática de excelência onde

“o educando incorpora atitudes básicas que lhe permitem exercer uma influência construtiva, criativa e solidária na vida do educando, este, por influência dessa relação com educador, amplia e desenvolve

autoconhecimento, autoestima, autoconceito e autoconfiança, o que possibilita o aprimoramento de competências para relações interpessoais e exercício de cidadania, elementos fundamentais para sua formação e construção do seu Projeto de Vida” (Caderno de Formação: Modelo Pedagógico, p. 27, 2018).

Busca-se desenvolver essas habilidades e valores dentro dos conteúdos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da parte diversificada da ECI, que conta com disciplinas optativas, e do trabalho de tutoria, onde cada professor fica responsável por uma quantidade de educandos, com objetivo de orientá-los tanto na vida acadêmica como pessoal.

Sendo assim, todo o processo pedagógico estaria baseado na ideia da afetividade no processo de ensino-aprendizagem, compreendendo o ser como a construção de um processo físico, cognitivo, social e histórico.

O projeto da Escola Cidadã Integral tem em seu cerne o objetivo de desenvolver seres autônomos, protagonistas, emocionalmente e profissionalmente maduros para conseguirem se adaptar ao mundo de mudanças e incertezas, chamado pelo próprio modelo de tempo pós-moderno.

Para Bauman (2005), a pós-modernidade se caracteriza pelo aprofundamento das relações sociais forjadas desde a primeira revolução industrial desenvolvida ao longo do século XVII, pelo tempo do crescimento das cidades industriais, pelo aprofundamento das desigualdades sociais e pelo tempo acelerado pelas máquinas.

Para o autor, esse processo sócio-político influenciou não somente as relações pessoais, mas também as relações educacionais, principalmente nos espaços citadinos, onde a pós-modernidade se faz sentir mais fortemente.

Um dos diagnósticos mais comuns é o desemprego, e em particular as baixas expectativas de trabalho para os recém-saídos da escola que ingressam sem experiência num mercado preocupado em aumentar os lucros cortando os custos com mão de obra e se desfazendo dos ativos, em vez de criar novos empregos e construir novos ativos. Um dos remédios mais considerados são os subsídios estatais que tornariam a contratação de jovens um bom negócio (pelo tempo que durassem os subsídios). Enquanto isso, uma das recomendações oferecidas com mais frequência aos jovens é serem flexíveis e não muito seletivos, não esperarem demais de seus empregos, aceitá-los como são, sem fazer muitas perguntas, e tratá-los como oportunidade a ser usufruída de imediato, enquanto dure, e não como o capítulo introdutório de um “projeto de vida”, uma questão de autoestima e autodeterminação, ou uma garantia de segurança a longo prazo (BAUMAN, 2005, p. 18).

Mesmo a Escola Cidadã Integral tendo como centro o projeto de vida do educando, ela possui muitas características educacionais e gerenciais em seu modelo similares ao ambiente

industrial, principalmente no que se refere à produção do saber e à implementação do sistema educacional e de gestão.

Por exemplo, além dos componentes da BNCC, a Escola Cidadã Integral conta ainda com as disciplinas Projeto de Vida, Colabore e Inove, Pré e Pós Médio, Práticas Experimentais, Eletivas, aulas de Nivelamento de Português e Matemática e Estudo Orientado, contabilizando ao todo nove aulas semanais, em oito horas diárias dentro do ambiente escolar, onde os intervalos se assemelham muito a carga horária de um trabalhador em uma empresa.

São impostas aos estudantes, todas as terças-feiras, avaliações com dez questões objetivas. Para o Nono Ano do Ensino Fundamental II e para o Ensino Médio são aplicados simulados bimestrais, além de avaliações de verificação de aprendizagem da Secretaria de Educação e Ciência e Tecnologia do Estado da Paraíba e do IDEPB, o que nos remonta a uma linha da verificação da qualidade de um produto, neste caso educacional, em uma estrutura de produção industrial.

Além disso, o corpo pedagógico tem que elaborar planos e programas de ação com metas a serem cumpridas e que são fiscalizadas bimestralmente por uma junta multidisciplinar da Secretaria de Educação, que é nomeada dentro do modelo de Ciclos Educacionais, que tem características de controle de produção final.

Todos esses elementos fazem com que o ambiente escolar se assemelhe muito ao ambiente de uma fábrica, deixando transparecer, a meu ver, uma forte ideologia produtiva ligada ao mundo do trabalho, nas ideias de preparar o educando para estar pronto para as rápidas mudanças características da sociedade atual, mas não para repensar sua realidade, os porquês de suas características e como mudá-la, mas sim, para aceitá-la e adaptar-se à ela.

Porém, não adianta construir projetos de vida sem conscientizar os educandos sobre a realidade das incertezas destes tempos pós-modernos em que irão viver, se relacionar e trabalhar.

Por isso, esse modelo tem três eixos formativos essenciais que são: Formação Acadêmica de Excelência, a Formação para a Vida e a Formação de Competências para o Século XXI.

O eixo Formação Acadêmica de Excelência reúne não somente a parte da Base Nacional Comum Curricular, a BNCC, mas também a parte diversificada, que inclui as disciplinas como Colabore e Inove, Projeto de Vida, Estudo Orientado, Eletivas, Nivelamento de Português e Matemática e Práticas Experimentais.

O modelo acredita que tendo uma formação de excelência, a escola contribuirá para o desenvolvimento de um ser autônomo, preparando educandos com competências necessárias para o século XXI:

A atividade produtiva passa a depender cada vez mais do uso de conhecimento e exige pessoas criativas, críticas, propositivas, colaborativas e flexíveis, preparadas para agir e se adaptar rapidamente às mudanças dessa nova sociedade. A empregabilidade está relacionada à qualificação pessoal. As competências técnicas deverão estar associadas à capacidade de decisão, de adaptação a novas situações. De comunicação oral e escrita, de trabalho em equipe (Caderno de Formação: Introdução às Bases Teóricas e Metodológicas do Modelo da Escola da Escolha, p. 16, 2018).

Além da BNCC e da parte diversificada, o Modelo da Escola Cidadã possui um sistema de tutoria que visa orientar os educandos nas questões pedagógicas e pessoais. Sendo um sistema de vigilância de produção que seria a aprendizagem emocional, social e educacional das habilidades e conteúdos necessários à adaptação à sociedade pós-moderna, seria a Escola Cidadã Integral uma estratégia que visa evitar os problemas sociais frutos de uma educação tradicionalista, como o abandono escolar e a repetência.

Mas como trabalhar dentro dessa visão pós-moderna uma educação que dê uma nova compreensão educacional, não só para se adaptar ao meio trabalhista, mas também ser capaz de entender o seu contexto histórico-social para poder interferir nele?

Como a arte pode ajudar os educandos na construção de sua autonomia crítica e no entendimento de seu contexto social? Esse questionamento sempre fez parte de minha experiência educacional, sendo o foco de minhas ações pedagógicas, afinal, creio que de nada adianta a educação se essa não colabore com a formação de um aluno crítico que se expressa e que se posiciona autonomamente perante a vida.

2.2. A comunidade escolar, a violência de gênero e a busca por uma educação libertadora: relato de experiência.

A realidade da convivência diária de oito horas com a comunidade escolar, aliada com a pedagogia da presença e o processo de tutoria impostos pelo modelo, intensificam as relações profissionais e pessoais entre educadores e educandos.

Reconhecendo que as relações tecidas no âmbito escolar são reflexos da sociedade que as geram, podemos afirmar que esta convivência em longo prazo descortina as problemáticas sociais de um mundo pós-moderno.

Muitas vezes noto que quando uma comunidade é constituída por famílias tradicionalistas, o machismo se faz presente em seu cotidiano atingindo meninos e meninas com a mesma intensidade, tornando perceptível nas relações construídas no âmbito escolar os traumas e comportamentos advindos do cotidiano de violência de gênero vivenciado em suas casas.

O entrelaçamento das teias tecidas em torno da convivência diária e uma maior proximidade entre os educandos e os educadores mostra como o ciclo de violência pode se repetir pelas mãos dos oprimidos.

Em um dia letivo normal presenciei um educando, acompanhado de sua irmã, chegarem à escola transtornados pela cena de violência doméstica que haviam acabado de presenciar. Tudo teria começado em uma discussão entre o educando e seu padrasto, o que gerou a primeira agressão física à sua mãe. Tempos depois, ele seria o opressor reproduzindo em sala relações de abuso para com uma de suas colegas.

Diante da situação, lembro-me de conversar com essa colega em questão sobre os tipos de abusos físicos e verbais que constituíam uma violência de gênero. Nessa conversa, ela relacionou atitudes que seus colegas de turma faziam cotidianamente contra ela, entendendo que se tratavam de violências de gênero. Ao ser indagada sobre como se sentia perante aquelas agressões cotidianas, ela simplesmente começou a chorar.

Habitualmente comentários machistas fazem parte do dia-a-dia escolar, xingamentos e comportamentos invasivos que demonstram a vulgarização da violência de gênero. Poucas atitudes são tomadas para solucionar o problema tanto por parte da direção como entre os próprios educandos e educandas.

Isso acontece também por causa das cicatrizes dos corpos silenciados por séculos de ensino bancário, levando muitos educadores a não saberem como reagir perante manifestações de violência, principalmente quando essas se referem ao campo do gênero.

Paulo Freire, ao propor a Pedagogia do Oprimido, libera não somente mentes para a criticidade do cotidiano vivido, mas também corpos em opressão do sistema educacional e social, assim como lembra-nos Brighente e Mesquita (2016):

Freire contribui com reflexões e práticas acerca da libertação dos [corpos] oprimidos, negados e interditados. Por isso, encontramos presente em suas obras a importância do diálogo, da conscientização, do homem-sujeito, e não do homem-objeto, mas do indivíduo histórico que pode e deve interferir no rumo da sua história. Por exemplo, quando o sujeito é corpo consciente, ele pode recusar a negação e a interdição do seu corpo (BRIGHENTE E MESQUITA, 2016, p. 164).

Dessa forma, o ato de educar passa a ser um gesto de libertação ao passo que desperta no educando seu pensamento crítico sobre sua realidade e a conscientização do seu poder de mudança, transformando o processo educacional em uma Pedagogia da Libertação que deve ser feita pelos oprimidos e não para os oprimidos.

Isso significa que a educação deve ser fruto das necessidades e curiosidades cotidianas dos educandos, fazendo de sua realidade a principal matéria do ensino-estudo-aprendizagem; o educador seria assim um facilitador para as discussões teóricas necessárias ao desenvolvimento do conhecimento.

Partindo da realidade da violência de gênero na escola e dos conflitos sociais e educacionais surgidos neste contexto, podemos usar o problema para traçar os caminhos, junto aos educandos, para sua solução.

Em outro momento, quando retornei da diretoria com o material necessário para uma aula, deparei-me com um menino com a mão na parte interna da blusa de uma das educandas que, sem reação, não sabia o que fazer.

Poderia ser um flagra natural entre dois namoradinhos, porém não se tratava disso, há um tempo eu vinha presenciando esses tipos de abusos físicos, que terminavam inclusive em violência das meninas, quando elas batiam e xingavam os meninos, mas notei também que algumas não sabiam reagir.

As agressões iam de violência verbal ao abuso sexual, situação que sempre me deixava incomodada e apreensiva por não saber como lidar. Sentei-me para conversar com a menina alvo dos abusos, mas será que conscientizar a vítima seria o suficiente? Será que ela sozinha teria forças para impedir as investidas de seus agressores? Será que eles também não seriam vítimas, reproduzindo o seu cotidiano comunitário? Como poderia intervir na situação sem que esse não parecesse ser mais um dos vários sermões que já levaram de educadores no ambiente escolar?

Questionamentos que não me deixaram sozinha em meus momentos de descanso e em todos os momentos que eu estava inserida no cotidiano escolar, no qual passo mais 40 horas semanais, em uma carga de aula que inclui os componentes de História e de Artes.

O fato é que esses educandos são oprimidos pela violência de gênero tanto no contexto comunitário e familiar como no escolar, o que ficou evidente na conversa informal que tivemos em sala sobre o tema. No decorrer da aula de história, ao abordar e discutir as violências sexuais durante a ditadura militar, o tema surgiu de maneira espontânea; aproveitando o ensejo, questionei os alunos sobre como a violência de gênero fazia parte do cotidiano em suas diversas esferas de convivências.

Dentro dessa realidade em que estou inserida pude inferir que a violência de gênero está intimamente ligada à realidade desses jovens e que faz parte da compreensão de família que os rodeiam e intrinsecamente ligada à concepção de afeto, transformando a violência em normalidade.

Nesse contexto, para se quebrar o ciclo vicioso de violência de gênero na escola, é necessário educar criticamente não somente as vítimas, mas também seus agressores, pois esses também foram frutos de uma sociedade onde as relações de gênero foram tecidas pelo viés da violência, desenvolvendo jovens que veem a opressão como algo natural.

Porém, mesmo reconhecendo que a sociedade patriarcal oprime todos os cidadãos, temos que reconhecer que os homens repetem o ciclo vicioso da violência a que foram expostos, as mulheres são as mais prejudicadas nesta equação exponencial da opressão de gênero. Em meu trabalho acredito que a arte pode ser uma ferramenta para a exposição e reflexão da realidade da violência de gênero de nossos educandos.

Educar é um ato de liberdade de consciência em relação à compreensão de sua realidade aliada ao entendimento de que as mudanças são possíveis. Educar para a transformação através da mudança da visão de mundo do educando e da interferência deste em seu cotidiano, despertando a esperança em seu futuro. A realidade cotidiana da comunidade escolar deve ser então o alicerce de uma educação libertadora, como nos lembra Freire:

Pormenores assim da cotidianidade do professor, portanto igualmente do aluno, a que quase sempre pouca ou nenhuma atenção se dá, têm na verdade um peso significativo na avaliação da experiência docente. O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentidos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando coragem (FREIRE, 2018, p. 45).

Partindo da vivência de violência de gênero dentro e fora do ambiente escolar, que se compreende como reflexo do cotidiano familiar e social de nossos educandos, as aulas de teatro podem tornar-se espaço onde as preocupações, vivências e reivindicações dos oprimidos possam ganhar voz, preparando-os para as intervenções necessárias para mudar esta realidade, através das práticas do Teatro do Oprimido.

2.3. A violência de gênero escolar e o Teatro do Oprimido.

O sentido atribuído ao termo violência é uma construção social e histórica, podendo modificar-se dentro de cada cultura e de seu tempo. Pois, o que será tido como inaceitável

dentro de uma comunidade vai depender intrinsecamente das crenças, valores e costumes compartilhadas por seus indivíduos.

Segundo Robert Muchembled, historiador francês, em seu livro intitulado “História da Violência: do Fim da Idade Média aos Nossos Dias”, afirma que o termo jurídico violência teria suas raízes na França do século XIII, derivada da palavra latim *vis* que significaria força e vigor, que caracterizariam o ser humano com um caráter colérico e brutal.

Mas, com o passar do tempo, principalmente após a declaração dos Direitos Humanos, em 1946, o termo violência abrange todos os atos de violação dos direitos: civis (liberdade, privacidade, proteção igualitária); sociais (saúde, educação, segurança, habitação); econômicos (emprego e salário); culturais (manifestação da própria cultura) e políticos (participação política, voto).

A Constituição Brasileira de 1988, tendo como base os Direitos Humanos, segue a mesma linha de raciocínio e entende como violência toda forma de opressão física, psicológica ou material que afasta o ser humano de seus direitos básicos, a saber, o direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade.

No âmbito da violência de gênero, a constituição brasileira vem avançando no quesito segurança familiar. Desde 1940, no artigo 136, define a violência doméstica como “expor a perigo a vida ou a saúde de pessoa sob sua autoridade, guarda ou vigilância, para fim de educação, ensino, tratamento ou custódia, quer privando-a de alimentação ou cuidados indispensáveis, quer sujeitando-a a trabalho excessivo ou inadequado, quer abusando de meios de correção ou disciplina” (Brasil, 1940).

Já a Constituição Brasileira de 1988 garante, no parágrafo 8, artigo 226, “o Estado assegurará a assistência à família na pessoa de cada um dos que a integram, criando mecanismos para coibir a violência no âmbito de suas relações” (Brasil, 1988).

Baseado nessas duas prerrogativas, em 2006, foi aprovada a Lei 11.340/2006, chamada de lei Maria da Penha, que garante a segurança social e política de mulheres vítimas de violência doméstica, definindo em seu artigo 5, a violência familiar e doméstica contra a mulher como “para os efeitos desta Lei, configura violência doméstica e familiar contra a mulher qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial” (Brasil, 2006).

A Lei Maria da Penha é entendida pelos movimentos feministas como um marco na luta pelo fim da violência contra a mulher, pois pela primeira vez em nossa história jurídica foi reconhecida a existência de uma violência específica pela condição de gênero feminino, mas

também garantiu mecanismos institucionais específicos para coibir esses atos e defender suas vítimas.

Mas por que então neste trabalho optamos em trabalhar com o termo violência de gênero e não violência contra a mulher como é nomeada em nossa constituição?

Por uma escolha epistemológica, pois o termo violência de gênero abrange a questão social onde as diferenças entre os sexos são construídas, dentro de relações de poder e tabus que oprimiram e oprimem mulheres ao redor do mundo, submetendo-as à opressão e à violência machista. Como nos lembra o professor do curso de direito da Universidade Federal do Semiárido, Clarindo Epaminondas de Sá Neto, ao diferenciar a questão de gênero do determinismo biológico,

o gênero não é uma categoria biológica na qual esteja submetida ou incluída a opressão ou a discriminação. Se trata de um espaço em disputa onde as construções culturais têm dado lugar à consideração do masculino e seus significados como superiores, derivando em relações de poder injustas e desiguais. As relações de gênero, por serem construídas culturalmente variam historicamente e dão lugar à configurações específicas, as quais interagem como o conjunto das relações sociais, construindo diferentes formas de discriminação e opressão que também variam, dependendo do momento histórico e do lugar. Assim, a violência baseada no gênero pode manifestar-se de diversas formas (SÁ NETO, s/d, p. 3).

Dessa forma, utilizo aqui o termo “violência de gênero” para nos lembrar constantemente que a violência de que falo é fruto de relações desiguais, construídas em uma conjuntura política, social e cultural e que da mesma forma que foram erguidas podem ser desconstruídas através do diálogo e da conscientização, se o trabalho for realizado tanto com oprimidos como com os opressores.

Compreendendo, assim, a escola como um espaço onde a violência de gênero se repete como reflexo de sua comunidade, habitualmente utilizo as técnicas do Teatro do Oprimido como dispositivo educacional para a criação de um espaço de discussão sobre o tema, preparando os alunos para atuarem como protagonistas de sua realidade. Desenvolvendo um espaço de discussão e intervenção da realidade dos oprimidos e não para os oprimidos como nos lembra Boal:

O porquê é fundamental, pois para nós a experiência é importante; mas o significado da experiência é mais importante. Queremos conhecer o fenômeno, mas queremos sobretudo conhecer as leis que os regem. Para isso serve a arte: não só para mostrar como é o mundo, mas também para mostrar por que ele é assim e como se pode transformá-lo. Espero que ninguém esteja satisfeito com o mundo tal qual ele é: por isso, há de querer transformá-lo (BOAL, 2008, p. 69).

Acredito que a metodologia do Teatro do Oprimido seja adequada para refletir sobre questões de opressão, pois há necessidade de se utilizar uma arte que expresse uma luta pela busca do autoconhecimento e da aquisição do poder da mudança de sua realidade com o objetivo de mudar, pelo menos no âmbito escolar, a questão da violência de gênero.

Um espaço onde os espectadores assumam os personagens e suas histórias, intervindo em uma representação da realidade, preparando-os para uma intervenção em seu próprio cotidiano. Pois, ao participar da cena, o espectador intervém buscando soluções, que podem ser aplicadas em sua realidade.

Invadindo a cena, o espectador pratica, consciente, um ato responsável: a cena é uma *representação do real*, uma ficção; ele, porém, espectador, não é fictício: existe em cena e fora dela – metaxis! – o espectador é uma realidade dual. Invadindo a cena, na ficção do teatro, pratica um ato: não só na ficção, mas também na realidade social, que é sua. Transformando a ficção, ele se transforma a si mesmo. (BOAL, 2009, p.38).

O ato de o espectador invadir o palco, assumir o personagem e mudar o rumo da história já é um ato transgressor, o mesmo ato que os educandos devem ter diante dos aspectos da vida que os oprime.

Dessa forma, o Teatro do Oprimido vem à escola para transgredir os silêncios e as forças violentas que oprimem os educandos em suas vivências diárias, dando voz e vez às suas angústias.

Desde o momento em que nascemos, sentimos a necessidade de transmitir nossas emoções com o intuito de sermos acolhidos e compreendidos pelos demais. Comunicar-nos é, então, essencial ao ser humano.

Durante toda a história da arte teatral, o espaço cênico não é somente o ambiente das representações das emoções humanas, mas também da alteridade, onde o espectador se reconhece nas sensações e sentimentos do personagem que é representado pelo ator. As dores e alegrias representadas na cena exorcizam as emoções e as vontades conflitantes do público, pois

O teatro, de um modo particular, é determinado pela sociedade muito mais severamente que as demais artes, dado o seu contato imediato com a plateia, e o seu maior poder de convencimento. Essa determinação atinge tanto a apresentação exterior do espetáculo, quanto o próprio conteúdo de ideia do texto escrito (BOAL, 1977, p. 60).

Essa empatia para com os personagens era muitas vezes usada como arma de dominação do espectador pela elite que financiava as apresentações teatrais. A sensibilização artística era assim usada para dominar e controlar vontades latentes de mudanças, pois, ao verem os heróis serem condenados por irem contra os costumes impostos ou a ordem instituída, o espectador pensaria duas vezes antes de agir.

Boal acreditava que, para uma versão política e militante do teatro, deve haver uma ruptura entre personagem e ator, trazendo ao espectador um distanciamento emocional, liberando o pensamento crítico. Essa compreensão advém das teorias de Bertolt Brecht que defende a separação entre personagem e ator.

O Teatro do Oprimido propõe não somente a quebra entre representação e ação, e nem a queda da quarta parede que divide espectador e a representação, mas vai além, ao construir a figura do espect-ator dando voz em cena ao público e suas soluções, colocando-os como protagonistas da ação cênica.

Na arte dos oprimidos – quer se trate de poeta solitário ou criação coletiva, em que vários cidadãos-artistas pintam um mural, compõem uma canção ou constroem um espetáculo com palavras, sons e imagens –, o processo criativo é o mesmo: os artistas têm que se desviar do óbvio e penetrar na verdade escondida (BOAL, 2009, p. 106, II).

Sendo assim, cria-se um espaço não só de conscientização política, mas um espaço de ensaio de atitudes para que o cotidiano possa ser mudado pelos oprimidos. Produzindo uma arte dos oprimidos e não para estes, pois, como me lembrou certa vez uma aluna sobre esse tipo de arte, *“quando algo acontece sem a gente estar preparado a gente não consegue fazer nada, mas se a gente já tiver vivido isso antes podemos nos defender melhor, vai saber como agir”*.

Em um mundo pós-moderno com um cotidiano frenético, pouco tempo é destinado para se pensar em questões cruciais das relações humanas cotidianas, seus conflitos e enfrentamentos. Dentro do turbilhão de agitações citadinas, a violência tem sido tratada como normalidade sem esperança de mudanças em curto período.

Essa resiliência extrema causa uma reação apática perante cenas de violência familiar e escolar que vêm a contribuir para compreensão de que a violência é pertencente à natureza humana e que a atitude mais pertinente é busca de autodefesa particular.

Essa autodefesa pode se apresentar como impotência de reação ou violência perante outras situações cotidianas, pois a violência de gênero provoca perda da subjetividade de suas vítimas, causada pelo sequestro do ser perante a violência vivida, assim como nos lembra Tiburi:

Desde que nasce, não é um exagero dizer, uma menina está condenada a um tipo de trabalho que se parece muito com a servidão que, em tudo, é diferente do trabalho remunerado ou do trabalho que se pode escolher dependendo da classe social à qual se pertence. Em muitos contextos, lugares, países e culturas, meninas e jovens, adultas e idosas trabalharão para seu pai, os irmãos, para o marido, para os filhos. Serão, apenas por serem mulheres, condenadas ao trabalho braçal dentro de casa, a serviço de outros que não podem ou não querem trabalhar como elas. (TIBURI, 2019, p.14).

E continua, “falo disso sem mencionar a escravidão emocional e psicológica vivida pelas mulheres, o que, a meu ver, resulta também dessa escravidão naturalizada em relação ao trabalho” (TIBURI, 2019, p.15).

Essas relações danosas podem ser tecidas dentro das famílias, onde a violência de gênero afeta não somente os moradores da mesma casa, mas os parentes mais próximos e até mesmo os vizinhos. Dentro do ambiente escolar essa violência atravessa os muros e se faz presente nas relações estabelecidas entre os educandos em frases como “não sei por que ensinar futsal para meninas, elas não aprendem mesmo, a quadra é nossa!” (fala de um educando do Sexto Ano quando a modalidade feminina de futsal foi instaurada na escola, 2019), “não adianta vocês mulheres são burras mesmo!” (educando do Oitavo Ano A, em discussão no pátio sobre uma questão de matemática, 2019) ou “também para que mulher estudar se nasceu para casar e ter filhos?” (mãe de um educando do sexto ano, em 2013).

Na escola existiu um grupo representativo da violência de gênero onde esse roubo da subjetividade se apresenta de forma latente por terem casos de abuso sexual e de agressões familiares, construindo assim oprimidos agressores e oprimidos submissos. Torna-se extremamente necessário para estes educandos a construção de um espaço de diálogo onde possam discutir suas próprias histórias e os impactos sociais e emocionais que a violência de gênero gera dentro e fora do ambiente escolar, com o objetivo de explorar sua própria realidade para encontrarem caminhos de conscientização e luta contra as agressões cotidianas. Construindo uma educação libertadora baseada nas polifonias cotidianas, que são diversas representações sobre um mesmo assunto.

Por isso, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 2018, p.109, II).

Dessa forma, iremos refletir, através de minhas experiências educacionais, o Teatro do Oprimido como um dispositivo educacional que possibilita, através de suas técnicas, a

construção de um espaço de diálogo e expressão levando os educandos a repensarem a violência de gênero em seu cotidiano, com o objetivo de ressignificarem suas ações no ambiente escolar.

CAPÍTULO III

Uma experiência crítica e estética do Teatro do Oprimido na Escola Cidadã Integral.

Neste capítulo irei me debruçar sobre minha experiência educacional com alunos de uma Escola Cidadã Integral paraibana, onde desenvolvi um Projeto de Intervenção Pedagógica que visava a discussão da violência de gênero, tão presente nessa comunidade escolar.

Para isso, utilizamos os métodos e técnicas do Teatro do Oprimido, desenvolvido por Augusto Boal, e as teorias educacionais de Paulo Freire, além dos jogos teatrais de Viola Spolin, para construir um espaço de diálogo e debates sobre a violência de gênero e o cotidiano de nossos alunos, possibilitando caminhos para suas representações e interpretações de mundo através da arte teatral.

A ideia surgiu perante inúmeros casos de violência de gênero no ambiente escolar e na comunidade que afetavam as relações entre os educandos, assim como foi relatado no capítulo II. Sendo assim, resolvi desenvolver um projeto de intervenção onde tanto os opressores como os oprimidos pudessem dialogar sobre o seu cotidiano e a violência de gênero, pois em minha concepção, não existe libertação sem haver uma esperança de conciliação.

Para o projeto foi escolhida a turma do Nono Ano do Ensino Fundamental II, por quatro motivos: (1) apresentar auto índice de violência de gênero, 2) tinha como conciliar o conteúdo de história sobre a ditadura militar e o surgimento da resistência artística e educacional, representados pelos pensadores Augusto Boal e Paulo Freire; (3) como gostaria de formar com este projeto multiplicadores contra a violência de gênero escolar, os alunos do Nono Ano ficarão, pelo menos, mais três anos na escola, podendo colaborar com a continuidade do processo; (4) tentamos levar o mesmo tema para as turmas menores, porém com pouco sucesso, sendo assim, o Nono Ano foi a turma que melhor atendia aos interesses do projeto.

3.1. A estruturação das oficinas

A organização dos planos de aulas das oficinas, assim como seus registros, foram realizados segundo as orientações de Viola Spolin (2017), que contém a descrição da aula, a exposição do objetivo que se queria alcançar naquele encontro, o foco que o conteúdo deve proporcionar aos alunos, a descrição do que foi feito nas aulas e notas sobre quais problemas foram detectados pelo o educador. Sendo assim, o professor tem uma visão geral da atividade

realizada, elaborando um planejamento para o próximo encontro de forma mais focado nas necessidades dos alunos.

Além disso, trabalhamos com alguns jogos teatrais encontrados no seu Fichário de Jogos, como atividade de aquecimento teatral, pois essa ferramenta pedagógica é útil “ao desenvolver a habilidade dos alunos em comunicar-se por meio do discurso que ajudam os alunos a aprimorar habilidades de concentração, resolução de problemas e interação em grupo” (SPOLIN, 2017, p. 29).

Dessa forma, explorando o lado lúdico dos jogos teatrais, podemos proporcionar aos alunos o autoconhecimento corporal, a dramaticidade cênica e o reconhecimento do corpo tridimensional com o tempo e o espaço, proporcionando um ótimo aquecimento das oficinas de Teatro Imagem e na preparação do Teatro-Fórum.

Sendo assim, e como o próprio Fichário de Spolin nos permite, os jogos se diferenciavam de acordo com os objetivos das aulas e das dificuldades de nossos alunos, podendo ser repetidos em outras oficinas, de acordo com a necessidade de cada encontro.

No final, os jogos teatrais foram se tornando parte integrante do processo do grupo, sendo alguns, para minha surpresa, reproduzidos na acolhida desse ano dos alunos novatos, onde os alunos protagonistas utilizaram como forma de integração, ressignificando o que aprenderam em nosso projeto, em um processo de espontaneidade. Pois,

Ação espontânea não equivale simplesmente a ação livre. O processo de “deixar fazer”, na visão espontaneísta de ensino, ainda não define ação espontânea. Para Spolin, a espontaneidade é “um momento de liberdade pessoal quando estamos frente a frente com a realidade e a vemos, a explorarmos e agimos com conformidade com ela. Nossa realidade, as nossas mínimas partes funcionam como um todo orgânico. É o momento de descoberta da experiência, de expressão criativa” (KOUDELA, 2017, p.53).

As aulas de artes nas Escolas Integrais paraibanas têm carga horária anual para o Ensino Fundamental II de 246 horas-aula, sendo distribuídas em dois encontros semanais, um com uma aula e outro com duas aulas, totalizando três aulas semanais. Por essas características, contamos com quinze oficinas, distribuída por vinte e duas aulas, para o desenvolvimento do projeto, com o objetivo de discutir a questão da violência de gênero, que deveria finalizar com um espetáculo em forma de Teatro-Fórum.

No ensino de artes onde, por questões de nossa cultura escolar, ainda há uma recusa às vezes forte por parte dos alunos de não executarem certos exercícios corporais e dramáticos por vergonha tanto de seus sentimentos como de seu próprio corpo, nestes momentos os jogos teatrais são grandes aliados, pois entendendo as atividades como jogos, a pressão da noção de

errado ou certo diminui e os educandos se soltam mais, possibilitando o despertar criativo e da sensibilização dos mesmos.

Dessa forma, as oficinas do projeto se estruturavam da seguinte forma: acolhimento, jogo teatral de aquecimento, metodologia do Teatro do Oprimido, exercício de desaquecimento e despedida.

No momento de acolhimento recebíamos a todos em roda, sentados no chão onde aproveitávamos para discutir sobre o tema de violência de gênero e sobre as experiências que a aula passada tinha despertado, isso fazia com que todos interagissem com o assunto, até aqueles que não gostavam de participar das atividades práticas do teatro. Construindo um espaço de diálogo e confiança entre os participantes do grupo, onde relatos de vida e história de membros do bairro se cruzavam para a criação artística em cima do tema abordado.

Depois, de acordo com as necessidades da turma detectadas no último encontro, apresentávamos o jogo teatral que iria ser trabalhado no dia, que tanto poderia ser de aquecimento como de treinamento das técnicas teatrais que tinham de ser despertadas, preparando o corpo e os sentidos para a oficina de Teatro do Oprimido que deveríamos realizar.

Em seguida realizávamos as técnicas e métodos do Teatro do Oprimido, encaminhando para a compreensão das representações dos alunos sobre o tema através da arte teatral. Neste espaço da aula trabalhamos com o método do Teatro Imagem e o Teatro-Fórum, como base para a realização artística de seus discursos e de suas percepções de vida.

Encerrávamos as atividades com o círculo de acolhimento, onde realizávamos um trabalho pedagógico de aceitação das histórias contadas e de conscientização da confidencialidade. Esse momento era realizado em círculo, todos com os quadris juntos, em um ato de balançar que dava aquele momento como um espaço aconchegante depois de um tempo de trabalho duro. Ao mesmo passo que nos balançávamos um apoiado ao outro, íamos falando sobre acontecimentos da aula e como esses fatos haviam tocado emocionalmente os alunos; muitas vezes as discussões se mantinham e novas ideias surgiam advindas desses debates.

Com o tempo, vimos a necessidade de um grito de guerra para liberar os sentimentos, pois em muitos momentos as oficinas transbordavam lembranças amargas demais para que isso fosse levado para fora, então no final de cada círculo de acolhimento realizávamos o grito de guerra voltado para o centro e batíamos palma o mais alto possível.

O círculo de acolhimento foi uma estratégia pedagógica que visava diminuir o desgaste emocional depois de cada oficina, ensinando aos alunos a diferença entre invocar uma lembrança e reviver um fato, quase um exorcismo de passados dolorosos demais para continuarem depois das oficinas.

Com o intuito de preservar a identidade dos alunos, visto que só se trata aqui de um relato de experiência, nesta parte do trabalho iremos usar os pseudônimos de Oprimidos e Oprimidas que serão subnominados por algarismos romanos, assim como qualquer características físicas e pessoais foram descartadas do texto a fim de manter o anonimato.

Primeira Oficina: Violência de Gênero um tema que ainda choca.

O primeiro contato com o tema foi conturbado e tumultuado, as emoções ficaram à flor da pele com extremos exaltados entre os defensores e os condenadores da questão feminista. Logo a sala se dividiu entre meninos e meninas expondo as mazelas e as angústias de colocar em discussão a questão.

Oprimido II não parava de me advertir “Professora, isso vai dá merda!”, entre os nervos exaltado dos colegas sobre o assunto. Falas interrompidas, vozes exageradamente altas que queriam impor seu ponto de vista através do quem fala mais alto.

A questão feminina x masculina foi discutida com a emoção de quem não queria perder a razão e nem a verdade, puxando questionamentos simplórios ligados a sexualidade desenfreada da juventude e como isso justificaria até hoje que as meninas fossem mantidas dentro de casa para “Não pegar um bucho”, porque “as meninas não sabem ir a uma festa sem abrir as pernas” (Oprimido I); ao ser chamado de machista pelas meninas da turma, o educando se levantou e jogou o caderno no chão, as meninas rebateram a atitude e completaram dizendo que é porque os meninos só pensam em “Comer as mulheres como se fosse um nada” (Oprimida II). Podemos observar no decorrer da reunião que a palavra machismo e feminismo se centram em suas falas dentro de uma sexualidade, onde o sexo, sua opressão ou sua liberdade, é o tema central a ser discutido.

Com a continuidade do processo e com minhas pontuações questionadoras, as discussões foram se aprofundando para questões mais pontuais como a desigualdade entre homens e mulheres e a violência de gênero. Foi nesse momento que alguns relatos de violências foram aparecendo espontaneamente.

Nesta vertente da discussão da violência de gênero, os educandos e educandas mostraram-se conscientes das inúmeras formas de violência contra a mulher e é de saber geral que esse tipo de agressão é acumulativo e gradual, podendo levar às vítimas à morte.

“O homem pensa que a mulher é um objeto de tempo para ele. Porque, tipo, se ele tá lá ele quer que ela esteja fazendo o tempo todo o que ele quer, fazendo

o que ele pede. E o homem não deixando fazer o que ela quer, sair com as amigas e se divertir, não assim com outros homens, né? Porque um tem que respeitar o outro, né? Mas tipo sair com um amigo para tomar um sorvete, isso aí ficam com bronca mesmo!” (Oprimido II).

Ao serem questionados sobre quantos já haviam presenciado uma cena de violência contra a mulher, cinquenta por cento da sala afirmou que sim. Sobre o questionamento de quantas pessoas já presenciaram qualquer tipo de agressão contra mulher dentro do ciclo familiar, todos os educandos levantaram a mão. Quando questionados sobre agressões de gênero dentro do núcleo familiar, novamente cinquenta por cento afirmaram positivamente.

Quando expliquei o meu projeto de pesquisa, o seu tema e propus que eles fossem meu grupo focal, todos aceitaram; e quando questionados sobre o porquê da aceitação rápida da proposta, “É porque isso já é o meu cotidiano” (Oprimido I), “Porque tá muito massa a discussão, eu tava precisando disso” (Oprimido II).

Porém, foi neste momento que as discussões sobre o tema começaram a se aprofundar em depoimentos nos quais eles queriam achar uma história para encenarem no final do projeto, de forma muito proativa tentavam buscar e lembrar de mais casos de violência de gênero que presenciaram ou ouviram falar.

Deixei com que as falas e comentários seguissem para que pudéssemos entender o impacto desse tema na vida das pessoas, das famílias e da comunidade. O que foi rica fonte de material, pois foram relatadas violências de gênero que iam desde a simbólica até a física. Como nos contou Oprimida II:

Também tem a pressão psicológica professora, na minha família tem um caso que foi assim, ele queria porque queria namorar com minha tia. Aí, minha tia ia trabalhar e ele dava muito em cima dela, dizendo que ele não namorava. Aí, ele ia e ficava se escondendo nos postes, sabe aquele filme de Charles Chaplin quando ele está se escondendo do povo? Assim ele ficava se escondendo, foi ela que disse para a gente. Aí, uma vez ela estava com um amigo dela que trabalhava junto com ela na mesma casa, aí ele achou que ela estava namorando com ele. Aí, quando ela chegou em casa, que ele morava vizinho, aí ele foi atrás dela e a ameaçou. Falando se você não o deixar eu mato você e ele. Dessa ela já tinha um filho com esse homem foi a primeira separação dele. Aí isso continuou e ela continuou conversando com o amigo dela. E ela tentando se afastar dele o tempo todo, mas um dia ela perdeu o ônibus e ele foi atrás dela para da carona. Ela tava na parada sozinha e quando ela recusou a carona ele foi para cima dela, tentou a derrubar no chão e quando ela foi revidar ele deu com o capacete na cabeça dela. Até hoje ela tem uma cicatriz enorme no rosto. E findou que ele ainda mora perto da gente e já tentou mexer com minha prima, eu e minha outra prima que é a filha dele. E por causa dos filhos dele com ela, ele se acha no direito de toda a semana e para casa dela e parece que a casa é dele. O que é errado pois ele já mexeu com tudo que foi menina da minha família e os filhos homens dele apoiam isso mesmo sabendo que ele já tentou matar a mãe e a filha (Oprimida II).

Esse depoimento afetou notoriamente e uma onda de revolta tomou a turma, onde a melhor solução para o problema era matá-lo ou machucar o agressor da mesma forma que ele teria feito com a vítima. Ao serem questionados sobre as medidas preventivas sobre a Lei Maria da Penha e do porquê não acioná-la em vez de cometerem mais violência, a resposta foi rápida, “Essa lei não protege em nada, professora, é só ver nos jornais, o tanto de mulher que morre mesmo tendo chamado a polícia!” (Oprimida III).

Oprimido II se revoltou e questionou “Professora, isso não é uma opressão para ela, ser obrigada a conviver com uma pessoa que lhe fez mal, não é? Então ela deveria aprender a se defender e lutar contra isso. Acho que uma arma resolvia”.

Podemos perceber nestas falas exaltadas como a ideia de defesa está muito ligada à ideia de violência, onde algo ruim deve ser combatido ou com força física ou armada. Além de um descrédito das instituições públicas de segurança e de justiça, na ausência delas a vingança seria a melhor resolução do conflito.

Oprimida II ainda afirmou que o mesmo homem que agrediu sua tia e tentou matar sua prima ainda quando criança tentou estuprá-la enquanto ela dormia na rede do quintal de casa que fica vizinho de cerca de onde mora o agressor.

Tantas outras histórias chocantes que foram sendo apresentadas que no final do primeiro encontro já tínhamos um material riquíssimo, porém um problema que me preocupava era como acessar tais arquivos emocionais sem prejudicá-los e se o Teatro do Oprimido se encaixaria como a melhor metodologia.

Segunda Oficina: o uso do Teatro Imagem como expressão do real e do imaginário do educando.

A oficina posterior teve como objetivo a introdução ao Teatro Imagem com base nas histórias relatadas no último encontro. Para isso iniciamos a aula com um alongamento e um aquecimento simples de percorrer a sala utilizando as dimensões corporais. Como preparação para introdução da técnica do Teatro Imagem, evoluímos o aquecimento para a brincadeira de estátua, na qual, ao meu comando, independente de qual nível ou tenacidade corporal os movimentos estivessem, os participantes deveriam se manter na mesma posição, e ao som do segundo comando eles deveriam dar continuidade ao movimento interrompido.

Em um segundo momento da oficina, realizamos outro exercício de aquecimento chamado Modelar, este consiste em dividir os educandos em dois grupos, formando assim um círculo interno e outro externo.

Posteriormente, o grupo de fora se vira de costas e tem os seus olhos vendados, enquanto os de dentro moldam seus corpos utilizando o trabalho corporal do aquecimento. Depois se manda o grupo externo se virar de frente para o grupo que está ao centro e tatear seus corpos, com o objetivo de identificar a forma dos corpos e suas posições. Em seguida estes devem se virar novamente de costas e tentar reproduzir os moldes analisados com seus próprios corpos. O exercício é realizado em uma segunda vez, invertendo o posicionamento dos grupos.

Esse aquecimento teve uma ótima aceitação pela turma e mesmo sendo um exercício de toque e reconhecimento corporal do outro, não houve nenhuma ocorrência de abuso entre os participantes. O que foi surpreendente para a turma que tem um nível alto de desrespeito entre eles e com os membros da comunidade escolar.

Depois foi pedido aos educandos que voltassem a circular pela sala de aula, buscando compreender o próprio corpo e o corpo dos demais. Neste momento eu fui guiando o trabalho para a lembrança da discussão do encontro anterior, das histórias que foram contadas e dos sentimentos que elas despertaram.

Ao som da música “Triste, louca ou má”, da banda Francisco, el Hombre, que fala sobre a resistência feminina aos abusos e agressões e sua luta dolorida pela libertação de corpos e mentes, foi pedido aos educandos que fossem se separando em trios ou quartetos, cada um em um canto da sala, e em silêncio escolhessem entre eles dois participantes para serem moldes, dando a esses a interpretação de uma das cenas de violência de gênero discutidas na última reunião.

Depois cada grupo expunha seus “moldes”, contando em que história se basearam, e os demais participantes poderiam aprovar ou modificar a escultura produzida. No início a turma ficou receosa em modificar os moldes dos colegas, porém, quando o segundo grupo expôs suas imagens, as coisas foram se modificando. Eles começaram a circular os moldes os analisando e faziam as modificações necessárias, observando as emoções e a postura dos corpos, questionando se eles eram coerentes com a história representada.

Às vezes os grupos discordantes chegavam a ter discussões acaloradas sobre os posicionamentos das esculturas e das emoções expressadas por elas. Mas, de um modo geral, todas as esculturas apresentavam sinais de humilhação e agressão à mulher; mesmo com eles podendo reproduzir os momentos de resistência feminina dentro das histórias relatadas, somente a violência foi representada.

Como já estava perto do término da aula, pedi para que cada grupo decorasse a forma de seus moldes, com o intuito de terminarmos de discuti-las na próxima oficina

Pedi para que todos voltassem a caminhar pela sala atentando para sua respiração e que fossem andando mais lentamente, trabalhando a inspiração e a expiração. Depois aos poucos em passos extremamente lentos fossem buscando seu lugar até que todos tomassem lugar no círculo.

De mãos dadas pedi para que cada um olhasse para o outro de fato, com calma e que prestassem atenção ao quanto de história pessoal estava guardada em cada corpo ali presente na roda. Eu já pratico esse exercício de acolhimento e respeito ao outro há muito tempo, pois notei ao longo desses anos como desrespeito ao outro surge do desconhecimento desse. Olhar verdadeiramente para o colega leva aos educandos a terem a oportunidade que o tempo corrido da vida pós-moderna nos tira – o ato de observar atentamente.

Unido a esse exercício, sempre no término de minhas oficinas de teatro há um abraço coletivo buscando a integração cada vez maior da turma e com o mesmo dizer que todos repetem: “Só sou o que sou porque estou com vocês, só realizo meu trabalho porque estou com vocês. Somos um grupo trabalhando em conjunto por algo e é isso que nos faz cada vez mais fortes”. Depois, soltamos um grito de guerra para o interior do círculo com o intuito de descarregar todas as angústias dos ensaios e do cotidiano.

Esse grito de guerra é criação de cada grupo, eles têm a liberdade de modificar os dizeres de encerramento dos ensaios, respeitando a autonomia e a identidade coletiva de cada grupo.

Terceira Oficina: Construindo a imagem real e a imagem ideal

No terceiro encontro, nos alongamos e o aquecimento foi com o jogo teatral de se senta, agacha, deita e levanta. Começamos de forma individual e posteriormente dividimos a turma em duplas que deveriam fazer o aquecimento como se fosse um único organismo.

O objetivo desse jogo foi possibilitar um maior entrosamento entre os participantes, preparando-os para o jogo “Expressão em Equipe”, que consiste em dividir a turma em grupos de cinco, cada um deve elaborar um gesto. Depois se numera cada um da roda com um número de um a cinco e, ao som de comando, cada um deve fazer o seu gesto, adaptando assim cada grupo a um ritmo diferente. Posteriormente, os números iguais de cada equipe são chamados a centro mostrando cada uma sua expressão. No final, a equipe reagrupa os participantes buscando formar uma sequência lógica de gestos. O objetivo é trabalhar o espírito gregário, a formação de uma linha narrativa lógica e principalmente a expressão corporal.

O jogo nos preparou para retornarmos ao exercício da aula anterior dos moldes do Teatro Imagem, partindo do tema do abuso e agressões contra a mulher que representavam as esculturas formadas, trabalhamos a noção das imagens do Teatro do Oprimido.

As imagens formadas, que já tinham sofrido várias modificações na aula anterior, ainda foram modificadas nessa oficina; depois de certo tempo se chegou à Imagem Real mais adequada para o grupo.

Todas as imagens formadas se referiam a agressões físicas, possivelmente por essas serem as mais visíveis e mais comuns para eles. Senti que eles não conseguiam construir situações ou agressões abstratas ou simbólicas.

Depois que finalizaram as estátuas reais, pedi que trabalhassem em uma estátua dos sonhos, onde a superação do problema fosse o foco da elaboração das imagens. Repetimos o mesmo processo da outra aula (exposição para a turma e a reformulação coletiva das imagens).

Através das imagens formuladas, pudemos aferir que, no imaginário de nossos educandos quando se fala de violência de gênero, ela está muito ligada à violência física, mesmo eles tendo conhecimento das demais formas de violência contra a mulher. Quando pensam em uma superação, ela está ligada tanto à reação violenta da mulher, que seria uma vingança, quanto à humilhação do homem perante a mulher que ele ofendeu. Visões ainda muito romantizadas e superficiais do problema das relações abusivas sofridas por mulheres dentro de suas famílias e de suas comunidades. Novamente pedi para que cada grupo decorasse com detalhes as duas imagens que formularam e nos sentamos em círculo para discussão de cada uma delas.

Indaguei à turma o que cada imagem, a real e a dos sonhos, tinha despertado neles. No início todos ficaram calados, mas outra indagação do Oprimido II fez os educandos adentrarem no debate, “Por que essas mulheres não saem disso assim que a coisa começa? As mulheres também têm culpa!”. Essa afirmação dividiu a turma novamente entre meninos e meninas e a discussão acalorada teve espaço outra vez. Quase todas as meninas ergueram as vozes contra tal afirmação, indignadas com ideia de que as vítimas tinham culpa de serem agredidas.

A situação de falarem juntas, acusações e até xingamentos durou algum tempo, quando indaguei às meninas “E por que elas não saem?”, calou-se o bate-boca, porém não o clima de disputa da verdade. Os meninos se calaram com o olhar inquisidor e as meninas com um olhar de desafio. Decidi terminar a oficina, já que a hora estava adiantada, mas pedi a todos em nosso ritual de finalização que pensassem na questão e trouxessem uma hipótese formulada sobre o assunto para o próximo encontro.

Quarta Oficina: briga x discussão – a arte teatral como mecanismo de aprendizagem do diálogo.

No decorrer do tempo para o próximo encontro, uma briga entre os educandos e educandas justamente sobre nossa discussão rachou a turma em dois blocos, e o grupo se separou até espacialmente dentro da sala.

Essa briga se deu antes de minha aula de história e até o diretor da escola foi chamado para apaziguar e questionar o que estava acontecendo, tive que explicar que esta discussão surgiu da aula de artes e os objetivos desse debate.

Mas realmente o clima da sala estava pesado e qualquer motivo era sinônimo de briga, mostrando que os educandos ainda não estavam preparados para uma discussão madura sobre um tema e que as próximas aulas teriam que devolver ao grupo o sentido gregário e o amadurecimento necessário ao debate.

Tudo colaborava para a ideia de que a próxima oficina seria difícil! Então planejei para que o encontro fosse um espaço de conciliação, o restante seria maleável, deixando fluir de acordo com o clima da turma.

Começamos com um alongamento diferente do habitual, cada movimento do alongamento seria proposto por um educando diferente. Neste momento a crise entre eles e elas se sobressaiu buscando propor exercícios que sabiam que não seriam confortáveis para os outros. Não estavam pensando no coletivo ou na atividade proposta, o alongamento tinha virado praticamente um desafio de tortura e muitos participantes abandonaram a roda.

Mesmo vendo o distanciamento dos educandos e vendo a disputa imatura dos alongamentos propostos, eu deixei que a atividade continuasse até que os últimos *gladiadores* se cansassem e perguntassem para mim se já estava bom.

Nada daqui tinha sido previsto por mim, como reagir a algo tão infantil para educandos do Nono Ano do Ensino Fundamental II?

Olhei fixamente para a situação, cinco educandos e educandas na roda exaustos por uma disputa infantil, e doze participantes sentados sem paciência para o que estava acontecendo. Tinham restado no centro os mais radicais na discussão, eles e elas responsáveis pelo racha da turma. Como conscientizá-los que aquela atitude era inadequada para nosso trabalho e que discussão não era sinônimo de briga?

Pedi para que eles e elas parassem em seus lugares na roda e observassem a si e aos outros na posição ocupada na sala, depois que observassem a expressão corporal de cada um, descrevessem-me as suas impressões, cada um em sua vez.

O silêncio se fez na sala. Os olhares de cruzaram e creio que somente neste instante educandos e educandas se deram conta de fato que estavam sozinhos na roda. Então pedi para que eles e elas se observassem, assim como fazemos no final de cada aula, notando a distância entre eles e os colegas e o vazio na roda. Questionei-os sobre por que achavam que tinham sido deixados sozinhos no exercício. Ao que o Oprimido III falou “É porque são molengas e não aguentaram o tranco! Tudo mulherzinha”. “Por que mulherzinha?! Eu resisti e muito bem!”, disse Oprimida II.

E novamente começou uma briga sobre a potencialidade física de meninos e meninas, a aula parecia que não ia conseguir mais andar, até que a Oprimida I gritou para que todos parassem, pois a professora queria dar aula e me pediu para que mandasse todos pararem. E outra confusão se instaurou.

Pedi para que eles ficassem em silêncio, questionei como eles estavam se sentindo naquele momento, o que o corpo do outro passava como mensagem. O objetivo era que eles se enxergassem como parte de um todo, como um único grupo. Relembrei-os que a ideologia do Teatro do Oprimido traz em seu cerne a resistência à opressão e à falta de liberdade de expressão. Para isso ele havia desenvolvido técnicas teatrais baseadas no diálogo que davam voz aos oprimidos e os preparavam para mudança.

Dessa forma, o grupo teria que desenvolver a habilidade de ouvir, que é essencial para este tipo de arte que estamos propondo a ser desenvolvida. Pedi que todos novamente voltassem ao círculo, o que aconteceu de forma lenta e sem vontade, mas se aproximaram e aos poucos foram se juntando ao grupo.

Começamos a girar a roda e aos poucos comecei a cantar a música Minha Ciranda, de Capiba. Aos poucos os educandos foram pegando o ritmo e a letra e foram se envolvendo na dança e no jogo teatral.

Minha ciranda não é minha só
É de todos nós, é de todos nós
A melodia principal quem dirá
É primeira voz, é a primeira voz
Pra se dançar ciranda
Juntamos mão com mão
Formando uma roda
Cantando uma canção
(CAPIBA, In.: m.letras.mus.br/capiba/10617230/)

Logo a animação da canção e o ritmo da ciranda de roda começaram a fazer efeito positivo para o grupo. O objetivo foi despertar o sentido de união do grupo por meio da letra da canção, da postura corporal e da dança da ciranda.

Mesmo sobre protestos parei a ciranda, pedi que fossemos fechando mais o círculo até que nossos corpos ficassem juntinhos e abri a discussão sobre o que eles e elas observaram do que é necessário para que o processo da ciranda acontecesse.

“É como a música diz, tem que dá mão com mão, quer dizer que não tem ciranda se não tiver muita gente e tem que ter união” (Oprimido II), “Tem que ter quem puxe para que a música aconteça” (Oprimida IV), “Um tem que entrar no ritmo um do outro para que a ciranda saia direitinho e só aí a gente se diverte” (Oprimido III). Aproveitando a deixa, comparei as habilidades para se dançar ciranda com as habilidades necessárias para se desenvolver a arte teatral.

Indaguei o que eles compreendiam da música quando ela afirma que “essa ciranda não é minha só, ela é de todos nós”, no contexto das falas demonstraram que eles entenderam que sem união igualitária não pode acontecer a ciranda e que para isso a liderança deve ser alternada “porque se não for assim todo mundo não se diverte, que nem na hora que a música diz que cada vez um puxa a música” (Oprimido II).

Aproveitando a deixa da discussão de união e lideranças compartilhada me dada na última fala, pude comparar o trabalho da ciranda com o fazer teatral, onde vários atores constroem um processo artístico coletivo, onde seguem a primeira voz que seria do diretor, que no caso da teoria do Teatro do Oprimido não seria um ditador, mas um facilitador na elaboração do espetáculo.

Sendo “o teatro não é meu só, ele é de todos nós”, e dessa maneira todos deveriam se comprometer com o processo mesmo com opiniões contrárias, pois a arte teatral se dá no encontro da vontade e da contra vontade dos personagens, dentro do contexto de uma vontade dominante. Pois, “o conflito interno de vontade e contra vontade cria a dinâmica, cria a teatralidade da interpretação, e o ator nunca estará igual a si mesmo, porque estará em permanente movimento, para mais ou para menos, mesmo que não mude a qualidade” (BOAL, 2008, p.79).

Meu objetivo era fazê-los entender que o diálogo entre pontos divergentes de um mesmo assunto é produtivo até para a elaboração de personagens, porém que não podemos confundir discussão com briga. Pois, a primeira trata-se de uma forma de diálogo democrático, onde ambos os lados apresentam suas opiniões a fim de se chegarem a uma síntese. Já em uma briga não há diálogo, pois nenhum dos dois lados quer ouvir de fato o ponto de vista do outro, o que pode levar até mesmo a agressões físicas.

“Então a falta de diálogo leva a opressão, né?” (Oprimida I), “É tipo, não buscar nem ouvir o outro faz de você um ditador como os militares foram, pois só a verdade deles valiam e

a demais ninguém, entendeu?” (Oprimido I), e finalmente eles foram compreendendo que coibir a fala do outro é uma opressão. O que por sua vez vai contra a própria ideia de teatro que estamos construindo.

Comparei ainda nossa teoria artística de trabalho com o acontecimento dos dias anteriores e o racha da turma, explicando que no Teatro-Fórum teremos que lidar com opiniões diferentes em tempo real, acatá-las e reproduzi-las, não havendo espaço assim para atitudes imaturas de discussão. E todos acenaram positivamente com a cabeça como se tivessem compreendido. Finalizando fizemos nosso ritual de encerramento, surgindo pela primeira vez o grito de guerra “Somos nono ano!”, o que me pareceu o sinal de que tinham realmente entendido o objetivo da aula.

Quinta Oficina: Retornando ao Teatro Imagem: Imagem Real, Imagem de Transição e Imagem Ideal.

Na oficina seguinte, retornamos ao Teatro Imagem para trabalhar a imagem transição. Começamos com um alongamento intercalado onde cada educando puxava uma parte do exercício, dessa vez tudo aconteceu na normalidade; depois pedi para que andassem pela sala e que, ao som da minha voz, eles fossem deixando cada vez mais lento o movimento de seu corpo, e a cada batida de palmas, eles e elas deveriam parar o movimento em posição de estátua.

Ainda como parte do aquecimento, pedi para que eles elaborassem um movimento, no qual exploramos as várias velocidades e tenacidades de cada gesto corporal. Pedi para que dividissem esse movimento em três partes, o primeiro inicial, o segundo de transição e o terceiro o ideal, e de forma fragmentada ao meu comando deveriam passar lentamente de um estágio para o outro.

O objetivo era que, com a prática, os educandos pudessem entender o que seria uma imagem de transição de maneira simples e direta para contribuir para o tema central da aula que seria a finalização do processo do Teatro Imagem.

Nas oficinas anteriores, já tínhamos desenvolvido a Imagem Real e a Imagem Ideal de um caso de violência de gênero, início e fim; nesta oficina deveríamos explorar a mais importante nessa discussão que seria a Imagem de Transição.

Depois do aquecimento pedi para que os educandos formassem novamente as imagens reais e as imagens ideais; foi pedido então que cada grupo criasse uma imagem de transição que seria o movimento que faria a mudança da situação primeira para a última.

Essa fase durou mais tempo e rendeu mais discussões do que o processo de formulação das duas primeiras, o que deveria acontecer na segunda imagem que levasse a libertação da situação de opressão.

Isso me leva a crer que, quando falamos em uma imagem de violência contra a mulher e da imagem de sua superação, elas já se encontram quase pré-formadas, porém, como discutimos o que se deve fazer para essa superação, os educandos têm mais dificuldade, pois provavelmente nunca pararam para pensar na ação real para tal.

Quando as imagens de transição ficaram prontas, abrimos novamente espaço para apreciação e discussão do restante do grupo, as modificações foram novamente realizadas no início com certa dificuldade, mas posteriormente elas se realizaram com mais afinco que anteriormente.

Porém, pudemos perceber, com base nas imagens produzidas e discussões travadas sobre elas, assim como em suas modificações, que a ideia construída de mudança da situação de opressão feminina ainda se circunscreve dentro da relação amorosa, como se não existisse agressão ou resistência fora de ligação sentimental entre um homem e uma mulher.

Outras configurações de imagem de transição e imagem real infere-nos que a melhor resistência à violência é a agressão maior ao agressor do que aquela que foi infringido à sua vítima. Resumindo, a violência de gênero na concepção dos educandos se apresenta dentro de um contexto de relação amorosa entre um homem e uma mulher, que deve ser combatida com mais violência.

No outro encontro iniciamos com um aquecimento dos sentidos, onde os educandos são convidados a sentir o espaço através do tato, da visão e da audição; durante o exercício de escutar mais longe, pedimos para que eles prestassem atenção ao som de um áudio como se fosse um teste de audição.

O áudio intitulado Teste de Audição começa pedindo ao ouvinte que tente identificar a distância que os sons estão; inicia-se com o som do toque de um celular, depois de uma brincadeira e os meninos e meninas brincavam falando próximo ou longe. Mas logo que o som das agressões domésticas começou a se aproximar dos demais, a fisionomia dos educandos mudou severamente, as brincadeiras cessaram e o clima ficou pesado.

Depois que o áudio terminou, perguntei-lhes a que distância de suas vidas o som da violência de gênero se encontrava, a turma estava visivelmente constrangida, cabeças baixas e olhares em fuga que percorriam a sala. Insisti na indagação, “Escuto a violência todos os dias antes de dormir e ao acordar também. Mesmo ficando quieto ele nos encontra todos os dias”

(Oprimido I). Aos poucos eles foram falando das histórias de violência que já presenciaram e a distância que elas estavam de seu cotidiano.

Pedi que os educandos voltassem a caminhar pela sala ao som do áudio e começassem a representar corporalmente as emoções despertadas. Neste momento Oprimido I e Oprimidas II começaram a chorar e o exercício não prosseguiu porque todos os colegas pararam e foram consolá-los.

Quando propus trabalhar a questão da violência de gênero na escola, já tinha conhecimento que me depararia com discussões acaloradas, porém não esperava a elevação das emoções a tal nível em que as lembranças se tornam tão dolorosas ao ponto de paralisar alguns educandos, mesmo quando essas memórias são antigas. Isso nos leva a inferir como são profundas as feridas emocionais causadas pela violência de gênero que atinge tanto as vítimas quanto as pessoas ao seu redor, tanto familiares como vizinhos.

Sentamos todos em roda para discutirmos o que havia acontecido e aquelas falas colaboraram com minhas constatações. O clima era emotivo com muito material potencializado para se trabalhar as emoções, tão essencial para a arte teatral. Por isso saber lidar com as experiências e o que elas nos causam é uma habilidade artística, mas também pessoal de grande valia para os educandos.

Um exercício intenso de memória emotiva, ou qualquer exercício de emoção em geral, é muito perigoso se não se fizer, posteriormente, uma *racionalização* do que se passou. O ator descobre coisas importantes quando se aventura a sentir emoções em determinadas circunstâncias (BOAL, 2008, p.69).

Por causa disso e por estarmos trabalhando com adolescentes que já têm os sentimentos aflorados, senti que necessitaria trabalhá-las de forma racional dentro das oficinas. Raciocinar as emoções, como fala Augusto Boal, é a capacidade do espect-ator de se perguntar o porquê dos sentimentos despertados por uma experiência, pois o significado do que nos acontece e nos perpassa é mais importante do que a capacidade de sentir.

Através de exercícios e técnicas teatrais do Teatro do Oprimido buscamos racionalizar essas emoções dos educandos, proporcionando oportunidades de dialogar sobre experiências pessoais, transformando-as em arte. Arte que pode levá-los a repensar seus próprios sentimentos e acontecimentos cotidianos, aqui mais especificamente sob as vivências acumuladas em relação à violência de gênero.

Baseado neste momento de aquecimento, convidamos os alunos e as alunas a realizarem uma pesquisa de campo dentro da comunidades escolar, entrevistando professores, alunos e funcionários sobre a violência de gênero e como está presente em suas vidas, com objetivo que

eles pudessem perceber o quanto comum é esta violência em nosso meio social, além da coleta de histórias pessoais de fora de nosso grupo.

Sexta Oficina: Das imagens às histórias de vida: partindo para pesquisa de campo.

Com base nas esculturas realizadas nos últimos encontros, encaminhamo-nos para a preparação do teatro-fórum, onde os alunos deveriam moldar agora o espetáculo base para a discussão; para isso e com objetivo de ampliar as bases de seus discursos, pedi para os mesmos entrevistarem a comunidade escolar sobre o tema. Divididos em cinco grupos, os alunos tinham como tarefa coletar depoimentos sobre a violência de gênero, para incorporá-los de algum modo no texto base que deveria ser montado por eles.

De todos os depoimentos cinco chamaram mais a atenção dos alunos, e foram debatidos em sala de aula. O teor dos depoimentos chocou os alunos de forma curiosa ao passo que os mesmos viam que a violência que presenciavam não era um fato, infelizmente, de sua realidade mais próxima, mas que iam além do bairro e de sua cidade. Era como se eles e elas acreditassem que a violência de gênero era algo mais local com tal intensidade que se mostrava, assim a realidade de inúmeras mulheres ficou mais à mostra e longe de distinção de etnia e classe social.

“Realmente a vida das mulheres não é nada fácil!”, disse Oprimido I, “a cada relato feminino que ouvíamos me chocava da questão dos homens se acharem donos de mulheres que nem são deles”.

“Como assim deles, nenhuma mulher é de homem nenhum”, disse Oprimida III.

“Eu quis dizer que não é nem da família dele”, continua Oprimido I, “As mulheres que entrevistamos se mostram assustadas de sair à noite porque podem ser estupradas, tem mais medo de serem estupradas do que de morrer. Elas têm pânico mesmo!”.

Passou-se a uma discussão sobre a questão do corpo, sua violação e o medo de ser acometida por esse tipo de violência, o que deu margem para a discussão sobre a violência simbólica e sexual.

Como era comum que as meninas se sentissem assediadas por homens com seu modo de olhar desrespeitoso e o assédio sexual, tanto dentro de casa como nas ruas e no trabalho.

Neste momento, Oprimido II expôs sua entrevista afirmando ser de uma professora e de uma colaboradora da escola, onde afirmavam já terem sido vítimas de assédio sexual no trabalho. Neste momento outro aluno falou que sua entrevistada, que era uma aluna da escola, também tinha relatado a mesma coisa. Dessa forma, os depoimentos foram se entrelaçando e se

mostrando em um cenário onde todas as mulheres entrevistadas afirmaram terem vivido algum tipo de violência.

As próprias meninas do grupo se posicionaram que também se sentiam assim, e que inúmeras vezes se sentiam oprimidas por familiares e colegas de sala. Neste momento a discussão aflorou em uma grande discussão sobre o assédio moral e sexual dentro do grupo focal, que só para lembrar é composto somente por alunos do Nono Ano.

As pesquisas foram sendo lidas e comentadas em uma roda de discussões, relatos impressionantes sobre a violência presente na realidade de todas as mulheres, neste contexto duas histórias relatadas por professores chamaram mais a atenção da turma. A primeira relatava uma agressão física que foi presenciada em um bar, em uma festa de cidadezinha do interior, onde um homem por ciúme de sua mulher a espancou na frente de todos os presentes e, o mais impressionante, que ninguém teve coragem de reagir contra essa agressão, pois não sabiam o que fazer.

O fato de ninguém reagir a essa agressão foi impactante e revoltante para os jovens, pois acreditavam que situações como estas não deveriam acontecer assim. Porém, Oprimido III fez uma pergunta provocativa a turma “E vocês fariam o quê?” e naturalmente os alunos fizeram pequenas representações do que poderia ser feito, sem um comando meu para que a situação se iniciasse, deixei com que a cena se desenrolasse e eles mesmo foram substituindo personagens e redesenhando a cena.

Entrou na discussão a questão da violência sofrida pela mulher, a questão do medo das pessoas que presenciavam de socorrê-la, de serem mais uma vítima do homem agressor, e as possibilidades de formas seguras de ajudar a mulher agredida. Possibilidades e soluções cênicas, mas também possibilidades e soluções para a vida, pois, como nos lembra Boal, “invadindo a cena, na ficção do teatro, [o espectador] pratica um ato: não só na ficção, mas também na realidade social que é sua. Transformando a ficção, ele se transforma a si mesmo” (BOAL, 2009 II, p. 30).

Assim, através da representação, a discussão foi construída dando ordem a uma tempestade de ideias. Neste instante notei que as linhas de pensamento se completavam enquanto as discussões eram apresentadas em forma cênica, diferentes de outras discussões realizadas de forma somente oral em sala. Parecia que apreciar as ideias de forma representativa ajudavam os alunos a explanarem as possibilidades de forma colaborativa e não com um jogo de poderes de quem estava com a razão. Estavam lindamente no processo de aprendizado do diálogo que segundo Paulo Freire se dá no processo da fala e da escuta.

No processo da fala e da escuta, a disciplina do silêncio a ser assumida com rigor e a seu tempo pelos sujeitos que falam e escutam é sene quo da comunicação dialógica. O primeiro sinal de que o sujeito que fala sabe escutar é a demonstração de sua capacidade de controlar não só a necessidade de dizer a sua palavra, que é um direito, mas também o gosto pessoal, profundamente respeitável, de expressá-la. Quem tem o que dizer tem igualmente o direito e o dever de dizê-lo. É preciso, porém, que quem tem o que dizer saiba, sem sombra de dúvida, não ser o único ou a única a ter o que dizer. Mais ainda, que o que tem a dizer não é necessariamente, por mais importante que seja, a verdade alvissareira por todos esperada. E preciso que quem tem o que dizer saiba. Sem dúvida nenhuma, que, sem escutar o que quem escuta tem igualmente a dizer por muito ter dito sem nada ou quase nada ter escutado (FREIRE, 2018 II, p. 114).

A segunda história que tocou emocionalmente os alunos foi a história da vizinha de um dos professores que passou por todos os tipos de violência e de abusos que uma mulher pode passar de seu companheiro. A mulher que tinha se casado ainda na adolescência foi vendo sua vida e sua dignidade sendo tiradas por seu marido que a agredia física, mental e economicamente e que, no auge de sua violência, manteve-a em cárcere privado juntamente com os filhos nos finais de semana, para poder ir à festas e beber com seus amigos.

Porém, dessa vez a violência era velada e a vizinhança acreditava que eles viviam felizes e que era a esposa e as crianças que não gostavam de sair. Somente depois de muitos anos é que a verdade veio à tona e toda a cidade ficou chocada ao saber da violência que era praticada dentro das paredes daquela residência.

Quando os alunos foram finalizar a história, eu intervi e pedi que antes de saber o desfecho, os demais educandos deveriam fazer o mesmo exercício de possibilidades e soluções que haviam realizado com o outro depoimento abordado.

Dessa vez, como tinha sido um pedido meu, notei que a dramatização tinha ficado mais técnica, separaram os personagens, desenharam um pequeno roteiro e pensaram no cenário e na posição das cenas.

Eu os interrompi dizendo que eu queria o improviso da cena anterior, mostrando os pontos e como tinha sido interessante aquela forma de preparação cênica, afinal a ideia era debater o assunto através do teatro, assim como fizemos com a elaboração das imagens.

O tempo da aula estava se esgotando e essa discussão encenada ficaria para a próxima aula, pois ainda tínhamos o ritual de encerramento do encontro para realizar.

No intervalo até o próximo encontro, inúmeros alunos vieram me apresentar voluntariamente soluções para o caso, neste momento notei como essa história realmente tinha atizado o senso-crítico e de justiça dos alunos. Tanto que logo me veio a ideia de propor essa história como a base do Tetro-Fórum que estávamos para construir.

Sétima Oficina – A vida como combustível para a arte: os depoimentos como material cênico.

Iniciamos a aula com aquecimento teatral Continua a História que consiste em que os educandos, um de cada vez, vá completando a história iniciada por um colega. Para cada cena pede-se que construam uma escultura que a represente, depois escolhe-se um do grupo para contar toda a história juntamente com as imagens propostas. Isso ajuda no desenvolvimento da criatividade e da memorização, jogo que preparou os alunos para a encenação do caso que ficou pendente no último encontro. Reunimo-los em um círculo onde os que apresentaram o depoimento os relessem sem contar o desfecho; um a um foram se apresentando os personagens, e os alunos que assim o desejavam foram entrando em cena.

Depois de formado o núcleo da história eles começaram a improvisar e as opiniões começaram a ser discutidas, aparecendo vários diretores para a mesma cena. Houve conflitos iniciais oriundos da impaciência e necessidade de impor suas opiniões, mas, com algumas intervenções, o ritmo de parceria e colaboração foi sendo exposto, e as cenas foram surgindo de acordo com as intervenções de cada aluno.

No final tínhamos algumas cenas formadas e as soluções para as encenações. Foram cinco finais diferentes, mostrando que a história tinha potencial para formular grandes debates sobre o tema.

Esse exercício foi importante para compreensão dos alunos do mecanismo de funcionamento do Teatro-Fórum, compreendido através do fazer artístico. Além de formar cenas que poderiam ser aproveitadas para as bases da peça.

Posteriormente, aproveitando o fim da encenação, mostrei como era fértil o depoimento que havia sido encenado e como essa poderia ser uma boa opção para a apresentação final de nosso projeto. Sugestão que foi bem acolhida; começamos, assim, a pensar melhor cada cena na busca de uma estética teatral.

Dessa forma, um pequeno roteiro deveria ser desenvolvido por eles e elas para que fosse nosso texto base. Foram orientados a escreverem do início até o ápice da história, o final ficaria com a plateia, precisando para isso improvisarmos mais durante os aquecimentos para nos prepararmos bem para a ação.

A maioria da turma se empolgou com a ideia e logo foram fazendo a divisão das atribuições, sendo o término da aula destinado ao registro das cenas já realizadas e à discussão das ideias para o seu aperfeiçoamento. Posteriormente, reunimo-nos em círculo e fechamos as atividades daquele dia.

Oitava oficina: Do vivido às representações: tecendo o Teatro-Fórum.

Iniciamos com aquecimento corporal simples para despertar o corpo e, aproveitando a deixa do último encontro, realizamos o jogo teatral “Parte de um Todo, Relacionamento” (SPOLIN, 2017, p.116), que tem como objetivo definir um personagem a partir de um contexto humano, que em nosso caso tiveram como base as entrevistas realizadas.

Sendo assim, a turma foi dividida em grupo de cinco, onde se apresentavam para os demais por meio do improviso. O jogo consiste em os personagens, sendo introduzidos em cena pelos atores sem prévia combinação, se relacionarem formando uma única história; somente o tema em nosso caso era fixo.

Os grupos podiam se basear nos relatos apresentados no último encontro ou criar histórias com a temática, porém tudo deveria ser improvisado e os personagens deveriam entrar em cena sem uma explicação antes de cada representação.

Formaram-se três grupos para apresentação e os jogos se iniciaram. Na primeira apresentação, uma cena de violência doméstica foi exposta pelo grupo, onde o homem abusava de sua mulher e de seus filhos e costumava acorrentar sua mulher à cama para que não fosse atrás dele, afirmando que ela era louca de ciúmes e que ele precisava viver.

Na segunda apresentação, uma aluna se levantou e começou a imitar uma bailarina de caixinha de música, o outro aluno veio no ritmo de um robzinho e começou a dançar com ela. Um outro menino entrou em cena e começou a paquerar com a boneca enquanto dançava com outra menina. O quinto componente entrou tocando um violino improvisado. E a cena de um baile de caixinha de música estava construída.

Na história, o homem do primeiro casal a entrar em cena, começava a agredir a mulher, ao ver que outro homem estava olhando para ela, mesmo sabendo que ela não retribuía a paquera. E a cena terminava com ela sendo jogada ao chão por seu companheiro de dança. E assim, surgia mais uma cena interessante para o espetáculo.

Perguntei à Oprimida I como surgiu a ideia de uma bailarina de caixinha de música, e ela me contou que na noite anterior a irmãzinha dela brincava com uma dessas caixinhas, onde um casal deslizava ao som de uma música. Enquanto isso, escutava o pai e a mãe discutirem na sala e isso teria feito ela pensar que um relacionamento perfeito somente existia em lugares imaginários. Parabenizei ao grupo pelo entrosamento da equipe, e como a linha dramática foi se construindo aos poucos.

Posteriormente, o terceiro grupo apresentou cenas isoladas com os vários tipos de relacionamentos abusivos, reproduzindo as informações de uma palestra apresentada no dia

anterior sobre essa temática na escola pela CENDAC-Centro de Apoio à Criança e ao Adolescente que fez uma parceria com o grupo e a escola com um projeto intitulado “A educação no enfrentamento à violência contra a mulher”, que tinha competições de redação e palestras voltadas para o Ensino Médio das escolas estaduais, porém, como já vinha desenvolvendo a temática com os educandos do Nono Ano, eles abriram uma exceção para que o grupo também participasse das atividades desenvolvidas.

No final, fizemos uma roda de discussão sobre as apresentações e como cada cena tinha potencial para fazer parte da versão final do trabalho, então propus que eu poderia ver como elas se encaixavam para levá-lo como proposta para o grupo no próximo encontro; a ideia foi aceita pelo grupo.

Os alunos que tinham ficado de registrar os dados da apresentação do último encontro apresentaram o registro e começamos a discutir como poderíamos juntar todas aquelas ideias em uma única apresentação, encaixando-as no formato do Teatro-Fórum. Pedi para que outro grupo fizesse o registro das cenas realizadas nessa aula, e expus a importância de registrar em um diário coletivo essas realizações dramáticas da turma para realizar o trabalho final.

Encerramos a aula com um alongamento rápido e no círculo de afetividade Oprimida I desabafou sobre sua tristeza naquele dia e nos compartilhou o quanto gostava daquele momento, pois se sentia em um grande abraço; os demais apoiaram a fala da amiga e todos terminamos em um grande abraço coletivo. Confesso que aqueles momentos me faziam bem também.

Nona Oficina: construindo o texto teatral através fragmentos dos jogos teatrais.

Iniciamos a oficina com o jogo teatral “Moldando o Espaço em Grupo” (SPOLIN, 2017, p. 82) que tem como objetivo explorar uma nova forma de comunicação não verbal. O objetivo de trazer esse jogo na oficina é despertar a visão do invisível, tão necessária à arte do ator.

Como o espaço era pequeno, decidi que o exercício deveria ser realizado coletivamente. Em círculo pedi que cada jogador imaginasse uma bola de qualquer esporte e comessem a treinar com ela; depois pedi para que se observassem e vissem qual dos colegas estava jogando o mesmo jogo e que comessem a interagir com ele.

No final, solicitei que todos jogassem um pouco de cada esporte que tinha na roda imaginando as formas das bolas, seus pesos e velocidades. O jogo teatral foi bem aceito pela turma que se divertiu muito enquanto aprendia a desenvolver a imaginação e a cumplicidade, habilidades tão necessárias em cena.

Dispostos em círculo, foi apresentado os registros das cenas elaboradas nos dois últimos encontros. Depois da exposição oral propus que cada cena fosse posta em um pedaço de cartolina separados para podermos montar um desenho da peça afixando-as no quadro. Assim, todos poderiam ter uma boa visão da construção do texto teatral.

E a sequência final ficou assim: cena da caixinha de música, os tipos de violência contra a mulher e o depoimento da mulher que era abusada pelo marido. Com essa disposição de cenas já tínhamos boa parte do espetáculo; fomos discutindo o texto e como ele deveria ser registrado.

No final da aula já tínhamos o texto base do Teatro-Fórum previamente terminado, mesmo sabendo que ainda era passível de transformações ao longo do processo, encerramos fazendo uma leitura dramatizada.

Ficou decidido que a escolha do elenco seguiria os seguintes critérios: (1) quem gostaria de participar da apresentação final como parte do elenco da peça; (2) quem se adaptasse melhor ao personagem segundo a decisão da turma; (3) quem assumisse compromisso para tal tarefa. Critérios esses determinados e acordados entre os membros da equipe.

Décima Oficina: o exercício da arte teatral como espaço de desenvolvimento do autoconhecimento.

Iniciamos a oficina com um exercício do Teatro do Oprimido denominado de Quebra de Opressão (BOAL, 2008, p.288), que tem como objetivo dinamizar a emoção do ator em cena. O jogo é dividido em três fases e consiste na troca entre as personagens oprimidas e opressores.

Na primeira fase, um ator é convidado a recordar um fato de seu passado onde ele teria se sentido oprimido. Essa cena de opressão deve, com a ajuda dos demais colegas, ser contada de forma fiel aos acontecimentos relatados, sendo o protagonista da história interpretado pelo mesmo jogador que relatou o acontecimento.

Na segunda fase do jogo, o protagonista não deve aceitar a opressão. Nesse momento começa a improvisação onde a opressão deve ser combatida em tom de rebeldia pelo ator, tomando atitudes que deveriam ter sido tomadas na época do acontecido, mas que por inúmeros motivos não foram postas em ação.

Na terceira fase, as personagens trocam de pele e o ator que fez o oprimido interpreta o opressor, e ao ator que incorporou o opressor viverá o oprimido. Isso permite o enriquecimento dos personagens, já que os artistas terão a oportunidade de vivenciar os dois lados da moeda.

A oficina foi dividida em dois momentos: no primeiro momento foi trabalhado o relato de vida pessoal como base para o jogo, já na segunda fase a base do exercício foi o texto cênico elaborado pelo grupo.

De início, pedimos para que um dos alunos relatasse um fato de violência de gênero de sua vida, em qual teria se sentindo oprimido. Depois de alguns minutos de silêncio Oprimido I se levantou e foi até o centro da roda e começou a contar o dia em que ele e sua irmã mais nova presenciaram a sua mãe sendo agredida por seu padrasto.

Logo cedo acordamos com uma discussão entre eles sobre mim. Meu padrasto não gosta muito de mim e quer mandar como se fosse meu pai. Eu acho que é porque eu lembro o irmão dele... é... ele é meu tio. Enfim, ele mandou a gente se levantar para se arrumar para ir à escola. Eu sinto que a culpa foi minha porque tudo começou quando eu neguei. Ele começou a gritar comigo e, para me defender minha mãe entrou no meio da discussão e ele deu um murro nela. Ele nunca tinha feito aquilo, tentei reagir mas minha mãe mandou eu pegar minha irmã e sair dali. Fugimos para a escola, onde a professora e o diretor me ajudaram chamando o Conselho Tutelar. Eles ainda fizeram umas visitas, conversaram com ele, mas eu acho que não mudou muita coisa. Ele ainda não gosta nada de mim! (OPRIMIDO I).

Na primeira fase do jogo, com a ajuda dos demais colegas, foi pedido a eles que encenassem fielmente o que tinha sido relatado. Nesse primeiro momento, o Oprimido I seria o protagonista de sua própria história. E assim eles encenaram uma cena onde buscavam ser o mais fiel possível ao que tinha sido relatado.

Na segunda etapa, agora envolvendo o improviso, a cena deveria novamente ser encenada, porém o protagonista deveria reagir à opressão da maneira que achava que deveria ter feito na época do fato. Nessa nova configuração, o personagem principal matava o padrasto a facadas. Dentro desse contexto, os colegas começaram a encenar uma cena de perseguição ao protagonista que mesmo tentando fugir era preso pelos policiais.

Na cena, Oprimido I corria e fugia para o lado de fora da sala e retornava gritando que aquilo era uma injustiça já que ele tinha matado o padrasto para salvar a mãe. Mas o que pensávamos ser uma ótima interpretação se mostrou aos poucos ser uma emoção real, o aluno realmente estava indignado pelo final que sua personagem teve na história, pois ele achava injusto prender alguém por ter matado uma pessoa que tinha violentado outra.

Quando nos demos conta da situação, a turma começou a debater com ele o porquê desse final, pois mesmo tendo sido para defender sua mãe, a personagem tinha matado uma pessoa e por isso deveria ser presa. Afinal, pelo ponto de vista da maioria dos alunos, o protagonista poderia ter tomados outras atitudes além de esfaquear o agressor.

“Mas não é justo!”, gritava Oprimido I aos prantos, “Mas me diga, se não iria terminar assim se fosse na vida real? Ainda bem que você só fez isso na peça, se acalme”, consolava Oprimido II, tirando o amigo da sala para se acalmar.

Dias depois, em um encontro de tutoria, ele me confessaria que tinha reagido daquele jeito na cena improvisada pelos colegas porque ele realmente teria aquele fim. Disse que no dia que a irmã e ele fugiam para a escola, enquanto a mãe ficava sozinha e ainda caída no chão, ele tinha passado pela cozinha e pensou realmente de pegar uma das facas para resolver a situação de vez. Ele tinha vivido a cena realmente e isso tinha deixado ele fora de si.

Sendo assim, naquele momento, a arte teatral se apresentou como um espaço de autoconhecimento do aluno, quando ela teve a capacidade de desenvolver outras possibilidades e mostrando de forma ampla as várias facetas de uma mesma cena. Isso o levou a pensar profundamente que toda a ação tem suas consequências, fazendo ele aprender mais sobre a vida, afinal

A arte é forma de conhecer, e é conhecimento, subjetivo, sensorial, não científico. O artista viaja além das aparências e penetra nas unicidades escondidas pelos conjuntos. Sintetiza sua viagem e criar um novo conjunto – a Obra –, que revelo o Uno descoberto nesse mergulho; este, por analogia, nos remete a nós mesmos (BOAL, 2009 I, p. 111).

Enquanto os meninos estavam fora de sala, eu dei um tempo para todos se recomporem, pois a cena tinha sido esgotante para todos. Uma das alunas chegou a propor que escolhêssemos uma outra história e fizéssemos todo o processo novamente. O que nos custaria mais uma oficina de atraso, mas todos acharam o mais adequado para a ocasião, até mesmo em respeito ao colega que havia saído. Acatei a sugestão, mas antes eu precisava ver como estava o Oprimido I, pois me sentia culpada pela situação.

Qual não foi a minha surpresa ao vê-los retornando para a sala e Oprimido I com o rosto lavado falando que deveremos voltar, “Vamos, vamos!”, entrou na aula dizendo ao grupo. E baseado na força dele retornamos ao jogo na terceira fase. Eu o chamei de lado e o relembrei que dessa vez era a hora que as personagens de oprimido e opressor deveriam trocados entre os atores e que ele interpretaria o padrasto, o que foi aceito.

Assim realizamos a terceira fase do exercício, onde os papéis foram invertidos pelos atores em cena. Nesse momento percebi que os diálogos se tornaram mais ricos e mais profundos, a oportunidade de viver os dois lados da história deram aos alunos a oportunidade de fortalecer os personagens em suas falas, deixando as justificativas de cena mais confiáveis.

Na segunda fase da oficina, como já íamos trabalhar com o texto base do espetáculo, perguntei quem gostaria de fazer parte da apresentação da peça para a comunidade escolar, e, dos 15 alunos, somente seis se apresentaram para a tarefa. Porém, deixei explicado para o restante da equipe que isso não os eximiam de participar das oficinas e dos jogos teatrais que fossem propostos até o fim das aulas e que cada um assumiria uma tarefa de extrema importância para a apresentação final, pois a arte teatral não é feita somente pelos atores, mas também por uma rede de apoio cênico que se bem realizado deve ser invisível aos olhos do público. Todos entenderam e apoiaram.

Nesse segundo momento, tivemos como base para o jogo a primeira cena do espetáculo. Depois que os casais flertam ao ritmo do som das caixinhas de música, os apaixonados se desentendem começando as cenas de violência patrimonial, violência física, subjetiva e violência emocional. Foi pedido que eles fossem fiéis às histórias que tinham originado as cenas, assim como as marcações que tinham sido feitas nas oficinas de Teatro Imagem, onde elas surgiram.

Como a maioria não se lembrava das marcações feitas naquelas ditas oficinas, as anotações das marcações das aulas feitas no caderno de estudos de Oprimida II foram de extrema importância para reavivar a memória. Depois da parada, retornamos ao jogo, onde a realidade do fato eram as histórias que serviram como base das imagens e suas marcações originais.

Em um segundo momento, quando as oprimidas quebram com a opressão, foi pedido que eles improvisassem, mas sem quebrar o corpo de robô que tinham assumido nas marcações originais.

Na terceira fase do jogo, pedi para eles trocarem de personagens: as alunas assumiriam os papéis masculinos e os alunos as personagens femininas. Novamente notou-se que os personagens amadureceram cenicamente, os gestos ficaram mais precisos e potentes.

O objetivo de trabalhar pela segunda vez com o mesmo jogo nessa oficina foi, além de proporcionar a oportunidade de dinamizar a emoção dos atores em cena, de trazer o entendimento de que toda obra artística traz em si um discurso político e ideológico e que na arte desenvolvida por nós não é diferente.

Pois, através da troca de personagens, os alunos tiveram a oportunidade de entender que, mesmo baseada em histórias reais, a peça teatral não faz mais parte desse real e sim o discurso social e político, que nesse caso é coletivo, dentro de um ato de discurso sobre determinado tema, que em nosso caso é a violência de gênero. Porque,

O teatro apresenta imagens extraídas da vida social segundo uma ideologia. É importante que o ator não se aliene, por mais especializada que seja determinada técnica. Ele teve ter sempre em mente que atuar, que apresentar aos espectadores é, ipso facto, de luta social, seja qual for o disfarce com que essa luta apareça na fábula da obra. É necessário que tenha sempre presente a missão educativa da sua atividade artística, o seu caráter pedagógico, o seu caráter combativo. O teatro é uma arte e uma arma (BOAL, 2008, p. 294).

Dessa forma é importante que os alunos entendam que a arte produzida por eles não é uma cópia da realidade, mas sim um discurso com um determinado teor político e social, que será apresentado a uma determinada plateia. Levando-os a pensar o poder de seu discurso e o objetivo de sua arte, afinal a arte não deve, ou pelo menos não deveria ser um discurso vazio, mas uma oportunidade de diálogo entre atores e público, a fim compartilhar vivências e possibilidades para a mudança do cotidiano.

Essa segunda fase da oficina teve que ser acelerada por causa de nosso contratempo e, mesmo não terminando as discussões sobre essa última experiência, terminamos a oficina, deixando aquelas para o outro encontro.

Pois como as coisas foram tensas no início das atividades, não poderia deixar de fazer o círculo do acolhimento. Dentro do cantinho, discutimos os acontecimentos da oficina e das possibilidades que a arte nos oferece – de libertar nossos pensamentos e vontades através da representação.

Somente terminou as discussões quando fomos interrompidos pelo toque anunciando o fim da aula. Os meninos foram abraçar o colega que novamente havia se emocionado. Através de tantos compartilhamentos e de tantas vivências em conjunto, a arte teatral tinha nos dados também laços de companheirismo e, assim, eu que me emocionei.

Décima Primeira Oficina - Debruçando-se sobre os sentimentos: construindo a intencionalidade dos personagens.

Iniciamos a oficina com o jogo teatral Blablação, que consiste em os atores não usarem a Língua Portuguesa no momento de pronunciar suas falas e sim uma linguagem inventada. O objetivo é proporcionar um momento onde a expressão corporal deve estar no foco do processo, estimulando os atores a aprimorar outras formas de comunicação.

Sendo assim, o jogo só é finalizado com êxito quando as cenas são mostradas sem danos para os espectadores, usando-se outros meios de expressão além da oralidade.

Dividimos os alunos em cinco grupos, com a responsabilidade de cada um desenvolver uma pequena história que deveria ser apresentada para os demais. No momento foi solicitado que respeitassem o tempo de apresentação de oito minutos.

O objetivo era prepará-los para a próxima atividade onde até mesmo o uso da fala seria negado, dessa forma passaríamos gradualmente para uma comunicação totalmente não verbal. Para isso fiquei atenta na atividade proposta para que eles não usassem mímicas, sempre intervindo quando necessário no jogo para lembrá-los do seu objetivo.

Percebi que naturalmente o recurso da mímica começava a ser usado quando o nervosismo de não ser compreendido entrava em jogo, já que a regra era que os demais grupos entendessem o que estava sendo exposto em cena. Os educandos tentavam se expor de qualquer maneira mesmo através da pequena trapaça de utilização de gestos e sinais para se fazer melhor entender aos colegas.

Na roda de discussão posterior ao processo, foi indagado aos alunos por que mesmo já sabendo das regras inicialmente expostas ao grupo a utilização da mímica ainda tinha sido tão recorrente; eles afirmaram que às vezes era o que restava para serem compreendidos pelo grupo e poderem se sair bem no jogo.

Ainda nas falas, ficou visível que uma das complicações encontrada por eles foi de não saberem direito as falas e posições em cena, pois a história tinha sido inventada em cima da hora. Então propus que, se esse era o problema, poderíamos dividir a turma em grupos novamente e ensaiar o jogo baseado no texto teatral que estávamos construindo.

A ideia foi bem aceita pelo grupo. Distribuí o texto e dei um tempo para eles distribuírem para que todos tivessem uma cena a ser apresentada, o que não foi uma tarefa fácil, pois no texto teatral base do espetáculo não havia papéis suficientes para toda a turma.

Mas, a fim de trabalhar o protagonismo tão importante no modelo educacional, deixei que eles se organizassem por conta própria. A solução encontrada pelo grupo foi excluir o elenco que ficaria responsável em dirigir os colegas.

Para essa reelaboração do jogo foi dado um tempo maior de preparação, pois fiquei curiosa para ver como se daria esse processo e como seria a ação do elenco para com os demais. Porém, reforcei que as apresentações não deveriam ultrapassar os oito minutos, otimizando o tempo da oficina.

Com o texto em mãos eles dividiram o grupo em cinco, ficando dois alunos do elenco em cada um. Durante os ensaios da cena, achei interessante como eles sentiram a necessidade de passar para os demais colegas as emoções de cada cena e, de forma intuitiva, os motivos de cada ação.

É interessante como as bases de uma boa interpretação já estavam sendo compreendidas pela maioria do grupo. Dentro de suas explicações e preocupações na elaboração das cenas podemos ver a preocupação com as emoções das personagens e da motivação de cada uma delas, o que leva à expressão corporal e das marcações de cena.

Minha técnica de ensino de artes foi sempre partir da prática para se chegar à compreensão da teoria artística, pois em minha compreensão do ensino uma teoria que não tenha sido primeiro apreciado na prática será somente palavras soltas em quadros ou em falas. Por minha experiência, o aluno absorve mais a teoria quando eles já vivenciaram a sua necessidade e muitas vezes até já, instintivamente, compreenderam sua fórmula através da vivências.

Sendo assim, no momento da exposição da parte teórica, o educando entenderá mais facilmente não só o conhecimento, mas a necessidade e de onde surgiu o questionamento que o originou. O que podemos observar na realização de algumas atividades como essa que foi proposta.

Durante as apresentações, ainda houve algumas mímicas, porém, tanto o tempo quando a intensidade delas em cena diminuiu. Posteriormente, no debate sobre a atividade realizada, os alunos voltaram a dizer que a ansiedade de não poder usar a fala levava a vários momentos em que a mímica saía quase que naturalmente, mas que na segunda etapa do jogo não houve tanta necessidade quanto na primeira, pois o texto tinha sido mais bem estudado.

Questionei se o esforço dos colegas diretores tinha sido benéfico sobre a compreensão das emoções e motivações de cada personagem e se tinha mesmo ajudado, eles afirmaram que sim. “Saber o porquê uma pessoa faz alguma coisa ajuda para saber o que se sentir e imitar melhor esse sentimento” (Oprimido IV), “É como se a gente tivesse realmente passando por aquilo, afinal todo mundo já sentiu raiva e tristeza, amor e felicidade, sabendo como eles e elas se sentem fica fácil lembrar de algum momento nosso e emprestar para o personagem” (Oprimida I).

Depois, iniciamos a segunda etapa da oficina com o Ensaio para Surdos (BOAL, 2008, p. 296), que tem como objetivo a valorização da imagem através do exercício da suborna total o ator deve, sem o uso de qualquer linguagem oral e sem mímica, ensaiar as cenas do espetáculo tomando consciência do pensamento escondido e fluente das personagens e transmiti-las através da expressão corporal, evitando a perda de sentido da cena para os espectadores.

Para a execução desse ensaio, e levando em consideração os bons resultados do jogo anterior, mantive os grupos invertendo as atribuições: quem foi diretor será dirigido, e quem atuou será diretor. Na prática ficamos com dois atores por grupo e cada um tinha que ensaiar a

sua cena própria do espetáculo. Porém, antes de começar o exercício, eles deveriam trabalhar em conjunto para pensar as emoções e motivações de cada personagem em cada cena, de maneira bem específica.

O objetivo era elaborar uma personagem advinda de várias representações, sendo uma construção coletiva em uma interpretação particular. Assim, buscava diminuir a evasão das atividades no passo que o elenco teria que ensaiar a peça a ser apresentada, fazendo com que toda a turma se sentisse incluída no processo de criação artística, atividade que rendeu bons frutos até o final do projeto.

Foi pedido aos grupos que pensassem e ensaiassem com as personagens as suas emoções, motivações e ações e como expressá-las, agora sem nenhum tipo de fala. Lembrando que isso não poderia interferir na compreensão das histórias e atentando para a estética das cenas.

Foi dado a cada grupo vinte minutos para estudo e elaboração das cenas, tendo dez minutos para cada apresentação. A forma e a sequência dos ensaios deveriam ficar a critério de cada grupo.

Na realidade, a atividade em modo de ensaio fez com que um grupo de alunos ficasse responsável por uma parte do espetáculo e pela construção do emocional dos personagens, ajudando a elaborar os motivos que levaram cada um a agir da forma que agia.

Foi recomendado que não se limitassem a justificativas às atitudes do tempo presente da peça, mas que poderiam e deveriam regredir a fatos passados que teriam moldado a personalidade dos seres representados.

Como era de se esperar, os “vilões” da história foram os que deram mais trabalho aos educandos de justificar as suas ações – todos os grupos tiveram dificuldade e até resistência nesta parte da atividade, afirmando que o mal não tem justificativa.

Quando as resistências se tornaram mais fortes a um ponto que estava fazendo experimentação infrutífera, vi-me na necessidade de intervir, abrindo uma discussão com a turma sobre a questão filosófica sobre a motivação humana e suas razões, na premissa de que nenhuma ação se constrói do nada, usando para isso exemplos do cotidiano dos alunos.

O objetivo era fazer com que eles compreendessem que toda reação advém de um evento passado e dos sentimentos acumulados ao longo da existência de um ser. Nesse momento adentrei ao conteúdo do O Ser, pertencente ao componente Projeto de Vida, apoiando-se nas aulas estruturadas para ter embasamento e conhecimento teórico necessário para a ocasião.

“É como se diz, né professora? Que ninguém pega uma briga por nada, sempre vai existir um motivo que levou a alguém a fazer aquilo, mesmo que estando errado ele teve um

motivo, né?” (Oprimido II), “Mas tem gente que faz o mal e sai batendo em todo o mundo por pura maldade. Por exemplo, um esturpador, não tem justificativa para ele!” (Oprimida II), “Pode não ter justificativa, mas alguma coisa no passado o ensinou a ser assim, algo ruim talvez” (Oprimido II), “E por isso ele deve ser perdoado?!” (Oprimida II), “Não é isso, a questão aqui minha filha, é entender que ele tinha uma história antes que pode ter levado a ele ser como é. Quem sabe sabendo disso não poderíamos evitar que outros aparecessem?!” (Oprimida III).

Nesse instante, a Oprimida III destacou-se no meio da turma ao propor questionamentos necessários para o entendimento e a conciliação do grupo, fazendo com que as discussões fossem produtivas sobre a questão em pauta. E assim, aos meus olhos, de maneira espontânea, surgiu a nosso curinga.

Como sempre acontecia, quando eles se empolgavam com a discussão, facilmente saíam do foco e tínhamos que colocá-los novamente no debate condutor da oficina, neste caso a compreensão de que os motivos e ações tem suas facetas além da história contada no texto de cada personagem, e que todo o texto teatral tem um subtexto que devemos prestar muita atenção, assim como as pessoas e suas histórias de vida. Aqui a arte dialogava entrelaçadamente com a noção de alteridade.

Depois do intervalo necessário, o ensaio continuou na formação da emoção e da motivação dos personagens mais polêmicos do texto, que era a representação da opressão feminina. Todo esse processo acarretou mais tempo que o planejado, e vendo que o tempo não caberia para as apresentações naquele encontro, deixamos o mesmo para a próxima oficina, encerrando as atividades do dia.

Porém, as discussões sobre as personagens e suas motivações extrapolaram as paredes da sala de aula, podendo ser observadas pelos demais professores e professoras que chegaram a ser questionados pelos alunos sobre aspectos do texto e da vida cotidiana que entrelaçavam realidade e representação artística.

Décima Segunda Oficina: A motivação da personagem e a racionalização dos sentimentos.

Essas buscas e pesquisas autônomas da turma e toda movimentação que foi detectada na semana que se prosseguiu levou-me a trazer mais um exercício do Teatro do Oprimido, denominado de Ensaio Analítico de Motivação (BOAL, 2008, p.300) , que tem como objetivo analisar e intensificar as emoções em cena.

Esse ensaio analítico de motivação se baseia em pensar, analisar e ensaiar a motivação de uma personagem em três fases: a vontade, a contravontade e a vontade dominante (a motivação completa).

Com os mesmos grupos trabalhamos as fases propostas. Os alunos tinham como desafio agora aprofundar mais as motivações dos personagens visando que suas emoções e ações fossem derivadas dessa experimentação artística. Pois,

O conceito fundamental, para o ator, não é o ser do personagem, mas o *querer*. Não deve perguntar quem é, mas o que quer. A primeira pergunta pode conduzir à formação de lagoas de emoção, enquanto a segunda é essencialmente dinâmica, dialética, conflitual e, portanto, teatral. Mas a vontade escolhida pelo ator não pode ser arbitrária; antes, será necessariamente a concreção de uma ideia, a tradução, em termos volitivos – eu quero! – dessa ideia ou tese. A vontade não é a ideia, é a concreção da ideia. (BOAL, 2008, p. 74).

Depois que os grupos amadureceram e resgataram as ideias formuladas no último encontro, demos início ao ensaio com base no Interrogatório (BOAL, 2008, p.298) que tem como objetivo desenvolver e reforçar o subtexto, em uma simulação de interrogatório criminal, onde a personagem é posta na berlinda para responder a inquisição do grupo sobre acontecimentos de sua vida e da peça, sua ideologia, seus gostos e desgostos que motivam ou motivaram suas ações.

Dessa forma fizemos com cada personagem da peça, onde as perguntas e respostas tinham que ser feitas e respondidas com a dinâmica de um tribunal penal. Para isso, pedi aos alunos que buscassem se lembrar de filmes que tiveram cenas de julgamento, mas principalmente de interrogatório policial, pois a ideia da atividade era ter aquele vigor e pressão sobre a personagem.

Nesse instante, notamos como a preparação anterior e as pesquisas autônomas de cada grupo tinham amadurecido as personagens para aquela atividade. Tanto “mocinhas” como “vilões” se revestiram de uma atitude mais viva e verdadeira, construindo argumento e fatos de vida que justificavam suas motivações e vontades.

A pressão do interrogatório fez com que alguns atores conciliassem os discursos às expressões faciais e corporais, além da tonalidade da voz que demonstrava que a personagem tinha começado a viver. Desenvolvimento que engrandeceu a interpretação dos fatos representados no texto e que foram baseados em fatos do cotidiano daqueles jovens.

O interrogatório foi um dos exercícios mais apreciados pelos alunos, a posição de inquisidor e inquerido foi um exercício que conversava com a elaboração de texto

argumentativos e dissertativos, usados para a defesa de sua personagem. Os pontos frágeis e contradições eram logo questionados e mostrado como incoerentes, fazendo o aluno da berlinda refazer seus argumentos para o convencimento da plateia.

Posteriormente, sobre protesto, tive que finalizar a atividade logo que a fala da última personagem foi finalizada, para concluirmos a atividade proposta na oficina anterior. Não por esquecimento meu, mas por uma opção pedagógica que tinha feito em inverter as ordens da atividade daquele dia.

Acreditei que antecipando o Ensaio Analítico da Emoção e o Interrogatório, faria com que os alunos pudessem ter mais embasamento artístico para o término do Ensaio Para Surdos, pois para convencer uma plateia sem a utilização de qualquer linguagem oral, teria que convencer a si mesmos das emoções, dos motivos, das vontades e das ações de suas personagens.

Uma aposta metodológica que deu muito certo!

Na realização do Ensaio para Surdos, diferente do início da oficina do último encontro, as expressões corporais e faciais foram mais maduras e conscientes. Assim como os gestos elaborados em cena eram mais condizentes com a personalidade de cada uma das personagens apresentadas. Ao final da atividade tínhamos o amadurecimento e o enraizamento das personagens do texto teatral, assim como dos atores e das atrizes que iriam representá-los.

No círculo de acolhimento dividimos as impressões sobre os últimos encontros e dos avanços de técnica que havíamos conseguido construir até ali. Lembramos de outros trabalhos já realizados ao longo de nossa trajetória escolar e das diferenças entre as linguagens teatrais já experimentadas anteriormente e a linguagem do Teatro do Oprimido, indaguei quais tinham sido as diferenças que notaram e como isso estava sendo sentido por eles na prática.

Eu acredito que o que mais diferencia das outras formas de teatro que eu já fiz é que geralmente a gente já tem um texto e só decora e apresenta, nisso que estamos fazendo agora tudo está sendo feito por todos. Os exercícios também são diferentes dos outros, os outros a gente trabalhava mais aquecimento, esses vão mais além, não sei explicar. Mexe muito mais que o corpo e ensina muito mais do que só interpretar, eles mexem com a cuca da gente, faz a gente realmente pensar em todas as possibilidades, puxa mais da gente, sei lá, é diferente! (Oprimido II).

O que eu acho que mais diferencia o que a gente já viveu com a senhora do que a gente está vivendo até agora é que essa história só tem começo e meio, o fim fica para decisão do pessoal que vai assistir e isso dá um frio na barriga, pois a gente vai ter que improvisar o final a partir da vontade do pessoal. Por isso que achei legal esse exercício de hoje, pois o interrogatório fez a gente ficar mais seguro da gente e fazer bem feito lá na apresentação. Me sinto mais preparada agora. Um pouquinho mais (sorrir nervosa) (Oprimida II).

Sei lá, o bagulho é meio doido. Ainda tô esperando para vê como vai ser lá no dia, pois o negócio é bem diferente de tudo que já foi feito aqui na escola e olha que faz

tempo que eu venho para cá. Sei não se o pessoal vai participar na hora não. Dizer o que pensam talvez, mas entrar para fazer eu acho difícil. Não que o negócio seja ruim, mas eu acho que será falta de costume mesmo. Mas tô até achando legal esse negócio, tô me divertindo muito (Oprimido III).

O que eu acho mais interessante é como está se dando todo o trabalho, nunca vi uma turma inteira trabalhar tanto para construir alguma coisa em conjunto como agora. Construímos cenas, textos e pesquisamos de verdade para que tudo fosse fiel ao que pesquisamos. Todos, ou pelo menos a maioria, está levando realmente a sério tudo isso. O legal que nem agora nos ensaios do texto, para mim até agora era a parte mais chata, pois só fazia repetir e repetir, não está chato não, pois cada dia é uma coisa diferente que nos prepara para a atuação. Mas o que estou achando mais interessante ainda é que esse tipo de teatro faz as pessoas pensarem muito sobre determinado assunto. Desde que começamos discutimos muito sobre a violência contra a mulher e o machismo, meninos que eram escrotos estão melhorzinhos e se fez isso a gente pode se fazer com outras pessoas, como Boal fez e que a senhora contou. É um teatro que pode realmente mudar o pensamento das pessoas sobre algo ou fazê-las pensar (Oprimida III).

A discussão foi interessante para sentir como estavam a percepção dos meninos e meninas sobre o processo em que estavam inseridos. Demonstraram estar atentos aos exercícios e como esses auxiliavam no preparo gradual da construção da peça em formato de Teatro-fórum e qual era o motivo político e social desse tipo de arte.

Mostravam-se conscientes do papel que estavam desempenhando durante o processo e como essa utilização pedagógica do Teatro do Oprimido estava facilitando as discussões e até mesmo mudanças de comportamento perante o tema trabalhado.

Foi importante notar essa compreensão dos alunos e perceber que eles não estavam de forma alienada no processo de criação artística, o que ficou visível na Avaliação Semanal de Artes realizada, onde mesmo que não tenha sido ensinado de forma tradicional a teoria sobre o Teatro do Oprimido, noventa e seis por cento dos alunos ficaram com nota superior a sete, mesmo com questões retiradas de sites de preparação para vestibulares.

Isso para mim foi a prova de que a prática também ensina teoria e que a arte do fazer pode ser construída a partir das conclusões sobre processos técnicos de criação. Sendo assim, o método pedagógico de ensino das técnicas e os métodos do Teatro do Oprimido para o Nono Ano do Ensino Fundamental II estavam no caminho certo.

Ainda na discussão voltei a mencionar a figura do curinga, nome dado ao mestre de cerimônias do Teatro-Fórum, e que o ator ou a atriz que o interpreta deve ter características específicas para exercer a função dentro do Teatro-fórum, são elas:

- 1) O curinga deve evitar todo o tipo de manipulação, de indução do espectador;
- 2) O curinga não decide nada por conta própria;
- 3) O curinga deve constantemente reenviar as dúvidas à plateia para que ela decida;
- 4) O curinga deve ser atento a todas as

soluções mágicas, evitando-as; 5) A atitude física do curinga é de extrema importância (BOAL, 2008, p.330 e 331).

Propus, baseado no que havia presenciado durante os exercícios do último encontro, que a Oprimida III deveria ser a curinga do espetáculo, sugestão que todos acataram com uma rapidez inesperada, parece que esse era uma atribuição que assustava a equipe, pois esse estudante trataria diretamente com o público para a formação da cena final.

Oprimida III sempre se mostrou, ao longo de sua vida escolar, uma aluna perspicaz e coerente em suas articulações de pensamento e de discurso e no último ensaio foi a base para que a discussão fosse produtiva, organizando as falas e fazendo bons questionamentos aos colegas, além de ter presença marcante no palco.

Finalizamos com nosso grito que se apresentou de forma intensa e energética, fruto de um dia produtivo de trabalho.

Décima Terceira Oficina: Parar a ação para pensar – interrogação das personagens e a exploração das emoções.

Como os grupos deram certo nos últimos encontros, decidi mantê-los ativos até o final do processo, tendo cada educando a responsabilidade de auxiliar os atores e até mesmo pensar em propostas para suas cenas. Assim, todos se manteriam até o fim vinculados ao projeto.

Para este encontro, utilizamos o exercício Variante de Hanôver (BOAL, 2008, p.298), uma versão do “Comentário” e “Pará e Pensa!”, que tem como o objetivo desenvolver o subtexto e enraizar o diálogo.

O exercício consiste em dar-se início ao ensaio da peça teatral, porém os espectadores podem interromper a cena e indagar o personagem de suas ações. A atribuição dos atores e atrizes nesse momento é defender suas personagens de forma apaixonada e com bons argumentos. A ideia é despertar nos protagonistas o enraizamento de seus discursos e vontades como personagens.

Durante as interpelações aos personagens, a cena para e deve ser retornada logo após a defesa desses, partindo do ponto que havia se parado. Esse exercício ajuda também a preparar os espectadores para ação do Teatro-Fórum, onde a plateia interromperá a cena inúmeras vezes.

Para nosso ensaio, dividimos a turma entre plateia e atores, onde os espectadores deveriam parar as cenas onde achassem necessário com o intuito de interrogar os atores sobre

suas personagens, enquanto os atores e atrizes deveriam defender suas personagens com maior afinco possível.

O ensaio tinha como objetivo passar todo o texto teatral pela primeira vez desde o início do processo, para intensificar e otimizar o tempo; esse exercício foi regrado sobre o número de intervenções por ator e em cada cena.

Os colegas que assistiam à encenação tinham a tarefa de dar suporte aos seus atores e atrizes, como também de questionar os demais, porém tal articulação ficaria a cargo do curinga, que iria se adaptando assim à sua posição no espetáculo.

Assim, demos início ao ensaio geral da peça, com todas as cenas e suas intervenções. Desse modo, além de reforçar o subtexto dos atores, trabalhamos também a intervenção da plateia no espetáculo e a intermediação do curinga.

No começo as coisas foram se realizando de modo lento, pois era novo para todos o sistema de intervenção no meio do espetáculo e a concentração necessária para se retomar ao ponto que se estava anteriormente. Por isso, neste primeiro instante, a ajuda do apoio foi tão importante para que os alunos se lembrassem das marcações e em que momento foram interrompidos para a inquisição. Porém, como na segunda passagem do texto, o mecanismo foi entendido e incorporado pela maioria do elenco. Os lapsos de memória eram auxiliados.

No terceiro ensaio aconteceu uma coisa interessante: alguns grupos de apoio tiveram ideias de marcações e expressões que vinham para valorizar as cenas. Constantemente vieram a mim durante o ensaio para mostrar as ideias e perguntar sobre minha opinião.

Como foi mais de um grupo, resolvi fazer uma variação do exercício permitindo a intervenção para as alterações que achavam necessárias. Sendo assim, a terceira passagem da peça foi realizada com remarcações e ideias para melhor interpretação de cada cena.

Nesse instante, vi como a ideia de responsabilidade de grupos sobre determinadas cenas foi de grande valia, pois todos estavam engajados em um momento em que geralmente a responsabilidade do ensaio fica na mão somente dos alunos participantes do elenco e dos professores que assumem a função de diretores, assim como aconteceu comigo inúmeras vezes.

Mas, naquele momento, todos participavam na elaboração artística do ensaio, muitos alunos tomavam nota voluntariamente das marcações e das motivações expressadas pelas personagens dos atores e atrizes que eram responsáveis, assumindo a função de contrarregras e diretores. Para evitar um formato de concha de retalhos cênicos, repetimos mais uma vez, alertando a todos que as modificações tinham que ser coerentes com a cena e com o objetivo do espetáculo e que por isso elas deveriam ser aprovadas por todos para que permanecessem na construção das cenas.

A quarta passagem da peça ocorreu de forma corrida e sem interrupção para acompanharmos e analisarmos o ritmo da peça e do desenvolvimento das cenas e suas personagens. Alegrementemente somente algumas intervenções foram barradas pela turma, mas a maioria das modificações engrandeceram a estética do espetáculo.

O resultado deixou a todos eufóricos, sendo o grito da turma alto e foi modificado para “nono ano, é nós!”, mostrando o orgulho do trabalho que estava sendo finalizado pelo grupo de forma compartilhada e cooperativa.

Décima Quarta Oficina: A intervenção do público: uma simulação do Teatro-Fórum.

Ao passo que o momento da apresentação se aproximava, ficava mais presente a necessidade de ensaiar o Teatro-Fórum com todos os seus espect-atores e curinga. Sendo assim, depois de um jogo de aquecimento da Flecha e de Quem Manda o Mestre, iniciamos os ensaios simulando o espaço da apresentação.

Os alunos que exerceriam a função da plateia foram orientados a intervir como espect-atores desconhecidos, tanto do espetáculo como do grupo, e que o fizessem da forma mais séria possível.

As discussões seriam puxadas pelo curinga, ao qual caberia a apresentação dessa forma nova de teatro, apresentando as regras do Teatro-Fórum e um pequeno resumo da história que iria ser apresentada. Foi orientado a Oprimida III que rediscutisse as soluções fabulosas pelos espect-atores presentes, trazendo as possibilidades sempre para o panorama do real.

Aos atores e atrizes foram orientados que apresentassem a peça com seriedade e com concentração, que durante as interrupções deveriam pausar como no exercício da última aula e seguir prontamente a orientação da reformulação da cena segundo as indicações do curinga.

Lembrados cada um da função que assumiria dentro daquele ensaio, começamos a simulação da apresentação da peça. O objetivo era passar o texto pelo menos por três vezes, com intervenções diferentes para prepará-los para as improvisações que teriam que ser realizadas no espetáculo.

Na primeira apresentação, as intervenções foram feitas de maneira tímida, mas, com as indagações do curinga, o desfecho foi se desenrolando para o enquadramento do marido na Lei Maria da Penha. Nesse momento, os colegas entraram em cena para ajudar na interpretação dos policiais e da delegada.

Depois demos uma parada para discutirmos e ajustarmos alguns pontos. Os alunos se apresentaram preocupados sobre as várias interpretações da cena e na dificuldade de improvisar

a partir da opinião em tempo real da plateia, propuseram se não poderíamos parar a peça e retorná-la no outro dia.

Realmente, o Teatro-fórum permite essa forma de atuação, porém não fazia parte de nossa realidade por dois motivos: primeiro, por se tratar de uma escola e ter dois dias para apresentação seria parar por dois dias as atividades, o que não se apresentava viável; segundo, que objetivo do projeto era fazer uma discussão com a comunidade escolar sobre o tema estudado pelo grupo, não sendo conveniente interrupções. Dessa forma, dividir a sessão em duas se tornava impossível nesse contexto.

Além disso, expliquei à turma que as propostas e intervenções ainda continuariam sendo novas e inesperadas para o grupo, isto é, teriam que utilizar a improvisação de qualquer maneira. Sair do conforto do texto teatral tradicional ao qual eles estavam acostumados trazia apreensão às vésperas da apresentação. Porém, se deparar com o novo faz parte do cotidiano humano e isso se tornou o tema da roda de discussão naquele instante.

Posteriormente, discutimos que a figura do curinga deveria ser mais ativa no momento de desenhar a cena formulada para os colegas, pois nesse instante ela se tornaria a diretora do espetáculo. Sendo assim, os atores e as atrizes não deveriam receber as ordens diretamente da plateia, mas sim do curinga em cena, podendo manter a concentração na motivação e vontade de suas personagens, que não poderiam mudar totalmente sua personalidade para se adaptar às intervenções.

Voltamos ao ensaio e repetimos pela segunda vez a simulação. Dessa vez os espectadores começaram a substituir alguns personagens em cena. Essa movimentação deixou parte do elenco incomodado, mesmo sabendo que isso poderia e deveria acontecer para uma experiência completa do Teatro-Fórum.

A questão se mostrou como de vaidade e posse da personagem que estava interpretando, pois não achavam justo que alguém que não havia ensaiado tomasse o seu lugar. Nesse instante um ponto nevrálgico do espetáculo estava acontecendo, pois como o estilo teatral que estávamos trabalhando permitia tal ação, seria impossível não permitir a intervenção dos espectadores presentes.

Paramos o ensaio e voltamos para a roda de discussão para debatermos esse tema da substituição das personagens pela plateia como forma de dar voz aos oprimidos, iniciando uma conversa sobre o sentido de luta social que esse tipo de arte propõe.

Por isso, o ator e a atriz participando do Teatro-Fórum, assim como nas outras técnicas de métodos do Teatro do Oprimido, têm que aprender a ouvir as denúncias da sociedade através de sua arte, dando voz aos excluídos. Pois, como nos lembra Boal,

Repito, o ator deve ser dialético, dar e receber, dialogar, medir-se, ser estimulante, criador. Não deve ter medo (coisa que acontece com frequência, quando se trata de atores profissionais) de perder seu posto no palco. O grande mago é aquele que sabe fazer a magia e igualmente ensina o truque. Um grande jogador de futebol não o será menos se ensinar alguém a chutar indistintamente com os dois pés (BOAL, 2008, p.336). JPA

Lembrei aos alunos que o projeto teve como objetivo, desde o princípio, levar a comunidade escolar não somente a pensar sobre o tema da violência de gênero, mas criar um espaço de debate sobre o tema e que as discussões na técnica do Teatro Fórum se davam a partir da participação da plateia na história, e não com opiniões unicamente, mas com intervenções físicas no espetáculo.

Tanto os jogos como os ensaios haviam preparado para o modelo de Teatro do Oprimido em que se baseava todo o nosso trabalho, porém perto da apresentação via neles o medo de se expor em uma nova forma de teatro a toda a escola. Como amenizar essa insegurança faltando uma oficina para a apresentação?

A ideia foi providenciar uma pré-estreia para o grupo com intervenções reais, no ambiente da apresentação e com poucas pessoas. A proposta foi exposta para o grupo que, com receio, aceitou, mas ainda sentia a insegurança e o nervosismo que todos sentem antes da exposição de seu trabalho ao público.

Encerramos as atividades com exercícios de Meditação Guiada, como eu chamo a atividade que faço há algum tempo em minhas aulas, tanto de história como de artes, como uma preparação emocional para atividades estressantes para os alunos, sendo desde uma apresentação teatral escolar até a realização de um seminário.

Consiste em uma variante do círculo de acolhimento, onde os alunos, em círculo, abraçados aos colegas e ao som de uma música relaxante, são convidados a imaginar as situações que são guiadas por mim.

O objetivo é levar os educandos a simularem situações que estão prestes a enfrentar, com todas as possibilidades e medos que a situação provoca em um ambiente seguro e onde podem pedir ajuda com as decisões a tomar.

Nessa situação, através do exercício proposto, os levei a se imaginarem no dia da apresentação, colocando situações prováveis, as condições emocionais de cada um e como eles resolveriam a situação, tendo como foco a preparação emocional de cada um.

Esse tipo de exercício tem como base o acolhimento dos medos e inseguranças perante uma dada situação, ao mesmo tempo que acolhe as dúvidas e as discussões das melhores alternativas para os percalços. Isso auxilia os alunos individualmente na construção de um

espaço de concentração e calma perante uma situação desconfortável e coletivamente proporciona ao grupo focal a formação de um sentimento gregário, onde o apoio vem do colega e de si mesmo.

Encerramos a aula com um sentimento de paz, perante o nervosismo normal do grupo antes de uma estreia. Os lembrei que em outros momentos eles já haviam ficado ansiosos antes das apresentações realizadas e que isso era um sentimento normal que inúmeros atores e atrizes, profissionais ou não, passavam, e que a insegurança também faz parte da vida, adentrando aqui nas discussões do Projeto de Vida.

Décima Quinta Oficina: Ensaio aberto e o desafio da improvisação.

A última oficina foi realizada no refeitório, onde iria acontecer as apresentações pedagógicas antes do recesso junino. Com ajuda da direção da escola, que nos liberou o pessoal de apoio para participar de nossa plateia, fizemos um ensaio aberto da peça para um número reduzido de pessoas.

Como as funcionárias tinham um curto tempo para participarem de nossos ensaios, a oficina foi dividida em dois períodos. O primeiro foi reservado para aquecimento e ensaio geral da peça, já o segundo foi direcionado para o ensaio aberto.

No primeiro momento, começamos com o aquecimento que chamei de Passa a Bola em Dupla, exercício elaborado para puxar a discussão sobre a importância do trabalho em equipe e da colaboração de todos do grupo para a execução de atividades em grupo.

O exercício se realiza em duplas onde os dois corpos devem se unir e cada lado deve ser responsabilidade de um aluno; todas as duplas devem se dispor em círculo. O objetivo é não deixar uma bola de encher cair no chão, para isso a dupla terá que trabalhar em conjunto, já que cada lado do “corpo” deve ser comandado por um deles.

Os educandos devem seguir as seguintes regras: (1) cada dupla poderá tocar na bola uma vez por rodada, passando a bola em várias direções, mas sempre para a dupla que não tocou anteriormente; (2) os dois corpos devem funcionar como uma fusão e (3) a cada regra descumprida a dupla será desclassificada.

Iniciamos o exercício, que foi bem aceito pelo grupo, sendo repetido duas vezes. A primeira rodada terminou rapidamente com as duplas sendo eliminadas pelos erros de coordenação motora entre as duas partes do “corpo” e sobre o impulso de se tocar na bola mais de uma vez por dupla.

Depois do exercício, sentamos todos para discutirmos o que poderíamos apreender da atividade, principalmente na questão do trabalho em grupo. De maneira geral, o elenco compreendeu a importância da dinâmica e como isso pode ser repassado para a vivência nos palcos, mais fortemente dentro do estilo de teatro que visamos construir.

“No teatro temos que ser praticamente um só corpo funcionando para contar a história; se qualquer parte não fizer a sua parte, tudo desanda” (Oprimido I), “Se todos não estiverem em sintonia lá na hora da apresentação, não terá como improvisar” (Oprimida III), “O exercício foi muito difícil, mas foi bom para treinar a parceria, isso acho que vai ser boa para a cena. Vamos ter que enfrentar muita coisa juntos lá” (Oprimido II).

Posteriormente, iniciamos o exercício do Teatro do Oprimido, intitulado de “Antes e Depois” (BOAL, 2008, p. 306) TO, que consiste em um ensaio de improvisação sobre o que aconteceu antes e depois da cena na vida de suas personagens. O objetivo é ensaiar a teatralização do espetáculo, fazendo com que os atores e atrizes mantenham-se aquecidos antes e depois da encenação, evitando que o personagem só ganhe vida no momento que se entra em cena.

Iniciamos o exercício, dessa vez somente com o elenco principal. O desenvolvimento da atividade se deu de forma gratificante, sendo repetido duas vezes, servindo como aquecimento para a apresentação prévia dos alunos. A atividade auxiliou para atuação mais verdadeira das personagens em cena, sendo notória a vivacidade na última passagem do exercício.

Com o grupo aquecido, preparamo-nos para irmos para o refeitório dispor as cadeiras e mesas para a apresentação. Enquanto os alunos preparavam o espaço de atuação, eu fui chamar as funcionárias com as quais já havia combinado. Seriam espect-atores somente femininas.

A curinga começou a apresentação expondo as regras do Teatro-Fórum e a figura do espect-ator, depois que as convidadas deram a entender que entenderam, demos início a apresentação.

A apresentação se desenvolveu como o esperado, o que foi construído nos ensaios. Na primeira parte, o elenco encenou, através da ideia das personagens da caixinha de música, as fases de uma paixão e como essa história de amor, aos poucos, vai passando para uma relação abusiva.

Na segunda parte, encenamos a história, baseada em fatos reais, de uma mulher que se torna prisioneira de seu companheiro, juntamente com seus filhos. Sendo liberado por seu marido somente para ir trabalhar, trabalho este que gerava um dinheiro usado nas farras do

companheiro, um exemplo real de abuso psicológico, emocional e patrimonial fortemente apresentados.

No ápice teatral, a cena foi interrompida pelo curinga que então indagou o que os espectadores fariam para sair daquela situação, dando início ao Teatro-Fórum. A nossa Merendeira falou que a personagem deveria gritar, pois assim alguém poderia ouvir e vir ajudá-la.

Nesse momento, sob a ordem do curinga, a atriz começou a gritar pedindo socorro, o mais alto possível; um ator do grupo, que não estava na cena, improvisou o vizinho que, ao ouvir, invade a casa e tenta liberar a jovem senhora. Nesse instante o marido retorna para casa, surpreendendo o invasor e o agredindo gravemente.

Nova parada, a Merendeira II pergunta se pode modificar a cena, a curinga afirma que sim. Ela pede que, em vez de invadir a casa o vizinho, chame a polícia, protegendo-se assim da ação que o tinha atingido.

Novamente, um outro educando entrou em cena atuando como o policial chamado pelo vizinho, nesse momento começou-se a criar um macrocosmo de atuação, quando cenas paralelas são criadas como base para a construção da solução.

Nessa versão da história, o policial, ao verificar a veracidade da denúncia, invade a casa e presencia a cena da senhora acorrentada à cama do quarto. Nesse instante, o marido retorna à casa e é preso em flagrante acusado do crime de cárcere privado.

Na delegacia (novo macrocosmo formado), o delegado pergunta à mulher se quer prestar queixa por violência doméstica. Nesse instante, o marido cai aos pés da esposa e pede para perdoá-lo, dizendo que tudo iria mudar; a mulher se balança ao pensar na família.

Nesse momento, de forma surpreendente, a Auxiliar de Serviços Gerais entra em cena sem vestir um personagem, olha para a mulher e diz: “Sei que é difícil minha filha, mas você precisar sair dessa e vai ver que com o tempo vai olhar para ele e se perguntar como pode aguentar tanta coisa”. Mantendo a personagem, nossa educanda respondeu “Se eu o denunciar, vou destruir minha família”, “E que família você tem?”.

A cena foi emocionante para os espect-atores e atores. A apresentação termina, a pedido da maioria, com a prisão do marido e com a ajuda psicológica para a mulher. Depois da apresentação, a Auxiliar De Serviços Gerais confessou que em sua família já houve um caso parecido e que não havia terminado bem, que sua ação foi intuitiva e quando se deu por si já tinha entrado em cena.

Começou-se uma conversa informal entre os alunos e as funcionárias sobre a importância daquele tipo de teatro e de seu objetivo tanto de conscientização como de ensaio da reação da realidade.

“É interessante mesmo, principalmente para essa geração de hoje que mal conhece alguém e já vai saindo, é muito perigoso meninas. Se já conhecendo bem já acontece essas coisas, imagina sem se conhecer. E como é importante também terminar os estudos e ter um emprego, pois assim como a mulher da história, vocês não sofrerão economicamente se um dia quiser se separar de um traste como esse”, (Merendeira I). “Mas nem sempre é tão fácil você se livrar, pois quantas mulheres aí tem dinheiro, tem casa, tem tudo e mesmo assim ainda fica sustentando vagabundo. Colocando em risco até os filhos com um safado em casa, por isso tantas meninas são abusadas pelos safados. Só porque amam, ou dizem que amam um vagabundo. Agora eu pergunto que amor é esse (interrogação) (Merendeira II).

“Mas como, disse a professora uma vez, as mulheres que sofrem esses tipos de violências, pois não é só um, as mulheres se sentem aprisionadas pelos homens por causa do sentimento que sentem por eles, mas também por toda a pressão que a sociedade impõem sobre elas como a ideia de que elas são responsáveis em fazer a família dá certo. Então elas ficam que nem doente. Em La Casa de Papel, a mulher sequestrada no roubo do banco se apaixonada pelo sequestrador, eu não me lembro, mas isso tem um nome. Eu acho que é isso que acontece com muitas mulheres que conhecemos e que apareceram nessas histórias” (Oprimido II).

“Isso é tão normal, esse tipo de violência que na maioria das vezes as pessoas de fora nem sabem, pois é uma violência escondida e maquiada. Por exemplo, quem via o meu personagem indo buscar e deixar a mulher no trabalho todos os dias, deveriam achar que ele a amava. Nunca imaginariam que ele a agredia desse jeito, depois disso, toda a mulher que eu vejo com um roxo em algum lugar, eu fico pensando, será que se machucou mesmo ou a machucaram. Esse negócio é muito grave e deveria ser levado mais a sério” (Oprimido I).

“Realmente é um crime silencioso, que atinge mulheres de várias idades que são agredidas não só por seus companheiros, mas por pais, irmãos, amigos de sala, pela sociedade que as coloca um modelo que a gente tem que seguir. E quando acontece algo de terrível ainda culpa as mulheres por terem sido estupradas e até mortas. Fala sério!” (Oprimida II).

E assim se seguiu a conversa até que as meninas de apoio tiveram que voltar às suas atividades, como tinha sido combinado com a direção. Parabenizaram o grupo e a mim pela apresentação e pela discussão que era levantada durante e depois da encenação, pontuando a importância desse tipo de ação educativa para o reconhecimento e prevenção da violência contra a mulher, tanto na escola quanto na comunidade.

Voltamos à sala para aproveitarmos para discutir as sensações de nosso ensaio aberto. O elenco entrou em êxtase, todos estavam animados com o desempenho da turma e como foram capazes de improvisar rapidamente sem deixar grandes buracos cênicos na apresentação.

Com o tempo se esgotando, parabenizei a equipe por terem trabalhado em conjunto, mostrando que mesmo sem muitos ensaios sobre a construção do macrocosmo cênico, eles realizaram a tarefa com eficiência.

Apresentação: a discussão volta para a comunidade.

O dia da apresentação do resultado das eletivas é unificado entre as escolas cidadãs integrais do Estado da Paraíba e tem como objetivo mostrar a comunidade escolar um resumo sobre o que foi trabalho nas eletivas de cada semestre.

A disciplina Eletiva, como o próprio nome sugere, é um espaço pedagógico dentro do quadro de componentes curriculares da escola cidadã integral em que o aluno e a aluna têm a oportunidade de escolher o conteúdo e o tema a serem estudados nos próximos seis meses.

As turmas são constituídas por educandos de idade e séries diferentes; esse encontro de ideias e conhecimentos é benéfico para uma ampliação sobre o tema trabalhado. No momento das inscrições, os alunos escolhem três opções de curso que são distribuídas respeitando a ordem de escolha de cada.

No final do semestre, em um dia marcado e unificado pela Secretaria de Educação e da Ciência e Tecnologia do Estado da Paraíba, uma mostra pedagógica é apresentada para a comunidade escolar pelos alunos participantes de cada Eletiva.

Nossa apresentação nesse dia foi uma concessão da direção escolar e foi anunciada como uma apresentação cultural dentro da programação, pois não era resultado de uma Eletiva e sim do meu projeto de mestrado.

Em momentos de apresentação cultural ou pedagógica o, espaço do refeitório da escola é transformado em palco, estilo arena, pois as estruturas laterais servem como arquibancadas onde todas as turmas são acomodadas.

Antes da apresentação nos reunimos em uma sala e fizemos alongamentos de aquecimento e o jogo da Flecha com objetivo de trabalhar a concentração, exercícios esses já trabalhados em oficinas anteriores durante o processo de preparação e construção do espetáculo.

Quando bateram em nossa porta anunciando que seríamos os próximos a nos apresentar, fizemos nosso círculo de acolhimento e tentamos nos acalmar, afinal alguns alunos estavam muito nervosos. Serviu também para que eles discutissem os últimos detalhes da apresentação e a responsabilidade dirigida a cada um. Demos nosso grito de guerra e tentamos nos manter aquecidos para a apresentação.

O início da peça se deu com a apresentação da curinga que foi a primeira a entrar em cena, fazendo um apanhado histórico sobre a origem e os objetivos do Teatro do Oprimido para introduzir ao tipo de espetáculo do Teatro-Fórum e suas regras.

Depois que a plateia pareceu compreender as regras que regiam nossa apresentação cênica, a curinga deu o sinal para que o elenco base entrasse em cena. A apresentação ocorreu como o planejado e de forma tranquila. No ápice da história, a curinga abriu para o fórum.

“Deveria bater e acorrentar ele igualzinho o que ele fez com ela!” (gritou um dos espectadores, do 6º ano), “Não, aí não seria justiça, mas uma vingança. É melhor achar outra solução” (afirmou uma espect-atora do 2º ano). “Ela deveria ir embora e dar um tiro nele” (sugeriu o espect-ator do 7º ano).

Mesmo sempre lembrando que como espect-atores, a plateia poderia participar e intervir na ação, nenhum educando ou professor quis participar dessa forma do espetáculo, muitos tinham sugestões boas para a cena, porém, notava-se que o medo de se expor faziam com que todos não partissem para intervenção física na ação.

Dessa forma, sussurrei a curinga que não se preocupasse caso ninguém intervisse na cena e que fosse pegando as sugestões e fosse construindo a cena final, pois tínhamos pouco tempo antes do almoço.

Aos poucos, o debate em torno da cena foi pegando fôlego e os espect-atores foram contribuindo mais para elaboração da cena final. Logo um aluno da 3ª Série do Ensino Médio se levantou e disse: “Paraí, ela trabalha fora de casa, ela pode pedir ajuda lá, aos colegas de trabalho. Falar o que está acontecendo com ela e pedir ajuda”, baseado nessa sugestão começou-se a desenhar o desfecho da peça.

Um aluno do grupo focal entrou em cena interpretando um colega de trabalho da vítima, ligando para a polícia, falando que achava que estava havendo episódios de violência doméstica, pois ela sempre aparecia com marcas roxas pelo corpo e que seu marido sempre ficava com o celular dela nos finais de semana e não permitia que ela atendesse.

Outros atores entraram em cena para interpretar os policiais que iam até a casa da família averiguar a denúncia. Chegando ao local, escutam o pedido de ajuda da mulher e a encontram acorrentada.

Nesse momento, chega o marido e, ao reagir à prisão em flagrante, apanha dos policiais. Nesse instante a plateia vibra com a violência imposta ao violador. Porém, sem se perder da personagem, a atriz começa a pedir no meio de choros que os policiais não machuquem o seu marido.

A atitude da vítima protegendo o seu agressor enfureceu os espect-atores, interrompendo mais uma vez a cena. “Ela é mesmo uma vagabunda!” (Espect-ator do 8º Ano), “Ela gosta! Tem que apanhar mesmo!” (Espect-ator da 1ª Série do Ensino Médio), “Não é bem assim, ela ainda gosta dele e ele se aproveita disso, não é tão fácil para ela sair disso não”

(Espect-atora da 2ª Série do Ensino Médio), “Mas é esse tipo de amor doido que mata muita gente, ela deveria tá feliz com ele se lascando todo e mesmo assim ela o protege!” (Espec-atora do 8º Ano), “Mas isso acontece mesmo gente, minha vizinha foi a mesma coisa, por isso ninguém se mete mais” (Espect-ator da 2ª Série do Ensino Médio), “Ela não precisa de julgamento, mas de ajuda médica, pois é visível que ela está doente” (Espect-atora da 2ª Série do Ensino Médio).

Dessa forma, as discussões foram ficando mais acaloradas e alguns alunos que tinham participado das rodas de discussão propostas e realizadas pelo Conselho Municipal do Combate à Violência Contra a Mulher começaram a defender a personagem afirmando que esse tipo de violência era tão grave, pois imobilizava a vítima emocionalmente, não permitindo que ela reagisse contra seu agressor.

Assim, surgiu algumas histórias da comunidade que serviram de exemplos de como a violência contra a mulher atinge não somente essa, mas toda a família e amigos, pois na maioria das vezes a vítima age como cúmplice de seu algoz.

Nesse instante a curinga teve que focalizar mais uma vez as discussões e falas para a resolução das cenas, pedindo para que todos se concentrassem na resolução do problema. Assim, as sugestões começaram a fluir novamente no sentido de finalização da cena.

Ficou decidido que ela deveria ter apoio profissional e que o marido deveria ser preso, sendo assim a cena terminou com a mulher em uma psicóloga que a ajudava a superar os problemas e os traumas de um relacionamento abusivo.

Dessa forma, mesmo em uma sessão corrida do Teatro-fórum sobre a violência de gênero e mesmo não obtendo um final perfeito e tecnicamente bem construído, o estilo teatral havia cumprido o seu papel, como nos lembra Boal: “acredito que muito mais importante do que chegar a uma boa solução é provocar um bom debate. Na minha opinião, o que conduz à autoavaliação dos espect.-atores é o debate, não a solução que porventura possa ser encontrada”, pois “mesmo que se chegue a uma solução, pode ser que ela seja boa para quem a propôs, ou para as condições em que o debate se desenrolou, mas não necessariamente útil ou aplicável para todos do fórum” (BOAL, 2008, p. 326).

Sendo assim, o objetivo central do Teatro-fórum, assim como todos os métodos e técnicas do Teatro do Oprimido, é levar seus espec-atores a pensarem criticamente sobre sua realidade, tecendo assim mecanismos e estratégias de libertação. O que aconteceu em nossa curta sessão, levando nossos espect-atores a idealizar formas de quebra do ciclo de violência contra a mulher, tanto no momento da apresentação como também em todo o processo criativo,

mostrando-se um dispositivo pedagógico de intervenção de excelência para a discussão de temas delicados e polêmicos no ambiente escolar.

Capítulo IV:

A Resistência à Violência de Gênero no Cotidiano das ECIs: Uma Proposta Pedagógica.

Esse capítulo tem como objetivo formular, através de minhas experiências educacionais, uma proposta pedagógica focada na discussão da questão da violência de gênero nas Escolas Cidadãs Integrais da Paraíba, tendo como base artística o Teatro do Oprimido de Augusto Boal e como foco as técnicas do Teatro-Imagem e do Teatro-Fórum.

O Teatro Imagem possibilita a exposição do imaginário dos alunos sobre a violência de gênero por meio da elaboração dos moldes corporais. Pois, como nos lembra Boal, o objetivo do Teatro Imagem é “ajudar os participantes a pensar com imagens, a debater um problema sem o uso da palavra, usando apenas seus próprios corpos (posições corporais, expressões fisionômicas, distâncias e proximidades, etc.) e objetos” (BOAL, 2008, p.5).

Já a utilização do Teatro-fórum se dá pela possibilidade de expandir a discussão sobre o tema para além da sala de aula, abrindo um espaço de diálogo e busca de soluções coletivas dentro da comunidade escolar, de maneira regrada e democrática, pois

O Teatro-Fórum é um tipo de luta ou jogo, e, como tal tem suas regras. Elas podem ser modificadas, mas sempre existirão, para que todos participem e uma discussão profunda e fecunda possa nascer. Devemos evitar o *fórum selvagem*, em que cada um faz o que quer e substitui quem bem entende. As regras do Teatro-Fórum foram *descobertas* e não *inventadas* – são necessárias para que se produza o efeito desejado: o aprendizado dos mecanismos pelos quais uma opressão se produz, a descoberta de táticas e estratégias para evita-la e o ensaio dessas práticas (BOAL, 2008, p.28).

A utilização do método do Teatro do Oprimido se dará em encontros em forma de oficinas, realizadas em um período de três meses, onde os educandos devem ser apresentados ao conceito de opressão e ao contexto sócio histórico em que o teatro de Augusto Boal foi desenvolvido, em aulas multidisciplinares.

As aulas de história e de artes andaram em consonância possibilitando a contextualização da origem do Teatro do Oprimido dentro do conteúdo da ditadura militar no Brasil e na América Latina, que geralmente se localiza no quarto bimestre. Mais adiante ainda nas aulas de história podem ser explorados temas como a resistência artística e educacional perante o processo ditatorial brasileiro; por isso, é interessante buscar a parceria do educador dessa disciplina.

Dentro deste contexto pode ainda ser trabalhado as ideias de Paulo Freire para a educação e as ideias teatrais de Augusto Boal, buscando levar os educandos a pensarem na

relação entre opressão e oprimido, entre opressão e resistência. Dessa forma essas discussões históricas darão o aporte necessário para a compreensão dos conceitos centrais da metodologia teatral de Boal.

Nas primeiras oficinas de artes se pode trabalhar através dos exercícios e técnicas do Teatro do Oprimido a materialização das ideias dos educandos tem do conceito de opressão e de resistência. Essas oficinas iniciais se organizam basicamente em exercícios de aquecimento, preparação corporal, jogos teatrais e o desenvolvimento das técnicas do Teatro do Oprimido, com o intuito da descoberta do corpo e das emoções.

O desenvolvimento das técnicas do Teatro do Oprimido faz parte de mais uma experiência estética e metodológica das artes cênicas que possibilita uma forma produtiva de trabalho porque o público interfere na encenação, construindo espaços de diálogo durante todo o processo de criação artística. Por isso, percebi que esse tipo de teatro tem mais aprofundamento e desenvolvimento com turmas dos últimos anos do Ensino Fundamental II e entre os educandos do Ensino Médio, por serem mais maduros para os debates necessários a compreensão de um teatro que ao mesmo tempo denuncia e busca soluções coletivas para a luta contra as opressões cotidianas.

Por esse motivo, essa proposta foi pensada para as turmas do Nono Ano das ECIs, tanto pela maturidade quanto pelo número maior de aulas por semana em relação ao Ensino Médio, o que nos garante condições favoráveis para nossa proposta pedagógica. Porém, antes de apresentar minha proposta pedagógica, é importante levantar alguns pontos de condução do processo criativo.

4.1. Organização das oficinas: a importância de criar uma rotina acolhedora.

A carga horária de Artes no Ensino Fundamental II nas escolas ECIs paraibanas é de três aulas semanais de cinquenta minutos cada, distribuídas geralmente em uma aula isolada e duas aulas conjuntas. O tempo para a aplicabilidade do projeto é curto, principalmente porque, como sabemos, no Estado, os professores de Artes são multidisciplinares e, portanto, não nos dedicamos somente a uma arte específica, sendo responsável por trabalhar uma linguagem diferente em cada bimestre.

Então, na prática, temos um bimestre para trabalharmos com a arte teatral, buscando proporcionar uma experiência diferente para cada ano do Ensino Fundamental II. Por isso, essa proposta está estruturada para quinze encontros, para a turma do Nono Ano do Ensino Fundamental II, pois, levando em consideração que eles já tenham vivenciado o teatro de outras

formas, eles estariam mais maduros, tanto cênica como emocionalmente, para as discussões que o Teatro do Oprimido desperta.

Por isso, a criação de uma rotina dentro da oficina potencializa a concentração e a criação artística, a partir da minha experiência percebo como a rotina do trabalho nas oficinas promove a união e concentração dos alunos, principalmente na fase final, quando o elenco é escolhido e os outros são responsáveis pelo apoio técnico ao espetáculo.

Assim, nesta proposta pedagógica, iremos construir com nossos alunos uma rotina, não repetitiva, mas em atividades constantes que os façam a cada encontro irem se aprofundando através dos jogos e exercícios, na questão teórica e prática, das atividades realizadas nos encontros.

Dessa forma, de um modo geral, as oficinas aqui propostas vão se desenvolver da seguinte forma: (1) roda de acolhimento, (2) jogos teatrais, (3) realização de exercícios ou técnicas do Teatro do Oprimido, (4) roda de discussão ou construção do espetáculo e (5) roda de acolhimento. Assim, construímos um ciclo educacional em cada encontro, em um espaço de democracia e diálogo que deve ser acolhedor para as lembranças e emoções que irão surgir ao longo do processo.

4.2. Diário de bordo para educadores e educandos.

Proponho a utilização do diário de bordo tanto para o educador como para os educandos, pois o considero importante em todo o processo, até como estratégia pedagógica para o envolvimento de todos durante o processo de criação e montagem do espetáculo, a manutenção de anotações e observações sobre as atividades realizadas dentro das oficinas podem exercitar a escrita dos alunos e servir como material para reflexão do processo nos últimos encontros do bimestre.

Segundo Viola Spolin (2014), educadora artística americana, em seu Fichários de Jogos Teatrais, é importante para o educador um feedback dos seus planos de aula, onde pode manter um comentário do desenvolvimento das turmas e de suas dificuldades, dados que devem servir de base para as outras oficinas a serem realizadas.

Para os alunos pode ser uma estratégia pedagógica nos momentos finais do projeto, onde, como já sabemos, a turma se divide entre elenco e apoio, dando ao educando a responsabilidade de anotar e sistematizar todas as descobertas e inovações das cenas ensaiadas.

Acredito que o diário de bordo escrito por todos os educandos, onde ao fim de cada oficina eles devem registrar suas impressões, ideias e sentimentos despertados com os

exercícios e jogos realizados, serve como uma forma de racionalização do processo, proporcionando uma autoavaliação da construção artística.

4.3. Emoção e o exercício de racionalização

A temática de nossa proposta e a maneira como ela pode se desenvolver despertará lembranças carregadas de emoções com diversas intensidades; por isso, recomendo que todo o processo seja feito de forma respeitosa, construindo um espaço de diálogo e acolhimento.

Para isso seria bom proporcionar experiências teatrais que possam levar a uma racionalização das emoções. Por isso, dentro do Teatro do Oprimido, proponho trabalhar com os exercícios de racionalização emocional do personagem que possibilitam um autoconhecimento dos sentimentos e como esses podem ser matérias prima da arte. Pois, como nos lembra Boal, “nada do que é humano é alheio a qualquer ser humano. Todos somos, potencialmente, bons e maus, carinhosos e duros, mulherengos e homossexuais, covardes e corajosos etc. Foi uma escolha, não uma fatalidade” (BOAL, 2008, p. 293).

Por isso, creio que a construção de um espaço onde o compartilhamento de experiências possam contribuir para se repensar os fatos e reexaminá-los através da arte, um espaço seguro para que sensibilidade, vivência, prática e teoria possam se unir para a discussão do tema em questão, em nosso caso a violência de gênero. Isso pode ser construído ao longo do processo junto com todo o grupo, sendo o professor um facilitador do processo pedagógico.

4.4. O professor como facilitador

Dentro do processo criativo e artístico dessa proposta, sugiro que o educador assume a função de um facilitador nas discussões teóricas e de um curinga nas práticas artísticas para possibilitar o protagonismo dos educandos.

Isso significa que ele deve propor as ações, manter o fluxo produtivo, porém deve proporcionar a seus alunos os mecanismos para que eles sejam protagonistas de suas próprias descobertas e produções, que aqui se apresentam de forma coletiva.

Para isso, faz-se necessário que o professor de Artes vá, aos poucos, delegando responsabilidades a todos os membros da equipe, interferindo o menos possível em todo o processo, afinal o teatro está aqui como um dispositivo pedagógico para o debate e conscientização da discussão em questão, partindo das experiências de vida dos educandos e da comunidade escolar.

Dessa forma, todo o processo criativo deve partir dos alunos e do seu conhecimento produzido através das histórias compartilhadas e dos saberes debatidos em sala. Se o professor intervém como um diretor intransigente, o espetáculo montado terá a sua representação e não a dos educandos, e a proposta aqui fornecida terá perdido seu sentido e intencionalidade.

Sabemos que muitas vezes, no ambiente escolar, principalmente nas ECIs, as cobranças da coordenação, direção e até mesmo da Secretaria de Educação do Estado estão pautadas nos resultados finais, porém essa proposta se baseia no processo artístico e educacional, pois tem como objetivo a discussão e representação dos educandos em torno do tema que se mostra no cotidiano escolar como um problema.

Por isso, resguarde-se em seu diário de bordo e no registro realizado pelos alunos, sempre compartilhando com seus superiores o objetivo e os resultados diários de seu projeto. No meu caso, os resultados foram vistos e sentidos pela direção na mudança de comportamento da turma e de suas atividades de pesquisa no ambiente escolar.

Dessa forma, foque no processo e em seus frutos, pois a apresentação artística final será somente o resultado, mas não o foco principal do trabalho. Em nosso caso, o espetáculo final será construído também para se levantar uma discussão de nossos conhecimentos dentro do processo sobre o tema com a plateia, terminando o ciclo da comunidade para a comunidade.

4.5. O protagonismo.

O protagonismo é um dos eixos centrais do desenvolvimento do saber dentro das diretrizes da ECIs, onde todo o currículo, tanto dos conteúdos da BNCC como da parte diversificada⁴, deve se direcionar para o desenvolvimento dessa habilidade.

Nossa proposta trabalha dentro desse direcionamento ao colocar o educando como o centro da aprendizagem e da produção do conhecimento, com base em experiências e de suas representações artísticas. A construção completa de um espetáculo teatral como o resultado de uma atividade coletiva ainda potencializa o sentimento gregário dos alunos tão valorizado dentro da construção do saber integral.

Dessa forma, nossa proposta atende à compreensão educacional das escolas cidadãs, pois focado no processo artístico, busca desenvolver no educando a aprendizagem do ser e de

⁴ A parte diversificada são disciplinas adicionais ao currículo da Escolas Cidadãs Integrais que contribuiriam para a formação integral do educando como o Projeto de Vida, Estudo Orientado, Pré-Médio Pós-Médio, Nivelamento de Matemática, Nivelamento de Português, Eletivas, Colabore e Inove e Aulas Experimentais de Exatas, resumindo, todas as disciplinas implementadas nas ECIs que não fazem parte da BNCC.

sua autonomia emocional, preparando-o para intervir em sua realidade, dialogando fortemente com a disciplina projeto de vida.

4.6. O sentimento gregário.

Na fase de ensaio é possível que a maioria dos alunos não façam parte do elenco principal, porém é interessante que todos os educandos ainda se sintam parte importante do processo. Em meu projeto de intervenção, após o grupo escolher o seu elenco, dividi o restante em grupos de três, onde cada um tinha atribuições a realizar e os conscientizei de suas responsabilidades.

Dessa forma, o primeiro grupo ficou responsável pelos registros das marcações e propostas de cena, além de interferir nos ensaios caso o texto ou o descolamento realizado fossem equivocados. O segundo ficou responsável pelo registro audiovisual do projeto e a realização do making of. O terceiro ficou responsável em idealizar e produzir cenários, objetos cênicos e figurinos. O quarto responsável em selecionar as músicas do espetáculo e sua sonoplastia. E, dessa forma, todos foram partes importantes na elaboração e execução do projeto do início ao fim.

Além disso, os jogos teatrais e as rodas de discussão possibilitam englobar todos os alunos durante o processo, mesmo quando esse começa aos poucos a se debruçar sobre o elenco formado e o ensaio da peça. O importante é não deixar ninguém para trás, mantendo a concentração e o sentimento de pertença de cada um dentro da construção artística.

Isso tudo contribui para a construção do sentimento gregário, possibilitando a sensação de pertença e união dos membros da equipe. Esses laços são importantes para a parte de discussão e racionalização das emoções, pois, creio que quanto mais unido seja um grupo, mais empatia e apoio serão dados aos colegas e suas histórias de vida.

4.7. As oficinas e seus conteúdos multidisciplinares.

Dependendo do tema abordado, seria bom uma visão multidisciplinar para que as discussões teóricas possam desenvolver um denso material artístico, para isso é sugerido construir um currículo que adentre às demais disciplinas, inclusive com a ajuda dos professores que as ministram.

Nessa proposta podemos trabalhar com os componentes da BNCC (História, Sociologia, Filosofia e Língua Portuguesa) e o da parte diversificada (Projeto de Vida). Como o ensino de Arte foi habilitado, na ausência de professores formados na área, para os professores de

História, dá para relacionar perfeitamente esse assunto com a ditadura militar brasileira, assunto geralmente estudado no quarto bimestre, por exemplo.

Porém, a parte teórica do projeto pode ir sendo trabalhada ao longo do terceiro bimestre, assim como foi a nossa parceria com os palestrantes CENDAC – Centro de Apoio à Criança e ao Adolescente –, que ministraram palestras sobre o assunto ao longo do terceiro bimestre.

Os demais professores podem colaborar em suas aulas com a discussão; para isso a participação da gestão no desenvolvimento do projeto é interessante, para dar suporte a essas contribuições multidisciplinares. Aliado a essas contribuições pedagógicas, pode ser adicionada as pesquisas de campo que os alunos podem fazer dentro do ambiente escolar sobre o tema em questão; creio que essas incursões do saber faz com que eles possam perceber que o assunto discutido não está preso dentro de quatro paredes, mas presente em realidades próximas, afetando também outras pessoas.

4.8. Nossa proposta pedagógica para o combate à violência de gênero no ambiente escolar.

Durante a IV Conferência da Mulher, realizada em 1995, na capital da China, foi assinado a Declaração de Beijing, onde os países participantes garantiram a realização de diversos outros tratados já assinados e mobilizar recursos para combater a violência contra a mulher nos aspectos social, político e econômico.

Desde 2000, com a exposição do relatório sobre a violência contra a mulher, o Brasil tem desenvolvido metodologias de quantificação das agressões letais e não letais, aliados a desenvolvimento de ações políticas e sociais para o combate a essas ações que virariam criminais com a legalização da lei Maria da Penha, em 2006. Foram fundadas delegacias das mulheres em várias partes do país, além das linhas de denúncia anônimas como o 180.

Mesmo assim, a violência contra a mulher ainda se mostra presente em nossos cotidianos familiares e comunitários. O número de casos relatados dentro do meu projeto de intervenção pode servir como uma amostra: na ocasião de sua aplicação, das 50 pessoas entrevistadas ao longo do processo pelos alunos, 15 pessoas declararam presenciar dentro de suas famílias a violência de gênero, 10 pessoas afirmaram terem visto suas mães sendo agredidas de alguma forma por seus companheiros. No mais, todas as mulheres entrevistadas disseram se sentirem assediadas em algum momento de suas vidas.

A cada dia, em redes sociais ou na grande mídia, alguma mulher surge como exemplo de violência de gênero, na maioria das vezes de forma letal. A violência não declarada ainda é presente no cotidiano das mulheres, com insegurança das ruas, nos assédios sexuais nos ônibus ou no trabalho, além da luta diária por reconhecimento no mundo do trabalho.

Dessa forma, é interessante que a educação integral faça parte da frente de combate à violência contra a mulher através de conteúdos explicativos, debates e ações de conscientização, não somente para suas vítimas, as mulheres, mas também para os seus opressores, os homens, pois creio que somente em uma conscientização integral podemos mudar realmente o panorama.

Essa proposta se baseia na Declaração dos Direitos Humanos, de 1946, na Lei Maria da Penha, de 2006, e na compreensão da formação integral do ser humano que está dentro das diretrizes das ECIs, tendo como objetivo construir um espaço de diálogo e expressão sobre a violência de gênero no ambiente escolar, utilizando como metodologia os jogos teatrais e os exercícios e técnicas do Teatro do Oprimido.

Como já mencionado, sugerimos que o público alvo dessa proposta seja o Nono Ano do Ensino Fundamental II, por se tratar do último ano desse ciclo educacional, espera-se que já tenham maturidade teatral e discursiva para a construção artística com base no tema levantado. Além disso, podem ser a base de um trabalho mais amplo, sendo multiplicadores dentro de sua comunidade escolar do combate à violência de gênero, produzindo palestras e intervenções artísticas sobre o tema nos anos posteriores.

São ao todo propostos quinze encontros. Abaixo se apresentam as sugestões para cada oficina, com jogos teatrais e exercícios e técnicas do Teatro do Oprimido, assim como alguns comentários importantes com bases em minha experiência.

Primeira oficina: a apresentação do projeto.

Conteúdo: A violência de Gênero e o cotidiano.

Metodologia: Debate e exibição de material multimídia.

Jogo Teatral: Caminhada no espaço (SPOLIN, 2014), Ouvindo o Ambiente (SPOLIN, 2014), Extensão da Audição (SPOLIN, 2014).

Duração: 50 minutos.

Seria interessante que o grupo focal seja entusiasta da ideia proposta, por isso é sugiro que o educador elabore uma aula que desperte a sensibilidade dos alunos ao tema e à abertura dos debates.

Nesse primeiro encontro, o objetivo é proporcionar uma discussão prévia sobre o tema que será abordado. Sugiro que as oficinas sempre comecem com alongamentos simples e depois sigam com jogos teatrais como o “Caminhada no Espaço”, que consiste em pedir para que os alunos andem pela sala de aula percebendo o seu corpo a se movimentar e interagir com o espaço. Para explorar melhor o jogo, o educador pode ir guiando o exercício e fazendo com que o educando explore o espaço e seu próprio corpo em suas diversas dimensões, com frases como “sinta sua coluna, seu pé, como eles reagem ao tocar o solo” e assim para as várias partes corporais.

Depois de explorar o corpo em interação com seu ambiente, o educador pode sugerir aos educandos que se sentem em círculo para introduzir o jogo teatral “Ouvindo o Ambiente”, onde eles podem prestar atenção aos sons do ambiente da sala. Posteriormente, seria bom que se introduz mais um jogo: Extensão da Audição. Nesse instante, leve a tentarem aguçar a audição para sons exteriores à sala. É interessante que entre cada jogo seja feito o debate de como cada experiência impactou os participantes e que resultado foi alcançado.

Nesse intente, o educador pode trazer alguma música, poema ou som que estimule os alunos a pensarem sobre a questão de violência de gênero e incentive o início dos debates. Recomenda-se que o professor mais de um mecanismo como poemas ou depoimentos de violência contra a mulher, pois às vezes precisa-se de mais materiais para estimular profundamente a discussão, pois, as histórias e relatos apresentados nesse momento servirão de base para a próxima oficina.

Para encerrar, propomos a roda de acolhimento. De pés os educandos se posicionam em círculos, quadris colados em um balanço ritmado, nesse instante de acolhimento pode se discutir as impressões dos alunos sobre a aula e os sentimentos que foram despertados, construindo um espaço de bem estar e despertando o sentimento gregário.

Segunda oficina: introduzindo o Teatro Imagem.

Conteúdo: A violência de gênero e suas representações através das imagens.

Metodologia: Jogos teatrais, exercício do T.O, roda de debates.

Jogo Teatral: Estátua e Jogo Modelar.

Exercício e técnica do Teatro do Oprimido: Teatro Imagem - Imagem Real (BOAL, 2008, p. 5).

Duração: 100 minutos.

Para introduzir ao Teatro Imagem, sugerimos que depois do alongamento simples, ao som de uma música mais agitada, os alunos sejam convidados a brincar com os níveis do movimento corporal; nesse instante, o educador pode ir brincando de estátua com os educandos.

Para aprofundar a percepção sobre a ideia da construção de imagens corporais, o educador pode realizar com os educandos o jogo teatral Modelar, onde se pede aos alunos que façam dois círculos que se acomodem um dentro do outro. Nesse espaço, os membros do círculo interno devem formar, com seus corpos, estátuas em diversas poses. Os educandos do lado de fora, com os olhos ventados, devem tatear as estátuas e tentar reproduzir os seus formatos e posturas. Depois, inverte-se os círculos e repetimos o exercício.

Sugiro que sempre depois de cada exercício ou jogo teatral o educador debata com os alunos suas experiências, podendo esse espaço também ser utilizado para se introduzir a segunda fase das oficinas, que nesse caso é sobre o Teatro Imagem.

O Teatro Imagem, idealizado por Augusto Boal, que tem como objetivo registrar em imagens as representações idealizadas por um grupo sobre determinada situação. Se apresenta-se em três fases: 1) Imagem Real que representar com fidelidade o fato ocorrido, 2) Imagem Idealizada, como se gostaria que fosse a situação, 3) Imagem Transição, que deve representar o que fazer para sair da realidade para se chegar ao desejado que serão desenvolvidas nos próximos encontros. Sugerimos que cada uma delas seja trabalhada em oficinas diferente para que haja espaço para a discussões e reelaborações, pois os alunos podem modelar e remodelar as estátuas de acordo com a vontade do grupo. No decorrer do tempo determinado pelo educador, pode sugerir aos alunos que escolham a imagens propostas mais interessantes que podem fazer parte do espetáculo.

Terceira oficina: A Imagem dos Sonhos – a idealização da resolução dos problemas.

Conteúdo: A violência de gênero e a sua idealização de suas resoluções.

Metodologia: Jogos Teatrais, Teatro Imagem e roda de debates.

Jogos Teatrais: “Senta, agacha, deita e levanta” e “Expressão em Equipe”.

Exercícios ou técnicas do Teatro do Oprimido: Teatro Imagem – Imagem Ideal.

Duração: 50 min.

Recomenda-se que a cada encontro um dos alunos puxe os exercícios para que se vá aos poucos exercendo o protagonismo no grupo, sendo o aquecimento para os jogos posteriores. Para essa oficina para o senso de união que se trabalhe com o jogo de aquecimento “Senta, agacha, deita e levanta” comandada pela voz do educador. Comece com ritmo leve e devagar e aos poucos pode ir intensificando os exercícios solicitados.

Saia do jogo com uma caminhada rápida pela sala, depois peça para que façam trios (incentive para que sempre façam grupos diferentes) e retorne ao jogo, mas dessa vez os educandos devem realizar em conjunto como se os corpos agora fossem um só.

Depois, propomos como preparação para o Teatro Imagem que os alunos possam jogar o “Expressão em equipe”, que consiste em dividir a turma em grupos de cinco, cada um deve elaborar um gesto. Depois se numera cada um da roda com um número de um a cinco e ao som de comando cada um deve fazer o seu gesto, adaptando assim cada grupo a um ritmo diferente. Posteriormente, os números iguais de cada equipe são chamados ao centro mostrando cada uma sua expressão. No final, a equipe reagrupa os participantes buscando formar uma sequência lógica de gestos. O objetivo é trabalhar o espírito gregário, a formação de uma linha narrativa lógica e principalmente a expressão corporal.

Retomamos às Imagens Reais produzidas no último encontro, mas agora também devem produzir uma Imagem Ideal que seria uma estátua que representasse o fim ideal para a história relatada e que foi base para a primeira modelagem.

Porém, dessa vez, todos os grupos, depois do tempo destinado a essa atividade, poderiam modificar a cena do outro, usando mais membros para alterar as cenas produzidas. Assim, os educandos aprendem a colaborar de forma coletiva nas atividades artísticas desenvolvidas. Ao educador cabe garantir que essa experiência seja realizada com respeito, intervindo de forma coletiva com os alunos perante as situações que não colabore com o bom andamento do projeto.

Termine com a roda de acolhimento e com a discussão das experiências despertadas durante as atividades dessa oficina, peça para que os educandos sempre estejam atentos aos detalhes produzidos para que possa se dar continuidade na próxima aula.

Quarta oficina: A possibilidades de libertação da violência de gênero – a Imagem de Transição.

Conteúdo: A violência de gênero e as possibilidades de reação: a Imagem de Transição.

Metodologia: Jogos teatrais, Teatro Imagem e debate.

Jogo Teatral: Caminhando pelo espaço, estátua e Sequência de Movimentos.

Duração: 100 minutos.

Comece com alongamento simples que deve ser interligado com o caminhar pela sala. Durante esse processo, o educador deve ir comandando para que a intensidade dos movimentos passe do mais rápido ao mais lento. Isso irá auxiliar na compreensão da tenacidade do corpo em cada intensidade trabalhada.

No segundo momento, peça para os alunos pensarem em um esporte e numa sequência de movimentos associada e a realize; depois, com todos em círculo, eles devem dividir o movimento em três partes, em imagem inicial, imagem final e imagem de transição do movimento. Posteriormente, peça que cada imagem seja reproduzida em ritmos diferentes: o objetivo é que os alunos entendam o que seria uma transição, uma ação que leva da primeira à última imagem, porém que tem o poder de transformar a ação inicial rumo a um novo final. Depois desses jogos o educador pode especificar o que é transição e como ele pode ser uma ação de transformação da realidade, em busca de algo desejado.

No final desse processo, cada grupo deve apresentar a sequência das imagens produzidas pelo restante dos colegas; esses por sua vez podem modificar e alterar as imagens produzidas. No final, o educador pode fazer uma roda de discussão para que a equipe selecione as sequências de imagens produzidas e pense como estas podem fazer parte da peça.

O importante é que, no final dessa fase, tanto o educador como o educando possam analisar as imagens produzidas, procurando compreender quais são as representações de violência de gênero, as mudanças propostas e perspectivas de mudança, estimulando os educandos à autoanálise e ao autoconhecimento, a se debruçarem de forma crítica sobre sua própria produção.

Quinta oficina: A Violência de Gênero na comunidade escolar – pesquisa de campo.

Conteúdo: Pesquisa de campo sobre o tema dentro da comunidade escolar.

Metodologia: Pesquisa de campo e debate.

Jogo teatral: Três Mudanças (SPOLIN, 2014)

Duração: 50 minutos.

O educador pode começar a oficina com o jogo de aquecimento silencioso Três Mudanças, que consiste em dividir a turma em três grupos, onde jogarão em duplas que irão se observar para depois virarem de costas um para o outro e cada um fazer três alterações, cabendo ao companheiro apontá-las. Esse exercício ajuda na concentração necessária para o próximo passo, na pesquisa de campo e na atenção necessária para a anotação de cada história e relato que serão coletados.

Sugiro que educador oriente os alunos que a identidade do entrevistado deve se manter em sigilo e que as histórias relatadas devem ser anotadas nas suas menores minúcias. Depois do tempo destinado à pesquisa, os alunos devem retornar à sala de aula para exposição e discussão dos relatos. Para evitar algum equívoco, é interessante avisar à direção da escola sobre essa atividade realizada dentro do ambiente escolar.

Dentro da roda de debate, os alunos podem selecionar, entre as entrevistas apresentadas, no máximo três histórias que mais chamaram a atenção para que seja a base para o Teatro-fórum.

Sexta oficina: Das vivências às representações – a formação do Teatro-fórum.

Conteúdo: As representações das entrevistas.

Metodologia: Jogos Teatrais e Debates.

Jogo Teatral: Parte do Todo # 4 (SPOLIN, 2014, A68)

Teatro do Oprimido: Teatro-fórum.

Duração: 100 minutos.

Pode-se iniciar a oficina com o jogo “Parte do Todo, Relacionamento”, que consiste na montagem de grupos de cinco ou mais, onde um jogador inicia uma atividade, sem escolher personagem. Os outros jogadores escolhem um relacionamento com o jogador em cena e, um por vez, entram na atividade, relacionando uma atividade à sua intervenção.

Por exemplo, um dos educandos começa o jogo como uma mulher cozinhando, outro aluno pode entrar na encenação como se estivesse cortando verduras, outra como se fosse o garçom dizendo os pedidos e assim os demais vão entrando para completar a cena.

O objetivo é que as relações sejam coerentes dentro da cena, possibilitando o entendimento por toda a plateia, que decidirá quais grupos realmente conseguiram passar seu discurso teatral.

Nessa mesma linha, o educador pode propor aos educandos que cada grupo tente representar as histórias reveladas através das entrevistas, procurando manter a coerência das cenas. No fim, o grupo pode escolher a melhor história apresentada sobre a qual irão trabalhar o texto principal da peça em formato de Teatro-fórum.

No Teatro-fórum, o espectador torna-se protagonista da cena, formando a figura do espect-ator (espectador mais ator), que pode interferir na história contada tanto através de sugestões como também da sua inserção em cena. Para isso o tema trabalhado deve ser de interesse da plateia para que essa se sinta estimulada a participar das discussões.

O texto teatral do Teatro-fórum deve ter início e clímax, mas não deve ter final, pois esse deve ser decidido pelo público presente. Porém, na escrita desse texto teatral, o clímax tem que apresentar múltiplos finais para que possam provocar boas discussões.

Na prática artística isso significa que tem que se focar em um trabalho teatral baseado nos jogos de improvisação e conscientização dos personagens da peça, para que as intervenções propostas pela plateia possam ser mais bem aproveitadas.

Dessa forma, o educador pode orientar a elaboração do texto teatral atentando para as características do teatro-fórum e de sua execução, porém, não é interessante que intervenha em demasia na história produzida pelos alunos, pois a intenção dessa proposta é que os educandos produzam as representações artísticas sobre a temática.

Sétima oficina: Construindo as cenas teatrais através dos fragmentos dos jogos teatrais.

Conteúdo: A violência de gênero e a construção da peça teatral.

Metodologia: Jogos teatrais.

Jogos Teatrais: Onde #1: construindo um ambiente cenário (SPOLIN, 2014, ficha B3).

Duração: 50 minutos.

Seria interessante que nesse momento do processo o educador utilize jogos teatrais para estimular nos educandos a imaginação e criatividade cênica, para isso sugiro a utilização do jogo teatral “Construindo um ambiente cenário”, que consiste em dividir a sala em grandes times de dez a quinze jogadores, cada time deve acordar entre si um Onde. O primeiro jogador entra com um objeto e o deixa em cena, o outro entra e utiliza o objeto e assim por diante até formar todo o ambiente. A intensão do jogo é que o restante da turma, que será a plateia, consiga

determinar que lugar é esse e quais são os objetos encenados. Pode-se trabalhar com os ambientes da escola, o que deixa o jogo mais interativo e atrativo para os alunos.

Por exemplo, o grupo escolhe representar a cozinha da escola, o primeiro jogador entra em cena e leva um fogão imaginário, o segundo entra e o utiliza, o próximo traz uma pia e assim por diante. Com todos os utensílios e ações, a plateia tem que adivinhar onde se passa a cena. É um jogo de improvisação com plateia que serve para despertar a imaginação e a valorização do espaço imaginário tão necessário à arte teatral.

Depois, com a turma disposta em círculo, o educador pode pedir para que os alunos relembrem as cenas que já foram montadas através dos jogos e exercícios teatrais, dispondo cada cena e depois ir combinando a sequência que cada um deve aparecer na peça, lembrando que o Teatro-fórum deve ser o último. Creio que a exposição em cartolinas ajuda na visualização da montagem e tal visualização auxilia na discussão da turma sobre a construção do roteiro e da peça teatral.

O educador pode ainda aproveitar a oportunidade para discutir com a turma os critérios para a escolha do elenco da peça, critérios que devem ser escritos e determinados pela turma. Encerre com as considerações do dia dentro do círculo de acolhimento.

Oitava oficina: A racionalização das emoções através do Teatro do Oprimido.

Conteúdo: Dinamização das emoções do ator e sua racionalização.

Metodologia: Métodos e técnicas do Teatro do Oprimido e Debate.

Teatro do Oprimido: Exercício “Quebra de Opressão” (BOAL, 2008, p.288).

Duração: 100 minutos.

Sugiro para iniciar essa oficina para intensificar a emoção da personagem o exercício do Teatro do Oprimido denominado de Quebra de Opressão (BOAL, 2008, p.288), que tem como objetivo dinamizar a emoção do ator em cena. O jogo é dividido em três fases e consiste na troca entre as personagens oprimidas e opressores.

Na primeira fase, um ator é convidado a recordar um fato de seu passado onde ele teria se sentido oprimido. Essa cena de opressão deve, com a ajuda dos demais colegas, ser contada de forma fiel aos acontecimentos relatados, sendo o protagonista da história interpretado pelo mesmo jogador que relatou o acontecimento.

Na segunda fase do jogo, o protagonista não deve aceitar a opressão. Nesse momento começa a improvisação onde a opressão deve ser combatida em tom de rebeldia pelo ator,

tomando atitudes que deveriam ter sido tomadas na época do acontecido, mas que por inúmeros motivos não foram postas em ação.

Na terceira fase as personagens trocam de pele e o ator que fez o oprimido interpreta o opressor, e o ator que incorporou o opressor viverá o oprimido. Isso permite o enriquecimento dos personagens, já que os artistas terão a oportunidade de vivenciar os dois lados da moeda.

Logo após o exercício se pode fazer uma roda de discussão para debater a experiência de viver os dois lados da história e se eles conseguiram se colocar na pele dos personagens interpretados e se acham possível fazer isso no seu cotidiano, é interessante que esse mesmo exercício seja repetido com a utilização da história escolhida para o Teatro-fórum.

Nesse momento do processo artístico, quando as atividades começam a se concentrar no elenco principal, geralmente não tem personagem para todos os alunos da turma, por isso sugiro que o educador faça, aos poucos, as distribuições das atividades de apoio, mostrando a importância desse trabalho para a realização do espetáculo.

Esse exercício também pode ser usado nos ensaios da peça aplique teatral, onde os atores devem trocar de papéis, vivenciando os dois lados da história, fortalecendo os sentimentos de cada personagem dentro da cena. Esse exercício pode ser realizado mais de uma vez com atores diferentes, dessa forma se facilita a escolha do elenco base pelos colegas que estão na plateia.

O texto pode, a critério do educador, ser modificado de acordo com os melhoramentos propostos pelos atores e pelo apoio em cada exercício proposto, sugiro ainda, que todas as sugestões aprovadas anotadas nos Diários de Bordo da turma, despertando assim a responsabilidade da turma para com o projeto e o grupo.

Nona oficina: A violência de gênero sem palavras.

Conteúdo: Expressão corporal.

Metodologia: jogo teatral e exercícios do Teatro do Oprimido.

Jogo teatral: Blablação.

Teatro do Oprimido: Ensaio para Surdos (BOAL, 2008, p. 296).

Duração: 50 minutos.

Recomento para iniciar a oficina, o jogo teatral Blablação, que consiste em os atores não usarem a língua portuguesa no momento de pronunciar suas falas e sim uma linguagem

“inventada”. O objetivo é proporcionar um momento onde a expressão corporal deve estar no foco do processo, estimulando os atores a aprimorar outras formas de comunicação.

Sendo assim, o jogo só é finalizado com êxito quando as cenas são mostradas sem danos para os espectadores, usando-se outros meios de expressão além da oralidade.

Divida a turma em grupos de cinco. Cada um deve desenvolver uma história que deverá ser apresentada aos demais membros da turma, sem usar a língua portuguesa. O objetivo é preparar os alunos para o próximo exercício, onde nem a blablação poderá ser usada.

Sugiro que se siga a oficina com o exercício “Ensaio para Surdos”, que tem como objetivo a valorização da imagem através do exercício da suborna total o ator deve, sem o uso de qualquer linguagem oral e sem mímica, ensaiar as cenas do espetáculo tomando consciência do pensamento escondido e fluente das personagens e transmiti-las através da expressão corporal, evitando a perda de sentido da cena para os espectadores.

Décima oficina: Analisando as emoções.

Conteúdo: A violência de gênero e a análise das motivações e das intenções.

Metodologia: Exercício do Teatro do Oprimido e Estudo de Mesa do Texto Teatral.

Jogo de aquecimento: Flecha.

Teatro do Oprimido: Ensaio Analítico de Motivação (BOAL, 2008, p.300) e Interrogatório (BOAL, 2008, p.298).

Duração: 100 minutos.

Proponho o jogo de aquecimento “Flecha” para se iniciar a oficina, um jogador jogar uma flecha imaginária direcionando para um dos colegas que deve, por sua vez, pegar com as mãos e lançar novamente para outro jogador. Começa-se em um ritmo lento e depois vai se acelerando até se tornar bem rápido. Esse jogo de aquecimento tem o objetivo de aguçar a concentração e a pensamento rápido do educando.

Depois recomendo o exercício de “Ensaio Analítico” que tem como objetivo analisar e intensificar as emoções em cena, onde o educador pode levar os estudantes a debaterem sobre três pontos: a vontade, a contra vontade e a vontade dominante (a motivação completa) de cada personagem e depois debata as impressões capturas de cada educando, o que pode levar a uma leitura dramatizada do texto.

Sugiro que o ensaio continue com o exercício “Interrogatório”, que consiste numa simulação de interrogatório criminal, onde a personagem é posta na berlinda para responder à inquisição do grupo sobre acontecimentos de sua vida e da peça, sua ideologia, seus gostos e desgostos que motivam ou motivaram suas ações.

Esse exercício tem como objetivo analisar e reforçar o subtexto de cada personagem, mas também leva o educando a racionalizar os sentimentos ao passo que demonstra que as ações de cada um têm uma intencionalidade e uma história oculta aos nossos olhos.

Nesse exercício, o ensaio ocorre normalmente até que um integrante do grupo pare a cena, convoque um personagem à berlinda e comece o interrogatório, é interessante que o professor delimite um tempo para cada inquirido, pois, o exercício pode ser prorrogar muito.

Décima primeira oficina: Enraizando os personagens e suas motivações.

Conteúdo: Racionalização das emoções da personagem.

Metodologia: Jogos de Aquecimento Teatral e Exercício do Teatro do Oprimido.

Jogo Teatral: Quem Manda e Mestre.

Teatro do Oprimido: Variante de Hanôver (BOAL, 2008, p.298).

Duração: 50 minutos.

Seria bom começar essa oficina com o jogo de aquecimento de “Quem Manda é o Mestre”, que consiste em um jogador por vez propor um movimento de difícil execução que os demais devem tentar imitar; a cada exercício realizado se contabiliza uma pontuação, novamente treinamos com esse exercício as expressões corporais e a concentração dos educandos.

Nesse outro exercício que proponho, o educador pede o elenco se posicione no centro do palco para ensaiar a peça; o restante deve ser os espect.-atores (espectadores que podem assumir a ação de atores em cena) para começarmos o exercício “Variante de Hanôver”, que consiste em dar-se início ao ensaio da peça teatral, porém os espectadores podem interromper a cena e indagar o personagem de suas ações. A atribuição dos atores e atrizes nesse momento é defender suas personagens de forma apaixonada e com bons argumentos. A ideia é despertar nos protagonistas o enraizamento de seus discursos e vontades como personagens.

Durante as interpelações aos personagens, a cena para e deve ser retornada logo após a defesa desses, partindo do ponto em que se havia parado. Esse exercício ajuda também a preparar os espectadores para ação do Teatro-Fórum, onde a plateia interromperá a cena

inúmeras vezes. Como no outro ensaio, determine um tempo máximo para cada intervenção do espect-ator. Sugiro que o educador faça um debate sobre todo o processo da aula, pois esses exercícios dentem a despertar boas discursões sobre atemática trabalhada.

Décima segunda oficina: O Teatro-fórum e a escolha do Curinga.

Conteúdo: o Teatro-fórum.

Metodologia: Jogos Teatrais e Teatro do Oprimido.

Jogo Teatral: Quem Está Batendo? (SPOLIN, 2014, B32).

Teatro do Oprimido: Teatro-fórum.

Duração: 50 minutos.

Nesse momento do processo é interessante que se inicie os ensaios para o Teatro-fórum, assim como as discussões coma turma para a escolha do Curinga pela turma. Por isso proponho como jogo “Quem Está Batendo?”, que consiste em um jogador permanecer fora da vista da plateia e bater na porta. Ele deve comunicar quem está batendo, onde, de que horas e assim por diante.

Suas batidas têm que demonstrar essas características e fatos. Faça um rodízio entre os participantes e sempre abra para a discussão e palpite do grupo sobre atuação do colega. O objetivo do jogo é mostrar como as mais diferentes ações do cotidiano acontecem de acordo com a história e a intencionalidade de cada personagem.

O educador pode utilizar a mesma distribuição da última oficina para o ensaio geral em formato de Teatro-fórum. Sugiro relembrar aos alunos que, nesse tipo de teatro, a intervenção da plateia para decidir o fim da história e até mesmo, em participar, da peça, é comum e esperado e que nos dois últimos encontros os exercícios os preparam para a improvisação necessária e oriente aos espect.-atores a intervir, propondo finais, inclusive entrando em cena. O interessante que o educador atue nesse momento como curinga e inicie o ensaio geral do texto, mediando propostas e suas encenações.

Seria bom que depois do ensaio o educador pontuasse, chamando a atenção dos alunos, sobre a função que exerceu durante o ensaio, explicando qual é a responsabilidade do curinga na cena, o objetivo é que o grupo escolha quem melhor poderia exercer essa função dentro do espetáculo.

Décima terceira oficina: Ensaio geral II.

Conteúdo: Teatro-fórum.

Metodologia: Jogos de aquecimento, Teatro do Oprimido e Meditação Guiada.

Jogo de Aquecimento: Coco de Roda.

Teatro do Oprimido: Teatro-fórum.

Duração: 100 minutos.

Seria interessante que nessa oficina, o grupo pudesse experimentar o Coco de Roda com a música Minha Ciranda, de Capiba, que fala sobre união na produção da arte de dançar. Além de ser divertido, tanto a música como a dança podem despertar boas discussões sobre o sentimento gregário, tão necessários para processo artístico em grupo.

Fortalecendo o grupo para o desafio cênico que é o Teatro-fórum.

Décima quarta oficina: Prova de fogo: ensaio aberto.

Conteúdo: Teatro-fórum.

Metodologia: Jogo Teatro, Teatro do Oprimido e Ensaio aberto.

Jogo Teatral: Passa a Bola em Dupla.

Teatro do Oprimido: Teatro-fórum.

Duração: 50 minutos.

Nessa oficina pode se será realizada um ensaio aberto. Como essa peça pode ser apresentada para a comunidade escolar, recomenda-se que para esse momento sejam chamados convidados de fora e bem como os coordenadores pedagógicos e de área ou o pessoal de apoio da escola. O intuito é preparar o grupo para a apresentação final.

Por isso, sugiro que antes do ensaio aberto o grupo jogue o “Passa a Bola em Dupla”, que deve ser em duplas e onde os dois corpos devem se unir e cada lado deve ser responsabilidade de um aluno. Todas as duplas devem se dispor em círculo. O objetivo é não deixar uma bola de encher cair no chão. Para isso a dupla terá que trabalhar em conjunto, já que cada lado do “corpo” deve ser comandado por um deles, tendo como regras: (1) cada dupla poderá tocar na bola uma vez por rodada, passando a bola em várias direções, mas sempre para a dupla que não tocou anteriormente; (2) os dois corpos devem funcionar como uma fusão, (3) a cada regra descumprida, a dupla será desclassificada.

Seria interessante que durante o Ensaio Aberto e todas as propostas e pontuações da plateia fossem anotadas e discutidas posteriormente, o educador pode atribuir ao grupo de apoio essa a tarefa de gravar as cenas que na próxima aula podem ser expostas e discutidas pela equipe.

Décima quinta oficina: Ensaio Geral III – alinhamentos.

Conteúdo: Teatro-fórum.

Metodologia: Coco de roda, ensaio e debate.

Duração: 100 minutos.

Seria bom que nessa oficina, todos os pontos de atenção e melhorias que foram sugeridos fossem discutidos pelo grupo, decidindo os que serão atendidos e os que serão descartados. No final, os educandos devem discutir sobre o processo e as alterações, finalizando a construção da peça. Seria interessante que o educador assuma aqui o papel de um facilitador, inquirindo e provocando a criatividade e conclusões da turma.

A apresentação: a discussão retorna à comunidade através da arte.

Sugiro que no dia da apresentação se faça alongamentos de aquecimento preparando o corpo dos educandos para a atuação, reutilize jogos teatrais que eles mais apreciaram e trabalhe principalmente a motivação da equipe.

Seria bom que depois da apresentação se realizasse um debate com a turma sobre as intervenções da plateia e como a discussão sobre a violência de gênero foi conduzida pela peça; essa parte pode ser aberta à plateia ou ser conduzida em um espaço reservado. O importante é pontuar e discutir com os alunos sobre como a arte pode despertar o pensar crítico sobre diversos assuntos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

A violência de gênero é algo recorrente em nossa sociedade atual, porém ainda é um assunto delicado para ser trabalhado no ambiente escolar, seja pela onda extremista política e religiosa que nos assola, seja pela questão patriarcal e machista ainda existente, ou seja porque essa questão toca em feridas antigas que muitas vezes suas vítimas preferem esconder do que denunciar, omitindo assim a agressão e seus agressores.

Sendo assim, torna-se interessante a criação de mecanismos pedagógicos para se discutir esse tema tão delicado, combatendo os casos de violência de gênero dentro da comunidade escolar, um combate que envolva os dois lados, tanto dos oprimidos como dos opressores, em um espaço de diálogo e ressignificação do cotidiano feminino e dos tipos de violência sofridas.

Com base em minha experiência, creio que a utilização dos métodos e técnicas do Teatro do Oprimido tem ajudado nesse processo, pois ao transformar o não-ator em cidadãos-artistas, Augusto Boal nos dá a possibilidade da expressão de pensamentos de nossos educandos através da arte teatral. Em um processo que, do início ao fim, é de autoria do grupo focal, construindo através dos conteúdos teóricos e de suas vivências uma arte representativa de si e do mundo onde estão inseridos.

O Teatro do Oprimido ainda permite que essas representações criadas pelos educandos possam ser apresentadas e discutidas com o restante da escola, onde os demais alunos, professores, funcionários e direção possam não só assistir, mas também debater, interferir e reescrever a história proposta, usando eles também a arte como expressão.

Dessa forma, o Teatro do Oprimido, através de suas técnicas e métodos, pode intervir educativamente para a construção de seres críticos, capazes de ressignificar suas próprias vivências, construindo possibilidades de mudança pessoais e educacionais dentro da comunidade escolar.

Referencias bibliográfica:

ANICETO, Ana Paula Baião. **O Teatro do Oprimido: uma poética da transgressão, formando Espect-atores**. Tese de Doutoramento em Línguas, Literaturas e Culturas, Especialidade em Estudos Culturais. Lisboa, Portugal: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade de Nova Lisboa: 2016.

BELÉM, Maria Augusta de Farias. **O Teatro do oprimido no espaço escolar: um despertar crítico criativo**. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, Centro de Comunicação, Turismo e Artes, Profartes, 2006.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. 11ªed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

BOAL, Augusto. **A Estética do Oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009 I.

BOAL, Augusto. **O Teatro como Arte Marcial**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009 II.

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas**. Rio de Janeiro: Civilização das Letras, 1977.

BOAL, Augusto. **Hamlet e o Filho do Padeiro**. Porto Alegre: Editora Record, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Diário Oficial, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira**. Brasília: Diário Oficial, 1996.

Estado da Paraíba. Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Introdução às Bases Teóricas e Metodológicas do Modelo da Escola da Escolha**. Paraíba: Secretária de Educação do Estado, 2018.

BRIGHENTE, Miriam Fulan e PERI, Mesquida. **Michel Foucault: corpos dóceis e disciplinados nas instituições escolares**. Curitiba: X Congresso da Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 18ª ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz & Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 66ª ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2018 I.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 56ª ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2018 II.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: CLT, 1989.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2017.

MARX, Karl e F. Engels. **O Manifesto Comunista**. Lisboa: Editorial Avante, 1997.

MINAYO, M. C. **Ciência, técnica e arte: o desafio da Pesquisa Social**. In: _____. (Org.) Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 09-30.

MORAES, Michele Adriana. **Entre a metaxis e a filosofia da Práxis: Teatro do oprimido- perspectivas para o Teatro Educação**. São Carlos, SP: Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

PERES, E. L.; **Da violência estrutural a violência doméstica contra crianças e adolescentes: aspectos conceituais**. In: CARVALHO, A.; LOPES, J. E.; SILVA, P. V. B. da, organizadores. Por uma escola que protege: a educação e o enfrentamento à violência contra crianças e adolescentes. 2. ed. rev. Ponta Grossa, Editora UEPG; Curitiba, Cátedra UNESCO de cultura da paz UFPR, 2009.

RODRIGUES, Ana Cláudia Silva. **Escola Cidadã Integral: proposições curriculares para os jovens do Ensino Médio**. João Pessoa: Revista Espaço do Currículo, 2019. In.: <http://periodicos.ufpb.br/index.php>.

SÁ NETO, Clarindo Epaminondas de. **A construção do conceito de violência de gênero no direito internacional dos direitos humanos a partir dos institutos da discriminação e da violência sexual contra a mulher**. In.: <http://publicadireito.com.br/artigos/?cod=d5645f3d4fef0a78>, acessado no dia 11/06/2020, às 22:07h.

SCHNORR, Gisele Moura. **Pedagogia do oprimido**. In.: Souza, Ana Inês (org.). Paulo Freire: Vida e Obras. 2 ed. São Paulo: Expressão popular, 2010.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais: o fichário de Viola Spolin**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

SPLOIN, Viola. **O jogo teatral no livro do diretor**. São Paulo: Perspectiva, 2017.

TEIXEIRA, Anísio Spinola e outros. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. São Paulo: Editora Nacional, 1932.

TIBURI, Marcia. **Feminismo em comum: para todas, todes e todos**. 10 ed. Rio de Janeiro: Rosas do Tempo, 2019.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **As ideias estéticas de Marx**. São Paulo: Editora Expressão popular, 2011.

Fontes Audiovisuais:

FREIRE, Paulo. **Serginho Groisman entrevista Paulo Freire**. Programa Matéria Prima: TV Cultura, 1989. In.: <http://acervo.paulofreire.org/>, acessado no dia 12/05/2020, às 15:18h.

PARTOR, Lorena. 10 cosas: Augusto Boal creator del Teatro del Oprimido. Tele-aula do Departamento de Artes Escénicas da Universidade PUCP, Peru. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=YIKHm1AdxJw>, acessado no dia 20/05/2020, às 20:01h.