



TEATRO, EDUCAÇÃO E POLÍTICA: FREIRE E BOAL CONTRACENAM NO CEDECA CEARÁ

THEATER, EDUCATION AND POLITICS: FREIRE AND BOAL PERFORM AT CEDECA CEARÁ

 DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/19843178182202257>

Fernando Antônio Fontenele Leão
Universidade Federal do Sul da Bahia
fernando.leao@gfe.ufsb.edu.br | [ORCID](#)

RESUMO

O que queremos dizer ao falar de uma perspectiva de ensino-aprendizagem em teatro, referenciada na educação popular, voltada para a discussão dos direitos humanos? Neste trabalho, reflito sobre a experiência de criação de um grupo de teatro com adolescentes e jovens assistidos pelo CEDECA Ceará, em um bairro periférico de Fortaleza, no ano de 2019, além de discutir o lugar da arte na atuação educacional e política dessa instituição e apresentar as linhas gerais de uma concepção de ensino-aprendizagem em teatro, a partir de um diálogo entre os pensamentos de Paulo Freire e de Augusto Boal. Tendo atuado como assessor comunitário e como coordenador do Núcleo de Formação do CEDECA Ceará, este trabalho surge de uma reflexão crítica a partir da participação, observação, entrevistas e leitura de documentos e textos publicados pela instituição. Entendo que a perspectiva de ensino-aprendizagem em teatro, aqui apresentada, pode inspirar caminhos para uma práxis estética, educacional e política cujo fim seja o respeito e a valorização da autonomia, da dignidade e da identidade dos sujeitos participantes do processo.

Palavras-chave: Ensino de teatro; educação popular; direitos humanos.

ABSTRACT

What do we mean when we talk about a theater teaching perspective, referenced in popular education, focused on the discussion of human rights? In this work, I reflect on the experience of creating a theater group with adolescents and young people, assisted by CEDECA Ceará, in a poor neighborhood of Fortaleza, in the year 2019, in addition to discussing the place of art in the educational and political performance of this institution and present the general lines of a theater teaching concept, from a dialogue between the theories of Paulo Freire and Augusto Boal. I worked as a community advisor and as education coordinator at CEDECA Ceará, and this work is the result of a critical reflection based on my participation, observation, interviews and reading of documents and texts published by the institution. I understand that the perspective of theater teaching, presented here, can inspire paths for a praxis of aesthetics, education and politics, whose objective is the respect and appreciation of the autonomy, dignity and identity of the subjects participating in the process.

Keywords: Theater teaching; popular education; human rights.



1. INTRODUÇÃO

O Centro de Defesa da Criança e do Adolescente do Ceará - CEDECA Ceará foi criado em 1994, em consonância com o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Nº 8.609/1990¹, com a missão de defender os direitos de crianças e adolescentes, sobretudo quando violados por ação ou omissão do poder público, visando garantir o exercício integral e universal dos Direitos Humanos².

Desde o ano de 2017, com financiamento pela *Kinder Not Hilfe* (KNH), agência de desenvolvimento com sede na Alemanha, o CEDECA Ceará realiza o projeto Essa ciranda é de todos nós: pela defesa do direito à proteção de crianças e adolescentes, com o intuito de contribuir para o enfrentamento à violência institucional contra crianças, adolescentes e jovens no município de Fortaleza. Entre seus objetivos, o de mobilizar e fortalecer grupos de adolescentes e jovens para a defesa de direitos e o enfrentamento à violência institucional em suas comunidades, situadas em bairros periféricos de Fortaleza, e o faz, principalmente, por meio da organização de grupos artísticos, que trabalham na interface entre a arte, a política e a participação.

Neste trabalho, pretendo refletir sobre a experiência de criação de um grupo de teatro com adolescentes e jovens assistidos pelo CEDECA Ceará, em um bairro periférico de Fortaleza, no ano de 2019, além de discutir o lugar da arte na atuação educacional e política dessa instituição e apresentar as linhas gerais de uma concepção de ensino-aprendizagem em teatro, a partir de um diálogo entre os pensamentos de Paulo Freire e Augusto Boal.

Em 2019, ano em que o CEDECA se preparava para mobilizar e organizar mais um grupo artístico com adolescentes e jovens, no bairro Pirambu, em Fortaleza, também foi o primeiro ano da gestão Bolsonaro, no âmbito federal. Já no segundo dia do ano, o governo publicou o Decreto nº 9.665/2019³, que altera a estrutura do Ministério da Educação e cria, entre vários órgãos, a Subsecretaria de

¹ Ver http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm

² Ver <https://cedecaceara.org.br/>

³ Ver

http://escolacivicomilitar.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/decreto_9665_estrutura_regimental_mec.pdf



Fomento às Escolas Cívico-Militares. Nesta, a proposta de estimular as escolas de ensino fundamental e médio dos sistemas municipais e estaduais à adesão de uma concepção de formação adotada em colégios militares, que se baseia em valores cívicos e de cidadania e em capacitação profissional.

Jovens, adolescentes e até crianças nas periferias de Fortaleza conhecem bem o que policiais militares entendem por “valores cívicos e de cidadania”. Nos anos anteriores, uma série de eventos culturais das juventudes nas periferias da cidade foi reprimida com violência, diversos protestos sofreram abusos policiais, muitas “rodinhas” de socialização foram dispersadas e os “baculejos” (busca pessoal) demonstraram o racismo presente nas instituições do poder público (CEDECA, 2017b).

Assim, se a educação formal vinha – e continua nestes últimos meses do ano de 2022 – sendo assediada por ideologias autoritárias presentes nas estruturas do Estado, inclusive, com direcionamento de maior aporte financeiro para as escolas que aderissem ao Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, como expresso no Decreto nº 10.004/2019⁴, investir esforços em processos de educação não-formal, entendida como construções amplas que envolvem dimensões sociais, políticas, culturais e pedagógicas, valorizando aprendizados construídos em experiências concretas de luta (GOHN, 2015), era – e é – reinstalar a perspectiva da ética, do respeito ao humano, do sonho da emancipação.

Desse modo, a relevância deste texto está justamente em anunciar e refletir acerca de uma experiência de ensino-aprendizagem em teatro, referenciada na educação popular e voltada para a discussão e a garantia dos direitos humanos, que contrasta com o modelo autoritário, militarizado, que tem ganhado espaço no discurso de políticos, de professoras/es e de pais e mães pelo país.

2. MAS QUAL O LUGAR DA ARTE EM UMA ORGANIZAÇÃO DE DIREITOS HUMANOS?

⁴ Ver

http://escolacivicomilitar.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/decreto_n10004_de_5_de_setembro_de_2019_dou_pecim.pdf



Em 2003, o CEDECA Ceará deu início ao projeto Criança e Adolescente em Ação: orçamento com participação, envolvendo 50 adolescentes de três bairros de Fortaleza: Granja Portugal, Planalto Pici e Pirambu. A instituição, que vinha há alguns anos monitorando o orçamento público da cidade e discutindo os direitos à proteção e ao desenvolvimento para crianças e adolescentes, começou a refletir sobre a importância de garantir um outro direito fundamental: o direito à participação.

Em parceria com a Diaconia e com a Sociedade da Redenção, instituições que já vinham atuando nos três bairros, e em diálogo com a *Save the Children* Suécia, o CEDECA assumiu o desafio de formar pessoas de 13 a 17 anos para intervir (discutir, formular e incidir) nas políticas públicas do município (CEDECA, 2017a).

A cada quinze dias, o grupo de adolescentes era reunido para participar de oficinas que tinham por base metodológica os referenciais da educação popular, e eram organizadas em três etapas: 1) leitura de realidade; 2) formação em orçamento público; 3) mobilização e *lobby*. Entre as estratégias de estímulo à participação, eram organizados trabalhos em grupo, pesquisas sobre as comunidades, diagnósticos participativos, confecção de peças de comunicação, exposição de fotografias, criação de paródias musicais e esquetes teatrais, etc. (CEDECA, 2017a).

As linguagens artísticas começaram a ter um papel nas metodologias da Instituição. Aspectos como os da ludicidade, da sensibilização e da expressão eram ressaltados pela equipe do CEDECA como sendo importantes para “construir uma poética das realidades dos sujeitos envolvidos”, bem como para a “concepção de um produto final que pôde ser apresentado de forma crítica em locais estratégicos no centro da cidade e nas comunidades dos adolescentes” (CEDECA, 2017a, P. 31). Além disso, o tema do orçamento público, tido como de difícil compreensão, sobretudo para as/os adolescentes, podia se tornar mais atraente e mais acessível a partir do trabalho com a fotografia, a poesia, a música, o teatro.

Renata Fernandes, arte/educadora e moradora do bairro Pirambu, que integrou a equipe do CEDECA como assessora comunitária, até o início de 2022, participou, em sua adolescência, da Rede de Adolescentes Orçamento e



Participação Ativa (Rede OPA), criada em 2005, e lembra o que a moveu a trabalhar com arte no contexto comunitário.

Chegar às comunidades como trupes mambembes, fazendo barulho, cantando e apresentando produções nossas que tratavam temas em que a todo o momento o povo foi ensinado a não debater, a não questionar, a esquecer por serem tidos como temas de alto grau de dificuldade de compreensão, é também levar ao povo a democratização da arte e cultura nas periferias e locais de vulnerabilidade social, onde a violação de direitos é o principal espetáculo a ser apresentado (CEDECA, 2017a, p. 57).

O depoimento de Renata nos lembra um trecho de um texto do Paulo Freire.

A experiência de unir; de falar um discurso diferente e proibido; de descobrir que esse discurso diferente é proibido; de descobrir que esse discurso é válido, embora proibido; de ver que esse discurso é bonito, embora alguns digam que ele é feio, são experiências culturais e pertencem à cultura do povo dominado (FREIRE, 2014, p. 75)

O acesso aos temas políticos e aos discursos diferentes e proibidos, bem como as condições de informação e formação para que os temas e os discursos sejam compreendidos e apropriados pelo povo, passa pelo desafio de um processo de democracia da cultura e da arte, que poderá nos levar a uma revolução, como nos lembra a afirmação de Augusto Boal que acredita que “a nossa libertação cultural coincide com nossa libertação popular” (1977, p. 48).

Isso porque as pessoas – crianças, adolescentes e jovens inclusos –, à medida em que se aproximam, apreciam, compreendem a cultura e a arte de sua comunidade e, além disso, têm a possibilidade de criar a sua cultura e a sua arte, são instadas a ler o mundo nas formas estéticas, desenvolvendo consciência crítico-política e, assim, podem mover-se na direção de sua emancipação.

O CEDECA seguiu realizando, ao longo dos anos, diferentes e exitosos projetos e ações, discutindo política e participação, em que utilizou as expressões artísticas como estratégia para atingir seus objetivos.

Em 2016, no entanto, entendo se estabelecer uma nova perspectiva de trabalho com as linguagens artísticas na instituição. É certo que as dimensões da



ludicidade, da sensibilização, da expressão, de tornar conteúdos mais atraentes e acessíveis, da democracia cultural permanecem, mas o projeto Essa ciranda é de todos nós: pela defesa do direito à proteção de crianças e adolescentes inaugura, no CEDECA, a compreensão de que a Arte, como linguagem, é um caminho em si para conhecer e transformar a realidade. Não à toa, o Núcleo de Formação da instituição passou a ser integrado, principalmente, por artistas e arte/educadoras/es.

Em abril de 2019, em entrevista realizada com a equipe do Núcleo de Formação do CEDECA Ceará⁵, que, à época, contava com Renata Fernandes, Eff Mendes, Douglas Severiano e Fernando Leão, todos artistas e arte/educadores⁶, parecia evidente que o trabalho com a Arte e suas diferentes linguagens ganhava um outro patamar no CEDECA.

O projeto Essa ciranda é de todos nós, financiado pela KNH, construído em parceria com a Sociedade da Redenção, com o Conselho Nova Vida (CONVIDA) e com o Centro de Defesa da Vida Herbert de Souza (CDVHS), teve início com a criação de oficinas de a) Teatro e Política, no Pirambu; b) Audiovisual e Educomunicação, no Jangurussu; c) Música, Percussão e Formação Política, no Bom Jardim.

Durante a entrevista, Douglas aponta que a ementa das oficinas no Bom Jardim foi organizada inicialmente pensando em atividades que buscavam relacionar ritmos musicais – e músicas conhecidas naqueles ritmos – a uma série de temas políticos, como exemplo, o samba-reggae associado à negritude, o baião aos direitos humanos, etc., e lembra que logo nos primeiros encontros percebeu que a poesia – principalmente, do rap –, dado o interesse demonstrado por adolescentes e jovens, também seria uma dimensão incluída nas oficinas do grupo, que veio a se chamar Tambores do Gueto.

Eff, tratando das oficinas no Jangurussu⁷, lembra os primeiros experimentos livres dos adolescentes com produção de roteiros para filmes de 1 minuto: “os

⁵ Entrevista conduzida por Fernando Leão, em 26 de abril de 2019, na sede do CEDECA Ceará.

⁶ Neste mesmo ano de 2019, foram contratadas para o Núcleo de Formação mais duas artistas e arte/educadoras, Joice Forte e Cianna Braga. E um outro artista e arte/educador, Gabriel Moraes, foi contratado por tempo determinado nos últimos meses do ano.

⁷ Esta ação durou apenas seis meses em razão dos conflitos entre facções, que geravam violência e risco para os adolescentes e para a equipe do CEDECA.



meninos pensaram quase um longa-metragem de terror, cópia de um filme americano”. De acordo com seu relato, a equipe do CEDECA fez as devidas mediações para a construção de um debate acerca dos roteiros produzidos e, ao fim do módulo, as/os participantes produziram dois curtas-metragens, um sobre o futebol e as relações ali construídas e outro sobre um caso de homofobia na escola.

Sobre o trabalho no Pirambu, junto a um grupo de adolescentes – que logo se reconheceu como um coletivo, TruPirambu –, Renata fala de um processo de criação cênica sobre a Chacina de 11 adolescentes no bairro Curió, em diálogo com o Movimento de Mães e Familiares do Curió⁸. A arte/educadora ressalta a importância que foi trabalhar técnicas do Teatro Didático, de Bertolt Brecht, de modo que o trabalho não se transformasse numa simples descarga de emoções e afetos, mas convidasse o público a pensar acerca do contexto político que possibilita crimes de extermínio por parte de agentes do Estado.

3. FREIRE, BOAL E O ENSINO DE TEATRO

Afirmar que entendemos o teatro como linguagem e que uma ação de ensino-aprendizagem em teatro – estética, educativa e política – é referenciada na educação popular é assumir um compromisso corajoso: o conteúdo da ação será construído num diálogo teatral com as/os participantes. Mas será que a técnica teatral que você considera importante seria relevante para a construção com aquele grupo? E aquela peça de teatro que você tanto gosta trataria de aspectos relacionados às experiências de opressão das pessoas que estarão no processo? As/Os teóricas/os que você tem estudado – e que estão na moda! – seriam capazes de favorecer uma redescoberta da cultura do lugar onde a ação acontece?

Aqui, Freire entra em cena. De acordo com Ghirdelli Júnior (2012), a pedagogia proposta por Freire tem como ponto de partida um combate à desvalorização e à deslegitimação da cultura das comunidades e dos indivíduos que chegam aos espaços de ensino. Não à toa, Freire se referiu aos oprimidos como “desenraizados”. Daí, a chegada no território onde a ação estética, educativa e

⁸ Cf. <https://cedecaceara.org.br/wp-content/uploads/2021/11/Livro-ONZE-Site.pdf>



política vai se dar deve ser permeada de escuta, de curiosidade, de disposição ao aprendizado sobre aquele lugar e sua gente.

Então, o mais indicado, nesse caso, é esquecer momentaneamente as técnicas, as peças, as/os intelectuais; nada de cartilhas de educação, nem manuais políticos ou fichários de jogos teatrais. E manter um permanente interesse em identificar a realidade social, suas temáticas e suas situações de opressão, suscitadas no diálogo com o grupo, e que poderão ser organizadas em palavras ou temas geradores para a composição do conteúdo programático da ação.

Freire afirma que o propósito dos processos educacionais é tornar o ser humano integrado ao meio em que vive como sujeito, e não como objeto. Para ele, de acordo com Osowski (2010, p. 642), o sujeito é aquele que “exercita sua liberdade, assume as tarefas de seu tempo, reflete e analisa-as, posicionando-se criticamente e tomando decisões que interferem e alteram a realidade. Faz isso junto com os demais, em comunhão: dialoga e age”. Assim, as/os participantes na ação devem ser, desde o início, respeitadas/os e valorizadas/os em sua autonomia, sua dignidade e sua identidade, de modo que cada atividade seja um convite para que todas/os possam assumir o processo de se constituírem como sujeitos.

Na prática, então, a ação de teatro/educação, na perspectiva da educação popular, deve começar por rodas de conversas, reuniões, perguntas e depoimentos sobre a realidade local? Não é o que vislumbro, exatamente. Em minha compreensão, “perguntas sobre a vida, sobre casos acontecidos, sobre o trabalho, sobre modos de ver e compreender o mundo, perguntas que emergem de uma vivência que começa a acontecer ali” (BRANDÃO, 2017, p. 17) devem ser suscitadas a partir do teatro, ou de um diálogo teatral. E o Boal, então, é convidado a contracenar com Freire.

Exercícios, técnicas e jogos, os mais variados, deverão ser utilizados no percurso metodológico para ampliar a percepção acerca das/os participantes, sua interpretação sobre si mesma/o, sobre a/o outra/o, sobre o mundo, ao mesmo tempo que insere o grupo numa experimentação de elementos da linguagem teatral (o



corpo no espaço estético; a relação com as imagens, com os sons e com as palavras; o lugar, a personagem e a ação; o conflito, etc.).

Como exemplo, após acolher as/os participantes e falar acerca da proposta geral do curso/grupo de teatro, bem como dos objetivos e das atividades que serão realizadas no encontro, podemos iniciar por um jogo bastante simples, “O tempo muda para quem?”. Os participantes devem ficar em pé, no círculo, com exceção de um participante que fica no centro. Os participantes do círculo devem marcar o lugar com um objeto (em geral, um calçado, um tênis, etc.). O objetivo de quem está no centro do círculo é voltar para o círculo, tomando o lugar de um participante. Assim, o participante do centro deve anunciar uma característica ou dar uma informação comum a ele próprio e possivelmente a outros participantes. Diz ele: - “O tempo muda para quem... trabalha e estuda”. Imediatamente, as pessoas que trabalham e estudam precisam mudar de lugar, e o participante do centro, então, poderá retornar ao círculo, enquanto outra/o participante, não encontrando lugar, ficará no centro e repetirá o ciclo do jogo.

Sendo um jogo de integração e de aquecimento, o/a professor(a) mediador(a) pode aproveitar para jogar também, trazer as suas perguntas, ser conhecido pelo grupo, diminuir a ansiedade comum entre as/os participantes em início de processo. O tempo muda para quem... “mora perto da praia”, “usa óculos”, “gosta de dorama”, “sofreu abordagem violenta da polícia”, “sabe dançar reggae”, “já passou por uma situação de racismo”, “é gay”, etc, são perguntas que podem ser feitas pelas/os participantes, espontaneamente, e que permitem uma boa percepção inicial dos indivíduos. O/A professor(a) mediador(a) deve estar atento/a para guardar essas informações e poder reintroduzi-las nos próximos jogos, de modo que o grupo possa ir se posicionando e demonstrando ou não o interesse em discutir certos temas.

Na sequência, podemos lançar mão de uma série de “caminhadas e esculturas”. Participantes devem caminhar, em diferentes velocidades, observando a melhor distribuição dos corpos na sala, ou seja, não permitindo que existam áreas com menor concentração de jogadoras/es. O/A mediador(a) deve pedir ao grupo para não falar ou se comunicar verbalmente, de modo a ampliar outras formas de



expressão. Pode ter uma música instrumental ao fundo, de modo a estimular o movimento. Diferentes formas de caminhada – sem flexionar ou flexionando muito os joelhos; sem mover ou movendo muito os quadris; com os braços soltos e leves ou com os braços muito pesados e presos ao corpo; etc. – além de favorecer o conhecimento do próprio corpo e despertar para a expressividade corporal, podem ajudar o grupo a manter um clima leve e bem humorado. Embora tratando de temas sérios, os encontros não devem nunca ser sisudos ou austeros. A alegria é um sentimento permanentemente requerido em ações embasadas da educação popular.

Em certo momento, o/a mediador(a) deverá indicar a construção de esculturas: - “turma, sem falar, individualmente, façam esculturas com os corpos de vocês que remetam a uma personagem de um dorama”. Percebam que um tema trazido pelo grupo, no primeiro jogo, e que teve um grande número de participantes que mudaram de lugar, isto é, de acordo com a pergunta, “gostavam de dorama”, pode ser retomado para ser um pouco mais aprofundado. Pode ser interessante fotografar as esculturas para serem retomadas depois. – “Turma, sem falar, coletivamente, façam uma escultura sobre... o racismo; o encontro com as/os amigas/os; a afetividade; a polícia; a dor; o trabalho; etc.”. Algumas vezes, o/a professor(a) mediador(a) pode insistir em uma tema de modo que a cada indicação, individual ou coletivamente, o grupo possa ir dando pistas sobre o que pensa.

O jogo intitulado “A máquina de ritmos”, com variações, pode vir em seguida. Participantes em pé, no círculo. Um participante vai ao centro, anuncia um tema e inicia um movimento e um som relacionados ao tema, de modo a dar início à máquina. Outros participantes, considerando o tema e a ação do primeiro participante, devem chegar para compor a engrenagem. Máquinas de... “a comunidade pela manhã”, “a comunidade à noite”, “a praia no domingo”, “o assalto no mercadinho”, “homofobia”, “vidas negras importam” podem ser sugeridas, espontaneamente, pelos participantes, oferecendo novas pistas para temas e percepções.

A depender da duração dos encontros, após a realização de 5 ou 6 jogos, algo em torno de 60 minutos de atividades práticas, o/a mediador(a) pode convidar o



grupo a conversar sobre os jogos, perguntar sobre algumas “esculturas” ou “máquinas”, buscar saber mais sobre um tema específico, identificar aspectos que podem ter surgido em uma “máquina” e não ter surgido no momento da fala ou vice-versa. O objetivo, neste momento, é ampliar as questões, suscitar mais perguntas, descortinar as contradições, plantar muitas dúvidas.

Percebamos que “o que se ‘descobre’ com o levantamento [de palavras ou temas geradores] não são homens-objeto, nem é uma ‘realidade neutra’. São os pensamentos-linguagens das pessoas” (BRANDÃO, 2017, p. 19). O teatro vai nos permitindo descobrir, de forma conjunta, o mundo. Reitero: os exercícios, os jogos e as técnicas teatrais não devem ter apenas a função de dar às/aos mediadoras/es um conjunto de informações sobre as/os participantes ou sua comunidade, mas devem ser um caminho, fecundo e afetoso, para conhecer, traduzir e transformar a vida.

Nessa etapa inicial, momento de fazer uma releitura coletiva e mediada da realidade social, vamos entendendo, com Ghiraldelli Júnior (2012), que não são os conteúdos que devem envolver as/os participantes no processo educativo, mas o seu próprio envolvimento ou a sua motivação em descobrir, conhecer, atuar para a transformar que pode leva-las/os a aprender todas as coisas.

Nos encontros seguintes, tendo o grupo i) se apropriado de temas geradores e ampliado a capacidade expressiva, por meio do corpo, dos movimentos, dos sons, das imagens e das palavras; ii) iniciado um processo de “desmecanização” ou descondicionamento psicofísico, capaz de elucidar situações de opressões que se encontram turvas ou confusas para a percepção de quem está imersa/o no problema; iii) experimentado as duas formas humanas de pensamento (BOAL, 2009), a sensível – que se constrói por imagens e sons – e a simbólica – que se compõe de discursos verbais –; então, passaremos a recriar e a sistematizar o aprendido por meio da criação de cenas teatrais.

O ideal, nesta fase, é que as cenas sejam construídas a partir do trabalho com temas, imagens em forma de escultura, gestos, movimentos, sons, palavras e/ou fragmentos que surgiram na fase anterior.



É bastante conhecido o jogo do espelho, seja em Spolin (2006) ou em Boal (2004)⁹. Digamos que, na primeira fase de trabalho, realizamos o jogo e algumas de suas variações – espelho simples, quem é o espelho, espelho quebrado, espelho narcisista, etc.. Um dos caminhos para a criação de uma cena é conferir um significado a uma série de movimentos. Imaginemos, então, diante de movimentos de espelho acrescentarmos algumas perguntas: O que pensamos ao ouvir a palavra comunidade? Quem é a/o outra/o que compartilha as mesmas situações de opressão por mim vivenciadas? O que eu aprendo sobre mim ao estar diante da/o outra/o? Tais reflexões acerca do eu-tu, do indivíduo em relação com a/o(s) outra/o(s), que são base para a construção de uma ação dialógica, fundada no respeito e na solidariedade, caracterizada pela “co-laboração” (FREIRE, 2005), permite ao grupo desvelar uma cena teatral, ao tempo que desvela a si próprio. Existem compositoras/es, musicistas, bandas na comunidade? E se uma música, criada ou executada por artistas daquele lugar, compusessem a ambiência sonora da cena? E se outras perguntas, acerca de si, da/o outra/o e do mundo, feitas pelas/os participantes, fossem gravadas e também adicionadas à trilha sonora, de modo a revelar dimensões latentes nas imagens? E se durante a apresentação, as/os participantes em algum momento se dirigissem à plateia – possivelmente, formada por pessoas da comunidade – e propusessem o jogo?

E o/a professor(a) mediador(a) poderá propor textos, referências, músicas, filmes que estejam para além da comunidade? Claro que sim. E devem. A cultura do lugar, da comunidade e dos indivíduos, é o ponto de partida para o processo educacional, e não o ponto de chegada. Há, no saber, no modo de interpretar e dar significado, na postura e nos valores comunitários, elementos que podem ser considerados emancipatórios e outros que devem ser problematizados – conservadorismo, preconceitos, machismo, etc., podem ser percebidos, às vezes, com muita facilidade. E como problematizar tais aspectos? Obras artísticas podem ser trazidas para serem apreciadas, recriadas, contextualizadas de modo a confrontar diferentes olhares para o mundo.

⁹ Eu prefiro trabalhar com a sequência proposta por Boal, mas cada mediador(a) deve ter autonomia para escolher e jogos e adaptá-los às necessidades do grupo com o qual se está trabalhando.



Ratifico: são sempre atividades a serem experimentadas com imagens, sons, movimentos e palavras, em cena, num diálogo teatral, mais do que discutidas em rodas de conversa. Embora, tenhamos momentos dedicados a sentar e discutir os rumos do grupo ou da cena, é fundamental priorizar o trabalho com a linguagem teatral, seus modos de saber e fazer, sua dimensão estética, não subutilizando a linguagem apenas para ilustrar ou dar uma certa “forma artística” àquilo que foi construído verbal e intelectualmente.

A EXPERIÊNCIA DA CRIAÇÃO DO “GRUPO DA TERÇA”

Na terça-feira, 11 de junho de 2019, no espaço da Sociedade Esportiva Cultural Arco-Íris - SECAI, no bairro Pirambu, um grupo de aproximadamente 20 adolescentes e jovens se reunia para ouvir uma proposta de ação do CEDECA Ceará. Eu integrava a equipe àquela época e participei do processo de criação do Grupo. A princípio, a ideia era a de ampliar o número de integrantes do coletivo já organizado, TruPirambu¹⁰, no entanto, as/os adolescentes e jovens, dos dois grupos, foram indicando que ali se gestava um outro coletivo, ainda sem nome, daí, o “Grupo da Terça”¹¹.

A organização do “Grupo da Terça”, como observamos na metodologia de outros projetos do CEDECA, embasada em princípios da educação popular, tem uma forte marca na dimensão da vivência. Aqui, chamo de vivência o saber experiencial de sujeitos do território que integram a equipe que irá elaborar, conduzir e/ou acompanhar o projeto. No caso dessa ação específica, essa dimensão se expressa em três perspectivas: a) a parceria com a Sociedade da Redenção, irmandade religiosa que já desenvolvia ações no bairro há muitos anos e integrava diferentes redes de organizações e entidades que atuam em frentes sociais; b) a presença na equipe do CEDECA de um jovem morador do Pirambu, Efferson Mendes, atuando como arte/educador e assessor comunitário, com forte potencial de mobilização de outros/as jovens do território pela sua atuação como professor de

¹⁰ Cf. <https://cedecaceara.org.br/index.php/2019/06/13/trupirambu-recebe-novos-integrantes/>

¹¹ Atualmente, o grupo se chama Alium Resistência.



teatro no bairro; c) a participação de adolescentes e jovens do coletivo TruPirambu, já organizados e com uma base de discussão política.

Os sujeitos do território, porque estão imersos naquela cultura, experimentam o amor pela comunidade, sofrem as mesmas experiências de opressão, são os imediatos educadores/educandos da ação. Isto porque não precisam mais passar por um processo de transição que vai de um modelo do “professor transmissor” à concepção do “professor libertador” (FREIRE, 2013), mas já se encontram numa busca permanente que lhes permita a descoberta de caminhos para a transformação daquela realidade.

É, pois, a presença de sujeitos do território, que carregam fortemente a dimensão da vivência, que vai permitir uma realização mais precisa de uma importante etapa da ação: aquilo que Freire (2005) chama de “investigação temática”, ou seja, a busca de temas significativos para o grupo e que contém as situações de opressão. No caso, como se tratava da organização de um grupo de teatro, a representação do problema¹² se deu a partir de diálogos teatrais e da criação de cena-problema ou cena-geradora.

Em um dos primeiros encontros, após uma fala de sensibilização e jogos de integração/aquecimento, como os citados na sessão anterior, as/os participantes foram convidadas/os a conhecerem a técnica do Teatro-Imagem (BOAL, 1980; 2011) e, em seguida, divididas/os em pequenos grupos de quatro ou cinco pessoas, a criarem uma escultura (imagem estática) com seus próprios corpos, que traduzissem um problema de sua comunidade que desejavam discutir. Logo, as/os demais participantes foram convidadas/os a ver a escultura. Aqui, importante chamar a atenção para a diferença entre olhar e ver. Boal (2004) organiza toda uma categoria de exercícios e jogos, séries como a do “espelho”, a das “marionetes” ou a das “modelagens”, que possibilitam desmecanizar o olhar cotidiano, isto é, tirá-lo da atrofia a que é submetido em razão da condição de estar em um mundo que não lhe permite ser inteiro, e lhe restaurar a potência de “ver tudo que se olha”. Assim, ao ver a escultura e estabelecer uma relação de conhecimento com o problema ali

¹² Ver codificação em Freire (2005).



codificado, as/os participantes foram estimuladas/os a expressar sua opinião, sem usar a fala, apenas refazendo ou reorganizando as peças da escultura, num diálogo que devia se construir visualmente.

Essa primeira imagem-problema, a “imagem do real”, de cada um dos pequenos grupos, foi fotografada – também poderia ter sido desenhada, num exercício de ver ainda mais detidamente a escultura – e foi revisitada nos encontros seguintes.

A atividade se estendeu por vários encontros, buscando – seja com a utilização apenas dos corpos e da linguagem visual, seja aliando também o recurso da linguagem verbal – encontrar imagens/esculturas que poderiam ter antecedido a imagem ali construída, o que seria a “imagem do ideal”, quais seriam os movimentos de transição “da imagem do real à imagem do ideal”, como podemos descrever a situação apresentada, acrescentar palavras ou frases para cada um dos corpos presentes na escultura, etc..

A mediação que vai se fazendo com as imagens-problema vai construindo o caminho para uma nova etapa do processo: a problematização.

Vale ressaltar que é só nesta terceira etapa, da problematização, onde se faz mais importante a participação de outros sujeitos integrantes da equipe do CEDECA, além dos sujeitos do território ou dos “sujeitos da vivência”¹³. Arte/educadoras/es, assessoras/es comunitárias/os, assistentes sociais, psicólogas/os, entre outras/os, têm o papel de oferecer, a partir de suas formações, diferentes óticas para as imagens-problema, de modo a facilitar sua apreensão. O intuito é identificar fenômenos associados e a própria gênese do problema¹⁴, realizando dois movimentos: o primeiro, “como a câmera do cineasta que, ao se afastar do ponto cêntrico do objeto sendo filmado, inclui elementos que o circundam”; o segundo, fazer “subir ao estrutural: do fenômeno à lei que o rege, às suas causas” (BOAL, 2009, p. 189).

¹³ Esse termo é problemático, pois poderia dar a entender que aqueles sujeitos têm apenas o conhecimento vivencial, o que não acontece no caso do CEDECA. Decidi mantê-lo, no entanto, para demarcar a relevância desse tipo de conhecimento em ações que intentam uma integração com o território.

¹⁴ Ver descodificação em Freire (2005) e ascese em Boal (2009).



Apresentamos, como exemplo, uma escultura/imagem-problema construída por quatro participantes. A escultura mostra um assassinato de um(a) jovem da periferia, cometido por um(a) policial, acompanhado por um(a) repórter de um programa televisivo que entrevista a mãe desesperada da vítima. Por que cena tão bárbara acontece naquele bairro? Certamente, não é porque Deus quer!

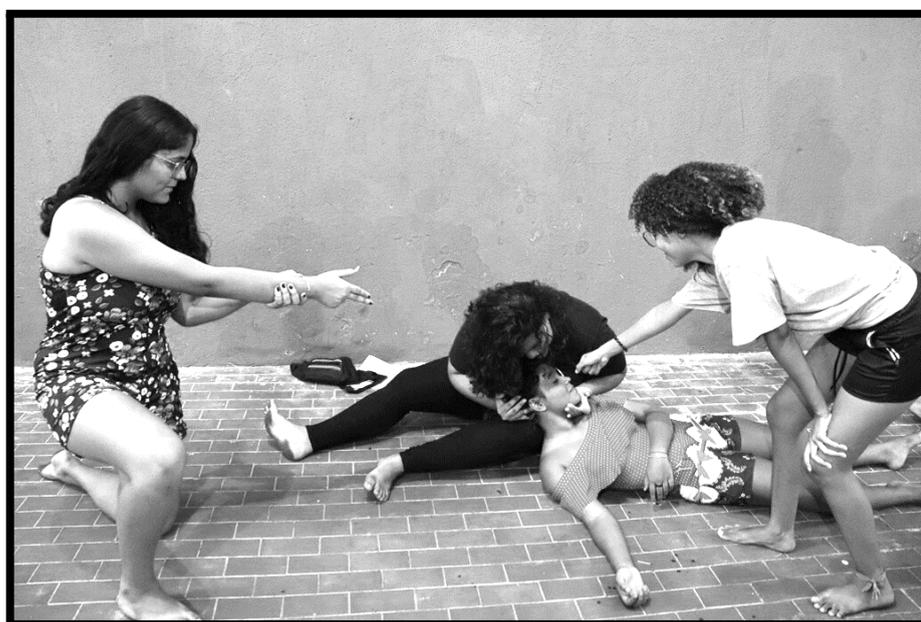


Figura 1 - Escultura corporal criada por participantes do "Grupo da Terça"
Fonte: Acervo do CEDECA Ceará, 2019.

Você sabia que, de acordo com o Atlas da Violência do Fórum Brasileiro de Segurança Pública, no ano de 2017, quase 1.000 crianças, adolescentes e jovens, com idade entre 10 e 19 anos, foram assassinadas no estado do Ceará? Qual a diferença de gastos do Estado, ao longo dos anos, em áreas como a da cultura e a da segurança pública? (CEDECA, 2019). Você sabia que a veiculação de programas policiais – Cidade 190, Rota 22, Barra Pesada, para citar alguns exibidos no Ceará – tem um forte papel na banalização da morte e do sofrimento das camadas populares? (FCDH; CEDECA, 2011). Perguntas como essas vão instigando o grupo, no processo de problematização, a ver o fenômeno de diferentes perspectivas, que induzem ao movimento que parte de um “saber de experiência feito” na direção de um “conhecimento crítico” (FREIRE, 2014).



É justo um certo distanciamento do problema, mediado por distintas leituras e pelo diálogo de conhecimentos diversos, que pode ensejar uma re-aproximação do sujeito com o fenômeno, agora num novo patamar da relação consciência-mundo. Esse é o momento da tomada de consciência (FREIRE, 1980). Para Freitas (2008), “é através da conscientização que os sujeitos assumem seu compromisso histórico no processo de fazer e refazer o mundo, dentro de possibilidades concretas, fazendo e refazendo também a si mesmos” (p. 142).

O “Grupo da Terça” começou a ganhar certa autonomia para propor novas versões das esculturas/imagens-problema e para criar cenas ou pequenos esquetes teatrais, numa dinamização dos novos conhecimentos apreendidos.

Entendemos, com Boal (2009, p. 32-33), que “não são só coisas, em si mesmas, que são cultura, mas também o conjunto das condições sociais nas quais essas coisas se produzem e são usadas, nos objetivos e formas de produzi-las”. O que nos leva à compreensão de que, à medida em que as/os participantes do grupo (re)elaboram suas cenas-problema, elas/es são instadas/os a olhar para si mesmas/os em contexto, eleger aspectos que desejam dar visibilidade, buscar fortalecer certas qualidades necessárias ao movimento de fazer e se fazer no mundo, (re)criam uma cultura para sua comunidade.

A última etapa do processo podemos dizer que se trata da passagem da conscientização ao “quefazer” político, ou seja, à práxis. É o importante passo de, após problematizar e tomar consciência da realidade, agir no sentido da transformação.

Nos últimos quatro meses do ano de 2019, o “Grupo da Terça” começou a realizar uma série de ações como consequência do processo de formação no grupo de teatro: a) criação e apresentação de pequenas intervenções artístico-políticas na comunidade; b) produção e organização, juntamente com o Coletivo TruPirambu, dos Sábados de Arte, programação cultural, e importante espaço de fomento de arte e cultura, de iniciativa de adolescentes e jovens do bairro; c) participação na 7ª edição da Marcha da Periferia; d) participação na I Mostra de Cenas de Teatro do



Oprimido do CEDECA Ceará, realizada no dia 1 de dezembro de 2019, no Teatro Marcus Miranda, no Centro Cultural Bom Jardim.



Figura 2 - Apresentação na Mostra de Cenas – Teatro Marcus Miranda
Fonte: Foto de Darlene Andrade, acervo do Centro Cultural Bom Jardim, 2019.

Queremos fazer um destaque para a Mostra de Cenas de Teatro do Oprimido, pelo fato de que a) foi a primeira experiência das/os participantes do Grupo em outro bairro, apresentando em um teatro profissional, para uma plateia desconhecida; b) pela própria especificidade – e dificuldade – do que fizeram em cena.

Uma cena criada na perspectiva do Teatro-Fórum é pensada de modo a estimular o/a espectador(a) a sair da condição de objeto passivo e assumir o papel de sujeito ativo, convidando-o/a a entrar em cena para substituir o/a ator/atriz (BOAL, 2011). Isso quer dizer que, após a cena apresentada em sua primeira vez, o grupo irá rerepresentar a cena e um(a) espectador(a) poderá se dispor a substituir a/o atriz/ator que interpreta a personagem oprimida, a fim de propor um novo desfecho – não ensaiado, e experimentado pelo grupo no próprio ato de fazer a cena.

Adolescentes e jovens, com apenas seis meses de trabalho com teatro e formação política, assumirem o desafio diante de ação tão complexa, em espaço público, nos leva a concordar com a afirmação de Augusto Boal de que “pode ser



que o teatro não seja revolucionário em si mesmo, mas não tenham dúvidas: é um ensaio da revolução!” (BOAL, 2011, p. 237).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao pensar na compreensão acerca da arte na atuação do CEDECA Ceará, se compararmos o modo como eram organizadas as oficinas do projeto Criança e Adolescente em Ação, em 2003, – considerando leitura de realidade, formação na temática do orçamento público e mobilização e *lobby* – com a metodologia utilizada na criação do “Grupo da Terça”, em 2019, – que, entendemos, levou em conta as dimensões de vivência, investigação temática, problematização, tomada de consciência e práxis –, vamos concluir que há permanência em termos de princípios, mas há também mudança no que concerne ao aprofundamento da perspectiva artística e política e da proposta metodológica.

O CEDECA Ceará deu um importante passo em seu trabalho com adolescentes e jovens ao se dispor a experimentar um “quefazer” que inter-relaciona arte, política e participação, não reduzindo as expressões artísticas a um instrumento, mas entendendo a arte como linguagem, capaz de possibilitar o entendimento e a transformação do mundo.

Entendo que a perspectiva de ensino-aprendizagem em teatro, aqui apresentada, orientada por um fim emancipatório – crítico e libertador –, pode estimular adolescentes e jovens a conhecer, a refletir, a se posicionar, a dialogar, a tomar decisões, sendo respeitadas/os e valorizadas/os em sua autonomia, dignidade e identidade, na mesma medida em que experimentam exercícios, jogos e técnicas teatrais, prenes de auto-conhecimento e conhecimento da/o outra/o, de ampliação da expressividade, de emoção, de afeto e de alegria.

Espero que as leitoras e os leitores, ao longo do texto, possam ter vibrado com o processo experimentado pelas/os participantes do “Grupo da Terça”; possam ter percebido que à medida em que elas/es mudavam a cena-problema, era a si mesmas/os que mudavam, que se (re)faziam em movimento, que se entendiam enquanto sujeitos capazes de compreender seus direitos, identificar as violações e



pronunciar o mundo da perspectiva de quem luta; possam, por fim, ter entendido a necessidade de todas/os nós, incluindo adolescentes e jovens, agirmos na cidade, de modo que possamos, em algum momento, sentir que vivemos em um regime verdadeiramente democrático, aberto à construção coletiva do inédito-viável de uma outra sociedade mais bela e justa socialmente.

REFERÊNCIAS

BOAL, A. **A estética do oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BOAL, A. **Jogos para atores e não-atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

BOAL, A. **Stop: c'est magique!** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

BOAL, A. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

BRANDÃO, CR. **O que é método Paulo Freire**. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Editora e Livraria Brasiliense, 2017. (livro eletrônico).

CEDECA. **Histórias e lutas**: sistematização da experiência da rede OPA - rede de orçamento e participação ativa. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2017a.

CEDECA. **Manual para vítimas de violência institucional**: o que fazer quando o Estado viola seus direitos? Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2017b.

CEDECA. **Monitoramento da política de segurança pública do Ceará**: de qual segurança pública precisamos? Nota técnica especial nº 07. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2019.

FCDH; CEDECA. **Tele(visões)**: violência, criminalidade e insegurança nos programas policiais do Ceará. Fortaleza: Centro de Defesa da Criança e do Adolescente – Cedeca-Ceará, 2011.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. (livro eletrônico).

FREITAS, ALS. Conscientização (verbete). In STRECK, DR; REDIN, E; ZITKOSKI, JJ (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010. (livro eletrônico)



GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **As lições de Paulo Freire**: filosofia, educação e política. Barueri-SP: Manole, 2012 (livro eletrônico).

GOHN, MG. **Educação não formal no campo das artes**. São Paulo: Cortez, 2015. (livro eletrônico).

OSOWSKI, CI. Sujeito/Objeto (verbete). In STRECK, DR; REDIN, E; ZITKOSKI, JJ (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010. (livro eletrônico).

SPOLIN, V. **Jogos teatrais**: o fichário de Viola Spolin. Perspectiva, 2006.

Recebido em 28/09/2022

Aprovado em 19/12/2022



Esta revista está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.

Os artigos publicados na Revista Educação, Artes e Inclusão passam pelo *Plagiarism Detection Software* | *iThenticate*