



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES – IdA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS – PPG – CEN

ANA CAROLINA DE SOUSA CASTRO

**A Estética do Oprimido como práxis pedagógica: um estudo com
professores de artes do DF em tempos pandêmicos**

Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas

Área de concentração: Artes Cênicas

Linha de Pesquisa: Cultura e Saberes em Artes Cênicas

Brasília, 2021

ANA CAROLINA DE SOUSA CASTRO

**A Estética do Oprimido como práxis pedagógica: um estudo com
professores de artes do DF em tempos pandêmicos**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Artes Cênicas pelo Programa de Pós-Graduação de Artes Cênicas (PPG-CEN) da Universidade de Brasília.

Orientadora: Prof. Dra. Luciana Hartmann

Brasília, 2021

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C CASTRO, ANA CAROLINA DE SOUSA
A Estética do Oprimido como práxis pedagógica: um estudo
com professores de artes do DF em tempos pandêmicos / ANA
CAROLINA DE SOUSA CASTRO; orientador LUCIANA HARTMANN. --
Brasília, 2021.
165 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Artes Cênicas) --
Universidade de Brasília, 2021.

1. Teatro do Oprimido. 2. Estética do Oprimido. 3. Paulo
Freire. 4. Augusto Boal. 5. Pedagogia do Teatro. I.
HARTMANN, LUCIANA, orient. II. Título.



ATA DA BANCA DE DEFESA DISSERTAÇÃO/TESE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS /UNB-2021

Aos quatorze dias do mês de dezembro do ano de dois mil e vinte e um, às 10h00, realizou-se remotamente a banca de defesa de dissertação da discente de mestrado **ANA CAROLINA DE SOUSA CASTRO**, matrícula nº 19/0123583, com trabalho intitulado: **A Estética do Oprimido como práxis pedagógica: um estudo com professores de artes do DF em tempos pandêmicos**. A Comissão Examinadora foi composta pelos seguintes docentes doutores (as): Luciana Hartmann (PPGCEN/UnB) - Presidente, Alessandra Vanucci (PPGAC/UFRJ), Flávio Santos da Conceição (PPGAC/UFAC) e Rafael Litvin Villas Bôas (PPGCEN/UnB) - Suplente. A banca, após apresentar suas considerações e arguir a discente, deliberou pela aprovação.

Proclamados os resultados, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora e pela discente.



Documento assinado eletronicamente por **Flavio Santos da Conceição, Usuário Externo**, em 14/12/2021, às 15:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.



Documento assinado eletronicamente por **Luciana Hartmann, Professor(a) de Magistério Superior do Departamento de Artes Cênicas do Instituto de Artes**, em 14/12/2021, às 16:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.



Documento assinado eletronicamente por **Alessandra Vannucci, Usuário Externo**, em 20/12/2021, às 11:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.



Documento assinado eletronicamente por **Ana Carolina de Sousa Castro, Usuário Externo**, em 04/01/2022, às 12:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.



Documento assinado eletronicamente por **Alice Stefania Curi, Coordenador(a) da Coordenação da Pós-Graduação do Instituto de Artes**, em 14/01/2022, às 15:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.unb.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **7412043** e o código CRC **7FF34CE1**.

Em memória de todas as vítimas evitáveis do genocídio brasileiro durante a pandemia de Covid-19, em especial ao querido Alberto Roberto Costa, professor de artes, pesquisador e integrante do grupo de pesquisa Imagens e(m) cena.

Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade.

(Paulo Freire em Pedagogia da Autonomia, 2009)

*O fascismo, o imperialismo e o colonialismo, a exploração de classes, a humilhação das castas e a escravidão aberta ou disfarçada, o racismo e a xenofobia, a tirania sexual, a histórica e universal subjugação da mulher e a devastação do meio ambiente, todas essas epidemias políticas e sociais não são a Verdade Eterna – são verdades temporais que devem ser combatidas sem respiro.
[...]*

Arte é o caminho! É preciso reconquistá-la para o fortalecimento da cidadania!

(Augusto Boal em A Estética do Oprimido, 2009)

AGRADECIMENTOS

*[...] Não vou deixar você esculachar com a
nossa história*

É muito amor, é muita luta, é muito gozo

É muita dor e muita glória

Não vou deixar, não vou deixar

Não vou deixar porque eu sei cantar

E sei de alguns que sabem mais

Muito mais....

(Caetano Veloso, “Não Vou Deixar”, 2021)

Um trabalho nunca é trabalho de uma pessoa só. Ainda mais quando é atravessado por uma pandemia de tantas formas. Se estou aqui hoje é porque alguns que sabem mais, muito mais, estavam comigo. E resistem. Por isso agradeço:

Agradeço aos professores e professoras respondentes do questionário, aos professores e professoras participantes da oficina formativa, aos artistas-pesquisadores entrevistados (Alessandro Conceição, Carolina Netto, Julian Boal e Luiz Guarnier), pelo tempo, trocas e saberes compartilhados que foram essenciais para existência desta pesquisa.

Ao grupo de estudo (Emily, Jiló e Arthur) que me auxiliou neste processo, ao Centro de Teatro do Oprimido (CTO) pelas formações e encontros, ao grupo de pesquisa Imagens e(m) Cena, à Debora Salles pelo apoio na monitoria da Oficina, livros presenteados e amizade, à turma de mestrado 2/2019 (Jemima, Eduardo, Jorge, Café, Nathalia e Rivka) pelos debates feitos e angustias compartilhadas, e aos professores e professoras do Departamento de Artes Cênicas e PPG-CEN, em especial a Profa. Dra. Alice Stefânia e ao Prof. Dr. César Lignelli, que me ajudaram a chegar até aqui. Ao Prof. Dr. Rafael Villas Bôas pelas contribuições na banca de qualificação, pela importância da disciplina de Tópicos em Artes Cênicas ministrada no PPG-CEN, e juntamente com as demais colegas (Julie, Lyvian, Pedro, Simone, Janes, Patrícia, Jésus e Cintia), por todo aprendizado na Escola de Teatro Político e Vídeo Popular (ETPVP-DF).

À Profa. Dra. Luciana Hartmann pela orientação, parceria, carinho e paciência. À Profa. Dra. Alessandra Vanucci e ao Prof. Dr. Flávio da Conceição por aceitarem fazer parte da banca de defesa desta pesquisa e pelas generosas contribuições para este trabalho.

Aos amigos de sempre (Glenda, Rafael, Ageu, Lucas, Jiló, Emily, Duda, Gabriel, Luiza, Leili, VH, Camila, Caio, Matheus, Andreia, Aline, Thalita), à pequena Serena (que terá seu duro papel na salvação do mundo), ao querido Arthur por todo apoio nessa jornada.

À minha família pela telepresença e apoio constantes, em especial à minha prima Maria Katharina por me levar para falar sobre T.O – ainda que de forma remota– pelo interior do nosso estado.

À minha mãe que me ensinou a problematizar o mundo e esteve sempre comigo.

Ao SUS, legado de resistência, pela vacina que me auxiliou na recuperação da COVID-19. (VIVA O SUS!)

À Universidade de Brasília (UnB), ao Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas (PPG-CEN) e seus servidores e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio institucional a pesquisa e à educação pública, gratuita, de qualidade.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001

RESUMO

Esta pesquisa propõe uma reflexão sobre a Estética do Oprimido de Augusto Boal (2009) como uma práxis pedagógica, em diálogo com a perspectiva da Educação Libertadora de Paulo Freire (2003). Para a constituição do corpus de análise desta pesquisa inicialmente foram realizadas revisão e análise de referenciais bibliográficos que compõem o campo de estudos do Teatro do Oprimido, da Pedagogia do Oprimido, da Pedagogia do Teatro e da Arte-educação de forma mais ampla. À princípio a pesquisa previa a práxis pedagógica em sala de aula com jovens e crianças, entretanto, com a pandemia da Covid-19 e a necessidade do ensino remoto, optou-se por investigar com outros professores e professoras de artes em como poderia se dar uma educação libertadora neste novo momento, marcado por intensas mudanças nas relações artístico-pedagógicas e aprofundamento de opressões. Parte-se de uma perspectiva “etnográfica-performativa” em que há construção de um processo artístico-pedagógico em conjunto com as e os professores participantes da pesquisa a partir da intervenção da autora. Neste sentido, foram propostos: um questionário on-line para professores de artes do Distrito Federal, sobre o ensino remoto emergencial e as práticas metodológicas em sala de aula; uma oficina formativa remota intitulada “Estética do Oprimido para professores”, visando à multiplicação dos elementos trazidos por Augusto Boal com o Método do Teatro do Oprimido (T.O) e a perspectiva da Estética do Oprimido e entrevistas semiestruturadas remotas com artistas-pesquisadores do Teatro do Oprimido sobre suas experiências, para compreender como a prática artística pode se relacionar com o ensino dentro da Estética do Oprimido. A partir da escuta dos professores e professoras de artes e da construção artístico-pedagógica de forma remota, foi possível traçar alguns caminhos e possibilidades da Estética do Oprimido na práxis pedagógica daqueles e aquelas que desejam ser educadores e educadoras libertadores em sala de aula.

Palavras-Chave: Teatro do Oprimido; Estética do Oprimido; Augusto Boal; Paulo Freire; Pedagogia do Teatro.

ABSTRACT

This research proposes a reflection on Augusto Boal's *Aesthetics of the Oppressed* (2009) as a pedagogical praxis, in dialogue with Paulo Freire's perspective of *Liberating Education* (2003). In order to compile the corpus of analysis for this study, a review and analysis of bibliographic references was conducted encompassing the field of studies on the Theater of the Oppressed, the Pedagogy of the Oppressed, Theater Education, and Art Education. Initially, the research was to address pedagogical praxis in the classroom with adolescents and children, however, with the Covid-19 pandemic and the need for remote learning, it was decided to explore with other arts educators what a liberating education might look like in this new moment of intense change in artistic-educational relationships and the intensification of oppression. It starts from an "ethnographic-performative" perspective, in which an artistic-pedagogical process is constructed together with the professors involved in the research, based on the intervention of the author. In this sense, it has been suggested: an online questionnaire for art teachers from Distrito Federal about emergency distance education and methodological practices in the classroom; a remote formative workshop entitled "Aesthetics of the Oppressed for Teachers" aimed at multiplying the elements brought by Augusto Boal with the method of the Theater of the Oppressed (TO) and the perspective of the *Aesthetics of the Oppressed*, as well as semi-structured distance interviews with artists/researchers of Teatro do Oprimido about their experiences in order to understand how artistic practice can relate to teaching within the *Aesthetics of the Oppressed*. By listening to art teachers and artistic-pedagogical construction remotely, it was possible to trace some of the ways and possibilities of the *Aesthetics of the oppressed* in the pedagogical practice of those who wish to be liberating educators in the classroom.

Keywords: Theater of the Oppressed; Aesthetics of the Oppressed; Augusto Boal; Paulo Freire; Pedagogy of the Oppressed

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Árvore do T.O.....	22
Figura 2- Estrutura dramática do Teatro Fórum.....	39
Figura 3 - QR CODE- Curta metragem “Ei, você tá aí?”.....	46
Figura 4 - Nuvem de Palavras - Respostas sobre Práticas em sala de aula.....	65
Figura 5 - Divisão de Jogos em 3 Categorias.....	77
Figura 6- Vídeo Prático - Homenagem a Magritte.....	83
Figura 7 - Vídeo Prático - Hipnotismo Colombiano 55.....	85
Figura 8- Exemplo de Fichas de jogos do T.O feitas pela autora em 2016.....	98
Figura 9 - <i>print</i> do site Notion com materiais da oficina.....	99
Figura 10 - <i>print</i> do site Notion com plano de aula da oficina.....	100
Figura 11 - esboço do site - abertura.....	101
Figura 12 Esboço do site – Fichas e Fichas após passar o mouse.....	102
Figura 13 - esboço do site - ficha de jogo.....	103
Figura 14 - imagens-resposta para a pergunta "como foi a oficina?".....	106

SUMÁRIO

MINHA LEITURA DE MUNDO.....	7
1 (COM A) PALAVRA: BOAL, FREIRE E OUTRAS PEDAGOGIAS.....	19
1.1 A Estética do Oprimido	20
1.1.1 ... conversando com a Pedagogia do Oprimido	31
1.2 Diálogo com outras pedagogias	35
1.2.1 Em terras remotas: Dá pra fazer teatro online?	42
2 (O) SOM: (D)O QUE DIZEM OS PROFESSORES DE ARTES NA PANDEMIA?	46
2.1 Professor/a/e: opressor ou oprimido?.....	49
2.2 O questionário	52
2.3 Questões Estruturais.....	55
2.4 Sobrecargas e Tempo	58
2.5 Das faltas: Relações Interpessoais	61
2.6 (Im)possibilidades e Alternativas	63
3 IMAGENS REMOTAS: OFICINA DE ESTÉTICA DO OPRIMIDO PARA PROFESSORES	66
3.1 Experiência e Formação.....	69
3.2 Metodologias: Jogos On(Off)line	72
3.2.1 Jogos e Exercícios	74
3.3 Propostas para uma Estética do Oprimido como práxis pedagógica	104
4 EM MOVIMENTO: CONSIDERAÇÕES NÃO-FINAIS POR UMA PRÁXIS PEDAGÓGICA LIBERTADORA.....	121
5 REFERÊNCIAS	126
APÊNDICE A – Entrevistas semi-estruturadas	132
APÊNDICE B – Entrevista: Oficina de Estética do Oprimido para Professores.	136
APÊNDICE C – Plano de Curso	141
APÊNDICE D - Questionário: Ensino de Artes remoto/híbrido no DF.....	143
APÊNDICE E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	156

MINHA LEITURA DE MUNDO

O que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no chamo de “leitura de mundo” que precede sempre a “leitura da palavra”.

(Paulo Freire em Pedagogia da Autonomia, 2009)

Em suas obras Paulo Freire costuma dizer que a leitura de mundo vem antes da leitura da palavra. E como forma de imaginar esse diálogo com quem esteja lendo essa dissertação proponho contar um pouquinho da minha leitura de mundo que precede esta pesquisa: como cheguei até aqui e sobre o que virá ao longo das páginas seguintes.

Essa pesquisa propõe a partir da perspectiva de uma Educação Libertadora de Paulo Freire, desenvolvida no livro “A Pedagogia do Oprimido (2003), trazer a “Estética do Oprimido” e o “Teatro do Oprimido” (T.O), sistematizados por Augusto Boal (2009) para a práxis pedagógica de forma a que possa contribuir com o protagonismo das estudantes, a partir da prática do sensível e uma leitura crítica de mundo. Aqui a “Estética do Oprimido” pode ser entendida como uma forma de comunicação sensorial (BOAL, 2009) (SANCTUM, 2011) e vista como uma forma de se pensar a educação em artes, sobretudo, a educação em artes cênicas. Neste trabalho a proposta de práxis pedagógica é a práxis freiriana em que se constitui a teoria e a prática educativa em comunhão, como explica Danilo R. Streck (2010, p. 326):

[...] práxis é uma aplicação do método dialético, ultrapassando a visão tradicional de Aristóteles que a designava como sendo o oposto à teoria, e a caracterizava como sendo uma atividade ou uma ação. Paulo Freire assume a visão dos dialéticos modernos superando a separação entre teoria e prática. Para ele ambas estão estreitamente imbricadas, podendo ser definida como “a atividade humana e social sobre uma realidade concreta” (FREITAS, 1989, p. 403). [...] Supera-se também o idealismo de Hegel, em que a dialética se constituía num processo teórico de evolução das ideias, sem, contudo, implicar em ação prática. Nesse contexto, práxis assume

uma dimensão histórica que busca compreender o homem e o mundo em permanente processo de transformação. A ação do homem sobre o mundo a partir da sua compreensão origina uma forma de ser intrinsecamente ligada ao pensar. A práxis torna-se um produto sócio-histórico próprio do homem consciente que faz da sua presença no mundo uma forma de agir sobre o mesmo [...]

Ao perceber a práxis como forma de agir no mundo dialeticamente, trago um diálogo com outres¹ professoras de artes do Distrito Federal, a partir do qual busco compartilhar algumas estratégias para, em sala de aula no ensino formal – apesar da educação sistemática, conseguirmos desenvolver um ensino de artes que proponha a autonomia e protagonismo das estudantes, a troca de saberes, aberto à experiência estética e ao pensamento crítico do mundo.

O caminho

Meu encontro com o Teatro do Oprimido (T.O) se deu em dois momentos: por volta dos meus 13 anos de idade ao ver de longe uma peça de teatro-fórum sendo encenada em frente ao Teatro Municipal de Anápolis e não entender muito bem o que aquilo significava, além de ser uma peça de Teatro do Oprimido e que: a plateia entrava em cena e a cena ocorria fora do Teatro. E mais tarde, já na graduação em Artes Cênicas com a leitura de ‘Teatro do Oprimido e Outras poéticas Políticas’ (BOAL, 2013) e “Jogos para Atores e Não Atores” (BOAL, 2012). A partir dessas e de outras obras de Augusto Boal comecei a me aproximar do método, principalmente por sua importância política em meio ao contexto político nacional (golpe de 2016) e das opressões que se manifestavam na própria universidade (casos de feminicídio).

Infelizmente, apesar da importância do método, naquela época, poucas disciplinas abordavam o T.O na graduação. Decidi, então, que queria saber mais, entender, fazer acontecer o que Boal escrevia. Queria transformar. Então veio a pesquisa, a Iniciação Científica, em que tive a oportunidade de estudar um pouco mais sobre o Teatro do Oprimido relacionado com as questões de Gênero e sua prática, propondo oficinas com mulheres no campus. Com a pesquisa, senti a necessidade de aprofundar a prática, foi, então, que participei de cursos no Centro de Teatro do Oprimido (CTO) no Rio de Janeiro, principal espaço de formação do método.

¹ Na concordância nominal da língua portuguesa quando há palavras de gênero masculino e feminino, o masculino prevalece sobre o feminino. Nesta dissertação a fim de abranger a diversidade de gênero, intercalarei o uso do plural entre pronomes femininos, neutros e masculinos. Os pronomes neutros propõem indicar pessoas de gênero não-binário além do masculino e feminino, em que se substitui as letras “a” e “o” pela letra “e”, e o “e” (quando indica masculino) é substituído por “u”.

Ainda na graduação, o mesmo sentimento que tive ao ler Boal, veio ao ler Freire: pouco abordado nas disciplinas de licenciatura que cursei e com questões muito importantes para serem ignoradas. Os dois, de fato, têm muito em comum: são contemporâneos, tiveram que buscar exílio no período da Ditadura Militar, falam sobre opressões, protagonismo, e – curiosamente – faleceram no mesmo dia, em anos diferentes.

Novamente guiada pela sensação de que precisava compreender melhor as proposições desses dois autores na prática, outra oportunidade: mais uma Pesquisa de Iniciação Científica. Desta vez com outra questão: Boal e Freire conseguem conversar com as crianças?! Como que se dá essa prática pedagógica em sala de aula com crianças? E assim, mais uma vez a práxis: um plano de curso de Teatro do Oprimido para crianças do segundo ano do ensino fundamental em uma escola pública do DF que não tinha ensino de teatro. E, assim, como a pesquisa anterior, mais provocações foram trazidas. Consegui aprofundar algumas dessas no Trabalho de Conclusão de Curso, até que me formei. Todas as pesquisas e estudos saíam dali para prática diária em sala de aula? Conseguiria trazer Freire e Boal no ensino formal?

Estar como pesquisadora, como estagiária dentro de uma escola é totalmente diferente de estar como professora regente de várias turmas e ocupar um lugar – teoricamente – de importante poder de influência nas decisões da escola. Apesar do medo, fui muito feliz ao encontrar neste primeiro momento uma escola que era aberta a possibilidade de criação de projetos e autonomia de professores. Além disso, me encontrei na brecha do ensino formal: a parte flexível do currículo no ensino integral do Ensino Médio. Por um ano letivo pude fazer uma diversidade de oficinas que não necessariamente deveriam estar atreladas a um conteúdo curricular específico. No primeiro semestre ministrei oficinas de “Teatro” e “Audiovisual”, e no segundo de “Teatro do Oprimido”, “Audiovisual”, “Cineclube” e “Leitura Dramática para o PAS (Programa de Avaliação Seriada da UnB)”.

Percebi nesses momentos, ainda que na parte flexível, as diversas amarras que o sistema educacional traz para o ensino formal: o cansaço, questões de estrutura física, a evasão, a pressão do mercado de trabalho, a burocracia interminável, e principalmente a falta de escuta nos espaços educacionais.

Na pesquisa com crianças², a partir do Teatro do Oprimido de Boal e Pedagogia do Oprimido de Freire, constatee a importância de espaços de escuta em sala de aula para crianças

² Ainda que o Teatro do Oprimido não tenha sido pensado para abarcar crianças, muitos pesquisadores do T.O veem fazendo suas intervenções com crianças, sobretudo em pesquisas ligadas à educação, compreendendo que as crianças, assim como os adultos, são categorias políticas. O que pode ser constatado em (CASTRO, 2018) (NETTO; OLIVEIRA, 2019) (CAVALCANTE, 2016) (CAVALCANTE, 2020)

e como aspectos do adultocentrismo (mundo estruturado apenas a partir da visão e das necessidades de pessoas adultas) estão atrelados ao descaso com os conhecimentos trazidos pelas crianças. O mesmo acontecia com adolescentes. A aula de Teatro era muitas vezes, a partir das práticas, um espaço que encontravam para compartilhar seus pensamentos e de encontrar acolhimento.

Nas turmas de “Teatro” e “Teatro do Oprimido” foram sendo criados espaços de afetos e escuta no decorrer do semestre. Era muito comum que parte da aula, a partir das provocações dos exercícios, se tornasse uma roda com muitas histórias e desabafos sobre as opressões que perpassavam. Essas histórias viravam cenas, desenhos, poemas ou abraços. Nas turmas de “Audiovisual” e “Cineclube”, de forma diferente, alguns alunos se sentiam à vontade para criar suas narrativas, seus pontos de vista e, mesmo sem a provocação direta, histórias de opressão apareciam organicamente (principalmente questões de racismo e machismo): queriam falar sobre isso.

Já nas oficinas de Cineclube busquei trazer filmes que dialogavam com diferentes estéticas e temas que traziam debates e discussões: desde o Brasil de “Central do Brasil” (Walter Salles, 1998), passando por Brasília de “A cidade é uma só?” (Adirley Queirós, 2011) até os Estados Unidos de “Infiltrado na Klan” (Spike Lee, 2018). Cada um com diferentes abordagens metodológicas para não apenas pensar esteticamente, mas como potencializar histórias a partir dessas estéticas. E eles também queriam falar. Queriam ser ouvidos. Havia muitas semelhanças com as crianças quando havia um espaço criado para isso. Será? Até aí eu tinha uma experiência empírica a partir da práxis pedagógica e a tentativa de ser uma educadora libertadora em sala de aula.

Novamente, ascendeu a necessidade da pesquisa. Ou como diria uma querida professora de metodologia de pesquisa em artes cênicas e educação, Profa. Dra. Izabela Brochado: “É preciso ter apetência”. E foi assim que cheguei ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas: estou em sala de aula, precisamos ouvir as estudantes, tenho uma pista de que o T.O e a Pedagogia do Oprimido são bons aliados. Até que...

“Te vejo segunda-feira? Na escola?”: Pesquisa no contexto pandêmico

Assim que houve o primeiro decreto de suspensão de aulas no Distrito Federal devido à pandemia de Covid-19, em 14 março de 2020, de apenas dois dias, tive que resolver umas questões burocráticas na secretaria de educação e encontrei, por acaso, a diretora da escola em que atuava naquele momento, conversamos brevemente e na despedida alguma de nós se

despediu assim, com data e local marcados. Naquele momento, não imaginávamos a proporção da pandemia e a extensão do decreto, e, ainda menos, a implementação de um ensino remoto para a educação básica. De repente tudo estava fechado, mortes começaram a se multiplicar e um grande sentimento de incerteza se manifestava.

Em 2020 tudo mudou: por divergência de horários não pude continuar na escola onde pretendia fazer o campo. Mudei de escola por um pequeno período. Com a pandemia fui devolvida para o banco de professores (era professora substituta) ficando por um tempo desempregada e decidi, por questões familiares, não voltar a lecionar naquele ano. Eu estava naquele momento sem campo, sem escola, sem estar professora. E a pandemia colocou o mundo escolar de cabeça pra baixo: distanciamento social, escolas fechadas, aulas remotas emergenciais e professores desesperados em grupos de *Whatsapp*.

As aulas que, inicialmente, ficariam suspensas por apenas 2 dias, em 14 de março de 2020, tiveram sua suspensão estendida até o dia 13 julho 2020 quando a rede pública de ensino voltou de modo remoto (neste momento grande parte das escolas privadas já estavam atuando de forma remota). Eu havia saído da escola em abril, mas nas redes sociais de grupos de professores dos quais fazia parte, os descontentamentos, as angústias e as desorientações apareciam.

Este sentimento também foi demonstrado em debate apresentado no “Webinário - Educação Básica Pública no Distrito Federal em tempo de pandemia”³ na Semana Universitária 2020 da Universidade de Brasília. As pesquisadoras e organizadoras do Webinário aplicaram um questionário para professores de Escolas Públicas do DF, em que constataram na análise das respostas subjetivas um grande registro das palavras “cansaço”, “desafio”, “aprendizagem”, “superação”, os pesquisadores perceberam ainda “sentimentos de insatisfação, frustração, angústia, ansiedade e desamparo” por parte das professoras.

Pessoalmente esse sentimento de angústia e impotência também eram constantes: Como irei estudar uma práxis libertadora estando fora da práxis pedagógica? É possível fazer teatro e ensiná-lo remotamente? Para quem o ensino está chegando? O que ensinar e aprender quando a morte está ainda mais presente? Qual papel da educação neste novo contexto?

A pandemia de Covid-19 ainda aprofundou uma série de opressões e tem tido como maiores vítimas não apenas aqueles que são parte do grupo de risco do vírus, mas também os

³ O Webinário fez parte da Semana Universitária da Universidade de Brasília, coordenado pela Profa. Dra. Renísia Cristina Garcia Filice. Os dados foram apresentados em debate ao vivo no site Youtube. Disponível em: <https://youtu.be/f2A9UmK8vqo>. Acesso em 10 out. 2020.

grupos oprimidos que já sofriam com as desigualdades de classe, raça e gênero. A falta de políticas públicas e de ações coordenadas do Estado brasileiro que resultaram em milhares de mortes⁴ podendo ser considerada como uma forma de “necropolítica”, termo cunhado pelo filósofo Achille Mbembe (2019, p. 146):

Neste ensaio, argumentei que as formas contemporâneas que subjugam a vida ao poder da morte (necropolítica) reconfiguram profundamente as relações entre resistência, sacrifício e terror. Demonstrei que a noção de biopoder é insuficiente para explicar as formas contemporâneas de subjugação da vida ao poder da morte. Além disso, propus a noção de necropolítica e necropoder para explicar as várias maneiras pelas quais, em nosso mundo contemporâneo, armas de fogo são implantadas no interesse da destruição máxima de pessoas e da criação de “mundos de morte”, formas novas e únicas da existência social, nas quais vastas populações são submetidas a condições de vida que lhes conferem o status de “mortos-vivos” (MBEMBE, 2019, p. 146).

Em entrevista à Folha de S. Paulo, no dia 30 de março de 2020, início da pandemia no Brasil, Achille Mbembe respondeu ao jornalista Diogo Bercito (2020) sobre a potencialização da necropolítica diante a pandemia:

Entrevistador: Outro debate que evoca a necropolítica é a questão sobre qual deveria ser a prioridade política neste momento, salvar a economia ou salvar a população. O governo brasileiro tem acenado pela priorização do resgate da economia.

Mbembe: Essa é a lógica do sacrifício que sempre esteve no coração do neoliberalismo, que deveríamos chamar de necroliberalismo. Esse sistema sempre operou com um aparato de cálculo. A ideia de que alguém vale mais do que os outros. Quem não tem valor pode ser descartado. A questão é o que fazer com aqueles que decidimos não ter valor. Essa pergunta, é claro, sempre afeta as mesmas raças, as mesmas classes sociais e os mesmos gêneros.

O “necroliberalismo” vem operando da forma prevista pelo filósofo, a partir da forma como o poder público lidou com a pandemia, levando a um maior número de mortes. O estudo “Social inequalities and COVID-19 mortality in the city of Sao Paulo, Brazil” (RIBEIRO *et al.*, 2021) realizado a partir de dados da cidade de São Paulo demonstrou maior mortalidade por Covid-19 de pessoas negras e pardas, assim como em áreas periféricas, ou seja, aprofundando as opressões existentes antes da pandemia.

Com o fechamento físico das escolas, o abismo social entre estudantes, sobretudo das escolas públicas brasileiras, se mostrou ainda mais evidente, seja pela falta de acesso digital (CETIC.BR, CGI.BR, 2020) para o Ensino Remoto (computadores adequados e internet), falta

4 184.827 mortes confirmadas no dia 18/12/2020. 355 mil mortes confirmadas no dia 14/04/2021. 613 mil mortes confirmadas no dia 24 de novembro de 2021 – Essa nota foi atualizada ao longo da pesquisa, optou-se por deixar os números anteriores para melhor compreensão do aumento exponencial de óbitos ao longo da pandemia.

de local apropriado para estudo em casa e, até mesmo, falta de alimentação que era provida pela escola⁵. Afetando, novamente, os grupos sociais historicamente oprimidos. Para além dos efeitos diretos da pandemia, ocorreram ainda casos emblemáticos, demonstrando o “não direito” de quarentena de crianças negras, como no caso João Pedro assassinado em uma operação, no município de São Gonçalo - RJ, um entre os vários exemplos de crianças negras periféricas mortas em casa durante a pandemia pelo aparato estatal policial (FRANCO, 2020)

E, tal como nas pesquisas anteriores pensei: precisamos discutir sobre isso, compreender, pesquisar e praticar, só que agora à distância. Se, antes do surgimento da pandemia as opressões já nos confrontavam diariamente, é neste novo (e velho) contexto que se dá essa pesquisa: novas medidas sanitárias, novos usos de tecnologias, aprofundamento das desigualdades e mais um desafio para aqueles que acreditam na transformação social.

Enfim, esta pesquisa

A pesquisa, assim como o mundo, foi atravessada pela pandemia de Covid-19 e suas consequências educacionais, o ensino remoto e o ensino presencial híbrido, ocorrendo um novo desafio: como pesquisar a práxis pedagógica virtualmente? Vi-me diante um vazio, já que, apesar de compreender o contexto e anseios das minhas colegas professoras; eu já não estava mais atuando em sala de aula. Percebi, assim, que precisava perguntar o que estava acontecendo aos meus colegas professores.

Em uma primeira tentativa, fiz um questionário amplo para toda a comunidade escolar, entretanto, percebi que daquela forma não haveria uma sistematização coerente com o que era meu projeto de pesquisa, se afastando muito do que eu teria “apetência” para pesquisar. O projeto mudou várias vezes. Cada dia era um foco diferente diante a nova realidade.

Depois de algumas tentativas e ajuda de colegas professores para compreender o contexto de professores de artes⁶ do Distrito Federal (DF) propus um questionário abordando o ensino remoto e as práticas artísticas em sala de aula para entender como os professores estavam lidando com a realidade e o que poderíamos propor, tendo em vista a educação libertadora e a Estética do Oprimido. O questionário foi feito do dia 09/10/2020 ao dia 05/11/2020 através da plataforma *Google Forms* e divulgado através das redes sociais, com 34 pessoas respondentes.

⁵ Neste ponto, houve uma diversidade de ações e políticas públicas dos estados para lidar com essas questões, destaco aqui o Distrito Federal, com a distribuição de “kits merenda”, que foi criticado pelo Sindicato dos Professores do DF (SINPRO-DF) pelo baixo teor nutricional. (RICARDO, 2020)

⁶ Ainda que haja um ideal de que professores de artes cênicas/teatro tenham formação específica na linguagem, compreendo que esta não é a realidade do Distrito Federal como um todo.

Entretanto, apenas saber como estava realidade não era o bastante, era preciso pensar em formas de intervenção. Em 2020 pude participar de diversos cursos e oficinas de Teatro do Oprimido de forma remota, dois cursos com o Centro de Teatro do Oprimido: “Teatro do Oprimido Online” ministrado pela Curinga⁷, atriz, artista e pesquisadora do T.O Bárbara Santos e “Teatro do Oprimido e Mídias Sociais” pela Curinga e artista do T.O Maiara Carvalho e pelo Curinga e artista e pesquisador do T.O, Alessandro Conceição. Também pude participar de uma oficina remota de Teatro Jornal com Alessandro Conceição e o Curinga, ator ativista do T.O Gabriel Horst, no Seminário Teatro do Oprimido em Casa (2020), e de minicursos nas VIII Jornadas Internacionais de Teatro do Oprimido e Universidade- Teatro do Oprimido como arte marcial: resistência em movimento!: “Jogo da Árvore do Teatro do Oprimido” ministrado pelo professor e pesquisador do T.O Luiz Guarnier, e “Teatro do Oprimido e Augusto Boal na Tradição Marxista” ministrado pelo Curinga, artista do T.O e pesquisador Geo Britto.

A partir dessas formações on-line e juntamente com um grupo de estudos formado por colegas professores e licenciados⁸ pude propor experimentações e adaptações dos jogos e da metodologia do T.O para o ambiente remoto. Com isso, criei o plano de curso de uma oficina formativa para professores de artes do DF intitulada “Estética do Oprimido para professores”, a partir da troca dessas experiências e das respostas dadas no questionário pelos professores de artes do DF foi feito o planejamento da oficina formativa.

A oficina foi realizada nos meses de novembro e dezembro, uma vez por semana de forma síncrona e com materiais de leitura e vídeo de forma assíncrona, contabilizando 10h/aula, alcançando 19 participantes. Ao final da oficina foi feito uma entrevista, via *Google Forms*, enviada para as participantes para obter um retorno dos professores sobre a oficina e sua aplicabilidade prática.

Para compreender os caminhos e diferentes visões das práticas político-pedagógica do Teatro do Oprimido na atualidade foram propostas algumas entrevistas semiestruturadas com artistas-pesquisadores do T.O: Alessandro Conceição, Curinga do Centro de Teatro do Oprimido e integrante dos grupos de Teatro do Oprimido “Cor do Brasil” e “Pirei na cena”; Julian Boal, filho de Augusto Boal e coordenador da “Escola de Teatro Popular do Rio de Janeiro”; Carolina Netto, professora, mestra em relações étnico-raciais, doutoranda em

⁷ O termo pode ser encontrado em diversas grafias: Curinga, Coringa, curinga, coringa, Kuringa. Optarei por utilizar “Curinga”. O conceito de curinga será explicado posteriormente durante o capítulo 1.

⁸ O grupo de estudo foi formado por mim com a colaboração de três colegas: Arthur Barbosa (licenciado em Artes Visuais e professor de artes em contrato temporário na Secretaria de Educação do Distrito Federal), Emily Wanzeller (licenciada em Artes Cênicas e atualmente professora em contrato temporário na Secretaria Municipal de Educação em Jaraguá do Sul – Santa Catarina) e Jiló Medeiros (licenciada em Artes Cênicas)

educação pela UFFRRJ, integrante dos Grupos de Teatro do Oprimido “Cor do Brasil” e “Madalenas Anastácias”; e Luiz Guarnier, pesquisador que está desenvolvendo o Jogo da Árvore do T.O.

A metodologia proposta nesta pesquisa é a da análise qualitativa dos dados a partir de uma perspectiva da “etnografia-performativa” (HARTMANN; SOUSA; CASTRO, 2020) em que se pretende, para além da observação-participante, construir processos artísticos-pedagógicos performativos em conjunto com as participantes da pesquisa. Todas essas escolhas (o questionário, a oficina, as entrevistas) foram feitas no sentido de construir o conhecimento em conjunto com as participantes, desde a formulação das perguntas e planejamento da oficina em que houve trocas com professores no processo de criação, assim como no decorrer do processo da oficina em que se buscou a troca de experiências a partir das práticas artístico-pedagógicas, e das entrevistas com artistas-pesquisadores do T.O de forma a trazer uma diversidade de percepções teórico-práticas.

Durante a pesquisa algumas perguntas apareceram: o ensino remoto precisa mesmo ser bancário⁹? O ensino remoto pode ser em algum nível libertador? Dá para fazer teatro por uma tela? Podemos contar com a Estética do Oprimido nessa situação?

Antonio: [...] Penso que você jamais considerou seu método um modelo.

Paulo: Jamais.

Antonio: O método para você é um conjunto de princípios que têm de ser permanentemente recriados, na medida em que a realidade outra e sempre diferente exige que esses princípios sejam lidos de maneira diversa. E enriquecidos de maneira diversa. É por essa razão que, no fundo, seu método é uma espécie de provocação aos intelectuais e à realidade para que eles o recriem, a fim de traduzir os princípios metodológicos segundo as exigências e responder, assim as diferentes realidades concretas.

O que você pensa disso?

Paulo: Estou completamente de acordo com isso. Não é por outra razão que sempre digo que a única maneira que alguém tem de aplicar, no seu contexto, alguma proposição que fiz é exatamente refazer-me, quer, dizer não seguir-me. Para seguir-me, o fundamental, é não seguir-me. É exatamente o que tu dizes (FREIRE; FAUNDEZ, 2013).

Em “Por uma Pedagogia da Pergunta”, Paulo Freire e Antônio Faundez realizam um diálogo sobre as suas experiências pedagógicas. Um dos pontos importantes trazidos pelos

⁹ Educação Bancária, para Freire (2003), seria aquela em há a transferência do conhecimento, como analogia a um depósito bancário, em oposição à educação libertadora que pressupõe a construção crítica do conhecimento a partir da relação dialógica.

autores é a de que cabe ao método freiriano, assim como a pedagogia, criar e recriar-se. De forma semelhante, o método de Teatro do Oprimido é vivo.

A partir das provocações trazidas por Freire, Faundez e Boal de uma percepção de metodologias vivas, recriadas a partir das necessidades reais e concretas e da ideia de multiplicador criativo¹⁰, compreendo ser possível discutir utilização da Estética do Oprimido como proposta metodológica no ensino das artes cênicas, não pela aplicação de técnicas e jogos ocasionais, mas a partir da sua filosofia e raiz: a ética em defesa dos direitos humanos, a solidariedade entre oprimidos e sobretudo, o protagonismo de oprimidos.

Como já mencionado anteriormente, a proposta inicial era a de pensar esse fazer estético com estudantes com a práxis pedagógica. Entretanto, ao sair da escola no contexto da pandemia de Covid-19 e do ensino remoto, o esgotamento visível de colegas professores, em especial professores de artes, me trouxe a necessidade de se pensar a Estética do Oprimido a partir do lugar de fala/local social de ser professor.

As opressões são estruturais, entretanto, como sujeitos podemos interseccionar diversos locais de opressão, assim como, por vezes, ocupar o lugar de opressor. Como professores, enquanto classe social trabalhadora, ocupamos um lugar de opressão no qual muitas vezes estamos submetidos a más condições de trabalho, baixos salários, horas não remuneradas, violências advindas de superiores hierárquicos, violências de estudantes em sala de aula, além das outras opressões que podem nos interseccionar (gênero, raça, sexualidade). Entretanto, ainda como professores, podemos ocupar um lugar de opressor a partir da nossa posição hierárquica para com estudantes, deixando de escutá-las e desmerecendo os diferentes saberes, privilegiando os saberes conteudistas. É importante ressaltar que inúmeras vezes esses comportamentos são reforçados pela estrutura educacional em que estamos, que se insere em um sistema que busca aumento da produtividade e privilegia conhecimentos que possam gerar lucro.

A Estética do Oprimido pode trazer grandes transformações na sala de aula, a partir da ideia da troca de saberes entre professores e estudantes, das discussões sobre as diferentes opressões que nos atravessam, e, sobretudo, pensando na autonomia e democratização dos saberes estéticos. Mas como isso poderia se dar no contexto atual e futuro? Como as professoras de arte já estão se adaptando (ou não) ao ensino remoto? Como fazer e ensinar teatro em distanciamento social?

¹⁰ Essa ideia será melhor explicitada no capítulo 1.

Na tentativa de responder ou, pelo menos, colocar em debate essas questões, organizei esta dissertação, inspirada pelos canais estéticos, iniciando pela Palavra. A palavra simboliza a luta semântica, e na academia ratifica epistemologias. Tragamos então as nossas epistemologias latino-americanas: em 1. **(COM A) PALAVRA: BOAL, FREIRE E PEDAGOGIAS** proponho olhar para a base epistemológica deste trabalho que se constitui na filosofia latino-americana da estética e pedagogia do oprimido em diálogo com professores, artistas e pesquisadores. Além de pesquisa bibliográfica foram utilizadas as entrevistas feitas com artistas-pesquisadores-multiplicadores-professores do T.O: Alessandro Assunção, Julian Boal, Carolina Netto e Luiz Guarnier. A escolha dessas entrevistas se deu a partir dos encontros que tive com cada um durante a minha formação e pesquisa em Teatro do Oprimido.¹¹

No segundo capítulo **2. (O) SOM: (D)O QUE DIZEM OS PROFESSORES DE ARTES DO DF**, a partir da ideia de escuta das vozes dos professores, proponho uma análise crítica dos questionários relacionando com o momento histórico vivenciado, em que foi observado quatro categorias em várias respostas: “Questões estruturais”, “Sobrecargas e Tempo”, “Das faltas: Relações interpessoais”, “(Im)possibilidades e Alternativas”. A partir dos dados obtidos pelo questionário foi possível construir e planejar uma oficina de intervenção a ser vista no terceiro capítulo. Como forma de potencializar o pensamento estético, se propôs um curta-metragem com os depoimentos trazidos pelos professores, experiências estéticas trazidas pelas professoras na Oficina e experiências pessoais das atrizes.

O terceiro capítulo, **IMAGENS REMOTAS: OFICINA DE ESTÉTICA DO OPRIMIDO PARA PROFESSORES** parte da análise da oficina formativa de Estética do Oprimido para professores, seus diálogos e descobertas. O capítulo se divide em três momentos: “Experiência e Formação”, em que trago os caminhos e experiências até aqui e a importância da perspectiva formativa constante para professores que pretendem abarcar uma educação libertadora; “Metodologia: Jogos On(off)line”, em que descrevo os jogos e exercícios feitos na oficina e seu desenvolvimento no processo, as adaptações feitas para o formato remoto e criação de um material didático para multiplicar os achados da pesquisa. Em “Propostas para uma Estética do Oprimido como práxis pedagógica” trago quatro pontos, a partir das experiências com a oficina e questionário que podem possibilitar a Estética do Oprimido em sala de aula: “Criar um espaço de escuta, dialogo e acolhimento”, “(Re)conhecer os canais estéticos, “Ser

¹¹ O recorte acabou se dando em entrevistas com pessoas localizadas no estado do Rio de Janeiro, local em que o Teatro do Oprimido é bastante difundido, até mesmo pelas origens de Augusto Boal. Entretanto compreendo que para que não se caia em uma hegemonia de pensamento localizada no sudeste brasileiro (sobretudo eixo Rio-São Paulo), seja necessário entrevistar pessoas de outras localidades em estudos futuros.

professora- curinga, uma multiplicadora criativa”, “Falar sobre o opressão: Tão rápido eu vejo, não aguento mais.”

EM MOVIMENTO: CONSIDERAÇÕES NÃO FINAIS POR UMA PEDAGOGIA LIBERTADORA DO TEATRO trago uma reflexão acerca da categoria de movimento como canal estético e que nos ajuda a pensar filosoficamente também de forma processual, inacabada, em movimentação. Faço um exercício de memória imaginada daquilo que poderia ter sido e que não foi no tocante a gestão da pandemia, assim como as possibilidades que apareceram na pesquisa do ensino de teatro remoto, híbrido, mediado pela tecnologia e da Estética do Oprimido em si como filosofia de uma pedagogia teatral libertadora.

Paulo: E, durante o processo de buscar informações que ajudem a responder essas perguntas, tudo indica que outras perguntas fundamentais emergem na constituição de um corpo coerente, lógico, rigoroso, que deve ser a tese.

Antonio: Sim, creio que o valor de uma tese está na descoberta e na formulação de perguntas essenciais que despertem a curiosidade de outros pesquisadores. O valor não está tanto nas respostas, porque as respostas são, sem dúvida, provisórias, como as perguntas... (FREIRE; FAUNDEZ, 2013, p 56).

Paulo e Antônio, Freire e Faundez (2013) tratam da importância da pergunta, para além das respostas. Essa pesquisa pretende também mostrar um diálogo entre autores, teóricos, professores, artistas buscando novas perguntas. Foram diversos questionamentos que me trouxeram até aqui e serão outros vários que nos guiarão durante essa pesquisa. Não busco, assim, encontrar uma resposta concreta para o futuro do ensino de artes, mas questionar novas possibilidades e caminhos, como as provocações trazidas por Freire e Faundez a partir da ideia da Pedagogia da Pergunta. Que se proponha a perguntar e questionar criticamente o mundo, para que se possa transformá-lo.

1 (COM A) PALAVRA: BOAL, FREIRE E OUTRAS PEDAGOGIAS

A semântica torna-se um campo de batalha em que todas as forças em conflito procuram a cada palavra, atribuir-lhe o sentido que mais lhes convenha. A luta semântica é a luta pelo Poder.

(Augusto Boal em A Estética do Oprimido, 2009)

Em a “Estética do Oprimido”, Boal (2009) aponta que a estética se dá através de três canais “Imagem, Som e Palavra”. A Palavra, segundo o autor, irradia-se pelos dois pensamentos: simbólico e sensível, dando exemplo do bebê que ao nascer, antes de encontrar as palavras, encontra os sons – pensamento sensível – que encontrará necessidade de comunicação simbólica, transformando-se em palavra.

O Pensamento Sensível busca a amplitude do Simbólico e quer falar, não apenas sentir. O Pensamento Simbólico busca concreção do Sensível, quer sentir e fazer sentir, não apenas enunciar – a voz da palavra, sensível, dá precisões concretas aos seus significados simbólicos (BOAL, 2009, p. 67).

A palavra produz discursos, quem tem o poder, tem o poder da palavra. Podemos perceber isso em diversos níveis: O poder de fala, quem pode falar? O poder gramatical, como falar/escrever? e há ainda, o poder do discurso em si, que traz às palavras os significados da ideologia dominante.

Paulo Freire (2009) propõe que a leitura do mundo precede a da palavra, e, justamente por compreender o poder do discurso imbricado nas palavras, no processo de alfabetização no método freiriano (2003), é a partir das palavras geradoras – que advém dessa leitura de mundo – que serão discutidos os temas. Aprender a ler as palavras é também compreender seu mundo: O que é essa palavra? O que ela significa? A quem pertence essa palavra? Um tijolo, não é apenas ti-jo-lo, quem é o dono do tijolo? Quem trabalha com o tijolo? Quem constrói a casa com tijolo? E a quem pertence a casa? Não é por qualquer motivo, senão a luta semântica, destacada por Boal na epígrafe deste capítulo, que aqueles que estão no poder temem e demonizam autores como Paulo Freire, criando uma ordem discursiva de ódio, para que as pessoas não tenham contato com suas obras.

A palavra está em todos os momentos dessa pesquisa e procura-se aqui lutar para que ela seja emancipadora e, para que o seja, neste capítulo trago as palavras que balizam esta

pesquisa: um diálogo entre as palavras trazidas por Paulo Freire, Augusto Boal e pesquisadores da pedagogia das artes cênicas.

1.1 A Estética do Oprimido

Meu nome é Augusto Boal... ..
nasci no dia 16 de março de manhã bem cedo, em
dia de verão, na cama dos meus pais... ..
Meu signo é Peixes em Areias Quentes... Signo
fortíssimo!
Faz tempo... ..1931... ..
..... na... ..
Penha-Circular no
..... ..
Rio de Janeiro... ..Brasil... ..brazil... ..brésil...
..... ..um dia, me olhei no espelho e percebi
que estava vivo... .. Coisa estranha ...
.....Desde esse dia, nunca mais
consegui parar de viver... .. nunca mais... ..
.. ..nunca... ..
... ..nunca mais... ..

*(Augusto Boal em Hamlet e o filho do
padeiro, 2014)*

Em “Hamlet e o filho do padeiro: memórias imaginadas” (2014), sua autobiografia, Augusto Boal traz suas “memórias imaginadas”, isto é, narra a sua história por suas lembranças e, logo no início, adverte que mudou nomes, personagens, e que ali está seu jeito de contar: “memória e imaginação são inseparáveis siamesas” (BOAL, 2014, p. 15). Ao longo do livro conta toda sua trajetória, desde sua família, criação, descobertas de criança com o teatro, amores adolescentes, sua graduação em química industrial, seus estudos em teatro na Universidade de Columbia, sua trajetória no Arena, suas descobertas como diretor e o seminário de dramaturgia, suas inspirações e contradições, a tortura e o exílio pela ditadura militar e os descobrimentos que sistematizados se transformaram no Teatro do Oprimido. Quem, então, foi esse pisciano, nascido na Penha, Augusto Pinto Boal? “Nunca tive certeza. Será que sou dramaturgo, diretor,

professor, escritor, teórico? Tanta gente tem tanta certeza, sabe se definir – eu nunca soube. Sou talvez *um*, talvez, *outro*” (Boal, 2014, p 165, grifos do autor).

Realizando um exercício de memória imaginada, venho primeiro contar qual Boal primeiro eu conheci. Conteí essa história no meu Trabalho de Conclusão de Curso em licenciatura em Artes Cênicas (CASTRO, 2018, p. 8):

Uma cena entre patrão e empregado era assistida por uma plateia. De longe observava cada vez mais pessoas interessadas, numa tarde em frente ao Teatro Municipal de Anápolis. No meio da cena, quando o patrão humilhava o empregado, um homem interrompeu! Falou algo com a plateia que, de longe, não consegui escutar. E então, alguém que assistia respondeu e entrou no lugar do ator que fazia o empregado. Estranhei. Que história é essa de plateia entrar na cena? De alguém interromper? Por que tem tanta gente aqui e não dentro do teatro? (CASTRO, 2018, p. 8).

Depois desse episódio que assisti aos 13 anos de idade quando frequentava a Escola de Teatro de Anápolis (ETA), fui entender que se tratava de uma peça de teatro-fórum e que aquilo era “Teatro do Oprimido”. Não dei muita bola. Cresci. No início da graduação, fui conhecer melhor o que era o Teatro do Oprimido e quem seria Augusto Boal, através de um livro pegado na biblioteca: Teatro do Oprimido e Outras poéticas políticas. Conheci, assim, primeiramente Boal, o escritor/tórico, mas que naquele momento foi também meu professor ensinando o que poderia ser teatro do oprimido, o que poderia ser teatro.

— O que é Teatro do Oprimido? O que é Oprimido? O que é opressão?
 — É se sentir reprimido, professora?
 — Vocês já sentiram reprimidos por alguma coisa?
 — Tipo preconceito?
 — Já, Machismo!
 — Já, Racismo!
 — Professora, isso é opressão?
 (Conversa da autora com alguns estudantes)

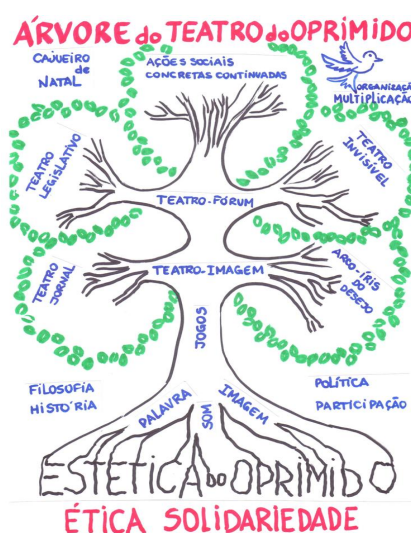
Foi mais ou menos assim que se iniciou o diálogo entre uma turma de estudantes de ensino médio em que eu lecionava em 2018, na hora de abordar o Teatro do Oprimido de Augusto Boal. Agora, introduzindo novamente à questão: o que é Teatro do Oprimido?¹²

O Teatro do Oprimido (T.O) é um método teatral sistematizado pelo teórico, dramaturgo, diretor, professor e artista do teatro Augusto Boal que se propõe a transformação social a partir do fazer teatral de oprimidos, sobre os oprimidos para os oprimidos.

¹² Oferecerei aqui apenas uma síntese do Teatro do Oprimido, há muitos trabalhos que descrevem e aprofundam o método. Ver em (SANTOS, 2016) (SANTOS, 2019) (SARAPECK, 2016) (TURLE, 2016) (BRITTO, 2015) (VIANA, 2016).

O T.O , geralmente, representado por uma árvore simbolizando que é um método vivo, em que nas suas raízes encontramos a Ética e a Solidariedade (SANTOS, 2016), compreendendo a ética como respeito aos Direitos Humanos e a solidariedade a partir da aliança entre diferentes oprimidos; No tronco da árvore se situa a base que estrutura todo o método e suas técnicas: os jogos do arsenal de teatro do oprimido¹³, o Teatro Imagem (o teatro a partir da forma não-verbal) e o Teatro-Fórum (forma teatral em que há a promoção do debate a partir da intervenção de espect-atrizes¹⁴ em cena); Nos ramos da árvore observa-se as demais técnicas desenvolvidas pelo método: Teatro Jornal, Teatro Legislativo, Teatro Invisível, arco-íris do desejo. No topo da árvore, o que o método pretende alcançar: Ações Sociais concretas e continuadas. Há ainda um pássaro ao lado da árvore, representando a multiplicação do método. Na seiva dessa árvore, temos ainda a Estética do Oprimido representada pela apropriação da Palavra/Som/Imagem (SANTOS, 2016).

Figura 1- Árvore do T.O



Fonte: Desenho feito por Helen Sarapeck (2016, p. 55)

O pássaro multiplicador também reflete a figura do Curinga que funciona como um mediador da cena no Teatro-Fórum, mas que também ocupa um lugar de produção, mediação, direção nos grupos de Teatro do Oprimido. Esta figura aparece primeiramente no Teatro de Arena em que se propôs democratizar a ideia de personagem (as personagens não eram propriedades do ator x ou da atriz y, mas vários atores e atrizes poderiam fazer diversas

13 Como Augusto Boal (2012) nomeia o conjunto de jogos e atividades que compõe o Teatro do Oprimido

14 Espect-atriz/Espect-ator são termos utilizados no T.O para definir o espectador que passa a intervir ativamente em cena.

personagens em uma mesma peça), assim como a ideia de uma personagem mediadora que trazia reflexões acerca da cena.

Já no Teatro do Oprimido, o Curinga surge no Teatro Jornal e tem maior projeção no Teatro Fórum, se constitui como elemento essencial para multiplicação do T.O. Segundo Bárbara Santos (2016, p. 422), “artista-ativista em constante processo de aprendizagem”, para ser Curinga é necessário uma extensa práxis com o T.O, por isso o ato de alguém “Curingar” (ou seja mediar a cena, por exemplo no Teatro Fórum ou multiplicar o método em grupos específicos), não necessariamente o transforma em um Curinga do T.O.

Em “A Estética do Oprimido” (2009), Augusto Boal propõe, a partir do método de Teatro do Oprimido, uma estética democrática, na qual o oprimido seja protagonista de seus processos artísticos para além de mero consumidor da arte, compreendendo que todos podem desenvolver um processo estético e que seja, sobretudo, uma forma de luta contra as opressões. A Estética nos é apresentada, assim como o teatro, como uma forma utilizada pela cultura hegemônica de dominação, mas também nos traz possibilidade de ser apropriada como uma forma de libertação das oprimidas.

Um dos pontos importantes para se compreender o que busca a Estética do Oprimido é a conceitualização proposta por Boal (2009) de “Pensamento Sensível”: uma forma não-verbal do pensar, atribuído à sensibilidade e que se atrela ao que chama de “Pensamento Simbólico”, a manifestação do pensamento em sua forma verbal.

O autor defende que o sentir/a sensibilidade são também formas de pensamento e que essas duas formas do pensamento (sensível e simbólico) não possuem hierarquia, mas estão interligadas. Com isso, procura demonstrar a importância do pensamento sensível, ou seja, da linguagem estética como modo de pensar a forma comunicativa a ser apropriada pelas e pelos oprimidos. Segundo Flávio Sanctum (Flávio Santos da Conceição)¹⁵:

Para entender a diferenciação que Boal faz entre esses dois pensamentos e a potência que ele vê na arte, é importante definirmos o conceito que o autor faz da palavra Estética. Para Boal, a Estética não está relacionada somente ao belo, mas sim a comunicação sensorial (SANCTUM, 2012, p. 2).

Em “Estética do Oprimido” (2009), Boal parte de uma definição de uma Estética que seria a sensibilidade e a comunicação sensorial por meio do som, palavra e a imagem. Para definir a estética a partir da noção criada de pensamento sensível, Boal (2009, p. 26), recorre

¹⁵ Professor Doutor na Universidade Federal do Acre (UFAC), foi membro do Centro de Teatro do Oprimido (CTO) de 1995 a 2016, fundador do GESTO da floresta e idealizador das JITOU- Jornadas Internacionais de Teatro do Oprimido e Universidades.

ao filósofo alemão Baumgarten: “Baumgarten define Estética sendo a Ciência do Conhecimento, isto é, a organização sensorial do caos”. Entretanto, Flávio da Conceição (2018, p. 65) faz uma ressalva a utilização do filósofo trazido por Boal:

Considero que o pensamento do filósofo alemão difere muito da proposta desenvolvida por Boal. O único ponto em que percebo proximidade é o utilizado por Boal em seu livro, ao afirmar que a Estética é uma forma sensível de se pensar. A primeira diferenciação é que, para Baumgarten, a Estética é uma forma de comunicação através do Belo. O pensamento belo é a meta do esteta. “O fim visado pela estética é a perfeição do conhecimento sensitivo como tal. Esta perfeição, todavia, é a beleza (Baumgarten, 1993, p. 103).

Boal (2009) parte da ideia de Baumgarten da estética como comunicação sensorial – assim como outros autores que vão trazer essa perspectiva (MEDEIROS, 2005) (EAGLETON, 1993) –, entretanto diferencia-se na discussão sobre o alcance do Belo, já que o Belo em Boal (2009) se caracterizará pela transformação social.

Em sua obra, Boal (2009) indiretamente trata de assuntos trabalhados na teoria de Theodor Adorno e o conceito de “indústria cultural” (CONCEIÇÃO, 2018) (VANNUCCI, 2013) (BRITTO, 2015) e realiza um diálogo direto com Walter Benjamin e o conceito de “aura” em “A obra de arte na era da reprodutibilidade técnica”, ensaio em que Benjamin (2017) pontua a existência de uma “aura” a partir da unicidade da obra de arte que é perdida com as formas de reprodução técnica como, por exemplo, a fotografia e o cinema, podendo mudar a função da arte de ritualística para política. Para Boal, no entanto, a aura não deixaria de existir, mas existiriam outros tipos de “aura”, como a “aura de mercado” que seria aquela que daria valor à obra de arte na sociedade capitalista neoliberal e a possibilidade de se criar novas concepções de “aura” a partir da multiplicação de artistas. Sobre este aspecto da obra de Boal, Flávio da Conceição explica

Boal sugere, por meio de sua prática, a multiplicação de artistas. Seria um contraponto à reprodução da arte, dita de qualidade, que chega à população. Através de sua Estética do Oprimido Boal deseja oferecer ferramentas para que o indivíduo possa desenvolver seus potenciais e, conscientemente, tenha capacidade para repassar o que descobriu a outras pessoas. E não seria adequado utilizar a palavra reprodução de artistas, pois cada um tem sua individualidade. Seria, portanto, uma espécie de multiplicação dos artistas natos, do artista que cada ser humano é. Cada qual com sua aura, individual, mas com uma preocupação de coletivizar esse meio de produção cultural (CONCEIÇÃO, 2018, p. 70).

Bárbara Santos em seu livro “Teatro do Oprimido – Raízes e Asas: uma teoria da práxis” aponta a Estética do oprimido como a seiva da Árvore do T.O (figura 1):

A Estética do oprimido, a última etapa do trabalho realizado pelo próprio Boal, aparece como essência do desenvolvimento do Método. O teatrólogo dizia que

solidariedade e a ética presentes na Raiz, eram a seiva da árvore, seu alimento. Com o desenvolvimento do conceito da Árvore do Teatro do Oprimido, diria que solidariedade e ética são a fonte de alimento das Raízes que, por processos estéticos, transformam-se em seiva através das atividades da Estética do Oprimido, que como essência, leva alimento a toda a árvore (SANTOS, 2016, p. 150).

Em “Percursos Estéticos – imagem, som, ritmo, palavra: abordagens originais sobre o Teatro do Oprimido” (2018, p. 190), Bárbara Santos traça a trajetória e desdobramentos do Teatro do Oprimido a partir da perspectiva da estética do oprimido, segundo a autora:

A Estética do Oprimido nasceu como experiências isoladas: Imagem, Palavra e Som, com o objetivo de exercitar o pensamento crítico e a produção de metáforas para a libertação da Estética do Opressor: pouco a pouco se transformou em atividades integradas ao trabalho com grupos populares para produção artística e formação de multiplicadores (SANTOS, 2018, p. 190).

A Estética do Opressor se relaciona com o que Boal, em a Estética do Oprimido (2009), nomeia como a “Invasão do Cérebro” em que os exemplos estéticos da indústria cultural, como, por exemplo, filmes estadunidenses e telenovelas brasileiras que utilizam a estética para propagar a cultura hegemônica. Em contraposição, teríamos a Estética do Oprimido.

Para aprofundar o debate sobre a Estética, recorro ao filósofo britânico Terry Eagleton em seu estudo sobre a ideologia da estética, aponta a estética como um conceito contraditório, o qual é preciso tratar de forma dialética:

[...] a estética sinaliza para o que Max Horkheimer chamou de uma espécie de “repressão internalizada”, inserindo o poder social o mais profundamente no corpo daqueles a quem subjuga, operando assim como um modo extremamente eficaz de hegemonia política. Mas dar um significado novo aos prazeres e impulsos do corpo, mesmo que só com o propósito de colonizá-los ainda mais eficazmente, sempre coloca o risco de enfatizá-los ou intensificá-los para além de um controle possível. A estética como costume, sentimento, impulso espontâneo, pode conviver perfeitamente com a dominação política; porém esses fenômenos fazem fronteira, embaraçosamente, com a paixão, a imaginação, a sensualidade, que nem sempre são tão facilmente incorporáveis. [...] A subjetividade “profunda” é o que a ordem social dominante deseja atingir, e também o que ela tem mais razão de temer. Se a estética é um espaço ambíguo e perigoso, é porque, como veremos neste estudo, há alguma coisa no corpo que pode revoltar-se com o poder que a inscreve; e esse impulso só pode ser erradicado se extirpamos, junto com ele, a própria possibilidade de legitimar o poder (EAGLETON, 1993, p. 35).

Penso que as questões trazidas por Eagleton (1993) de alguma forma dialogam com as ideias de Estética do Opressor e a proposição de uma Estética do Oprimido trazida por Boal, em que a estética é um espaço a ser apropriado, já que é constantemente utilizado para naturalizar ideais da classe dominante hegemônica. Entenderemos hegemonia, assim como Raymond Williams (2011, p. 53):

[...] a hegemonia não pode ser entendida no plano da mera opinião ou manipulação. Trata-se de todo um conjunto de práticas e expectativas; o investimento de nossas energias, a nossa compreensão corriqueira da natureza do homem e do seu mundo. Falo de um conjunto de significados e valores, que do modo como são experimentados enquanto práticas, aparecem confirmando-se mutuamente (WILLIAMS, 2011, p. 53).

Esse conjunto, significados e valores hegemônicos, são transmitidos através do que Boal denominou de “Invasão dos Cérebros”, que se dá a partir dos meios de comunicação, que podem ser compreendidos como meios de produção (WILLIAMS, 2011, p. 69). Os quais a Estética do Oprimido (BOAL, 2009) pretende democratizar.

A partir dessa constante do T.O de democratizar os meios de produção estéticos, Bárbara Santos (2016, p. 307) explica como se iniciou investigação da Estética do Oprimido em 2001 pelo Centro de Teatro do Oprimido: “A instituição abriu linhas de pesquisa para auxiliar os e as integrantes dos grupos comunitários a desenvolverem um senso estético próprio”. Segundo a autora, o principal objetivo era a abertura dos “canais criativos” (som, imagem e palavra) que podem se associar num processo nomeado de “sinestesia estética”, ressaltando que a possibilidade da criação de metáforas da realidade e a importância do processo estético (não necessariamente visando um produto artístico) (SANTOS, 2016, p. 326).

São vários os exercícios criados a partir das pesquisas da Estética do Oprimido, alguns deles são relatados por Boal em “A Estética do Oprimido” em que ele se refere a “Projeto Prometeu” desenvolvido pelo Centro de Teatro do Oprimido. De maneira semelhante, Bárbara Santos descreve jogos e exercícios da Estética do Oprimido em suas obras, descobertos nos processos de pesquisa com o Centro de Teatro do Oprimido, como na sua trajetória posterior à morte de Boal em 2009: “A Estética do Oprimido foi o canal de concretizar a Multiplicação Criativa. Que serviu de alicerce para o caminho que eu comecei a construir ao caminhar com os meus próprios pés, apoiada por uma diversidade de colegas.” (SANTOS, 2018, p. 62).

Destaco aqui a ideia de “multiplicação criativa” trazida por Bárbara Santos no início de sua obra. A autora relembra uma conversa que ela e outras multiplicadoras do T.O tiveram com Augusto Boal, no dia do seu aniversário (16 de março) em 2009:

Cortamos o bolo, comemos...e, como era de se esperar o encontro festivo se transformou em seminário, aquele que não pôde fazer no CTO depois do tombo, então Augusto Boal deu as suas últimas recomendações para a sua gente, os e as multiplicadoras do Teatro do Oprimido reunidas em sua sala” (SANTOS, 2018, p. 28).

E então, a autora transcreve a reunião que foi gravada. No trecho a seguir, Boal traz a importância do multiplicador criativo e a sua diferença para o praticante do T.O:

Quem é o praticante do Teatro do Oprimido? Simplificando a mais não poder... No mínimo, o praticante do TO é quem pratica o TO. Agora, precisa praticar todo o TO? Aquela árvore toda [...] Então não é necessário para ser praticante do TO conhecer sua totalidade, mas tem que conhecer a RAIZ, que é a ética do TO e alguma parte do TO... e que pratique essa parte... mas nunca fora das raízes: a ÉTICA e a SOLIDARIEDADE... [...] O praticante é quem faz corretamente seja qual for a parte do TO... Se você pratica bem é porque alguma coisa você já entendeu e já teorizou sobre aquilo. A explicação da teoria é outra coisa... você faz uma coisa que saiu bem, fez um tal exercício, deu certo, todo mundo gostou... Se a pessoa fez o certo, evidente que ela está sabendo o que está fazendo, saber o que está fazendo já é parte da teoria... você faz uma prática, depois você extrai uma teoria, isso vai te permitir avançar na prática... é uma coisa sem fim: você teoriza, pratica, teoriza, pratica... o que vai perdurar é aquele passarinho que está em cima da árvore... que vai pra um outro lugar e vai lançar outra semente, e lançar outra semente... a ideia do praticante é importante, mas a ideia do Multiplicador criativo é importante também... **Multiplicador Criativo**, pra mim, não é aquele que multiplica e pronto, acabou... Ele tem que ser criativo... não em pegar e destruir aquilo que está feito... se ele é multiplicador é multiplicador de alguma coisa, essa coisa tem uma coerência... essa coisa existe, é assim... tem que ser isto multiplicado... mas ao **multiplicar ele tem que ser criativo também, tem que acrescentar observações, acrescentar ideias que surgiram, tem que mostrar como é que funcionou aqui melhor do que ali, e tentar entender o porquê... então ele também é um teórico... você praticou e funcionou... ah, agora vamos embora pra casa? Não! Vamos tirar algo daí... vamos extrair lições daí, e as lições são a teoria... na próxima vez que você fizer a mesma coisa com outro grupo, você não só sabe, mas já aprendeu coisas que não sabia antes...**(BOAL *apud* SANTOS, 2018, p 28, grifo nosso).

O Multiplicador Criativo está, então, ancorado numa ideia de práxis e pesquisa processual contínua, destacando o método vivo que é o Teatro do Oprimido e suas abordagens, assim como é imprescindível a ligação com as suas raízes (solidariedade e ética).

A pesquisadora Alessandra Vannucci¹⁶ (2013, p. 209) propõe que se compreenda Augusto Boal como um filósofo:

O empirismo de Boal consiste na busca de soluções cênicas para problemas reais que lhe suscitam, também, perguntas teóricas às quais tenta responder com reflexão, conversas, leituras, páginas escritas e novas propostas cênicas, em um espaço filosófico marcado por uma dialética honesta e despreziosa (VANNUCCI, 2013, p. 209).

A autora ainda compreende que o pensamento de Boal se articula com a estética contemporânea, em que aprofundando os pensamentos de Walter Benjamin e Adorno, Boal traz outras possibilidades (menos negativas), “movido por uma visão dialética do mundo em movimento constante [...] ataca o totalitarismo da indústria cultural pelo resgate da subjetividade criativa” (VANNUCCI, 2013, p. 219). Ainda que Boal (2009) afirme que a Estética do Oprimido está calcada em um “pensamento do ponto de vista estético e não

¹⁶ Professora Adjunta no Curso de Direção Teatral da Escola de Comunicação (ECO) da UFRJ e do PPGAC. Uma das idealizadoras do Laboratório Madalenas - Teatro das Oprimidas.

científico” (subtítulo da obra), é possível incluí-la no âmbito da filosofia do teatro em que compreende:

pensar práticas e o pensamento teatral a seu respeito, confrontar as teorias disponíveis com as práticas e elaborar novas teorias a partir das observações sobre a as práticas [...] rever as bases epistemológicas das teorias com que pensamos o teatro e elaboramos construções científicas sobre ele (DUBATTI, 2016, p. 14).

De forma semelhante ao proposto por Vannucci (2013), compreendo que Boal também se mostra como pensador filosófico a medida em que a sua definição de multiplicador criativo (aquele que teoriza a partir da prática teatral, faz observações e extrai novos pensamentos) se assemelha ao que Jorge Dubatti (2016, p. 127) define por artista-pesquisador: “o artista, incluindo o técnico-artista, que produz pensamento a partir da sua práxis criadora, da sua reflexão sobre os fenômenos artísticos em geral e da docência.”. Localizar Boal como um pensador do teatro, e incluir a Estética do Oprimido no âmbito da filosofia do teatro, possibilita-nos pensá-la para além do método do Teatro do Oprimido, mas como uma perspectiva filosófica latino-americana¹⁷ que pode ser incorporada no âmbito das pedagogias do teatro.

Alessandro Conceição, o curinga e ativista¹⁸ do Centro de Teatro do Oprimido (CTO), que participou do processo que resultou no livro “Estética do Oprimido”, reflete na entrevista feita no dia 25 de novembro de 2020 (através da plataforma *zoom*) sobre seu surgimento e a ideia de incompletude da obra:

Como eu te disse, eu participei nos últimos três anos. E também foi um livro lançado um pouco às pressas, porque se o Boal estivesse vivo, eu acho que ele seria mais maturado. Eu estava lendo uns livros da década de 70 e já tinha essa preocupação do Boal lá. Como é que a gente trabalhando com Teatro do Oprimido, que é um teatro popular, impulsiona e também estimula uma criação estética que não seja tão realista, que não seja tão óbvia mas que, ao mesmo tempo, é a partir das condições que as pessoas tem. A gente não pode exigir uma coisa em um cenário hiper mega se a pessoa não tem talvez um dinheiro para material tal, e ao mesmo tempo a técnica para material tal, mas tem a criatividade, tem artesãos ali que tem essa Estética do Oprimido. É uma preocupação do Boal durante muito tempo, essa coisa de vir e voltar, fazer o CTO e ver essa linguagem novelesca, muito TV Globo, ou às vezes imitando Hollywood, essa coisa que a gente tem. Então tinha essa pesquisa de como é que se desenvolve isso, como é que estimula, como é que cria metodologias, técnicas para desenvolver essa questão da criação artística que já está na gente mas que foi

¹⁷ Entendo que a Estética do Oprimido possa ser visualizada como uma perspectiva de pensamento latino-americano na medida em que ela se constitui a partir da construção histórica do Teatro Oprimido que se dá em grande parte na América Latina (Brasil, Argentina e Peru), sendo influenciada pelo contexto opressivo (de ditaduras militares, apoiadas pelos Estados Unidos) em que vivenciava o território e, conseqüentemente, seus pensadores. Outra perspectiva proposta pela Profa. Alessandra Vannucci que compôs a banca de defesa desta dissertação, é a de que possa ser visualizada como uma teoria de latino-americanos exilados, entendendo a importância do exílio na sua construção. Tais hipóteses devem ser melhor investigadas futuramente.

¹⁸ Artivista se refere a quem pratica ativismo, neologismo criado para a junção de arte e ativismo (RAPOSO, 2015). Neste caso o entrevistado se autodenomina artivista, este termo também aparece em outras vezes durante o texto com mesmo sentido.

mecanizada. Então começou a estudar a se estudar a partir disso, como é que veio a invasão do cérebro, como é que vem a dominação através dos sentidos, através dos canais opressores: imagem, palavra e som. Então isso foi fundamental nesse sentido, de estudar muito a fundo, estética como palavra comunicação-sensorial.[...](Alessandro Conceição, 2020, entrevista à autora).

O Curinga, Alessandro Conceição, em seu depoimento sobre a participação no processo pesquisa (de oito anos) que resultou no livro a “Estética do Oprimido”, demonstra como na construção da obra, estava a ideia de multiplicador criativo e que se inicia a partir da investigação de um problema resultante da práxis teatral: uma necessidade de educação estética, em que não apenas se reproduza o *modus operandi* hegemônico.

Em entrevista com Julian Boal, feita no dia 08 de dezembro (através da plataforma *whatsapp*), um dos coordenadores da Escola de Teatro Popular do Rio de Janeiro, facilitador de oficinas de T.O e Teatro político, filho de Augusto Boal, ao perguntar sobre o que se poderia melhorar na utilização prática da Estética do Oprimido, Julian Boal também aponta que o livro de seu pai é “inacabado” e que se pretendia ir além da estética novelesca, faz ainda apontamentos sobre o risco, de na busca pela Estética do Oprimido, ocorrer na mera estetização:

Eu acho que muita coisa precisa melhorar na utilização prática do Teatro do Oprimido, da Estética do Oprimido. Primeiro, que eu acho que é um livro inacabado. Eu estava lá quando meu pai mandou para a editora e eu acho que ele não teria mandado para a editora se ele não fosse morrer na semana seguinte a isso, ele teria continuado a trabalhar, modificar. Não acho que seja um livro muito acabado. Eu acho que a ideia da Estética do Oprimido é ir além de uma estética de realismo, de novela. Como a gente ao utilizar a estética pode extrair uma verdade mais funda do que essa estética de novela. No entanto, corre para uma estetização, mais do que uma estética. Por estetização, entenderia um negócio um pouco espetacular, espalhafatoso e, no final das contas, superficial, sem que seja tratado com muito apuro os elementos já existentes, mas colocar em cima deles outros elementos para tentar encobrir com uma beleza exterior elementos que vacilam. Isso não me satisfaz (Julian Boal em entrevista à autora, 2020).

Assim como os artistas-pesquisadores entrevistados entendo o caráter “inacabado” da obra “Estética do Oprimido”, percebe-se que inicialmente o processo da Estética do Oprimido, busca compreender as formas de dominação estéticas a partir do Som, Imagem e Palavra que se refletiam nas cenas feitas por grupos oprimidos, que ainda que trouxessem suas questões para serem debatidas em cena, se atinham a exemplos da mídia hegemônica. As suscitações trazidas por Julian Boal (2020) possibilitam pensar que a Estética do Oprimido não deva se resumir em inserir elementos estéticos, mas que se aprofunde a partir das questões trazidas pelos oprimidos, se desvencilhando assim, da estética dominante.

A Estética do Oprimido ainda que possua um caráter obra inacabada, como pontuam os entrevistados, trouxe questões que veem sendo debatidas entre pesquisadores e grupos de T.O.

Penso que esses não buscam uma “solução” para se criar uma “nova Estética”, mas sim um devir, uma nova forma de olhar o que seria a estética, um *ethos* filosófico, uma maneira de ver o mundo, que é feita de diferentes formas por diferentes grupos, não tendo em si um conjunto de elementos estéticos formais específicos que defina o que é ou não é Estética do Oprimido.

A partir destas considerações, percebo que é possível aventar algumas de hipóteses sobre como vêm sendo tentado definir o que seria a Estética do Oprimido na prática teatral: 1) Pelo olhar negativo: aquilo que não é a estética do opressor, que não se constitui com elementos formais típicos da indústria cultural (estética novelesca, estética hollywoodiana); 2) Pelo olhar afirmativo: toda aquela que é produzida por, para e pelo grupo de oprimidos do qual está se falando sobre a opressão; e 3) Pelo olhar técnico: aquela que investiga os canais estéticos a partir de *joguexercícios*¹⁹(som, imagem e palavra). Porém, é preciso tomar cuidado para que não haja simplificações, afinal nem tudo que não é estética do opressor necessariamente seria estética do oprimido, e para além disso: o que atualmente não é rapidamente apropriado pela indústria cultural? Até que momento seria uma estética oposta a essa? Da mesma forma, toda estética produzida por um grupo oprimido, necessariamente lhe é conferida como estética do oprimido e está livre de reproduzir opressões ou discursos das esferas dominantes? Assim como apenas um olhar mais técnico sobre a Estética do Oprimido pode não compreender a diversidade de leituras de mundos e produções estéticas libertadoras que já ocorrem em uma diversidade de grupos oprimidos e que não passam pelo método de Teatro do Oprimido, mas que compartilham de suas bases filosóficas e éticas.

Além dessas possibilidades de olhar para a Estética do Oprimido proponho mais uma, a de caráter processual: que a Estética do Oprimido não ocorra apenas como um princípio anterior a obra (apenas filosoficamente, na ideia de algo que vá ser), mas que também não ocorra apenas a posteriori (na visualização da obra), e sim, que ela aconteça enquanto processo, desde a ideia e disposição de que todos podem produzir esteticamente e pensar novas formas de comunicação sensorial – e a de problematizar as formas existentes, durante a experimentação, seja através dos jogos, da brincadeira, da experiência, do sensível, assim, como podendo estar presente enquanto obra e resultado dessas experiências.

Uma estética que é construída e reconstruída a partir das relações dialetizadas por oprimidos e oprimidas, que não traz respostas, soluções, mas novas perguntas, que assuma sua incompletude como possibilidade de construção de conhecimento, como propõe Paulo Freire

¹⁹ Segundo Boal (2012, p. 109) as jogos e exercícios do arsenal do T.O são *joguexercícios* já que há “muito de exercício nos jogos e vice versa”

(2009): “onde há vida, há inacabamento” e é preciso ter consciência de que a nossa construção do mundo se constrói sócio, cultural e historicamente, da mesma forma pode se dar.

Desta forma, entendo que Estética do Oprimido possa ser composta de algumas características:

- Como filosofia que emerge do Teatro do Oprimido, está ancorada na defesa dos Direitos Humanos²⁰ e na solidariedade entre oprimidos;
- Protagonizada por oprimidos e debate suas opressões;
- Entende que a estética é um mecanismo de comunicação sensorial utilizado pelo poder hegemônico, e por isso, deve ser apropriada;
- Pesquisa diferentes formas de acionar os canais estéticos opressores (som, imagem, palavra), mas não constitui apenas nestes processos;
- Tem caráter processual e natureza dialética;

Proponho aqui, nesta pesquisa, olhar para a Estética do Oprimido a partir da ideia de Multiplicação Criativa trazida por Augusto Boal e Bárbara Santos (2018). Pensar a Estética do Oprimido não apenas como a seiva da árvore do T.O e seus jogos/exercícios específicos, mas no seu sentido primeiro da *aisthesis*, da comunicação pelo sensível, como práxis pedagógica, sobretudo no ensino das artes cênicas, em que traga as raízes do T.O (ética e solidariedade dos oprimidos) a abertura para experiências estéticas em sala de aula a partir de um olhar crítico do mundo.

1.1.1 ... conversando com a Pedagogia do Oprimido

Quando trazemos a questão da educação estética para sala de aula, não é incomum que as experiências cênicas das estudantes provenham de telenovelas e, mais atualmente, a partir de séries e filmes comerciais que fazem sucesso em serviços de *streaming*. Ao tratar não apenas do papel do ator/atriz, mas também de processos audiovisuais, têm-se uma experiência muito próxima da forma de vídeos feitos para redes sociais que também compõem monopólios da comunicação (*youtubers, instagrammers, tiktokers*). Entretanto, esses mesmos estudantes têm ao seu redor experiências estéticas que podem ser abarcadas pela proposta filosófica da Estética

²⁰ Boal compreende a defesa dos Direitos Humanos a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, tendo inclusive sua reprodução no livro “Estética do Oprimido”, porém, é preciso problematizar o caráter universalista da DUDH, partindo de um teoria crítica dos direitos humanos, que pode ser melhor vista nos estudos de Herrera Flores (Os Direitos Humanos no contexto da globalização, 2008) e Thula Pires (Direitos Humanos traduzidos em português, 2017).

do Oprimido e que por vezes não compreendem como linguagem cênica. Por exemplo, quando lecionava para o ensino médio, questionei: “você já foram ao teatro?”, a maioria das respostas era negativa, com raras experiências muitas vezes mediadas pelas escolas. Quando expandia a pergunta para “experiência cênica/teatralidade” exemplificando com diversas performances culturais, aumentavam-se as respostas, como por exemplo: “batalha de rima pode ser teatro, professora?”.

Quando se fala em “teatro”, o aspecto hegemônico teatral aparece: o imaginário de uma peça em um local físico chamado teatro e não raro com alguma celebridade – ainda que haja uma forte cena de teatro independente, com recursos públicos e de alta qualidade na cidade, essa não é a ideia de teatro recorrente principalmente ao público que não costuma ir ao teatro.

Contudo, quando abrimos o leque para outras experiências e performances, temos por vezes formas estéticas que podem se aproximar da Estética do Oprimido. Tomemos como exemplo a batalha de rima, o mesmo estudante pouco tempo depois organizou uma batalha na escola. Nela havia o recolhimento de palavras da plateia e a partir delas, os assuntos surgiam nas rimas. A crítica política aparecia tanto inspirada pelas palavras dos estudantes quanto pela experiência política daquele que rimava. Havia um processo estético construído por um grupo oprimido, em que se debatia suas opressões no caráter de “batalha”, com ritmo e presença cênica, com elementos dialéticos em relação a plateia que era ativa ao propor assuntos, como também em relação aos participantes da batalha que influenciam na resposta uns dos outros. Inicialmente perguntei o que era teatro para os estudantes, e depois eles me mostraram o que era Estética do Oprimido: aprendi que batalha de rima poderia ser teatral (confesso que não conhecia de forma prática antes dos estudantes trazerem), assim aprendemos juntas.

Desta forma, é preciso que em sala de aula exista um lugar de escuta para que possa emergir o protagonismo das e dos oprimidos. Não somos nós professores que temos as soluções concretas para outras formas de utilizar os canais estéticos, mas podemos construir juntas, de forma processual e dialético com as estudantes, respeitando a leitura de mundo dos educandos, como propõe Paulo Freire (2009, p. 123): “tomá-la como ponte de partida pra compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento”.

Lisboa, dois anos, longa espera. Almoçando em minha casa com Paulo Freire, sua primeira mulher, Elsa, assessores, e mais Darcy Ribeiro, minha mãe, chegada do Brasil, disse que trazia uma carta do Chico Buarque. Eu havia escrito ao Chico duas ou três, sem resposta. Pedi pra ler, ela me deu uma cassete: “*Meu caro amigo*” com sua voz e o Francis Hime ao piano. Ouvimos em silêncio as lembranças que nos mandavam.

Catarse coletiva. O recado, *coisa preta*, era o conselho: não volte, não é tempo ainda! Darcy conta esse episódio no seu *Aos trancos e barrancos*. Não conta, porém nossa tremenda emoção, ouvindo o “meu caro amigo”: não sou eu quem vou contar... adivinhem. Como hão de adivinhar a importância, para exilados e banidos, da solidariedade dos que ficara [...] (BOAL, 2014, p. 364-365, grifos do autor).

Em “Hamlet e o filho do padeiro”, autobiografia de Boal da qual foi extraída a citação acima, uma das lembranças que chamam à atenção é a fase do exílio, algo que teve em comum com Paulo Freire²¹, e com outros nomes da educação e cultura brasileiras rechaçados pela ditadura militar, como Darcy Ribeiro.²²

É importante que se compreenda o contexto histórico (pós-guerra, guerra fria e propostas socialistas emergindo na América Latina, como a revolução cubana) em que as ideias de educação, teatro e cultura popular e movimentos como Movimento de Cultura Popular, integrado por Paulo Freire, surgem:

No início da “década que não acabou”, como ficou conhecido o período dos anos de 1960, esboços de novas ideias e propostas de ação social, através da cultura e da educação, junto às classes populares, emergem no Brasil e se difundem pela América Latina. Nos seus primeiros documentos, a ideia de uma nova **cultura popular** irrompe como uma alternativa pedagógica de trabalho político, que parte da cultura e se realiza por meio da cultura.

Associadas a projetos que vieram a constituir, mais tarde, a educação popular, foram criados os primeiros **movimentos de cultura popular** em algumas regiões do Brasil. Osmar Fávero (1983) organizou uma obra com diferentes sujeitos desse processo, tornando evidente a ideia de que, apesar de divergentes em alguns pontos essenciais, as iniciativas reunidas nos e como **movimentos de cultura popular**, dos cinco primeiros anos da década dos anos 1960, partem de uma releitura crítica da política, da sociedade e da cultura brasileira. Esses movimentos repensam de forma radical o que deveria caracterizar as interações entre aqueles que escrevem teoria e estabelecem propostas de ação cultural – inclusive no campo da educação – e os sujeitos populares criadores de cultura (BRANDÃO; FAGUNDES, 2016, p. 95, grifos do autor).

As ideias de Augusto Boal também nascem do compartilhamento de ideias de movimentos políticos e artísticos – os estudos de teatro político nos Estados Unidos, o encontro com Nelson Rodrigues, e sobretudo com Abdias do Nascimento, só para mencionar alguns – que podem ser melhor vistos em Britto (2015) e na própria autobiografia de Boal. Ainda que no título deste capítulo coloque a importância da palavra de Boal e Freire – sobretudo no

²¹ Paulo Freire, patrono da educação, foi formado em direito, não chegou a exercer a profissão. Ficou conhecido pela experiência de 40 horas com a alfabetização de trabalhadores rurais Angicos (RN), criando assim o “método Paulo Freire” base do Plano Nacional de Alfabetização proposto por João Goulart. Com o Golpe Militar, Freire foi perseguido, preso e exilado pela ditadura. Na redemocratização e volta do exílio, tornou-se Secretário de Educação de São Paulo, na gestão de Luiza Erundina pelo Partido dos Trabalhadores (PT) (VIANA, 2016, p. 73-76).

²² Darcy Ribeiro que mais tarde, no pós ditadura, inspirou a volta de Boal ao Brasil para trabalhar no projeto da Fábrica de Teatro Popular, que integrava o CIEPS, enquanto Darcy fora secretário do governo Brizola no Rio de Janeiro.

momento político em que vivemos – é fundamental lembrar que os dois, como menciona Freire, tinham consciência do seu “inacabamento” e que eram homens de seus tempos, se constituindo em um contexto histórico, político e social.

Com a ditadura militar, veio o exílio, tanto de Freire, quanto de Boal. É no exílio que os dois encontram e sistematizam as suas obras mais lembradas: *Pedagogia do Oprimido* e *Teatro do Oprimido*²³. Os dois autores, traduzem em suas obras, reflexões abarcadas no contexto social e político da época, mas que seguem atuais. Segundo a pesquisadora Tânia Baraúna²⁴ (2013, p. 204), destaca-se os seguintes pontos em comum nas ideias de Boal e Freire:

O diálogo baseado nas questões ético-morais. Boal e Freire defendem o diálogo e a cooperação entre sujeitos na busca de problematizar, compreender e transformar a realidade.

Uma pedagogia e um teatro elaborado "pelos e não para os oprimidos"; conscientizam os oprimidos a lutarem pela libertação. Denominam seus métodos de intervenção social e política através da educação e do teatro.

A Pedagogia Libertadora inter-relaciona os conceitos de Educação popular, Cultura popular e Teatro popular.

O Teatro do Oprimido como instrumento da Educação popular, preconizada a dimensão comunitária do Teatro popular.

As metodologias de Freire e Boal são fundamentadas em princípios éticos, morais, sociais e estéticos (BARAÚNA, 2013, p. 204).

Se para Boal o Teatro do Oprimido tem um aspecto pedagógico, para Freire, é importante compreender também o caráter cultural da educação:

As classes dominantes não podem desvelar-se a si mesmas nem tampouco proporcionar os meios às classes dominadas para que estas o façam. Assim, as duas formas de ação cultural, a que corresponde aos interesses das classes dominadas e a que satisfaz aos das classes dominantes, são formas de ação antagônicas. Enquanto a ação cultural para a libertação se caracteriza pelo diálogo, “somo selo” do ato de conhecimento, a ação cultural para a domesticação procura embotar as consciências. A primeira problematiza; a segunda “sloganiza”. Desta forma, o fundamental na primeira modalidade de ação cultural, no próprio processo de organização das classes dominadas, é possibilitar a estas a compreensão crítica da verdade de sua realidade (FREIRE, 2011, p.96).

Paulo Freire (2011) compreende que é necessário pensar na ação e na revolução cultural para o processo de conscientização e organização dos oprimidos e oprimidas. Segundo o autor,

²³ Segundo Boal (2014, p 346) o título inicial do livro “Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas” seria “Poéticas políticas: poesia ou política?”, porém por questões editoriais, em homenagem a Paulo Freire, substituiu por “Poéticas do Oprimido” que logo se tornou “Teatro do Oprimido”.

²⁴ Doutora em educação e Sociedade pela Universidade Autônoma de Barcelona (UAB), pesquisadora na área de intervenção socioeducativa.

há uma “cultura do silêncio” hegemônica, e que neste sentido, é preciso pensar com os oprimidos processos culturais de libertação e que não apenas reproduzam os valores da cultura hegemônica. Freire²⁵ (2011, p. 99) ainda faz uma diferenciação do que seria ação cultural, que é aquela que “realiza em oposição às classes dominantes” enfrentando assim a cultura do silêncio e a revolução cultural que ocorreria após a revolução e confronta sua “introjeção”, entendendo que este é um processo de “permanente análise crítica”.

O Teatro do Oprimido, assim como sua Estética, guarda, assim, profunda relação com a Pedagogia Libertadora freiriana. Compreendendo as especificidades do ensino das artes cênicas, pensar a Estética do Oprimido como práxis pedagógica pode nos auxiliar, enquanto professores, traz possibilidades libertadoras em sala de aula, a partir da compreensão de uma educação estética crítica que se dê em comunhão com os educandos, de uma postura dialética, que faça e se refaça na construção de saberes estéticos coletivos.

1.2 Diálogo com outras pedagogias

Assim como a relação direta que podemos fazer entre as teorias de Boal (2009) e Freire (2003), algumas outras pedagogias atuais podem nos auxiliar a pensar uma práxis pedagógica libertadora e guardam relações com aspectos propostos pela Estética do Oprimido. O pedagogo Jorge Larrosa Bondía (2002)²⁶ em “Notas sobre a experiência e o saber da experiência” defende uma possibilidade de saber e pensar a educação a partir da experiência e do sentido, segundo o autor esta seria uma possibilidade “mais estética”. Bondía (2002) conceitua a experiência como aquela que “nos passa, nos acontece, o que nos toca”, pontuando a sua importância e as dificuldades para que ela aconteça na atualidade. Ainda que em um contexto diferente, Bondía, assim como Boal, propõe um novo olhar para a sensibilidade e a valorização desse saber estético, da experiência.

Nos estudos de pedagogias do teatro temos a proposição de Marina Marcondes²⁷ que defende uma abordagem espiral, em complemento a abordagem triangular de Ana Mae Barbosa²⁸:

25 Paulo Freire compreende sobretudo essa cultura como aquela vinda do “Primeiro Mundo”, penso que isso se estenda ao que atualmente nomeamos por países do norte, numa perspectiva pós-colonial

26 Doutor em filosofia da educação e professor da Universidade de Barcelona.

27 Professora doutora da Universidade Federal de Minas Gerais, pesquisadora dos estudos da infância, teatralidades e arte-educação.

28 A teórica Ana Mae Barbosa, consagrada por seus estudos acerca de arte-educação, desenvolveu a abordagem triangular a partir do entendimento de três elementos fundamentais para o ensino das artes: a produção da obra, a leitura da obra e a contextualização da obra. A síntese das ideias de Barbosa, são apresentadas no livro “A Imagem no Ensino da Arte” (2009).

(...) cultivar um modo de exercer o ensino da Arte, em especial a arte contemporânea, enraizado nas formas híbridas; trabalhar com a integração das linguagens artísticas, miscigenações, misturas e descontornos que permitam a performance, os happenings, imersões, ambientações, acontecimentos concomitantes, experiências artísticas e existenciais, bagunçar um pouco a linearidade das especificidades das quatro linguagens que, se trabalhadas de modo integrado, podem tornar-se uma só (2012, p. 8).

A autora traz um novo vocabulário dos eixos a serem trabalhados: teatralidades, corporalidades, espacialidades e musicalidades em que se proponha antiestruturas e se possa trabalhar outras formas de ensino e construções artísticas. Acredito que exista aí um diálogo possível com a Estética do Oprimido, haja vista que Boal (2009) afirma que existem três campos que constituem a estética a serem disputados dentro do “Pensamento Sensível”: a palavra, a imagem e o som, remontando ainda às possibilidades de integração das linguagens, uma vez que para o autor todos somos artistas.

Marina Marcondes de Machado (2012, p. 13) afirma que a abordagem espiral propicia o que chama de “criança performer”: “Será necessário experienciar uma espécie de descentramento do lugar do adulto educador. O saber não pertence ao educador, não reside em sua formação, técnicas e conhecimento; o saber encontra-se entre ele e seus alunos”. A autora pauta seu entendimento de infância a partir de noções dos estudos da sociologia da infância: “Ao propor como ponto de partida da noção de criança performer converso com o que se habituou chamar, em educação, de protagonismo” (MACHADO, 2012, p. 14)

Quando se coloca os estudantes como protagonistas, se propõe colocá-los como os principais atores de suas transformações, uma vez que estão hierarquicamente em locais sociais distintos daqueles ocupados pelos professores.

De forma semelhante os pesquisadores Gilberto Icle e Mônica Torres Bonatto (2017) fazem a proposição de uma pedagogia que seja performativa, compreendendo a escola como um “entre lugar” com “professor-performer” e “estudantes-performers”:

Quando as situações de ensino-aprendizagem assumem características observadas em proposições performativas e a sala de aula passa a ser compreendida como espaço performativo, regido por um pacto colaborativo entre professores-performers e estudantes-performers, é constituído um laboratório de criação, aberto a experimentações que incluem o revezamento de papéis entre quem aprende e quem ensina; um espaço propício a explorações de diferentes possibilidades de relação de professores e estudantes entre si e com o conhecimento (ICLE e BONATTO, 2017, p. xxx).

Ao trazer a noção da performance para a escola e para as relações de professor-estudante, os autores propiciam espaços de encontros estéticos, subvertendo em algum nível, a

hierarquia professor-aluno, trazendo, ainda a partir da performance formas de construir um pensamento estético-crítico.

Em “aisthesis – estética, educação e comunidade” (2005) a autora Maria Beatriz de Medeiros²⁹ traz um diálogo sobre estética a partir de teóricos como Kant, Baumgarten, Derrida, Heidegger, Barthes, problematizando o que seria uma educação estética dentro da realidade formal, propondo uma educação que sensibilize para *aisthesis*:

Um sensibilizar para a aisthesis não instrui nem constrói, apenas abre os poros comunicacionais do corpo do ser humano. Um sensibilizar para a aisthesis não forma nem deforma, apenas torna o ser mais vivo, isto é, fluido para a contínua transformação. A contínua análise do ambiente cotidiano, das imagens, recantos e paisagens contribui para a capacidade crítica e, sobretudo, estimula a criação de mais prazer estético, a busca por prazer (MEDEIROS, 2005, p. 97).

A importância da experiência (BONDIA, 2002), do protagonismo estudantil, seja pela ideia de uma criança performer (MACHADO, 2012) ou de professores-performers, estudantes-performers e a escola como o entre-lugar (ICLE; BONATTO, 2017) e a perspectiva de educação para *aisthesis* (MEDEIROS, 2005) permite compreender o ensino de artes a partir da estética/experiência/sensível, que Boal (2009) traz como “pensamento sensível”, possibilitando diálogos com a Estética do Oprimido, para além da própria teoria do T.O. Todos estes autores e autoras, buscam desierarquizar o ensino a partir da sensibilidade estética por suas proposições filosóficas e metodológicas. Acredito que podemos pensar também essas metodologias a partir de um olhar da Estética do Oprimido, em que se construa processualmente, a partir da escuta do sensível, uma troca com estudantes e de um olhar crítico de mundo (sobre/com/ para os oprimidos).

Em “Pedagogia do teatro: provocações e dialogismo” (2006), Flávio Desgranges faz uma análise crítica Teatro do Oprimido como pedagogia do teatro, apontando que: a efetividade do T.O depende do envolvimento do grupo com as questões abordadas o que pode gerar desinteresse; a utilização instrumental que traria um empobrecimento da linguagem a nível estético; soluções muitas vezes individualizadas para questões sociais; a divisão em opressores x oprimidos. Algumas dessas provocações já são abordadas nas obras de Boal, como questão preocupação estética em A Estética do Oprimido³⁰, como apontaram os artistas-pesquisadores entrevistados nesta pesquisa.

²⁹ Profª. Dra. Maria Beatriz Medeiros, artista também conhecida como Bia Medeiros, atua na Universidade de Brasília (UnB) na área de artes com ênfase nas artes visuais.

³⁰ Cabe notar que a publicação da Estética do Oprimido data de 2009, enquanto a do livro de Flávio Desgranges é de alguns anos antes, 2006

O T.O é feito atualmente por vários grupos, com diversidade de formas em todos os continentes, em relação ao desinteresse das e dos spect-atores, compreendo que seja preciso analisar caso a caso e que é preciso respeitar a autonomia da público, afinal, o T.O tem como premissa uma construção coletiva com os/as spect-atores/atrizes. Alguns pontos vêm sendo abordados por praticantes e pesquisadores do T.O, como Julian Boal, que aponta para as questões relativas a dramaturgia do Teatro Fórum:

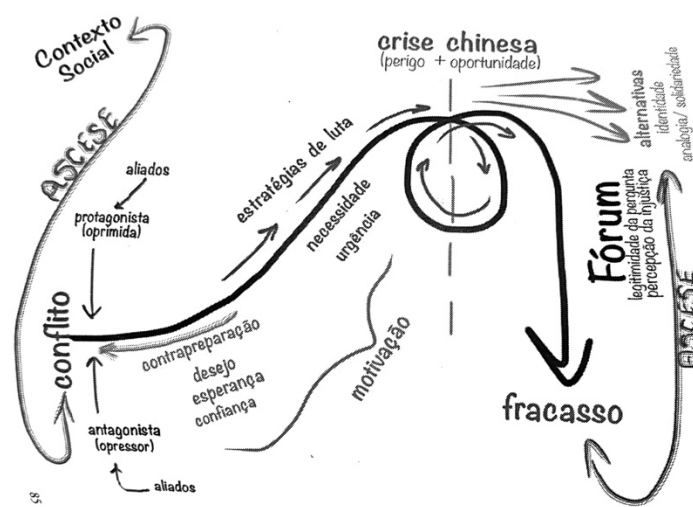
[...] É preciso retomar essa ideia de uma organização popular, o Teatro não só como uma expressão mas como uma emancipação, como organização de uma emancipação. É preciso fazer isso através da crítica do negativo. O Teatro Fórum é muito positivo geralmente, de passar o tempo todo dizendo que basta ter um herói, ter uma pessoa maravilhosa do seu lado que isso será feito. Enquanto que não é tão fácil e é muito individualista. Isso que é importante a ser discutido dentro do Teatro do Oprimido, não só, mas das características principais. Pra mim, o Teatro do Oprimido é um problemão que se coloca no termo de como fazer dessa ferramenta de luta, criada por meu pai, algo além desse campo de batalha que ele é hoje com tantas versões diferentes. Como eu posso pegar para mim aspectos dele para ir além desse campo de batalha e não somente reproduzir essas batalhas? Obviamente não sozinho, mas com outros (Julian Boal, 2020, em entrevista à autora).

Em relação a utilização “instrumental” e rápida do T.O criticada por Desgranges (2006), ao perguntar o que poderia melhorar na utilização da Estética do Oprimido, o Curinga Alessandro Conceição, trouxe alguns pontos relativos a potencialização da compreensão da Estética quando trabalhada em grupos, do que feita de formas isoladas:

Para mim é mais fácil porque eu trabalho com um grupo, e eu acho que quem faz Teatro do Oprimido, às vezes, a grande maioria das pessoas, trabalha em um momento, em um determinado tempo fazendo oficinas, não é nem em grupo. Trabalhar com a escola também tem essa dificuldade, você vai trabalhar com alunos por um certo período. Você vai trabalhar ou em uma série, ou talvez duas, no máximo. Por exemplo, eu trabalho com o Pirei na Cenna, uau, há dezoito anos. Eu trabalho com o Cor do Brasil há dez anos. Isso facilita muito para a gente experimentar e entender que a vida não é tão efêmera, que alguns processos precisam de tempo para você compreender. Eu acho que o que precisa, o que seria ideal é ter esses espaços. Talvez nem tanto o tempo, mas ter um grupo em que você possa experimentar, em que as suas ideias e as de outros vão ser escutadas, vão poder ser exercidas e inclusive, ser descartadas. Mas foi experimentada, você experimentou, experimentou e falou: *hm, isso não é legal*. E você falou: *realmente*. Mas foi importante para você chegar a essa conclusão. Eu acho que a Estética do Oprimido se aplica, se faz, se consolida quando tem esse trabalho de grupo. Quando você experimenta as coisa é muito diferente, quando você experimenta todo esse processo em um grupo, quando você está lendo os exercícios e você coloca em prática. Você fala: *não entendi, vou fazer de novo*. E, por exemplo, a dança do cotidiano, que é o que a gente tem feito muito, é algo que eu me lembro da gente fazendo lá em 2002/2003 no Pirei na Cenna, como foi revelador para a gente essa coisa dos três movimentos cotidianos[...] Eu acho que talvez é isso. Agora, como é tudo corrido, tudo muito efêmero, uma oficina que tem que ter uma cena maravilhosa, uma oficina de duas horas que vai sair com uma cena maravilhosa e que, de preferência, a gente vai para a rua, para o ato, para apresentar e mudar o mundo, uhu. É tudo muito assim: *não é Teatro do Oprimido? Não quer mudar o mundo? Então vai*. E também é muito potente, é muito potente mas eu sempre acho que a compreensão da potência é solapada pelo momento da excitação de você ter ou apresentado rápido, ou ido para a rua.

Tanto as categorias de opressor e oprimido propostas por Augusto Boal no Teatro do Oprimido, quanto a categoria de oprimido proposta por Paulo Freire em Pedagogia do Oprimido denotam de opressões estruturais e da compreensão que a partir da contradição de opressores x oprimidos, essas categorias possam ser superadas. Entretanto, é possível que se caia em armadilhas dualistas, principalmente quando se está praticando o Teatro Fórum que possui uma dramaturgia definida com Opressor e Oprimido em conflito, como podemos ver na imagem esquematizada por Bárbara Santos:

Figura 2- Estrutura dramática do Teatro Fórum



Fonte: Bárbara Santos (2016, p. 224)

Como se pode ver no esquema proposto por Santos (2016), é preciso considerar na sua dramaturgia, a ASCESE: demonstrar uma questão macro do conflito, que aquela questão que à primeira vista pode ser considerada individual (opressor x oprimido) faz parte de uma opressão estrutural.

Várias são as pesquisas pelos artistas pesquisadores do T.O, para se evitar que a questão se centre sobre a individualidade, um exemplo é o próprio Centro de Teatro do Oprimido (CTO) que, atualmente, sobre a coordenação pedagógica de Bárbara Santos, vêm pesquisando proposições de intervenções no teatro-fórum que aconteçam de forma coletiva (não apenas uma pessoa substitua o oprimido, mas um coletivo). Neste mesmo sentido, de buscar a coletividade na intervenção do fórum, a pesquisadora Kelly Cristina Fernandes (2019) que propõe o “Teatro Social dos Afetos” a partir da metodologia do T.O em sua tese de doutorado, compreende também demais personagens na intervenção:

O projeto nas escolas mostrou que não há o lugar fixo de opressor e oprimido; inclusive, os professores ocupam esse papel de opressor e de oprimido. Assim, na

perspectiva que estamos teorizando, o protagonista e o antagonista dão lugar ao agenciamento das outras personagens envolvidas na situação apresentada. Dessa maneira, por exemplo, se há uma situação opressiva apresentada em uma peça ou dramatizada para ser debatida com um grupo, a substituição das personagens feitas pelos espectadores, a fim de enfrentar a opressão não acontece apenas no lugar de quem sofre a opressão diretamente. A transformação da situação opressiva não depende apenas da ação de quem sofre a opressão, mas, também, de quem a presencia ou tem algum poder de ação. Isso quer dizer que a perspectiva de protagonista versus antagonista dá lugar ao agenciamento das demais personagens, tornando as questões de opressão debatidas nas peças problemas de todos os cidadãos, que são convidados, como espectadores, a agir diante dos papéis sociais aos quais ocupam na sociedade (FERNANDES, 2019, p. 34).

Na entrevista com Julian Boal (2020) perguntei como estavam ocorrendo na prática as alternativas por ele proposta em suas pesquisas relacionando o Teatro Épico de Brecht como complementar ao Fórum:

[...] Eu pego textos e cenas do Brecht que conto para os/as participantes e, uma vez contadas, peço a eles para recriar o princípio dramático sem contar a mesma história. Eles tem que fazer como exercício pegar o princípio dramático, que eu explico, não só conto a história. Pode ser do Brecht, pode ser de outros autores, mas a ideia é que eles vão copiar uma cena com conteúdo novo. Novo em forma, o princípio dramático não é novo. Ao remontar as cenas com princípios dramáticos diferentes, esses princípios tentam ir além da ideologia dominante. Por exemplo, uma cena da Santa Joana em que se mostra a maldade dos pobres, mas que no final das contas, não se trata de maldade, se trata de uma incapacidade de ser bom, uma necessidade em fazer coisas ruins por causa da sobrevivência. Eu penso que se tem uma frase que seja verdadeira sobre um grupo, tais grupos de pessoas são tal coisa, mas a cena em si tem que mostrar o todo, tem que mostrar o porquê das pessoas serem obrigadas a fazer o que fazem. A primeira frase ela não é mentirosa, mas ela é ideológica. Ela mostra uma parte da verdade e por ser só parte de uma verdade, uma verdade parcial, é uma mentira. Isso por exemplo é uma cena para a gente acabar com a ideia que os oprimidos/as oprimidas sejam pessoas boas, moralmente aceitáveis. Não se trata disso, não se trata de questões morais. Ao juntar essas cenas há peças de Teatro Fórum. E, mais além, a gente tenta fazer um Teatro Fórum que não se bata com o grande opressor, que não seja um confronto entre um grande opressor e um oprimido, mas uma cena que a gente tenha a vista o que está acontecendo é uma tentativa de um oprimido tecer alianças com outros oprimidos/oprimidas. De ver as dificuldades concretas ao se deparar com as contradições que tem, a falta de solidariedade, a incapacidade de ir além está colocada em muitas pessoas e a gente tem que tentar encontrar modos de superar essas contradições para fazer alianças mais longas possíveis. É uma tentativa de dialetizar o Teatro Fórum.

A questão opressor x oprimido vêm sendo discutida sobretudo na técnica do Teatro Fórum, entretanto ela é própria da Estética do Oprimido, ainda que as investigações para que se supere as armadilhas da individualidade recaiam principalmente sobre o fórum em si. Esses são apenas alguns exemplos de investigações, mas todos eles trazem para caminhos semelhantes: a compreensão das contradições dos oprimidos – que é um ser forjado por uma estrutura opressiva e que pode ocupar lugares de opressor e oprimido (BOAL, 2013), assim como o caminho coletivo em contraposição as resoluções individuais.

O Teatro do Oprimido é utilizado por professores de teatro de diversas formas em sala de aula, desde apenas jogos isolados, até a aplicação prática de sua filosofia. Muitas vezes sem mesmo saber que aquele jogo ou forma de pensar o teatro trata-se de Teatro do Oprimido. Assim como vêm sendo pesquisado e trabalhado na perspectiva educacional por vários professores-artistas-pesquisadores, desenvolvendo diferentes metodologias.

Neste sentido, temos as pesquisadoras Carolina Angélica Ferreira Netto e Talita de Oliveira que trazem o Teatro do Oprimido enquanto ferramenta no letramento das questões étnico-raciais com meninas do 5º ano do Ensino Fundamental, no constante a utilização do T.O as autoras concluíram que:

A partir do laboratório teatral com doze meninas, que ocorreu de março a dezembro de 2017 em uma escola pública de Duque de Caxias/RJ, observamos que os jogos e exercícios teatrais são capazes de afinar o sensível, aguçar os sentidos e as percepções para além de ver e ouvir, mas de olhar e escutar, tocar e sentir, exercendo por vezes a empatia, o colocar-se no lugar do outro, enquanto atua em um personagem. O laboratório, inicialmente proposto para meninas negras, teve também a participação de meninas brancas, e isso foi positivo, tanto para questões de análise quanto para questões de letramento étnico-racial do grupo como um todo (NETTO; OLIVEIRA, 2019, p. 86).

Na pesquisa as autoras relatam, a partir das narrativas das alunas com o T.O, episódios de racismo (relativizados como *bullying*) e a omissão de professores. Trata-se, assim, de um exemplo, da práxis Estética do Oprimido no âmbito escola, neste caso, com uso específico de técnicas do T.O. Em 2020, por e-mail, conversei com uma das pesquisadoras, a também artista do T.O Carolina Netto, que integra os Grupos de Teatro do Oprimido Cor do Brasil e Madalenas Anastácia, em relação às experiências do T.O na educação: “As possibilidades de reflexão, de análises críticas da realidade, de se colocar no lugar do outro, que o T.O. oferece, são peças fundamentais para a construção de diálogos, em busca de transformação e de superação das opressões.”.

De forma semelhante, o professor-pesquisador Marcel Cavalcante, pesquisando sobre as relações entre o ensino de Educação Física e o Teatro do Oprimido, propondo buscar a não violência no combate escolar, observa:

Se pudermos arriscar responder a questão proposta pelo objetivo geral, tentando entender como tal parceria entre duas áreas aparentemente tão distintas – TO e EFE – poderiam ajudar na diminuição da violência, diremos que conseguimos através de todo o ‘Arsenal’ - para usar expressão cunhada por Boal (1998) para designar o conjunto de Jogos para atores e não atores - possibilitar aos educandos, momentos realmente significativos. Tanto no que diz respeito às questões corporais, afetivas, sociais e cognitivas (de consciência e expressão, exercício da criatividade, cooperação, empatia, dentre outras), quanto em relação aos pontos específicos sobre a problemática da violência na escola (CAVALCANTE, 2016, p. 109)

O professor-pesquisador ainda menciona que as possibilidades metodológicas do T.O (e autores que dialogam) trazem uma perspectiva educação em que os professores aprendem no processo. É importante notar que, embora a pesquisadora Carolina Netto e o pesquisador Marcel Cavalcante façam, sobretudo, um trabalho de educação estética a partir de jogos teatrais, os dois pesquisadores não atuam na área específica das artes cênicas e apesar da Estética do Oprimido estar implícita em ambos trabalhos, compreende-se como prática principal o método de Teatro do Oprimido de alcançar essa práxis.

1.2.1 Em terras remotas: Dá pra fazer teatro online?

Com a pesquisa sendo atravessada pela pandemia de COVID-9 uma das perguntas que fazia era: mas é possível fazer teatro on-line?! Muito se discute se isso seria ou não teatro, e o que seria? O hibridismo cênico entre teatro e audiovisual que vinha se acentuando nas últimas décadas, foi potencializado. Boal que dizia que “ser humano é ser teatro”, em a Estética do Oprimido (2009, p. 19) amplia para “ser humano é ser artista”. Somos teatro e somos artistas que as tecnologias mediam.

O filósofo do teatro Jorge Dubatti (2016) compreende que o teatro necessita de três elementos: o convívio, a expectativa e a poeisis. O que diferenciaria teatro de outras artes como cinema, seria o convívio. Enquanto o cinema teria o tecnovívio, ou seja, o convívio mediado por tecnologias. Em entrevista à revista continente (2020), o filósofo afirma que as novas formas de experiências teatrais no tecnovívio provocadas pela pandemia acentuam a importância do convívio e são formas diferentes de performances.

A pesquisadora da pedagogia do teatro Maria Lucia de Souza Barros Pupo (2021) em artigo sobre a os estudos da cena mediados por tecnologia durante a pandemia de COVID-19 ressalta que o importante agora não se trata da nomenclatura e sim de abordar como vêm se dando o ensino de teatro (e suas produções imagéticas). A pesquisa se territorializa em São Paulo, entretanto os obstáculos relatados pela se assemelham aos dos professores de artes do DF mencionaram nos questionários (que serão pontuados no próximo capítulo): problemas de acesso as tecnologias, câmeras e microfones desligados, falta de privacidade para estudos (família em conjunto), neste interim a autora conclui que:

Multiplicar e aprofundar interações entre os alunos e também entre eles e o professor parece ser uma das principais metas de um ensino das artes cênicas baseado na **redução de danos**. Essa ótica tem estado presente em iniciativas promissoras tanto

no campo da representação, quanto do jogo ou da performance. Mas ela revela ao mesmo tempo seus limites na dificuldade de adesão de boa parte dos alunos, sobretudo os jovens, em razão dos vários motivos já citados. (PUPO, 2021, p. 15, grifo nosso)

A ótica de redução de danos encontrada pela pesquisadora era também presente na mente das professoras do DF (que serão trazidos nos próximos capítulos), assim como algo pensado desde o início desta pesquisa: como ensinar artes/teatro em meio a um contexto emergencial em que ao se encontrar presencialmente arrisca-se a vida, para além de todas as mazelas trazidas pela pandemia e conjuntura político-econômica brasileira. Compreendo, assim, que essa “nova” forma de ensino de teatro não vem para substituir o ensino presencial em teatro, sobretudo no ensino básico³¹, mas uma forma de se construir esteticamente na adversidade, assim como descobrir possibilidades complementares que também poderão ser utilizadas em tempos híbridos (mesclando ensino remoto e presencial), para compor ensinamentos à distância já existentes³², alternativas de integração das tecnologias da informação no dia a dia em sala de aula, assim como experiências para pandemias futuras.

O ensino remoto, esbarrou principalmente em questões estruturais (falta de acesso ou de qualidade no acesso as tecnologias e aumento da pobreza), o que trouxe aos professores uma maior preocupação que o ensino de artes em si, mas procurar manter o vínculo dos estudantes com a escola e evitar a evasão escolar.

Mas, afinal, é possível ter uma experiência teatral a distância? Essa mesma pergunta foi feita e respondida por Claudete Felix (professora, artista e uma das fundadoras do CTO) durante a roda de conversa “T.O na pandemia” na XIX JITO (2021), em que foi categórica: “Em 6 meses garanto e afirmo que foi possível sim, como dizia Boal: estamos condenados a criatividade” (FELIX, 2020). Claudete contou sobre sua experiência junto ao NIAP (Núcleo Interdisciplinar de Apoio as Unidades Escolares do Rio de Janeiro) em uma pesquisa com núcleo de professoras, psicólogos e assistentes sociais em 2020 que resultou numa apostila de jogos de T.O com jogos adaptados e a ideia de transformá-la numa maleta de jogos teatrais para que as participantes possam multiplicar os jogos. Durante a fala destacou que as professoras que participaram pontuaram a facilidade do deslocamento (agregando pessoas de regiões

³¹ Ainda que a Educação a Distância possa ser ofertada em todos os níveis (sendo o Ensino Fundamental somente de forma emergencial, como legisla o decreto 9.057 de 25/05/2017), antes da pandemia de Covid-19 tínhamos poucas experiências neste sentido. O ensino de teatro e outras artes a distância por meio de programas como a Universidade Aberta Brasil (UAB) já era uma realidade antes da pandemia como forma de ampliação de acesso a universidade, como, por exemplo, o curso de licenciatura em teatro da Universidade de Brasília que teve início em 2006.

³² No Distrito Federal temos, por exemplo, o CEJAEP – Centro de Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional a Distância de Brasília, que oferece a modalidade EJA de ensino a distância. Uma forma de ampliação do acesso ao ensino para essa modalidade.

distantes), a possibilidade de interação pelo olhar, a diversão proposta pelos jogos, com “um jeito de expressar através da tela de maneira ativa” e diversas emoções proporcionadas pelo Teatro Fórum online.

Em 2021, participei do curso Teatro Legislativo Online, proposto pelo GESTO (Grupo de Estudos em Teatro do Oprimido formado por pesquisadores-curingas). O curso proporcionou diversos encontro com curingas, multiplicadores, artistas do T.O, dentre estes, Claudete Félix. No curso, após sua apresentação, Claudete fez dois jogos práticos adaptados: “Testa, nariz e queixo” e “Ninguém com ninguém”³³, a qual motivou muitos dos participantes do curso à prática teatral e a multiplicarem o jogo, dentre eles outros participantes da roda de conversa da JITOU que contaram que fizeram os jogos multiplicados por Claudete em suas experiências. Assim como os colegas, em 2021, mesmo após o período das oficinas, em outros encontros teatrais, multipliquei os jogos.

A Experiência de Claudete se soma a outras como a de Luiz Guarnier, educador, artista e mestrando no PPGEAC-UNIRIO, conheci o pesquisador durante a VIII JITOU (2020) em uma oficina ministrada por ele do “Jogo da Árvore do T.O”, um material didático criado para se conhecer os elementos da metáfora do T.O. O jogo havia sido criado inicialmente para o presencial, entretanto com a pandemia surgiu necessidades de adaptação, o autor fez uma adaptação no PowerPoint em que propiciou interatividade com o tabuleiro que compunha o jogo. A dinâmica era a seguinte: a partir da ideia de pensamento simbólico x pensamento sensível, eram distribuídas palavras para os participantes – que estavam divididos em grupos - que transformavam aquela palavra em pensamento sensível (som e imagem), os outros grupos tentavam adivinhar, aqueles que adivinhavam, caminhavam no tabuleiro. Os peões do tabuleiro eram representados por passarinhos (aqueles, da multiplicação) e algumas casas compunham conceitos do T.O e da árvore, ao chegar em alguma casa com o conceito, este era explicado por uma ficha. Logo após o debate do conceito – e experimentações práticas, este era escrito na árvore ilustrada no tabuleiro. Na entrevista, o professor explicou que a sua pesquisa, na verdade, se concentrava no Teatro do Oprimido no âmbito da Escola Municipal de Teatro Antônio José – o Judeu, pouco antes da pandemia havia iniciado o jogo na escola, mas logo tudo parou. Na época da entrevista (janeiro de 2021), o pesquisador só havia testado a versão on-line em eventos como a JITOU, em uma aula na UFBA e durante um curso promovido por Helen Sarapeck no CTO (educação antifascista), na entrevista conta ainda que por ser uma escola

³³ Descritos no capítulo 3

pública complementar (não obrigatória, de ensino de teatro), estavam tendo muitas dificuldades de alcançar os estudantes já que muitos não tinham acesso:

[...] nessa minha turma tem um morador de rua, nessa minha turma e eu até hoje tento encontrar desse março, eu ando de bicicleta aqui pela cidade e eu não sei como está[...], assim, encontro online é muito, eu digo que é praticamente impossível encontrar esse pessoal. Tentei fazer um grupo no facebook, não consegui, enfim, não sei por onde andam os meus alunos, sei um ou outro, mas aqueles que não tem dinheiro para plano de dados, mesmo pré-pago e tudo mais eu não sei, não consigo e a escola também[...]

O depoimento de Luiz reforça a compreensão de redução de danos (PUPO, 2021). Durante a Roda de conversa “T.O na pandemia”, entretanto o professor contou que a escola conseguiu voltar de forma remota em abril de 2021 e teve como desafios além do combate a evasão, promover sentimento de pertencimento e estabelecer vínculos afetivos a partir de jogos e da adaptação do jogo para a forma remota.

Na mesma roda ainda participaram outras professoras e artistas do T.O³⁴, destaco a experiência trazida por Luana Csermak, atriz e professora da rede municipal de São Paulo e Diadema que trouxe a Estética do Oprimido para o ensino de artes da EJA, contudo, com as dificuldades de acesso ao ensino remoto, a plataforma utilizada foi o aplicativo de conversas *whatsapp* através da criação de grupo, desta forma as aulas eram em sua maioria assíncronas (pela dificuldade de fazer videochamadas). A professora relatou que não conseguiu trazer as questões de conhecimento do corpo, mas que trabalhou a estética a partir de envio de áudios, músicas, envio de imagens e depoimentos. Destaco um dos exemplos dados pela professora, em que ela enviou uma imagem de ônibus lotado para que a turma fizesse comentários, ao se identificar, um estudante mandou áudio de um ônibus lotado em que debateram o assunto: ônibus lotado na pandemia.

Em todos os depoimentos das multiplicadoras do T.O houveram pontos em comum: a dificuldade estrutural das pessoas conseguirem ter acesso ao teatro de forma remota (equipamentos e internet de boa qualidade) e as descobertas da real possibilidade de se conseguir fazer T.O na pandemia de forma online.

³⁴ Roda de conversa “TO na Pandemia”, mediada por Licko Turlle (ator, diretor, professor, doutor em teatro, criador com Augusto Boal do Centro de Teatro do Oprimido), ocorrida na “IX Jornadas Internacionais de Teatro do Oprimido (JITOU) : “Pedagogias do sul na (re)construção das práticas de liberdade: esperar, recriar e (re)existir” professores-artistas-pesquisadores do T.O compartilharam suas experiências a partir da necessidade de adaptação do T.O para o modo remoto, se apresentaram Claudete Felix (Professora da rede pública do RJ e fundadora do CTO), Gabriel Horsth (Coordenador do CTO), Zaê Zambê (Artivista e multiplicadora do T.O), Luiz Guarnier (educador, artista e mestrando no PPGEAC- UNIRIO), Luana Csermak (Atriz e professora de arte na rede pública municipal de São Paulo e Diadema), Luzirene Rego (Arte- educadora, doutora em arte e integrante do GESTO).

A Estética do Oprimido como práxis pedagógica já vem sendo feita por vários educadores e continuou a ser utilizada durante o ensino remoto e a pandemia de COVID-19. Essa pesquisa está, assim, ancorada na Estética do Oprimido como práxis e se propôs a investigar e intervir junto a professores de artes do Distrito Federal sobre suas possibilidades de atuação prática em tempos pandêmicos.

2 (O) SOM: (D)O QUE DIZEM OS PROFESSORES DE ARTES NA PANDEMIA?

Antes de iniciarmos, sugiro que se assista o seguinte vídeo:

Figura 3 - QR CODE- Curta metragem “Ei, você tá aí?”³⁵



Computador ligando. Torneira se abrindo. Sabão nas mãos. Respiração abafada pela máscara. Chiado de microfone. Silêncio... e o som de mais uma obra no vizinho. Esses sons podem caracterizar a pandemia para alguns. O som é um dos “canais estéticos” que compreende a Estética do Oprimido. Segundo Bárbara Santos (2018, p. 117): “a vida possui um ritmo ou ritmos distintos em diferentes etapas. As experiências cotidianas possuem sons e ritmos. Os sons que produzimos são frutos de experiências e os sons que escutamos remetem à experiência”.

O curta metragem “Ei, você tá aí?” foi realizado de forma remota durante a escrita desta pesquisa, a partir dos elementos trazidos na própria pesquisa: jogos de T.O, o contexto pandêmico e as respostas trazidas nos questionários realizados com professores em 2020. Ao me deparar com a pesquisa, sobretudo, com as respostas dos questionários e de toda a conjuntura política vivenciada entre 2020-2021, houve a necessidade de se colocar mais que

³⁵ Aponte a câmera do seu celular para ler o QR CODE, ou caso prefira acesse o link: <https://youtu.be/9lek76nhV7I>

palavras escritas em uma dissertação, mas uma forma estética de experienciar aquelas palavras, dar sonoridade ao que fora lido, mostrando o ritmo pandêmico possivelmente vivenciado pelas professoras a partir dos sons e silêncios cotidianos em conjunto com a interpretação dos depoimentos, como forma artística-pedagógica de se trazer os achados desta pesquisa.

Durante a pesquisa, antes de iniciar as oficinas com os professores, foi feito um grupo de estudos com alguns colegas professores/licenciados em artes (visuais e cênicas) para aprimorar e testar os jogos que seriam feitos durante as oficinas, este mesmo grupo de estudos realizou o curta-metragem.

O curta foi feito totalmente de forma remota, com as atrizes Emily Wanzeller e Jiló Medeiros. Emily se encontrava no interior de Santa Catarina, local em que lecionava. Jiló na época se encontrava em Brasília-DF. Partimos, assim, da experiência como professora da própria atriz, Emily Wanzeller. Solicitei para que ela fizesse gravações do seu dia a dia como professora que estava naquele momento em ensino híbrido (com atividades remotas e também ensino presencial). A atriz, que tem experiências anteriores com produções audiovisuais, fez as imagens e me enviava em tempo real pelo aplicativo de mensagens *Whatsapp*. Conforme foram chegando as imagens, uma ideia de narrativa foi se formando. A partir daí, escrevi um roteiro inicial utilizando como referência as imagens gravadas por Emily do seu dia a dia como professora, uma poesia criada pelas professoras participantes da oficina de Estética do Oprimido para professores que também compõe essa pesquisa, e as respostas das professoras e professores ao questionário realizado. Após a criação deste roteiro, fizemos uma reunião remota com a equipe, fizemos alguns jogos de imagem e o exercício “dança do cotidiano”³⁶ (em que se propunha construir coreografias/partituras corporais a partir de movimentos do cotidiano) com o tema professores no ensino remoto. Após isso, as atrizes dividiram as falas previstas no roteiro e ensaiamos, a atriz-professora Emily também incluiu depoimentos próprios ao longo da sua fala sobre sua vivência. Logo depois, as atrizes gravaram os vídeos com as falas e me enviaram. Também foi pedido a atriz Jiló Medeiros que fizesse vídeos com a rotina de uma professora que estaria dando aula no ensino remoto, as imagens foram inspiradas nas falas dos questionários, nas imagens já produzidas por Emily, e também da própria vivência da atriz que na época estudava de forma remota na UnB. Com os novos vídeos, foram feitas alterações no roteiro, que contou com a montagem e edição de Arthur Barbosa, também professor de artes e integrante da equipe, com colaboração de Ricardo Rezende. Tratou-se, assim, de um trabalho

³⁶ Descrito no subcapítulo 3.2

colaborativo, em que ainda que cada um tenha tido suas funções específicas, todas as pessoas envolvidas traziam

O curta-metragem parte principalmente de experimentações com o Teatro Jornal, em pensar: Como transformar um texto não teatral em cena? Como mostrar os achados desta pesquisa acadêmica de forma estética? Partimos da técnica do Teatro Jornal “Concreção da Abstração”, em que se pretende mostrar a realidade das notícias que muitas vezes ficam perdidas nas palavras jornalísticas e escondidas em porcentagens. Naquele momento da pandemia, falava-se muito da “importância da educação”, mas sem que se refletisse: sobre qual educação? Ainda se imputava toda a responsabilidade do fracasso escolar aos professores, ao mesmo tempo em que não se via os professores na grande mídia para falar suas experiências, nem como poderia ser diferente.

Havia propagado por *fake news* vindas diretamente do Palácio do Planalto e de seus ministros, a ideia de que professores não estavam trabalhando e nem queriam trabalhar durante a pandemia. Ao mostrar a realidade da atriz e professora Emily, nas imagens de seu dia a dia, com relatos reais de sobrecargas de trabalho, buscamos concretizar a abstração que víamos nas falas e senso comum que apareciam nas redes sociais e na mídia. Utilizamos ainda, elementos de reforço, a partir da fala das atrizes tiradas dos depoimentos dados por professores na pesquisa, assim como notícias que contrapunham a visão propagandeada pelas *fake news* e discurso midiático.

A ideia de experimentação audiovisual com os depoimentos, trouxe um caráter de documental-ficcional ao curta-metragem, com os depoimentos das professoras à pesquisa que se mesclam a vivência das atrizes, além de dar uma compreensão maior do fazer artístico durante a pandemia de COVID-19: como co-criar à distância? Quais possibilidades podemos encontrar durante o processo?. Dentre as possibilidades encontradas, destaco a linguagem audiovisual como proposta cênica e novas formas de se trabalhar essa linguagem, a gravação e direção à distância feita pelas próprias atrizes, gravação em tela de ações ao vivo que depois se transformarão com a edição de vídeo.

Neste capítulo serão analisadas as respostas que inspiraram o curta-metragem e dão corpo a essa pesquisa.

2.1 Professor/a/e: opressor ou oprimido?

A categoria oprimido remete imediatamente à existência de um correspondente, a categoria opressor e, inevitavelmente, à relação entre estes, a de opressão. Talvez por isso, haja certa rejeição ao nome do método. Não raro, escutamos: Teatro do Oprimido? Oprimido: palavra “feia”, “dura”, “negativa”, “agressiva”, “pesada”...:

A palavra oprimido não faz concessões, trata-se de conceito político.

(Bárbara Santos em Teatro do Oprimido: Raízes e Asas, 2016)

Em sala de aula ao falar sobre o Teatro do Oprimido, assim como observa Bárbara Santos, há uma certa rejeição ao nome “oprimido”, muitas vezes guiados pelo desconhecimento da palavra ou pelo sentido que ela carrega. Ora, se há uma pessoa oprimida, logo, existe uma pessoa opressora. Entretanto, muito confundem as palavras “opressor” e “oprimido” como se estivéssemos falando de relações pessoais e não sociais. Não é sobre o sentimento maniqueísta de pessoas boas ou más: “Oprimidos e opressores não podem ser candidamente confundidos com anjos e demônios” (BOAL, 2013, p. 21). Mas de relações concretas em que existem grupos sociais oprimidos, tendo a Pedagogia e o Teatro do Oprimido, marcando uma opção política de se colocar não apenas a favor destes grupos, mas que se coloque para estes grupos, como ressalta Paulo Freire (2003, p. 37-38, grifo nosso):

Ao fazer-se opressora, a realidade implica a **existência dos que oprimem e dos que são oprimidos**. Estes, a quem cabe realmente lutar por sua libertação juntamente com os que com eles em verdade se solidarizam, precisam ganhar a consciência crítica da opressão, na práxis desta busca (FREIRE, 2003, p. 37-38).

É importante ressaltar que não basta ao oprimido ser oprimido para que se tenha consciência de sua opressão, este se trata de um processo que é dificultado por estruturas construídas historicamente, e para que haja a libertação é necessário, segundo Freire (2003) que haja uma “práxis autêntica” a partir de “ações e reflexões” para assim superar as contradições entre opressores e oprimidos.

E quando falamos em educação libertadora, sobre qual oprimido estamos falando? A escola pode ser libertadora ou é necessariamente opressora? E os professores e os alunos?

Uma das características de uma posição séria, na educação libertadora, é, para mim, o estímulo à crítica que ultrapassa os muros da escola. Isto é, em última análise, ao criticar as escolas tradicionais, o que devemos criticar é o sistema capitalista que modelou essas escolas. A educação não criou as bases econômicas da sociedade. Não obstante, sendo modelada pela economia, a educação pode transformar-se numa força que influencia a vida econômica. [...]

Sabemos que não é a educação que modela a sociedade, mas, ao contrário, a sociedade é que modela a educação segundo os interesses dos que detêm o poder. Se é assim, não podemos esperar que a educação seja a alavanca da transformação destes últimos. Seria ingênuo demais pedir à classe dirigente no poder que pusesse em prática um tipo de educação que pode atuar contra ela (FREIRE, SHOR, 2013, não paginado).

Como observa Freire, a educação está inserida num sistema político e econômico e que para que ela seja transformadora a nível sistemático, é preciso haver uma mudança de sistema, em que as relações de opressão estivessem superadas. E que essa relação não é direta, mas dialética e cheia de contradições: “De quem é essa segunda tarefa de denunciar a ideologia dominante e sua reprodução? É do professor, cujo sonho político é a favor da libertação” (FREIRE, SHOR, 2013, não paginado.). Ainda que haja uma educação sistemática, é preciso pensar como a escola também pode funcionar com um espaço do que Freire (2003) nomeia por “trabalhos educativos”, com/para organização dos oprimidos.

Ira: As autoridades impõem um currículo que julgam irá sustentar a estrutura atual da sociedade. Mas a escola não está inteira sob seu controle. [...] Por outro lado, a escola não exatamente fora do controle. É uma área de controvérsia política, dominada pelas autoridades, onde as ideias de oposição e a cultura democrática podem ser organizadas pelos que devem transformar a sociedade [...] (FREIRE, SHOR, 2013, não paginado).

Como salienta Shor, em co-autoria no livro-diálogo Medo e Ousadia (2013) com Paulo Freire, a escola é um local complexo em que existe um currículo e uma estrutura feita para que se adeque a estrutura dominante, tendo, hoje, grande resquício da educação bancária, em que entende estudantes como tábulas rasas, e se baseiam sobretudo no conteúdo, muitas vezes sem uma discussão crítica sobre os temas.

A partir do entendimento da importância da figura do professor para se trabalhar nas fissuras da educação sistemática, como fazê-lo? Como não ser mais uma engrenagem do sistema? Como enfrentar o debate e as reações por fazê-lo?

A educação libertadora não é apenas uma relação metodológica, mas sobretudo uma “relação diferente com o conhecimento e a sociedade” (FREIRE, SHOR, 2013, não paginado), logo, não é apenas sobre formas (aula expositiva, prática, debate, etc.), mas sobre todo o papel da educação dentro da sociedade e sobre qual sociedade estamos dialogando.

O papel do professor nessa relação, obviamente, não é um papel neutro e, logo, é uma relação de riscos. Também não se trata de negar o conteúdo dominante, mas trazê-los de forma crítica. Freire e Shor (2013) abordam os medos e frustrações dos educadores que lutam por uma educação libertadora: a frustração em não atingir o pensamento crítico, ao pensar de uma forma “idealista” como se ela pudesse transformar a sociedade sozinha, de ter rejeição de estudantes, dos riscos de se perder o emprego, etc.

Entendo, assim como Freire (2013) que colocar-se como um professor em busca da educação libertadora, é assumir um risco, e que não são todos professores da educação regular que estão dispostos a assumi-los, ou não conseguem naquele momento. É uma postura política. Não basta também apenas colocar essa postura como discurso sem que haja sua prática, a práxis é fundamental no entendimento de uma educação libertadora e para que ela seja concreta é preciso que haja uma troca de saberes.

Ser professora, principalmente no espaço formal/da escola, é lidar com a contradição. A maioria das escolas têm uma estrutura proposta para a cultura do silêncio: metodologicamente aulas que supõe o professor narrando e estudantes sentados escutando, salas de aulas desconfortáveis, uma suposta ideia de que o correto é estar em silêncio (não se pode conversar), horário específico para o descanso, horário específico para se ter fome, horário para ir ao banheiro, ordens a serem cumpridas a todo momento.

O espaço escolar já estrutura que estudantes esperem ordem do devem fazer e quando fazer, dificultando noções de autonomia. Como professora, frequentemente, você não pode ignorar as regras da escola, por vezes podemos até protestar e dialogar que existem outros meios de lidar com certas situações, mas é uma relação de forças e temos que estar preparados para frustrações e formas estratégicas de agir nas diversas comunidades escolares. Em sala de aula, essas situações também se impõem a todo o momento, é preciso lembrar que ainda que nos proponhamos a trazer uma visão crítica de mundo, ocupamos uma relação hierárquica de poder que é construída socialmente. Por mais que lutemos por uma educação libertadora, dentro da estrutura capitalista, a educação tradicional e conteudista, que visa o conhecimento para a produção (saber para trabalhar, aprender a se relacionar para produzir mais, inteligência emocional para produzir melhor), é estrutural. Então, muitas vezes, podemos nos colocar numa posição de educador tradicional, aquele que apenas narra e não escuta.

Estes locais de contradição da figura do professor foram potencializadas na pandemia da Covid-19. Vivenciamos uma pandemia global, num governo de extrema-direita conservador com viés militaresco, e, com isso, o apelo à educação tecnicista vigente na ditadura militar, é constante, assim como a perseguição ideológica aos professores e professoras, taxando a classe

como “doutrinadores” em prol de uma suposta educação neutra inexistente. O que se iniciou com Projetos de Lei como o Escola Sem Partido (BRASIL, 2014), que se multiplicou a níveis estaduais e municipais, sendo rejeitados em diversas instâncias por serem considerados inconstitucionais, aprofundou o discurso de perseguição a professores e professoras com o golpe sofrido por Dilma Rousseff, em 2016, e a eleição do despresidente Jair Messias Bolsonaro.

Na pandemia, foi preciso fechar as escolas para o ensino presencial devido ao alto índice de contaminação e a falta de controle graças à proposital ineficiência estatal. E ainda que os professores continuassem trabalhando de forma remota, esse trabalho muitas vezes não foi reconhecido. As dificuldades trazidas pelo ensino bancário e a ideia produtivista de educação foi transportada para o ensino remoto emergencial, assim como as desigualdades sociais. O que torna ainda mais complexo o papel de professor libertador em sala de aula: governo que espalha que professores não trabalham, pais que querem ver os resultados desse trabalho (meu filho está aprendendo os conteúdos?), escolas que tentam levar normas reguladoras escolares para o ambiente virtual (é preciso passar atividade, cadê o conteúdo?), o risco para aqueles que não contam com uma segurança de trabalho em um cenário de enorme desemprego.

Como professora que acredita numa educação libertadora e compreende as contradições da educação e do local social de ser e estar professor, entendo que é importante que nos coloquemos em posição de escuta também com nossos pares para que possamos ampliar dialeticamente a visão de mundo e uma luta por uma educação libertadora, que inclui melhores condições de trabalho para professoras. A pandemia da Covid-19 trouxe um contexto inédito com as relações mediatizadas pela tecnologia, por isso, antes de propor possibilidades de ensino de arte libertadora, procurei compreender essa nova realidade através de duas coletas de dados: um questionário para professores de artes do DF sobre o contexto do ensino remoto e uma coleta propositiva com a Oficina de Estética do Oprimido. No próximo subcapítulo, farei uma análise do questionário aplicado que serviu como base para a construção posterior da Oficina de Estética do Oprimido.

2.2 O questionário

Por pouco mais de um ano fui professora em contrato temporário da Secretaria de Educação do DF, entretanto, com a pandemia de Covid-19 e a suspensão das aulas no final de março de 2020, a professora efetiva voltou para a vaga que eu estava ocupando. Na época, não havia ainda previsão de retorno e nem se sabia se este seria presencial ou remoto, a Universidade de Brasília (UnB) também mostrava incertezas e não sabíamos quanto tempo duraria a

pandemia. Pouco tempo depois, solicitei suspensão do banco de professores da secretaria (uma forma de avisar que não poderia assumir vaga naquele momento), e assim era oficial: não voltaria para escola tão cedo. Quando começou o ensino remoto e todas as atividades de formação, por estar inserida em vários grupos de professores nas redes sociais (gerais, de artes, de associações, sindicato), via de perto todas as dúvidas, reclamações, indagações sobre o ensino remoto emergencial. Foi quando percebi que poderia haver uma mudança na pesquisa, a partir do ponto de vista dos professores.

Em um momento inicial, no processo de reformulação do projeto, fiz um questionário para a comunidade escolar sobre o ensino remoto. Entretanto, este questionário ainda precisava ser amadurecido: havia muitas questões, muitos sujeitos e o ensino remoto ainda não havia sido de fato implementado nas escolas públicas do Distrito Federal, logo, as respostas eram muito mais uma ideia do que poderia ser de acordo com o que cada escola estava fazendo naquela época. Também não compreendia o projeto de pesquisa pensado anteriormente. Foi uma primeira tentativa de repensar essa pesquisa e como utilizar essa plataforma para encontrar com as pessoas.

Só após a reformulação do projeto e com os aprendizados dessa primeira tentativa, fiz um novo questionário que pudesse compor essa pesquisa. O questionário foi dividido em 8 seções: 1) Apresentação do Questionário; 2) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); 3) Seção finalizada para quem, após a leitura do TCLE, clicasse em “não aceito”; 4) “Quem é você?”, com perguntas para conhecer melhor quem estava respondendo (gênero, raça-etnia, local, formação); 5) Questões relativas ao ensino remoto emergencial/híbrido (medidas adotadas pela escola, plataformas, trabalho e participação); 6) Metodologias (tipos de atividades ministradas pelos professores, experiências); 7) Estética do Oprimido (Um breve resumo sobre o T.O e perguntando se conheciam e utilizavam algum aspecto do T.O); 8) Final - Espaço para dúvidas/criticas/sugestões/relatos e possível desejo de participar da Oficina de Estética do Oprimido que estava prevista.

O questionário foi aberto do dia 09/10/2020 ao dia 05/11/2020, através da plataforma *Google Forms*, para professores de artes do Distrito Federal responderem acerca do ensino remoto de arte e suas práticas pedagógicas. O questionário recebeu 37 respostas, sendo que destas, três foram enviadas mais de uma vez³⁷, contabilizando 34 participantes.

A maioria das participantes se identifica com o gênero feminino, contabilizando 61,8% (21 pessoas); 35,3% (11 pessoas) participantes se identificam com o gênero masculino e 2,9%

37 A verificação se deu a partir do e-mail repetido no formulário.

(1 pessoa) que se identificam com gênero fluído. A maioria das participantes tinham entre 18 e 40 anos de idade, (Participantes de 18 a 25 anos contabilizaram 20,6%, de 26 a 30 anos contabilizaram 23,5%, 31 a 40 anos contabilizaram 29,4%, 31 a 50 anos contabilizaram 14,7%, mais de 50 anos contabilizaram 11, 8% das respondentes da pesquisa). Quando questionados em relação a identificação étnico-racial (pergunta de resposta aberta), 58,8% (22 pessoas) se autodeclararam pessoas brancas, 29,4% (11 pessoas) se autodeclararam pessoas pretas, negras ou pardas, 2,9% (1 pessoa) se autodeclararam indígenas, 2,9% (1 pessoa) se autodeclararam amarela, 2,9% (1 pessoa) se autodeclararam mestiça e 2,9% (1 pessoa) não se identificou. Quando questionadas se eram responsáveis por alguém menor de idade, 61,8% (21 pessoas) responderam que não, das que responderam sim, 29,2% (7 pessoas) compartilham o cuidado com as crianças pelas pessoas adultas que vivem na casa e 16,7% (4 pessoas) se responsabilizam pela maior parte dos cuidados sozinhas.

Dos participantes, 55, 9% (19 pessoas) das participantes lecionam em escolas públicas, 32,4% (11 pessoas) lecionam em escolas privadas e 11,8% (4 pessoas) lecionam em ambas escolas (públicas e privadas); 37,5% (15 pessoas) responderam que trabalham em alguma escola no plano piloto³⁸, seguida de 15% (6 pessoas) em escolas da Ceilândia e 15% (6 pessoas) das escolas de Taguatinga. Foram mencionadas ainda as seguintes Regiões Administrativas (RAs): Paranoá, Samambaia, Sudoeste, Recanto das Emas, Planaltina, Águas Claras, Lago Sul, Brazlândia e Sobradinho.

Ao serem questionadas em qual nível de escolaridade lecionavam, a maioria das participantes respondeu lecionar no Ensino Fundamental anos Finais (31,5%- 17 pessoas) seguido de Ensino Médio (20,4%- 11 pessoas) e Ensino Fundamental Anos Iniciais (16,7% - 9 pessoas).³⁹

Sobre o modo de ensino durante a pandemia, 85,3% (29 pessoas) responderam “somente o Ensino Remoto”, 11,8% (4 pessoas) responderam o “Ensino remoto e o ensino presencial híbrido” e uma pessoa respondeu em “outro: Parar as atividades até o próximo ano”. Ao serem questionadas sobre como a escola implementou o ensino remoto a maioria das respostas foram:

38 Foi questionado: “Em qual região administrativa fica a sua escola?” a resposta era aberta, algumas pessoas responderam mais de uma R.A (por trabalharem em mais de uma escola). Foi considerado “Plano Piloto” as respostas que correspondiam a Asa Norte e Asa Sul, apareceram as respostas: “plano piloto” e “asa sul”.

39 A pergunta consistia em: “Qual nível de escolaridade você leciona?” com múltiplas escolhas, podendo as participantes escolher mais de um nível de escolaridade. Sendo 17 pessoas lecionando em Ensino Fundamental Anos Finais, 11 pessoas lecionando em escolas Ensino Médio, 9 pessoas lecionando no Ensino Fundamental anos Iniciais, 5 pessoas lecionando na EJA, 4 pessoas lecionando no Ensino Infantil, pessoas lecionando no ensino não formal, 2 pessoas lecionando no Ensino Superior, 1 pessoa lecionando na educação no Campo e 1 pessoas lecionando na educação especial.

33,3% (27 respostas) Aulas síncronas (ao vivo por aplicativo de videoconferência), 28,4% (23 respostas) Atividades em plataformas on-line, 19,8% (16 respostas) para Atividades em material físico entregue ao estudante, 16% (13 respostas) para aulas assíncronas gravadas.

A partir das respostas dadas ao questionário para as perguntas “Como você avalia até agora o ensino remoto na sua escola? (Pergunta objetiva); “Na sua experiência, quais são as vantagens e desvantagens do ensino remoto?” (Pergunta com resposta aberta subjetiva); “Como a pandemia afeta o seu trabalho como professor(a)-artista?”(Pergunta com resposta aberta subjetiva) separei em 05 blocos de análise, sendo eles: **Questões estruturais, Sobrecargas e Tempo, Relações interpessoais, (im)possibilidades e alternativas**

2.3 Questões Estruturais

Muitas respostas abarcaram as questões estruturais que dificultavam o ensino e as relações pedagógicas, dentre elas: desigualdade social, falta/qualidade de internet, falta/qualidade de equipamento, compartilhamento dos equipamentos pela família, falta de local apropriado para estudo, assim como também relacionado aos professores com maiores gastos com energia, internet e equipamentos mantendo o mesmo salário. Como nos mostra as respostas de quando questionadas sobre as vantagens e desvantagens do ensino remoto (pergunta 17):

[...] existe uma grande dificuldade de acesso à plataforma: falta de dados móveis, **famílias que partilham o mesmo aparelho com mais de cinco pessoas na casa**, dificuldade de tempo das famílias para acompanhar o processo pedagógico, sobrecarga de toda a rede e dificuldade para criar a interação e socialização entre a turma. (Rosa⁴⁰ em resposta à questão 17, grifo nosso)

Não se pode falar em ensino remoto **se não se oferece mecanismos materiais** (aparelhos eletrônicos, internet, etc.) pra que ele se desenvolva. (Mané Curuxá em resposta à questão 17, grifo nosso).

Desvantagens são a **precariedade da estrutura** e precarização por parte dos governantes e suas ideologias (Jorge em resposta à questão 17, grifo nosso)

Já uma desvantagem real é a **má conectividade**. (Htons em resposta à questão 17, grifo nosso)

[...] É necessário um bom material de ambos os lados para que a **qualidade da imagem, som e Internet** chegue perto da qualidade presencial. Ao travar a tela por exemplo, não consigo corrigir a aluna. Às vezes a internet cai, e vários outros

⁴⁰ Todos os nomes que aparecerão como respondentes das questões são fictícios escolhidos pelas participantes.

problemas técnicos que não temos tempo/conhecimento para corrigir, mas precisamos. Além de que preciso dividir minha Atenção com quem está presencial e com quem está online. (Beatriz em resposta à questão 17, grifo nosso)

[...] utilizo meu apartamento, meu computador, minha luz, minha internet, minha cadeira... e **não recebo a mais por isso**... confino meus parentes em outros cômodos durante as aulas o que é bem desagradável. (mbm em resposta à questão 17, grifo nosso)

Nas escolas públicas, em turmas do noturno, a adesão tem sido muito baixa. Os alunos alegam problemas de conexão de internet o que amplia um desinteresse que já era visível mesmo nas aulas presenciais (nesse caso, nas escolas particulares também acontece). **A demora da Secretaria de Educação para dar uma resposta concreta** e criar medidas efetivas para o desenvolvimento do ensino remoto aumentou a descrença dos alunos sobre esse tipo de ensino (João Miguel em resposta à questão 17, grifo nosso)

[...] Desvantagem: a **separação entre os alunos/as** que tem e não tem acesso à plataforma (Atremix em resposta à questão 17, grifo nosso)

Antes de se pensar em como o Ensino Remoto funciona e as práticas pedagógicas que podem ser adaptadas para esse novo formato emergencial, é importante que se questione: Para quem é esse ensino? Quem está sendo alcançado pelo Ensino Remoto?

Devido a pandemia, as aulas no Distrito Federal foram paralisadas em meados de março e retornaram, de forma remota virtual, em junho de 2020. Entretanto, somente em setembro (FERRAZ, 2020) foi disponibilizado acesso a dados gratuitos de internet para todas as estudantes que já tinham algumas operadoras, e aquelas que não obtiveram acesso, continuaram a receber o material em forma física.

Quando as professoras foram questionadas sobre “Como você avalia o Ensino Remoto na sua escola?”⁴¹ 64,7% (22 pessoas) responderam “Bom”, 26,5% (9 pessoas) responderam “Ruim” e 8,8% (3 pessoas) responderam “Muito Bom”. Ao analisar as respostas, é possível perceber que das 09 pessoas que responderam “ruim”, 8 disseram lecionar⁴² em escolas públicas (localizadas no plano piloto, Ceilândia, Brazlândia, Planaltina e Taguatinga) e uma disse lecionar em “ambas” (público e privada), sendo a privada localizada em Recanto das Emas.

Em relação aquelas que responderam “Bom”, 11 pessoas disseram lecionar em escola pública, 08 em escolas privadas e 3 em ambas escolas (públicas e privadas), sendo que a maioria delas se encontram no Plano Piloto (6 escolas públicas e 7 escolas privadas), 3 escolas em Samambaia (2 públicas e 1 privada), 4 em Ceilândia (todas públicas), 4 em Taguatinga (3 privadas e 1 pública), 1 no Sudoeste (privada) e 1 em Águas Claras (privada).

⁴¹ Pergunta objetiva com possibilidade única de escolha entre: bom, muito bom, ruim e muito ruim.

⁴² O número de escolas é maior que o número de respondentes da pesquisa, pois alguns professores lecionam em uma ou mais regiões administrativas.

Já aquelas que responderam “Muito bom”, foram todas de escolas privadas das seguintes Regiões Administrativas (RA): Lago Sul, Sudoeste, Sobradinho e Taguatinga.

Considerando os relatos acerca da falta de estrutura (internet, equipamentos, local para estudos) e a sua correlação com a qualidade do ensino, percebe-se que, ainda que a maioria das respostas que consideram “bom” o ensino tenha vindo de escolas públicas, a maioria absoluta das respostas “ruim” também veio de profissionais que lecionam em escolas públicas. Assim como “muito bom” só foi notado nas respostas de pessoas que lecionam em escolas privadas. O que isso quer dizer? O ensino é melhor na rede privada que na rede pública? Ou isso é reflexo da desigualdade social das estudantes das escolas? Qual papel do Estado nisso tudo?

A análise de que a escola privada é superior à pública não se sustenta, em geral, por não haver homogeneidade em nenhuma das redes- há boas e más escolas em ambas – como demonstram as análises do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).– Além disso, é nas escolas públicas que se encontram os segmentos economicamente menos favorecidos da sociedade conforme o Censo Escolar da Educação Básica de 2010 (LIBÁNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 169-170).

A análise que fazem os autores sobre a relação de qualidade entre escolas públicas e privadas, ainda que seja de uma década atrás, ainda se sustenta, na medida em que no último IDEB (INEP, 2019) verificou-se que a maioria das estudantes brasileiras de ensino básico se concentra na rede pública⁴³. Cabe-se ressaltar que há inúmeras variáveis e diferenças entre o ensino público e privado, a primeira como vista anteriormente se refere à quantidade de alunos, sendo a escola pública universal, a responsável pela maioria das estudantes. Por se tratar de uma rede de ensino única, ainda que haja desafios e diferenças de unidade escolar para unidade escolar, há aqueles que compõem toda a rede.

Entretanto, tais desafios não devem ser desculpas para a demora do poder público agir, como, por exemplo, a demora no acesso à internet para todos estudantes, assim como o não acesso digital ao ensino remoto, relegando àqueles e àquelas que não têm condições financeiras a um acesso desigual à educação.

As consequências da inversão de prioridades estariam, por exemplo, no abandono da exigência de democratização do acesso de todos à escola básica e da permanência dela em nome da qualidade do ensino, a qual, aferida por critérios quantitativos, leva à diminuição dos índices de evasão e repetência sem, no entanto, conseguir assegurar a todas as crianças e jovens uma aprendizagem sólida e duradoura (LIBÁNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 148).

⁴³ No DF, segundo o último SAEB (2019): Ensino fundamental anos iniciais no DF: 72,4% estudam em escolas públicas, Ensino fundamental anos finais no DF: 74%, Ensino Médio no DF: 73,3% na rede pública distrital e 3,2% na rede pública federal.

Quando os autores discorrem acerca das reformas educacionais entre 1980-1990 que se baseiam, sobretudo numa perspectiva neoliberal da educação, pontuam que há uma inversão das prioridades: menos estudantes com mais qualidade, contribuindo assim para a elitização do conhecimento. Três décadas depois estamos em um grande processo de universalização do ensino básico público, entretanto, o ensino público se insere numa conjuntura política neoliberal-conservadora com inúmeras tentativas de sucateamento do ensino público, seja com o congelamento de gastos para educação e outras áreas essenciais, seja com a tentativa de apropriar recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) para instituições privadas⁴⁴. O Distrito Federal ao optar por não universalizar o ensino remoto (provendo estrutura material como *tablets*, computadores e acesso à internet) se coloca em convergência com esse pensamento, promovendo a elitização do ensino.

Cabe-se ressaltar que pandemia e exigência do ensino remoto emergencial aprofundaram os problemas estruturais já vistos nas escolas e escancarou ainda mais as desigualdades sociais.

2.4 Sobrecargas e Tempo

Em resposta a pergunta “Você trabalha mais tempo durante o Ensino Remoto ou Presencial?” 73,5% das professoras responderam trabalhar mais durante o Ensino Remoto. Essa questão também foi apontada em diversas vezes na questão aberta em que se perguntava “17- Na sua experiência quais são as vantagens e desvantagens do ensino remoto?”, assim como na questão “27- Como a Pandemia afeta seu trabalho como professor(a)-artista?” como podemos perceber em algumas respostas⁴⁵:

Afeta negativamente com: Exaustão emocional, adição de stress, **sobrecarga de trabalho**, reorganização pedagógica constante, **burocracias educacionais desnecessárias** [...]. (Fictício Jr. em resposta à pergunta 27, grifo nosso)

A maior questão é **não conseguir parar de trabalhar**. Por estar em casa, sempre que estou em frente ao computador, acabo fazendo algo da escola. Além de que sempre chegam notificações por celular também. Então o limite do espaço entre trabalho-privado se borrou. (Astremix em resposta à pergunta 27, grifo nosso)

⁴⁴ A câmara federal aprovou destaques no novo FUNDEB (Fundo Nacional da Educação Básica) que poderia transferir cerca de 15 bilhões de reais para instituições comunitárias, filantrópicas ou confessionais no sistema S. O destaque em questão não foi aprovado no Senado e segue em tramitação na câmara dos deputados para nova apreciação (AGÊNCIA SENADO, 2020).

⁴⁵ Nomes fictícios escolhidos pelas participantes.

Outra desvantagem [nas escolas particulares] tem sido a quantidade de atividades que as **escolas têm exigido que os professores produzam** para mostrar para as famílias que os conteúdos estão sendo cumpridos (João Miguel em resposta à pergunta 17, grifo nosso).

Apareceram ainda em resposta à pergunta 27: “O trabalho aumentou muito” (Luiza), “afeta a minha saúde, o meu tempo de trabalho” (Jorge), “o estresse, as cobranças, as mudanças constantes e repentinas”; “Estou triste e melancólica” (Fernanda), Desenvolvi algo como uma ansiedade” (Lorena).

Assim como as desigualdades sociais, a pandemia de Covid-19 vem aumentando a sobrecarga de trabalho diária de professores, como se percebe pelas respostas das entrevistadas: a alta demanda, burocracias ocasionadas pelo teletrabalho, além daqueles e daquelas que já estão no sistema híbrido (presencial-remoto) e que devem atender estudantes de todas as formas.

As questões trazidas pelas professoras de artes do Distrito Federal no questionário coincidem com uma pesquisa feita pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (GESTRADO/UFGM) em parceria com Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) que indica que em média 82%⁴⁶ dos professores têm a percepção de que houve um aumento nas horas de trabalhos.

A sobrecarga de trabalho está diretamente ligada às questões estruturais, haja vista que as professoras têm tido dificuldade para alcançar os estudantes e trabalhar em diversas frentes (on-line, com atividades físicas, e em alguns casos, ainda presencial híbrido), além da falta de professores que antecede a pandemia (salas superlotadas).

Há também uma angústia proveniente da forma como as e os professores vêm sendo pautados por aqueles e aquelas que estão no poder, o (des)presidente da república e seus ministros em diversas falas tratam os professores como “preguiçosos”, e sugere que as professoras “não querem trabalhar” (ROCHA, 2020), esse discurso funciona como um dispositivo de poder, na medida em que influencia a população a ter uma cobrança muito maior das e dos professores. Entretanto, esse também é um discurso que veio se aprofundando ao longo dos últimos anos, como nos mostra a autora Suely Rolnik em análise às da conjuntura políticas pós-golpe de 2016⁴⁷ (2018)

⁴⁶ Média referente a 74,8 % (Educação Infantil), 82,8% (Ensino fundamental - anos iniciais), 85,5% (Ensino Fundamental- anos finais), 85,2% (Ensino Médio).

⁴⁷ Me refiro ao golpe sofrido por Dilma Rousseff através do impeachment em 2016.

No campo da educação, durante as discussões no Congresso em torno da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), demoniza-se nos currículos escolares qualquer abordagem de temas ligados à política (o famoso lema: "Escola sem partido"), à identidade de gênero, à orientação sexual e às culturas africanas e indígenas. Aprovada em dezembro de 2017, na nova BNCC foram eliminados trechos que afirmavam a necessidade de um ensino sem preconceitos. Mais especificamente, foram excluídos mais de dez trechos que mencionavam as questões de gênero e sexualidade e eliminados da bibliografia textos que abordassem a mitologia dos orixás, com o argumento de que seu conteúdo seria demoníaco. Tais cortes do currículo escolar têm seu lastro nas operações micropolíticas mencionadas nos dois exemplos anteriores (LGBTQI, afrodescendentes e indígenas), e participam da construção da mesma narrativa do seriado, que agora tem nessas camadas da sociedade um novo personagem para seu núcleo de vilões (ROLNIK, 2018, p. 115-116).

As ideologias conservadoras em consonância com as *fake news* e projetos como o “Escola Sem Partido” (BRASIL, 2014) e seus ideais vêm criando uma imagem de professores como “doutrinadores” a partir de uma visão de que seria possível haver uma suposta “neutralidade” – ou seja, um ensino voltado para o aprendizado da ideologia dominante, não neutro – no campo educacional, colocando na conta das professoras o fracasso da educação. Acredito que toda essa imagem construída por grupos conservadores, somada ao aumento do negacionismo científico durante a pandemia (pessoas contra o uso de máscaras, contra as medidas de distanciamento social, e agora, o aumento de pessoas antivacinas) também apoiado pelo (des)presidente, corroboram para a sensação de sobrecarga e desgaste emocional trazida pelas professoras.

O tempo também é destacado nas respostas em dois sentidos: no sentido negativo, em relação ao aumento do tempo para criar as atividades, atividades que demoram mais tempo para serem realizadas, muito tempo de tela. Todos esses fatores corroboram para a sobrecarga das professoras. Entretanto, aparece também em sentido positivo, quando relacionado ao transporte público e deslocamento, em que com o ensino remoto, estudantes e professores não precisam se deslocar até a escola na maioria das vezes. Este ponto demonstra relação com a questão estrutural pré-pandemia: professores muitas vezes têm que lecionar em várias escolas para conseguir um salário melhor ou trabalham longe de onde moram, e principalmente, estudantes, que muitas vezes na busca de uma escola de melhor qualidade andam várias distâncias por dia, sem contar aqueles que dependem exclusivamente do transporte escolar por morarem em área rural sem acesso à educação no campo.

2.5 Das faltas: Relações Interpessoais

As dificuldades nas relações professoras-alunes são demonstradas em quase todas as falas, sobretudo em relação ao momento anterior ao distanciamento social em palavras como: “falta de interação”, “falta de coletividade”, “falta de atividades grupais” “falta de afetividade”, “falta de controle”, “falta de contato/toque”, “distanciamento”, como também mostram as seguintes respostas:

São desvantagens, nas particulares, o fato de **nunca termos a certeza de quem está realmente acompanhando a aula**. Alunos a partir do 8º ano mostram muita resistência para abrir a câmera. Eles **têm medo de que os colegas "printem" sua imagem** e transformem em memes nas redes sociais. Por mais banal que pareça essa atitude, ela tem prejudicado as aulas. Para o ensino das Artes Cênicas, percebo grandes perdas, uma vez que o trabalho em grupo ou as práticas cênicas se tornaram mais difíceis (João Miguel em resposta à pergunta 17, grifo nosso).

A relação professor-aluno se torna mais distante. É importante apontar que somente tive contato com os alunos na escola de ensino médio durante a pandemia, ou seja, foi somente pelo ensino remoto que conheci os alunos. O formato de aulas em que apenas o microfone e câmera do professor estão sempre ligados enquanto os alunos, na grande maioria das vezes se recusam a ligar estes instrumentos, **dificulta a proximidade e a relação mais humana** (Carlos em resposta à pergunta 27, grifo nosso).

De várias maneiras, mas principalmente por causa do toque. A minha aula envolve risco e por isso, exige muita segurança através do toque mais experiente que guia. **Preciso achar meios criativos para que os alunos façam segurança sem toque**, e formas diferentes de ensino de movimento para que a segurança seja feita por cada aluna, com seu próprio corpo (Beatriz em resposta à pergunta 27, grifo nosso).

A pandemia de Covid-19 tem sido um desafio para artistas cênicos, dentre outros fatores, pelo distanciamento físico. Se antes estávamos acostumados a exercícios sensoriais e com o toque, hoje (e por mais algum tempo) temos que nos acostumar com a distância mínima de 1,5 metros de distância ou com as relações mediadas virtualmente. Com as respostas dadas pelas professoras, percebo que a prática e as relações vem sendo bastante afetadas. Como criar uma relação de afetividade e com a sensibilidade à distância? Como pensar em qualquer tipo de relação se não vejo quem está ali? Como criar uma relação se sentindo só?

A solidão de professores dando aula “sozinhos” para câmeras desligadas tornou-se um vídeo viral em redes sociais quando uma turma de estudantes decidiu abrir as câmeras, a professora que já estava acostumada a ficar sozinha, se emocionou com ato dos estudantes (RAMOS, 2020). Se muitos alunes simplesmente não podem ligar as câmeras por uma diversidade de motivos estruturais (internet de má qualidade, câmera de má qualidade/não possuir câmera, divisão de ambiente com outras pessoas da família, etc.), outras, como citou o

participante João Miguel no questionário, têm que lidar com questões de privacidade e opressões nas redes.

Ora, antes da pandemia, estudantes já faziam brincadeiras e utilizavam as redes sociais para *bullying* (e outras opressões), a tecnologia já mediatizava as relações. Entretanto, houve agora um aumento do tempo de tela e praticamente todas as relações que antes eram mediatizadas pela escola e relações presenciais, se tornaram virtuais. Ainda que adolescentes, sobretudo, já fizessem uso das redes, o uso de celular, por exemplo, na maioria das escolas era proibido ou limitado. De repente, o uso do celular passa a ser obrigatório. Assim como houve uma dificuldade e um tempo de adaptação (que ainda está acontecendo) pelas professoras ao ensino remoto e o uso das tecnologias como forma didática, assim também o é pelas estudantes. Torna-se necessário pensar o uso das tecnologias para além do ensino remoto ou ensino híbrido (remoto-presencial), mas também para um mundo pós-pandemia: quais relações queremos ter com a tecnologia em sala de aula? Como potencializar o uso responsável dessas tecnologias? Como a tecnologia pode aliar perspectivas libertadoras?

Embora entenda que a situação é atípica acho muito triste toda a **educação pública está se apoiando em plataformas como Google ou Facebook que são empresas**. Também me questiono a validade do ensino remoto no caso eu que tenho 300 alunos e consigo alcançar 40,41 isso que eu tô contando com os alunos que eu estou mandando um material impresso que é um roteiro que elaboro a partir do livro didático que eles possuem, me preocupo muito com o resultado de tudo que estamos fazendo agora. Ao mesmo tempo sinto que este momento é propício para pensarmos e testarmos novas escolas, formas de lidar com conhecimentos, não vejo a hora de voltar a ter o olho no olho, os círculos e a ocupação dos espaços vazios... (Paulina em resposta à pergunta 31, grifo nosso⁴⁸).

Um dos pontos trazidos por Paulina é a relação mediatizada no ensino remoto a partir de parcerias público-privadas, a preocupação da professora é pertinente, como mostram os pesquisadores Priscila Gonsales e Tel Amiel (2020, p. 1):

Mapeamento realizado [pelo projeto Educação Viglada] por meio de um script revelou que 74% das universidades públicas e secretarias estaduais de educação têm seus servidores de e-mail alocados em máquinas externas da Google e da Microsoft, empresas cuja lógica de monetização vem sendo chamada de “capitalismo de vigilância”. Título do livro da pesquisadora estadunidense Shoshana Zuboff, o termo é utilizado para designar modelos de negócios baseados na ampla extração de dados pessoais por algoritmos e técnicas de IA que permitem a identificação de padrões de comportamento de um conjunto de usuários, seja na web ou em aplicativos de celular, para gerar valor de mercado, oferecer propaganda de modo personalizado, influenciar opiniões e comercializar produtos e serviços (GONSALES; AMIEL, 2020, p. 1).

⁴⁸ Pergunta 31- Se desejar, contribua com algum relato de experiência, sugestão, dúvida, angústia e/ou crítica em relação ao assunto abordado ou a esse formulário.

Os pesquisadores apontam preocupação em relação à proteção de dados estratégicos como e-mails, pesquisas, etc. pouco garantida por essas empresas (como mostrado no caso Snowden⁴⁹ e mais recentemente Cambridge Analytica⁵⁰). Como alternativa a esses modelos os autores citam os exemplos dados pela Educação Aberta⁵¹, em que há a priorização em *softwares* livres. É interessante notar que a Universidade de Brasília (UnB) promove a educação à distância a partir da Educação Aberta, sendo referência no ensino à distância com *softwares* próprios, entretanto, ainda assim optou por parcerias público-privadas com a Microsoft. Em relação às plataformas de ensino a distância, a Secretaria de Educação do Distrito Federal tinha experiência prévia com a educação à distância no Centro de Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional a Distância de Brasília – (CEJAEP EaD de Brasília), contudo, foi priorizado o acordo com a Google. Uma das questões que podem ser levantadas pela escolha dessas empresas ao invés do investimento público e tecnologia da informação é a suposta “gratuidade” ou preços abaixo do mercado oferecido por essas empresas, principalmente considerando o espaço de armazenamento de dados (nuvem).

Agora, voltemos à questão: É possível pensar em uma educação libertadora quando o acesso à educação está vinculado ao fornecimento de dados para uma empresa privada? Se a privacidade é uma questão levada em conta para que as estudantes tenham receio de ligar a câmera, pela forma como seus colegas podem utilizar seus dados (suas imagens), há o debate em sala de aula sobre a quem pertence essas ferramentas?

2.6 (Im)possibilidades e Alternativas

Como mostrado nos subcapítulos anteriores, as faltas das relações, estrutura e a sobrecarga de trabalho remontam as impossibilidades diárias aprofundadas pela pandemia da Covid-19. Diante disso, o que fazer? As professoras demonstraram em suas respostas alguns

⁴⁹ “Em 2013, Edward Snowden, ex-agente da National Security Agency (NSA), dos EUA, denunciou um esquema de espionagem baseado na coleta de dados de indivíduos e organizações” (GONSALES; AMIEL, 2020, p. 2).

⁵⁰ “uma empresa britânica que usou dados coletados por meio do Facebook, sem o conhecimento nem a autorização dos usuários, para influenciar eleitores em campanhas políticas de diferentes países” (GONSALES; AMIEL, 2020, p. 3).

⁵¹ A Iniciativa Educação Aberta tem como objetivo atender e conectar o ecossistema da educação brasileira, reunindo projetos da Cátedra UNESCO em Educação a Distância e do Instituto Educadigital. Realizados desde 2007, os trabalhos envolvem pesquisa acadêmica, publicações, produção de recursos e repositórios, bem como formação presencial e a distância (GONSALES; AMIEL, 2020, p. 7).

pontos relevantes acerca do ensino remoto como uma alternativa diante o momento de adversidade em que nos encontramos.

Ao serem questionadas sobre as vantagens do ensino remoto e como a pandemia afetou seu trabalho, houve respostas como: “melhor alternativa para o contexto atual” e “uma necessidade neste momento, mas não vejo vantagens”. Logo, percebo o caráter excepcional e emergencial do Ensino Remoto como um contexto importante para compreender os pontos positivos das relações mediatizadas à distância. Assim, a partir deste contexto (de pandemia e necessidade de isolamento social), e das respostas dadas é, também, possível perceber alternativas e possibilidades que poderão ser utilizadas futuramente no ensino híbrido e no presencial pós-pandemia, como a utilização das tecnologias e novas formas de ensino. Claro que muitos professores no país já faziam uso de uma diversidade de tecnologias, entretanto, com o ensino remoto, muitos tiveram que aprender e reaprender a utilizar essas metodologias, como nos mostra as seguintes respostas: “As crianças que conseguiram se adaptar ao Ensino Remoto desenvolveram maior autonomia. Percebo que elas utilizam as redes para buscar informações e isso é positivo.” (Luiza); “encontrar outras formas e possibilidades para os estudantes criar independência e buscar outras formas de pesquisa, em relação a isso, a internet é fabulosa.” (Margarida), “fortaleceu os vínculos de solidariedade do grupo, especialmente dos professores e equipe pedagógica da escola” (Rosa). Outras expressões como vantagem neste momento: “autonomia do tempo”, “ampliação dos conhecimentos pedagógicos e tecnológicos”, “adaptação ao mundo tecnológico”, “não ter parado o semestre”. Em relação a como a pandemia afeta o trabalho foram mencionadas novas formas de criação (artísticas, materiais, atividades) com recursos digitais, “internet como linguagem artística”, e aproximação com pessoas em distância geográfica.

Ainda que a maioria dos professores tenha respondido que estava dando aulas expositivas (32,5%) e atividades teóricas (23,5%), parte significativa respondeu abordar atividades práticas (26,5%) e com menos frequência Jogos e brincadeiras (11,8%) e apresentações artísticas (5,9%). Dentre as atividades práticas se destacam as produções de artes visuais (vídeos, fotos, desenhos, pinturas, artesanatos, colagens) e música (criação conjunta, canto) tendo as artes cênicas sido citadas quando relacionadas a “maquiagem”, “expressão corporal”, “danças”, “mímicas”, “montagem de mamulengos” e “leituras dramáticas”, aqui pode ser visualizada uma nuvem de palavras feita a partir dessas respostas em que as maiores palavras correspondem as mais citadas:

3 IMAGENS REMOTAS: OFICINA DE ESTÉTICA DO OPRIMIDO PARA PROFESSORES

Em “Educar com a mídia: novos diálogos sobre a Educação”, Paulo Freire e Sérgio Guimarães (2013) refletem sobre a imagem enquanto linguagem: “Há toda uma sintaxe das imagens. E, como a sintaxe não pode nunca estar dicotomizada da semântica [...] o movimento das imagens, a sua posição[...]” apontando, ainda para necessidade de leitura e interpretação, que muitas vezes é um privilégio de classe. Em *A Estética do Oprimido* (2009), Boal deixa claro: “As imagens falam”.

A visão é um dos nossos sentidos mais demandados, sobretudo em tempos de pandemia em que muitos tiveram que aderir ao *home office* – situação da maioria dos professores brasileiros. E, de repente, todos mascarados na rua, o olhar se tornou a maior forma de expressar o sorriso, o descontentamento. É, sobretudo pela visão, que as propagandas são bombardeadas, e que a lógica das redes sociais funcionam: é preciso mostrar, fotografar o que se fez para compartilhar, de encontros com os amigos ao almoço do dia. A imagem – e a imagem em movimento – constrói narrativas, tais como a palavra e o som.

O cinema talvez seja o maior exemplo de poder da Estética do Opressor através da imagem. Ainda que tenhamos a presença de todos os canais estéticos, é a imagem que se destaca nas composições narrativas hegemônicas. A experiência Kuleshov demonstra o poder da montagem imagética (BETTON, 1987), feita pelo cineasta soviético Lev Kuleshov no início do século XX, consistia em intercalar o ator Ivan Mosjouskine de forma inexpressiva, com diferentes imagens: uma sopa, uma criança morta e uma mulher. Cada pessoa via apenas uma das montagens e descreviam as diferentes narrativas que permeavam a cena (uma pessoa com fome, um assassino, ou a situação de flerte). Não por acaso o poder imperialista (sobretudo EUA e Europa) tem no cinema uma de suas formas de dominação, criando narrativas coloniais a partir do ponto de vista dos colonizadores (SHOHAT; STAM, 2006).

Uma das técnicas que compõe o tronco da árvore do T.O, ou seja, uma das bases que compõe as outras técnicas do método, é a do Teatro Imagem. Em sua viagem para o Peru, ao participar da operação de Alfin, em que se pretendia alfabetizar a partir de metodologias freirianas, Boal (2013) exemplifica o poder simbólico e polissêmico da imagem através de uma atividade proposta por Estela Linãres: os alfabetizados recebiam uma máquina fotográfica e traziam foto-respostas. Em uma das perguntas sobre exploração, um menino levou a foto de um prego, algo que para muitos podem nada significar, trazia a exploração de ter que pagar um aluguel do prego para guardar seu engraxate. Segundo Boal (2013), assim como a máquina

fotográfica era o meio de produção estético proposto na atividade, no teatro, o nosso meio de produção é corporal. Tomar os meios de produção teatral, seria, assim, “conhecer o próprio corpo, para depois poder torná-lo mais expressivo” (BOAL, 2012, p. 128).

Em meio a uma pandemia, em que as possíveis interações se davam pelas imagens remotas, em quadradinhos de videoconferência, como tornar o corpo expressivo? Como desafiar os enquadramentos e proporcionar experiências estéticas pelos oprimidos?

Os rumos da pesquisa sofreram uma alteração, já mencionada, com isso percebi que precisava, de alguma forma, dialogar de maneira mais direta com as e os professores. Após as minhas próprias experiências formativas com cursos remotos sobre o T.O ⁵², tive a necessidade de não apenas multiplicar esses conhecimentos, mas também em adaptar suas possibilidades para educadores libertadores em sala de aula. Assim surgiu a “Oficina de Estética do Oprimido Para Professores”, e com a necessidade de se criar essa oficina, um “Grupo de Estudos” criado por mim e três colegas professores com intuito de estudar os jogos e propostas aprendidos nas formações e investigar formas para concretizar uma oficina formativa online.⁵³

A oficina nomeada “Estética do Oprimido para Professores” foi realizada entre os meses de novembro e dezembro de 2020, contabilizando um total de 10 horas, entre atividades síncronas na plataforma *Zoom* (1 encontro de 30 min + 4 encontros de 1 hora e 30 min) e atividades assíncronas (documentários, vídeos e leitura de materiais).

O primeiro encontro, de 30 minutos, se tratou de um encontro de caráter introdutório, para explicar o plano de curso da oficina, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e possíveis dúvidas. Também foi feita uma breve atividade prática para nos conhecermos melhor.

Os outros encontros foram divididos por temas:

Encontro 2 - O que é o Teatro do Oprimido?;

Encontro 3 - Jogos e Estética do Oprimido;

Encontro 4 – Opressões; e

Encontro 5 - Produção artístico pedagógica.

Em cada encontro havia um momento de acolhimento, seguido de uma breve de exposição e debate teórico, a partir dos temas propostos (subsidiados pelo material bibliográfico e videográfico disponibilizado), seguida de jogos e práticas relacionados aos temas discutidos.

⁵² Mencionados em “Minha leitura do Mundo”.

⁵³ Estes dois aspectos : Formação e Grupo de estudos serão aprofundados nos subcapítulos.

A divulgação da oficina se deu através das redes sociais e a sua inscrição via *Google Forms*, pretendia-se realizá-la com dez professores de artes do Distrito Federal, entretanto, em um dia foram feitas 38 inscrições. Compreendendo a grande demanda e levando em consideração a possibilidade de haver um número grande de participantes flutuantes (que não consegue comparecer em todos os encontros), aceitei todas as inscrições feitas.

A oficina contou ao todo com 20 participantes, sendo que um dos participantes desistiu de participar da pesquisa, ficando assim, 19 participantes da pesquisa. Estes são professores de escolas públicas e privadas de artes, 3 participantes ainda estudantes de licenciatura em Artes Cênicas (que estavam atuando em disciplina de estágio e residência pedagógica⁵⁴, tinham experiência como professoras substitutas em escolas privadas; atuavam no ensino não formal com oficinas) e 2 monitoras convidadas professoras não atuantes no momento. Os encontros tiveram participantes flutuantes, sendo a presença maior nos dois primeiros encontros no mês de novembro, havendo maior evasão no mês de dezembro. No primeiro encontro foram 18 participantes, no segundo encontro foram 14 participantes, no terceiro encontro 9 participantes e no quarto encontro 11 participantes. Os participantes lecionavam em escolas das seguintes regiões: Plano Piloto, Planaltina, Recanto das Emas, Sobradinho, Gama, Cruzeiro, Ceilândia, Sudoeste, Paranoá.

O primeiro encontro foi feito como forma introdutória para nos conhecermos e para explicação da pesquisa, do plano de curso a ser utilizado na oficina e tirar possíveis dúvidas acerca do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado digitalmente e enviado por e-mail pelas participantes. No segundo encontro “O que é o T.O?” foi abordado o que seria o Teatro do Oprimido (seu contexto histórico-cultural, a árvore do Teatro do Oprimido e suas técnicas), assim como alguns jogos do arsenal do T.O adaptados para versões on-line. O terceiro encontro “Jogos e a Estética do Oprimido” abordou mais alguns jogos e técnicas da Estética do Oprimido. O quarto encontro, nomeado “Opressões”, foi discutido acerca do conceito de opressão, assim como jogos que estimulassem o debate dessas opressões. O quinto, e último encontro de encerramento, foi feita uma introdução à técnica de teatro jornal, assim como proposta de jogos/exercícios feitas pelas participantes.⁵⁵

⁵⁴ O programa de residência pedagógica consiste em uma imersão de estudantes de licenciatura em escolas de educação básica, o programa faz parte da Política Nacional de Formação de Professores e é regulamentado pela CAPES. (CAPES, 2020).

⁵⁵ A descrição dos jogos feitos durante a oficina, assim como material assíncrono utilizado foram disponibilizados para os participantes no seguinte link: <http://bit.ly/oficinamateriais>. Acesso em 20/03/2021.

Analisarei neste capítulo a oficina a partir de três categorias: “Experiência e Formação”, “Metodologia: Jogos On(off)-line”, “Cansaço: Tão rápido eu vejo, não aguento mais”.

3.1 Experiência e Formação

Desde a graduação venho pensando o Teatro do Oprimido (TO) e a Estética do Oprimido de diferentes maneiras: meu primeiro Projeto de Iniciação Científica: “Um estudo sobre o empoderamento de Mulheres através da prática do Teatro do Oprimido” (CASTRO, 2017) se deu a partir da prática do T.O pensando as questões de gênero. Logo depois, iniciei outro Projeto de Iniciação Científica realizando um diálogo entre as teorias de Augusto Boal (T.O), e a Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire, que mais tarde se desenvolveu na minha monografia da licenciatura: “Diálogos entre Augusto (Boal), Paulo (Freire) e a criança: a estética do oprimido como caminho artístico-pedagógico para uma educação libertadora” (CASTRO, 2018). Neste último projeto encontrei a prática a partir do projeto “Crianças Protagonistas: Artes Cênicas e diversidade na escola”⁵⁶, em que utilizei a metodologia do Teatro do Oprimido com crianças do 2º ano de Ensino Fundamental.

A partir desses estudos que vieram por meio da práxis – a teoria do método, cursos de formação no CTO e a minha prática inicial com oficinas de T.O para mulheres, e posteriormente com as crianças – pude compreender um pouco mais do universo que é o Teatro do Oprimido e pensar em suas possibilidades, assim como propor em sala de aula enquanto professora.

Nas duas pesquisas realizadas na graduação contei com bolsas de iniciação científica do CNPq, assim como outros auxílios da UnB e da FAP-DF que propiciaram não apenas que eu pudesse me dedicar à pesquisa, mas também debater essas questões em congressos e fazer cursos de formação. Desta vez, a bolsa CAPES contribuiu para que eu pudesse me dedicar a esta pesquisa. Considero que essa trajetória só existe pelo incentivo a pesquisa desde a graduação, o incentivo a busca, a tentar compreender e investigar aquilo que nos traz a apetência. E o incentivo a pesquisa e formação passa, necessariamente, pelo investimento financeiro público em pesquisa, ensino e extensão.

⁵⁶ O projeto teve financiamento da FAP-DF e contou 4 bolsistas de PIBIC do CNPq e uma bolsista de apoio técnico da FAP-DF sob orientação da profa. Dra. Luciana Hartmann. Mais informações sobre o projeto podem ser vistas em: <https://www.criancasprotagonistasunb.com>.

E neste turbilhão da pandemia de Covid-19 reencontrei os processos de formação, agora nas redes, com o Centro de Teatro do Oprimido e eventos on-line. Voltei ao CTO, desta vez remotamente, participando de um curso sobre Teatro do Oprimido (on-line) em julho de 2020 com a Curinga e pesquisadora do T.O Bárbara Santos. Esse primeiro reencontro com o Teatro do Oprimido, em procurar trazer todas essas questões da conjuntura do novo momento, com pessoas de vários lugares do país e do mundo a partir da sensibilidade estética, de jogos e técnicas do T.O me trouxe um outro lugar dentro do contexto pandêmico: pensar que existe alguma possibilidade.

Após o curso, também participei de eventos Online de Teatro do Oprimido (SETOCA-Seminário de Teatro do Oprimido em Casa e VIII JITOU- Jornadas Internacionais de Teatro do Oprimido) com oficinas e outro curso do CTO, Teatro do Oprimido e Mídias Sociais, com os Curingas Alessandro Conceição e Maiara Carvalho. Que também trouxeram mais possibilidades, principalmente voltados para as técnicas de Teatro Jornal.

Esses novos processos de formação trouxeram, assim, uma hipótese de se pensar o ensino de artes, que agora estava emergencialmente remoto, ainda pudesse ser de alguma forma libertador. Como foram as experiências que tive nos cursos, de praticar as técnicas e jogos de T.O na tela e no quarto de casa, trazendo discussões, encontros e articulações importantes, uma forma de continuar esses debates mesmo que distante.

Com o questionário pude perceber algumas questões trazidas pelos professores analisadas no capítulo anterior: Questões estruturais, Sobrecargas e Tempo, Das faltas: Relações Interpessoais, (Im)possibilidades e Alternativas. Com a experiência na formação com os cursos de T.O on-line e anteriores em que pude experienciar momentos de escuta e troca em sala de aula, pensei em trazer o Teatro do Oprimido como uma perspectiva para se conseguir pensar em um ensino libertador e que também pudesse ajudar o fazer pedagógico dentro desta modalidade remota, em que pudesse ampliar as relações professor-estudantes na mesma medida que fosse uma ferramenta para se pensar formas de mudar a realidade estrutural que atingiu fortemente o ensino na pandemia.

No primeiro encontro da Oficina, o introdutório, e até mesmo nas inscrições, algo me chamou a atenção: a demanda por uma oficina sobre Estética do Oprimido. A oficina estava focada em professores do Distrito Federal, por uma decisão de recorte da pesquisa, entretanto, ainda assim a procura inicial foi alta. A decisão de limitar o número de participantes (de encerrar as inscrições no primeiro dia, após as 38 inscrições) foi uma decisão que pensava na qualidade da oficina, em tentar que fosse um ambiente acolhedor, de troca e de escuta. Logo no primeiro encontro, observei algumas questões trazidas pelos professores: um desejo de entender melhor

o Teatro do Oprimido (ou conhecer), o desejo de uma oficina formativa e a falta de algo semelhante, e o foco no título da oficina “para professores” que os fizeram ter interesse e se sentirem mais confortáveis de participar, como demonstra a fala de uma das participantes:

Meu interesse no curso veio a partir dessa divulgação, quando eu li “Estética do Oprimido para Professores” aí eu falei: não, esse a gente tem que fazer. Porque quem tá em sala tem que estar sempre se reciclando, e é difícil achar esse tipo de curso para a nossa área de artes, e material, a gente sabe a dificuldade que é (Participante da Oficina no encontro introdutório).

A formação em Teatro do Oprimido, primeiramente no CTO presencialmente, depois remotamente e em oficinas em congressos (presenciais e on-line) de Teatro do Oprimido foi essencial para minha compreensão não só do T.O, mas também como professora que busca uma educação libertadora. Gostaria, assim, como um passarinho multiplicador da árvore do T.O, trazer um pouco desses aprendizados para minhas colegas, e também aprender com quem estava na linha de frente da educação no ensino remoto/híbrido.

Outro ponto que reforça a importância da formação foi a procura da oficina por estudantes de licenciatura que estavam já em fase de estágio ou atuando em sala de aula e no ensino não formal antes do término do curso. Ressaltando a preocupação em como lidar com esse novo momento em que vivemos. Assim como de professores de artes em geral, não restringido ao teatro, que muitas vezes têm que conseguir dar conta de todas as linguagens em sala de aula⁵⁷. Segundo o curinga do Centro de Teatro do Oprimido (CTO), Alessandro da Silva Conceição, há uma grande busca de professores pela instituição:

Desde que eu trabalho no CTO, quando a gente: [...] fala então da onde você veio, com o quê que você atua. A maioria são professoras e professores, depois vêm alguns homens. E psicólogos, profissional da saúde mental também. Profissional de educação, de maneira geral, e depois da psicologia. Artistas vêm em terceiro lugar (CONCEIÇÃO, Alessandro, 2020, em entrevista a autora).

Percebe-se que existe uma demanda de profissionais da educação (não apenas das artes cênicas) para uma formação em Teatro do Oprimido. Uma hipótese que deve ser mais bem investigada é se é devido a sua aproximação com o teatro popular e a educação popular, suas semelhanças com a perspectiva freiriana, e a busca de profissionais da educação que almejam uma educação libertadora.

⁵⁷ Ainda que a Lei 13.278 2016 inclua na LDB o ensino de diferentes linguagens artísticas, seu prazo de vacância é de cinco anos. Para além disso, a realidade da maioria das escolas públicas do Distrito Federal (com exceção das Escolas Parque, Escola de Música e Ensino Integral) é a de um professor de artes na escola para atuar em uma ou mais linguagens.

3.2 Metodologias: Jogos On(Off)line

Neste subcapítulo farei uma descrição e análise dos jogos feitos no decorrer da Oficina, as suas possibilidades trazidas pela prática, assim como questionamentos e observações das participantes.

O grupo de estudos

Quando tive a ideia de fazer uma oficina formativa para multiplicar o que eu havia aprendido durante as minhas formações, sobretudo atividades adaptadas ao formato remoto, percebi que a minha experiência ainda era limitada neste formato.

No curso on-line com Bárbara Santos, curadora e pesquisadora do T.O, ela havia comentado que previamente ao curso havia feito uma série de encontros e pesquisas com seu grupo Kuringa em Berlim para adaptar os jogos e exercícios do T.O para este formato. Considerando isso, também como forma de testar previamente os jogos e a forma de mediação on-line desses jogos para professores, foi montado um grupo de estudo com colegas professores e licenciandos em artes cênicas, havendo encontros semanais por um mês para praticar jogos do arsenal do oprimido de forma remota. Nesses encontros foram feitos jogos já adaptados pelo CTO, como foram feitas novas adaptações de jogos.

Alguns pontos foram levantados no grupo de estudo: das divergências entre propor esses jogos num espaço informal (um curso por demanda espontânea) e a de realizar esses jogos num espaço formal (numa matéria escolar, dentro de várias outras que compunha o ensino remoto), e como se adaptar os jogos para o formato síncrono, com as dificuldades estruturais já relatadas pelos professores no questionário: existem alunos que não ligam a câmera, existem alunos que só utilizam o chat, como fazer isso com muitas ou poucas pessoas na chamada?

Propus um plano de curso em que os jogos se deram de maneira síncrona e as atividades assíncronas consistiam em leituras (livros e textos de Augusto Boal e indicações de autores sobre o T.O) e vídeos (documentários, vídeos de peças do T.O disponíveis na internet). O enfoque deste plano em encontros síncronos se deu principalmente por pensar em uma oficina introdutória sobre o T.O e a Estética do Oprimido, mas que instigasse os professores que estão em formato remoto, presencial e híbrido.

Breve experiência no ensino médio remoto

Antes de iniciar a oficina tive a oportunidade de dar uma aula sobre outros assuntos de artes numa turma de Ensino Médio a convite de uma amiga também professora de artes. Nesta aula propus dois jogos que estávamos experimentando no grupo de estudos e que pretendia levar para a oficina e aprendi muito com aqueles estudantes ao brincar.

O primeiro jogo que propus foi o “5 diferenças” adaptado pela Bárbara Santos (cursos e oficinas do T.O), que consistia em uma pessoa voluntária que estaria de câmera aberta desligar a câmera e mudar cinco coisas no cenário, após isso, religaria a câmera e a turma tentaria identificar o que está diferente naquela imagem. O estudante que se voluntariou, após a explicação do exercício, ficou com vergonha e não quis fazê-lo, nenhum mais se voluntariou. Então, fomos jogar outro jogo: "Homenagem a Magritte" adaptado pelo grupo de estudos.

Neste jogo se propõe transformar um objeto, uma vez que René Magritte em sua obra dizia: isso não é um cachimbo. Então passávamos a afirmar que algo não era o que era, como por exemplo "isso não é uma cadeira, ou uma garrafa d'água" (objetos usados no jogo presencial) e daríamos outra função a partir do nosso corpo para ressignificar aquele objeto. Originalmente é um jogo que se faz em roda, cada pessoa vai ao centro, pega o objeto e o transforma. Como fazer isso online? Pensando em transformar o mesmo objeto, escolhi algo que geralmente é simples de que todos tenham perto do local de estudos, uma caneta ou lápis. Cada pessoa transformava a caneta/lápis e passava pela câmera, pelo lado, e assim outra pessoa “pegava” a caneta e a transformava. Eis que a realidade do ensino remoto bateu na porta: “Professora eu não posso ligar a câmera”. Então sugeri que o estudante descrevesse a ação que fazia com a caneta para que nós pudéssemos usar nossa imaginação e entender o que seria aquela transformação. Ele, então, disse: “estou passando a caneta de forma circular em um tecido”. Prontamente todos da sala responderam: “é um compasso!” Rindo, ele respondeu: “é um pincel”. A imagem é polissêmica e a descrição da imagem também pode potencializar a imaginação.

Conversamos bastante depois disso sobre o conteúdo da aula (sobre audiovisual x teatro). Eu não conhecia aqueles estudantes, nem eles me conheciam, mas pudemos ter uma troca e uma conversa muito animada sobre o assunto, eu falava sobre as diferenças entre o cinema e o teatro, como são os planos de cena e eles me contavam os filmes e cenas preferidas. Após essa conversa, quando estávamos finalizando, um dos estudantes disse: “eu fiz uma mudança em 5 coisas aqui no meu cenário, vocês perceberam?”, ele havia voltado ao primeiro jogo proposto espontaneamente, e, então, fomos fazer o jogo antes de finalizar o encontro. Esse

episódio foi muito interessante por perceber a autonomia do estudante não apenas em propor o jogo, mas deixa-lo ainda mais difícil, afinal, ninguém havia se atentado as mudanças até que paramos pra olhar. Evidenciando a importância do olhar, mesmo que diante de uma tela.

Essa experiência de um dia numa sala de aula de ensino médio remoto foi importante para perceber e entender como estava sendo a dinâmica de uma das realidades deste tipo de ensino antes de, finalmente, me encontrar com professores.

3.2.1 *Jogos e Exercícios*

“A gente pode brincar primeiro?” Fiquei totalmente surpreso. Falei que “sim, claro!”, e emendei com outra pergunta: “Por que você quer brincar primeiro?” E então meu pequeno mestre arrematou com enorme sabedoria: “Porque depois que a gente brinca, a gente fica amigo.” Passados mais de vinte anos desse encontro, tornei-me um apaixonado pesquisador da escuta e do brincar. Converso com muita gente, fiz vários cursos, li alguns livros e jamais encontrei uma definição que traduzisse conceitos tão complexos com tamanha simplicidade. ***Depois que a gente brinca, a gente fica amigo.***

(Claudio Thebas em o palhaço e o psicanalista, 2019)

No livro “O palhaço e o psicanalista: como escutar os outros pode transformar vidas” de Christian Dunker e Claudio Thebas (2019), o palhaço Claudio Thebas conta um episódio que teve em uma escola quando foi dar uma palestra. Quando a criança o chama para a brincadeira, ela está chamando para um momento de escuta (afinal, pra gente brincar, a gente tem que se escutar) e nestes momentos de jogos e brincadeiras as relações de afetividade se constroem. Quando a experiência no Ensino Médio remoto ocorreu, assim como em outras experiências anteriores no ensino presencial, saí de lá com essa sensação: brincamos, jogamos e nos tornamos amigos. O jogo e a brincadeira nos abrem para um outro lugar de escuta e troca, tão necessários para o aprendizado, mas ainda mais no contexto em que estamos.

É preciso sempre lembrar que estamos vivendo um momento excepcional da História, uma pandemia mundial, que descontrolada no Brasil, nos faz encontrar notícias de milhares de mortos todos os dias, pessoas conhecidas vindo a falecer ou em estado grave, pessoas doentes, pessoas com dificuldades financeiras, milhares novamente em pobreza. Muitas vezes essas notícias, esses números, serão os estudantes ou professores que estão do outro lado tela. São muitas as realidades (do estudante que não tem equipamento, do estudante que consegue assistir pelo celular dos pais, do estudante que está trabalhando e assistindo aula, do estudante que vai assistir depois e assim por diante).

Trazer o jogo para a sala de aula não é apenas uma formação teatral, uma forma de se discutir questões importantes que circundam a sociedade, mas uma forma de brincar, no sentido mais simples da palavra, para que possamos virar também amigos. Em um momento em que é perigoso se encontrar presencialmente, em que o principal local de socialização das crianças e adolescentes não existe, é essencial brincar para fortalecer laços e solidariedade. É um momento em que convidamos o outro a olhar para além das telas, olharmos nossos colegas, conversarmos sobre o que está acontecendo, como estão uns e outros.

Compreendo o jogo como objeto estético, “ [...] como um acontecimento único, realizado no momento presente e dotado de uma carga expressiva capaz de despertar, no aluno, o conhecimento de si mesmo e do mundo” (SOARES, 2009, p. 50). Assim, o jogo não será apenas uma metodologia/ferramenta para se buscar um resultado, o jogo é a própria experiência estética, em que a Estética do Oprimido é acionada processualmente. Em tempos de pandemia e ensino remoto, entendo que o “momento presente” seja o momento em que as estudantes estejam experienciando através do jogo, mesmo que sejam sozinhos de forma assíncrona.

Infelizmente uma grande parte das e dos estudantes foram excluídos desse processo de troca síncrona. Por omissão estatal não se providenciou o básico para estrutura do ensino remoto: computadores e internet. Então, esse processo, que acredito ser primordial para o momento em que vivemos (a conversa, a troca, a brincadeira, a presença mesmo que digital) não teria a possibilidade de ocorrer justamente com as estudantes que talvez mais precisassem.

Pensando que a Oficina formativa se daria para além do ensino remoto e que seria uma provocação para futuras formas de se pensar o ensino de artes também no ensino presencial, entendendo que a melhor forma de se jogar, brincar, se conhecer e trocar seria uma experiência síncrona, optei para que a parte prática se desse exclusivamente durante os encontros. Nesse sentido, os jogos e exercícios foram descritos e o material disponibilizado ao fim de cada aula para aqueles e aquelas que quisessem anotar ou que não puderam ir ao encontro.

Durante a oficina com professores, percebi que houve flutuações (alguns iam em um dia, outros iam em outro dia, alguns foram nos primeiros, outros foram apenas nos últimos dias) e entendo esse processo com normalidade, algo que já era previsto devido as respostas do questionário em que muitas professoras relataram aumento da carga de trabalho. Não foi coincidência que os períodos de maior evasão coincidiram com o fim do ano, data em que se geralmente começam a finalização de notas, trabalhos, correções. Entendo, assim, as limitações da oficina em diversos aspectos: não foi possível abarcar metodologias para alcançar aqueles e aquelas que estão off-line, cabendo aos professores procurar possíveis adaptações. O período da oficina foi curto e em um momento não oportuno para as diversas demandas da vida pedagógica. Apesar dessas e outras limitações, foi possível criar um espaço de brincadeira, no sentido mais simples da palavra e de escuta com outros professores.

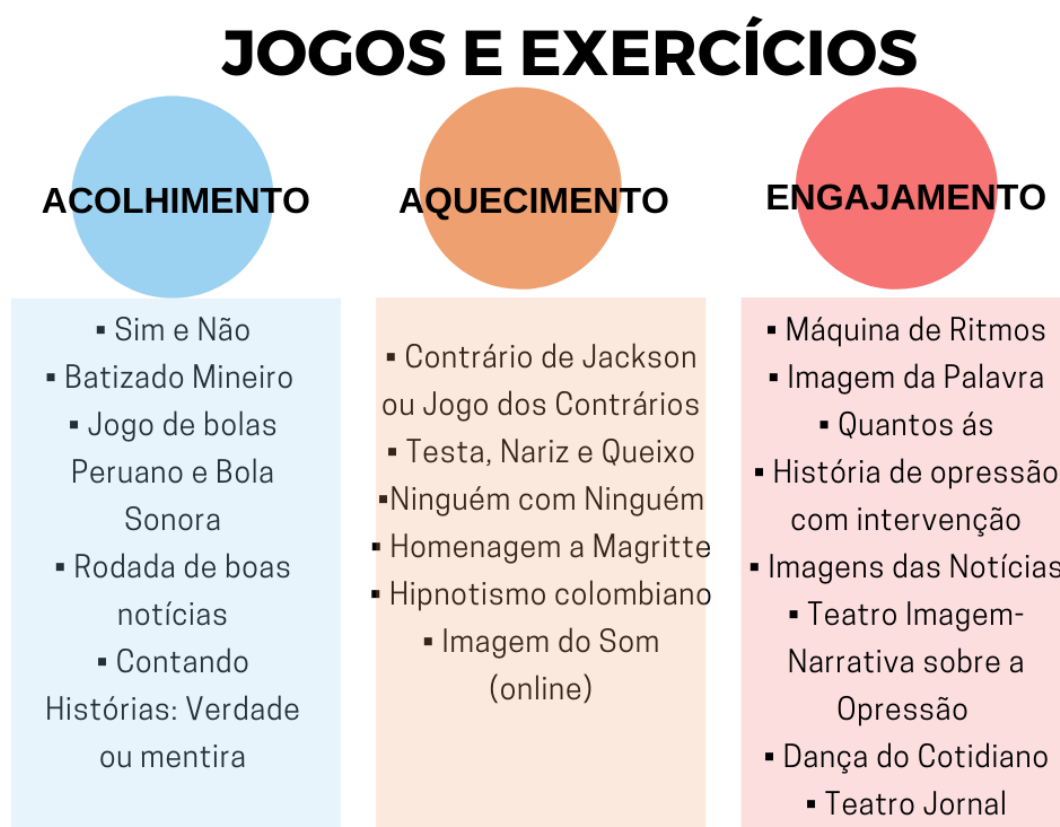
A seguir, conto um pouco das adaptações dos jogos utilizados durante a oficina, alguns foram aprendidos nas oficinas do CTO, outros adaptados por mim, a base dos jogos está no arsenal do Teatro do Oprimido, grande parte pode ser encontrada no livro “Jogos para atores e não atores” de Augusto Boal (2012), outros vêm de a partir de práticas em cursos e oficinas do T.O com Bárbara Santos, Alessandro Conceição, Maiara Carvalho, Gabriel Horst e outros curingas do T.O, também jogos e exercícios de contação de histórias aprendidos em outras práticas pedagógicas e pesquisas anteriores com a Profa. Dra. Luciana Hartmann.

Em "Jogos para atores e não atores" de Augusto Boal (2012), o autor divide os jogos e exercícios em “I - Sentir tudo o que se toca”, com jogos iniciais de desmecanização e consciência do corpo, “II- escutar tudo o que se ouve”, com jogos de som e ritmo, “III - ativando os vários sentidos”, em que se procura ativar outros sentidos além da visão, “IV -Ver tudo o que se olha”, com foco no olhar e jogos de imagens, “V - Memória dos sentidos”, relacionando “memória, emoção e imaginação”.

Entretanto, em parte das vezes em que estamos em sala de aula não possuímos tempo hábil para, por exemplo, fazer um *joguexercício* de cada categoria. Como professoras de artes no ensino formal temos que lidar com o pouco tempo de aula (diário e semanal), exigências de conteúdos (muitas vezes não apenas de teatro, mas de todas as linguagens), sendo limitados por vezes os espaços práticos. Pensando nisso e compreendendo o jogo como próprio objeto estético em que se propicie a Estética do Oprimido em si, além de que a Estética do Oprimido esteja presente na práxis pedagógica das professoras como um todo, optou-se aqui por dividir os jogos, exercícios e técnicas usados na Oficina (e em experiências prévias e posteriores) em uma nova divisão de três categorias: **Jogos de acolhimento**, aqueles para se fazer no início dos encontros, enquanto as pessoas vão se “achegando”; **Jogos de aquecimento**, para acordar e potencializar

o corpo, com maior movimentação e inspirar a concentração da turma e **Jogos de engajamento e Técnicas do T.O**, em que reúno aqueles que têm maior possibilidade de se integrar com as temáticas de opressões trazidas pelas estudantes e que têm potencialidade para engajar o debate sobre os temas. Essa divisão não substitui as categorias criadas por Boal (2012) de sequências de jogos do T.O, sendo apenas uma sugestão que permita que o professor em sala de aula consiga trazer o jogo apesar das dificuldades impostas pelo sistema educacional.

Figura 5 - Divisão de Jogos em 3 Categorias.



Fonte: Autoria própria.

Jogos de acolhimento

Podemos chegar atrasado na aula de teatro? Muitos professores, principalmente os mais rígidos dirão que jamais. Não era raro que na graduação houvesse um limite de tempo para adentrar a aula, sobretudo se a disciplina compunha a grade do bacharelado. Os hábitos iam de notas descontadas, até a porta que depois do horário da aula não poderia mais ser aberta. Compreendo que alguns professores prezem pela concentração e pontualidade, entretanto, nem sempre é possível que os estudantes não se atrasem. Voltando ao exemplo da graduação, a Universidade de Brasília é localizada na região central, no plano piloto, não era raro ter colegas

que não conseguiam chegar sem atrasos (principalmente nos primeiros horários) por morar longe – na periferia do DF ou mesmo no entorno goiano – e depender do transporte público precário. Alguns professores argumentavam, que justamente por entender os atrasos e distância deveriam se organizar melhor e sair mais cedo de casa, ignorando que muitos saiam de casa 5h30/6 horas da manhã e mesmo assim atrasavam.

No Ensino Básico, temos uma diversidade de possibilidades, desde estudantes trabalhadores que muitas vezes vão se atrasar, até crianças que vão de transporte escolar para escola, chegando sempre no horário, mas entre uma aula e outra, um intervalo ou outro, possa ser que atrasos aconteçam. Além de entender a realidade de cada estudante, compreendo que é preciso oferecer um ambiente acolhedor para que se sintam à vontade conforme vão adentrando ao espaço estético-pedagógico. Em tempos de aulas remotas, com tantos links e telas, o atraso estava cada vez mais presente, além das diversas atividades (domésticas ou de trabalho) que as e os estudantes tentam equilibrar enquanto participam das aulas. E o que fazer?

Como alternativa para esse momento de chegada, para propiciar acolhimento, agrupei jogos e exercícios que possam ser utilizados naquele espaço de tempo em que a estudante ainda está se situando à aula (pessoas chegando, pessoas se encontrando, após uma conversa inicial). Essa categoria é inspirada em “I - Sentir tudo que se toca” e “II - Escutar tudo que se ouve” (BOAL, 2012).

- Jogo Sim e Não

No primeiro dia, para conhecer melhor os professores, fiz algumas perguntas gerais com "sim" ou “não” como resposta. Para responder sim, bastava ligar a câmera, para dizer não, desligar a câmera. Foi uma metodologia aprendida no curso da Bárbara Santos, que acredito que seja muito útil para questões rápidas em sala de aula, com um pouco de dinâmica utilizando das ferramentas.

- Batizado Mineiro

No jogo Batizado Mineiro, presencialmente, em roda, cada pessoa vai ao centro e diz seu nome e uma característica/um adjetivo que possui, com um movimento e um ritmo diferente. Quando todos fizerem, tenta-se lembrar a característica, som e o movimento com ritmo de cada pessoa. O jogo faz parte da categoria que Boal (2012, p.113) nomeia “I - Sentir tudo que se toca – Exercícios Gerais” momento em que se permita sensibilizar o corpo.

Durante a oficina, fizemos uma adaptação (que aprendi no curso com a Bárbara Santos) no encontro introdutório para nos conhecermos: se falava o nome com um movimento e ritmo diferentes, logo em seguida, todos repetiam. É um jogo relativamente simples de se fazer num primeiro dia de aula, tanto presencial, quanto online, para conseguirmos nos conhecer não apenas pelo nome, mas pelo som e movimento. Para aqueles e aquelas que estavam sem câmera na oficina, foi aberto o espaço para fazer apenas utilizando o microfone.

- Jogo de bolas Peruano e Bola Sonora

O “Jogo de bolas peruano” é encontrado na categoria “ II escutar tudo que se ouve - exercício de jogos de ritmo” (BOAL, 2012, p.147). Neste jogo, os participantes irão escolher um tipo de bola imaginária, essa bola tem um tamanho, um peso, uma textura e um som. Após a escolha, vão jogar em duplas, um de frente para o outro. Quando o mediador do jogo solicitar, trocarão as suas bolas imaginárias (BOAL, 2012, p.151).

De forma semelhante, temos o jogo “Bola Sonora” que aprendi no curso de T.O com Bárbara Santos. Neste jogo, uma pessoa de cada vez também dispõe de uma bola imaginária. É preciso que a pessoa nos mostre como é essa bola e jogue para outra pessoa que irá transformar essa bola em uma com outro tamanho, peso, textura e som. Na adaptação online, é ideal que na hora de jogar a bola se comunique para quem está sendo jogada. Neste formato, com os nomes, também é um jogo que facilita conhecer a turma. Para aqueles que estavam sem câmera ou sem microfone na Oficina, a sugestão foi que descrevessem como seria essa bola e o som dessa bola (caso fosse escrito no chat) para que alguma pessoa com a câmera ligada fizesse o som e o movimento, essa adaptação foi aprendida a partir da experiência que tive com os alunos do ensino médio que propuseram essa ideia.

- Rodada de boas notícias

No último dia de encontro, a ideia era de introduzir um pouco da técnica de Teatro Jornal. Propus então logo no início uma prática pedagógica muito utilizada nas aulas da Profa. Luciana Hartmann que é a de fazer uma rodada de conversa de boas notícias, essas notícias podem ser tanto notícias lidas nos jornais, como notícias da esfera individual, algo bom que aconteceu com você naquela semana, por exemplo.

Já faz um tempo que assistir telejornais ou se manter atualizado com as notícias no Brasil é desafiante pela enorme quantidade de notícias ruins, sobretudo durante a pandemia em que há uma constante sensação de descaso. Essa é uma atividade de acolhimento para que possamos compartilhar as pequenas alegrias do cotidiano, seja a notícia de alguém que se vacinou, alguém que fez um bolo, assistiu a um filme, descobriu uma música ou algo diferente, uma boa descoberta científica, etc. Um exercício para se fortalecer e colher afetos, para assim conseguir uma potência maior de resistência. Esse tipo de atividade funciona bem no modo remoto, podemos contar por áudio, voz, chat e até mesmo por escrito.

Não se deve pensar esse momento como algo obrigatório, nem alienante. Não é sobre ver algo bom no meio do caos que enfrentamos, mas apesar do que estamos enfrentando. E é, sobretudo, um momento de escuta, se alguém quiser contar ou desabafar uma notícia ruim, também é um momento de escuta e acolhimento. Em *Pedagogia da Autonomia*, Freire (2009) nos traz que “ensinar exige alegria e esperança”:

Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e aluno juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria (FREIRE, 2009, p. 72).

Segundo Freire (2009), a esperança é contrária da desesperança imobilizante, o autor defende que sejamos criticamente esperançosos. Entendo que exercícios como esse podem fortalecer o sentimento de esperança, uma esperança crítica que não nos deixe imobilizar pelas desesperanças das conjunturas que no cercam.

- Contando Histórias: Verdade ou mentira

Essa é uma adaptação de um exercício de contação de histórias que aprendi com a Profa. Dra. Luciana Hartmann na graduação. Originalmente em duplas, uma pessoa conta uma história para outra, após a contação a dupla irá contar as histórias para a turma. Entretanto, a dupla poderá mudar o autor da história e trocar as histórias contadas. A turma terá que descobrir se aquela história realmente aconteceu com aquela pessoa ou com sua dupla.

Nesta adaptação, por uma questão de dinamização do tempo, optei por não dividir em duplas. Então cada participante contava uma história, mas essa história não precisava ser verdadeira ou poderia ter alguma coisa na história que não era verdade. O grupo tentava, então, descobrir se quem estava contando estava mentindo.

Durante o exercício, houve histórias engraçadas, de suspense, e de tristeza... Após descobrirmos quem estava mentindo questionei os critérios que as participantes utilizaram para saber durante a narrativa contada e o que havia acontecido, elas responderam com: “a mentira explica muito explicadinho”, “observo o ritmo de contar: às vezes muitas pausas, ou se embaralha, dependendo de como for posso achar que é mentira. Por isso acho que pareci que estava mentindo, eu dava muitas pausas”, “muito detalhes, ou parece invenção ou tô rememorando. O jeito que fala, os detalhes influenciam”. Curiosamente foram mencionadas questões relativas às performances das narradoras, não necessariamente do conteúdo em si. Acredito que seja um jogo muito interessante para o dia a dia em sala de aula, tanto pela possibilidade de ouvir e contar histórias, como também para se introduzir debates relacionados às narrativas midiáticas (na oficina, este jogo, por exemplo, antecedeu a discussão sobre Teatro Jornal).

Jogos de aquecimento

Após esse momento de chegada, em que a turma já está mais completa, compreendo que é necessário jogos que tragam possibilidades maiores de concentração no momento presente, em que se conheça mais possibilidades corporais, há uma maior movimentação do corpo no espaço (seja ele físico ou virtual, para que haja uma maior interação entre as participantes). Essa categoria foi inspirada na “I - Sentir tudo que se toca – Quarta série: jogos de interação” (BOAL, 2012, p.131).

- Contrário de Jackson ou Jogo dos Contrários.

Aprendi o jogo "Contrário de Jackson" nos cursos presenciais do CTO, sendo um jogo de desmecanização do corpo e da mente. Pede-se que o grupo ande pelo espaço, quando o mediador irá dizer alguns comandos a serem aprendidos: parar, andar, abaixar, pular. Após os comandos serem aprendidos durante o andar pelo espaço, os comandos virarão ao contrário, se o mediador disser: andar, o grupo deverá parar e vice versa. Abaixar, o grupo deverá pular e vice versa. Existindo ainda variação nos comandos como rolar e gritar.

No curso on-line com Bárbara Santos, a curinga trouxe um jogo semelhante adaptado para a forma virtual: o jogo dos contrários, com os seguintes comandos: Perto/Longe da câmera; Abre (mão ao lado do rosto)/Fecha (mãos no rosto) ; Alegre/Triste (expressão). Utilizei essa adaptação na Oficina com as professoras, uma forma divertida de se concentrar e aquecer o

corpo diante da câmera, além da desmecanização. Na versão online, por estarmos sempre olhando para várias pessoas ao mesmo tempo, há uma dificuldade maior na concentração dos movimentos, o desafio de não apenas espelhar os colegas é intensificado.

-Testa Nariz e Queixo

Este jogo aprendi de forma remota com a curinga Claudete Félix no curso de Teatro Legislativo proposto pelo GESTO (2021). O jogo funciona de forma semelhante ao dos contrários, mas o enfoque aqui é o rosto. Uma pessoa coloca a mão na testa, nariz e queixo e as participantes seguem a fala da pessoa, a pessoa continua falando “testa”, “nariz”, “queixo” mas muda a posição da mão para outras partes do rosto.

Aprendi esse jogo após a oficina, entretanto, tive a oportunidade de multiplicá-lo ministrando uma oficina no IFB (Instituto Federal de Brasília)⁵⁸ em outubro de 2021 e enquanto colaboradora da “Oficina de Teatro para/com crianças” parte da pesquisa de iniciação científica da pesquisadora Ana Luiza Ramos ligada ao projeto Crianças Protagonistas.

Nas duas experiências de multiplicação, o jogo garantiu um momento de descontração e concentração de forma semelhante ao jogo dos contrários proporcionando um olhar ativo para a tela. Na oficina com as crianças propomos que elas também guiassem o jogo e quase todas quiseram guiar, algumas tiveram maiores dificuldades que as outras e guiavam bem devagar, outras desafiavam as colegas aumentando a velocidade.

- Ninguém com Ninguém (adaptação online)

A primeira vez que entrei em contato com este jogo foi em uma oficina sobre o Arena ministrada por Cecília Boal no 2º Seminário Internacional de Teatro e Sociedade realizado pelo Terra em Cena (2015). O jogo de forma presencial se dá em duplas e na medida em que a pessoa que guia fala diferentes partes do corpo, uma pessoa deve “grudar” uma parte na outra, por exemplo, se quem guia fala: mão esquerda no ombro direito, uma pessoa colocará a mão esquerda no ombro direito da outra. Quando as pessoas estiverem bem “grudadas” experimenta-

⁵⁸ Oficina “Jogos de Teatro do Oprimido: Como lidar com as desigualdades em tempos de pandemia?” ministrada com a Profª. Dra. Luciana Hartmann no I Seminário de Literatura, Performance e Educação do IFB (SELPE-IFB).

se andar pela sala daquela forma em conjunto, até que quem está guiando o jogo exclama: “Ninguém com Ninguém!”, todos se soltam e trocam as duplas.

Como transpor um jogo de toque e dupla para o modo remoto? Assim como o anterior, aprendi com Claudete Félix essa adaptação no curso de Teatro Legislativo (GESTO, 2020). Nessa adaptação, o jogo torna-se individual com os comandos voltados para o corpo do participante, por exemplo, ao dizer “mão esquerda com ombro direito”, o participante irá colocar sua mão esquerda em seu ombro direito. E assim por diante. Até que não se consiga mais “mexer” como no presencial, e se exclamará: “Ninguém com Ninguém!”.

Também tive a oportunidade de ministrar esse jogo em colaboração na Oficina de Teatro para/com crianças ofertada de forma remota em novembro de 2021 pela pesquisadora de iniciação científica Ana Luiza Ramos, e de forma semelhante ao anterior (Testa, Nariz e Queixo), as crianças guiaram parte do jogo. Neste caso, além de formas individuais, também foi possível fazer em duplas, já que muitas crianças estavam com os irmãos em casa. Por vezes ficava um pouco confuso já que eram dois comandos (um para quem tinha dupla e outro pra quem estava sozinho), mas proporcionou formas de trabalhar o corpo ainda que de forma remota. Essa adaptação, pensando na versão “individual” encontra possibilidades não apenas online, mas também no ensino presencial com necessidade de distanciamento social.

- Homenagem a Magritte

Figura 6- Vídeo Prático - Homenagem a Magritte



O jogo é situado em “IV - Ver tudo que se olha – a imagem do objeto polissêmico” (BOAL, 2012, p. 235) como seu próprio nome diz é uma homenagem ao pintor René Magritte, autor da obra “*Ceci n’est pas une Pipe*” em que nos provoca com uma imagem de um cachimbo com a frase que intitula a obra logo abaixo: Isto não é um cachimbo. O surrealista nos faz questionar as relações entre o objeto e sua representação. Neste jogo, Boal (2012) nos convida

a pensar na polissemia da imagem do objeto. Em roda, com uma garrafa ao centro se pronuncia “isto não é uma garrafa”, as participantes poderão ir ao centro e fazer a imagem e a movimentação que quiser para que aquele objeto possa ser qualquer coisa, menos uma garrafa (não tendo a função de uma garrafa). Repete-se o jogo com uma cadeira e outros objetos possíveis.

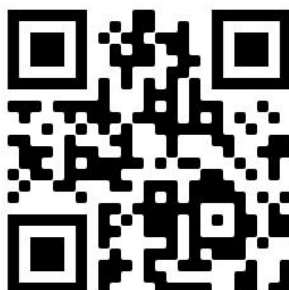
No grupo de estudo, construímos uma adaptação do jogo para conseguirmos jogá-lo online. Para iniciar, ao invés de uma garrafa ou cadeira, resolvi iniciar por um objeto mais simples e rápido de se ter nas mãos numa aula online: uma caneta ou um lápis. Tode com caneta ou lápis na mão, o desafio se coloca: isso não é uma caneta/um lápis. Um voluntário inicia e ressignifica a caneta, neste momento, outras participantes poderão dizer o que veem. Após a sua vez, como forma de dinamizar o jogo, a participante passa a caneta pela câmera, aproximando o objeto da câmera ou tirando ele do quadro, como se estivesse passando para alguém. Outra pessoa voluntaria segue o movimento anterior e pega a sua caneta ou lápis (como se fosse a mesma do colega) e a transforma. E assim sucessivamente. É preciso que o grupo construa um ambiente de escuta para que cada um vá de cada vez. Na experiência no Ensino Médio, relatada aqui anteriormente, aprendi que podemos adaptar para quem não puder ligar a câmera, só puder utilizar o chat, ou mesmo pensando na acessibilidade, através de uma espécie de audiodescrição da imagem que está sendo feita.

Na Oficina para professores, o jogo teve ressignificações como: palito de dente, barbeador, luneta, óculos, meia, flauta, pinça, talher. Alguns participantes fizeram a partir do chat descrevendo o que estavam fazendo com o objeto, como por exemplo “estou passando a linha no objeto”, “estou dando um grande impulso no objeto”, “passo o objeto no cabelo”, “coloquei pasta de dente no objeto”, “com meu objeto toco uma música” que gerou uma série de possibilidades: flauta, *micro system*, violão, jukebox, saxofone.

Alguns participantes observaram que já haviam feito esse jogo de forma presencial com a ressignificação de objetos de diversas formas (não ligado ao T.O). Uma participante relatou que no início da pandemia fazia com as crianças em aula de outra forma: pedia que elas escolhessem objetos em casa (mais ou menos 5 objetos) e ressignificassem, sendo bastante potente. Um participante observou que é uma maneira de se integrar o conteúdo de artes visuais, trazendo o Magritte e o surrealismo através da prática teatral. A partir dessa experiência e dos relatos dos professores sobre as adaptações online, acredito que se possa potencializar o jogo com outros ou mais objetos.

- *Hipnotismo colombiano*

Figura 7 - Vídeo Prático - Hipnotismo Colombiano 55



Este jogo se situa em “I - Sentir tudo que se toca – 1º série (exercícios gerais)” (BOAL, 2012, p. 113), no qual um jogador irá hipnotizar o outro com a palma da mão de frente o rosto do outro jogador. O hipnotizador faz uma série de movimentos com a mão (pra cima, pra baixo, circular, etc) e o hipnotizado segue esse a movimentação, logo troca-se hipnotizado/hipnotizador. Dentre as variantes podem ir os dois ao mesmo tempo, com mais pessoas e outras partes do corpo.

A adaptação deste jogo também surgiu nas experimentações do Grupo de Estudos, e consiste na seguinte forma: uma pessoa voluntária irá guiar todo o grupo de participantes. Todos devem observar e se guiarem por essa pessoa voluntária que será o hipnotizador. Essa pessoa escolhe uma parte do corpo (mão, cotovelo, dedos, nariz, língua, etc) e apontará para a câmera, se o hipnotizador trouxer a mão para próximo da câmera, todos vão. Se a mão vai para o lado, para cima, para baixo no quadro, também, cada um respeitando as suas possibilidades de espaço (quem tiver mais espaço pode explorar movimentações maiores, quem tiver menos espaço, micromovimentações). Quem não puder ligar a câmera pode acompanhar sem estar na tela também.

Durante o jogo na oficina, uma participante voluntária iniciou guiando o grupo com a mão explorando o espaço (longe e perto), outra voluntária ao invés de guiar com a mão, guiou com a ponta do nariz, enquanto outra guiou o grupo com a língua. Como as imagens na tela ficam lado a lado e, não frente a frente como no exercício presencial, por vezes as imagens se completavam compondo cenas, uma participante exclamou “parecia que ela iria lamber o outro participante”.

A questão do espelhamento de telas gerou dúvida nas participantes, um dos participantes ficou com dúvidas em relação ao lado porque todos estavam indo para um lado e um ou outro indo pro outro lado. Outra participante disse que acabou fazendo o exercício “errado” por causa

disso, ao invés de seguir a pessoa que estava guiando, seguiu o restante do grupo por achar que ela que estava ao contrário. Para alguns se formaram narrativas, para outras pessoas, virou um exercício de coro (seguindo uns aos outros, como se fossem um personagem coletivo). A dificuldade se dá na medida em que os participantes ao invés de seguir o hipnotizador acabam seguindo os colegas que estão seguindo o hipnotizador, isso pode confundir um pouco, já que algumas imagens de câmera a depender da configuração do programa e da máquina, deixam espelham a imagem. Então pode ocorrer das pessoas na tela estarem indo em diferentes direções, mesmo seguindo o mesmo comando. Pode-se orientar que não se olhe para as outras pessoas, e sim para o hipnotizador. Se a dificuldade persistir, pode-se sugerir que destaque/fixe a câmera do hipnotizador.

Questionei ao grupo de professores o que pensavam sobre o jogo para se fazer em sala de aula (remotamente ou presencialmente), em relação ao presencial muitos disseram já trabalhar com este jogo (ou similares), em relação ao ensino remoto um participante disse que iria jogar com as suas turmas, estava pensando em como trazer a ludicidade e a interação para esse ambiente virtual. Outra participante salientou que como estamos com muito tempo de tela neste momento, é um bom exercício de foco. Assim como os professores, acredito que seja uma boa forma de se trabalhar o foco *mediatizados* pela tecnologia e de se movimentar durante a aula.

- Imagem do Som (on-line)

Este foi mais um dos jogos que aprendi no curso on-line com a curinga Bárbara Santos. Aqui uma pessoa desliga a câmera e faz um movimento com um som, quem está com a câmera ligada faz a imagem que acha que aquele som é feito. Depois a pessoa liga a câmera e mostra a imagem original.

Na Oficina para professores, o som da primeira participante foi algo como “OOOOOOOH”, muitos fizeram a imagem como se estivessem segurando algo, gritando, chorando, ouvindo. A imagem da participante era um cachorro/lobo uivando.

A participante disse que inicialmente pensou numa ambulância, mas travou na imagem e fez a outra imagem. Outro participante comentou: “eu pensei numa coisa louca, um incêndio”.

Outra participante fez o som “arrrrrghhhhh”. A imagem era de um monstro. Muitas fizeram parecidas e algumas fizeram reagindo ao som de monstro (como vítimas) outras sendo o monstro. (e diferentes formas de monstros). Fizeram também representando fome e arroto.

O som pode nos suscitar imagens polissêmicas e nos trazer a uma diversidade de corpos. Em sala de aula é interessante perceber quais sons e imagem permeiam o imaginário da turma. Por que, por exemplo, ao ouvir um som alguns se colocam como sendo atacados e outros como sendo quem ataca?

Jogos de engajamento e Técnicas do T.O

A autora Bell Hooks (2020), a partir da influência Freiriana, faz uma defesa da Pedagogia Engajada: “ênfatiza a participação mútua, porque é o movimento de ideias, trocadas entre todas as pessoas, que constrói um relacionamento de trabalho relevante entre todas e todos na sala de aula” (HOOKS, 2020, p.12).

A pedagogia engajada é uma pedagogia libertadora, em que se supõe a troca de saberes e um espaço de escuta que seja crítico e engaje os estudantes nos processos pedagógicos. A partir do conceito de pedagogia engajada trazido por Hooks (2020) e Freire (2003), esse agrupamento de jogos trata-se daqueles jogos do arsenal do T.O (e outros em diálogo) em que se possam discutir os temas trazidos pelas estudantes a partir das suas experiências e leituras de mundo.

- Máquina de Ritmos

Este jogo está situado em “II - Escutar tudo o que se ouve – 1ª série (exercícios e jogos de ritmo)” (BOAL, 2012, p. 150). O objetivo do jogo é fazer uma máquina através do movimento e som. Uma máquina possui uma engrenagem que se completa e precisa de um ritmo para funcionar, cada uma com sua função, se completando e um ritmo conjunto.

Nesse contexto, em roda, uma pessoa inicia ao centro com um som e um movimento repetitivo, logo outras pessoas irão completando a máquina com outros sons e movimentos, de forma que ao final seja uma só máquina com um só ritmo. O mediador pode pedir para que haja variação de tempo desse ritmo, e o grupo deverá acompanhar. Após a máquina genérica pode se fazer variações temáticas da máquina, como amor, depois ódio (temas contrastantes) ou temas sugeridos pelo grupo de participantes do jogo.

Como fazer isso online? Foi uma pergunta que fiz ainda no grupo de estudos. Nas outras experiências com oficinas do T.O este era um dos jogos em que via maior potencialidade para

engajar discussões a partir das imagens trazidas pelo próprio grupo. Nessa adaptação se propõe que todes desliguem suas câmeras e uma pessoa voluntária ligue a câmera e inicie um som e um movimento. Ao contrário da forma presencial, não há necessidade de distanciamento físico, não podemos fazer um encaixe próximo ao participante. Então, incentiva-se que os participantes se encaixem nessa máquina pela proximidade de movimentos (combinando o movimento), completando aquele movimento (em sentido oposto, por exemplo), assim com um ritmo que o complementa como na forma presencial. A dificuldade da realização desse jogo é a do atraso do áudio ou imagem pela qualidade da internet e quantidade de pessoas na chamada⁵⁹. Sugiro que aqueles que não possam ligar a câmera possam contribuir com ritmo pelo microfone, ou sugerindo um som e movimento para algum colega voluntário pelo chat. É importante após a máquina temática, tanto no jogo presencial, quanto online, ocorra um debate sobre as imagens que apareceram e o que o jogo trouxe de reflexão para o grupo.

Na Oficina, fizemos primeiro uma máquina genérica, assim como o exercício no presencial, os movimentos foram mais mecânicos. Perguntei se deu pra matar um pouco da saudade de “fazer teatro” e sugeri para que a gente fizesse com um tema, o tema sugerido foi justamente “saudade”, seguido da sugestão “animais”, o grupo decidiu fazer “saudade”.

Diferente da máquina genérica os sons eram baixos e suspirados, sugerindo acolhimento, nostalgia, tristeza, ao aumentar o ritmo da máquina, os sons e movimentos davam a ideia de ansiedade. Os participantes viram: “suspiros”, “impaciência”, “loucos de saudades” e complementaram:

“— Cada um tem uma noção diferente do que é saudade”

“— É um tema muito subjetivo e cada um mostra seus sentimentos, é legal exatamente isso. Se fosse sons de pássaro que seria objetivo, ai seria mais parecido”.

“— Vejo o encaixe que fazemos nos sons dos colegas. Não é só meu som de saudade, mas como posso encaixar essa engrenagem em cima da máquina”.

“— Eu tava com essa preocupação, mas por causa do *delay* não dava pra encaixar com o som, com a preocupação com fazer com que a máquina funcionasse”.

No jogo, notei que havia semelhanças entre as imagens feitas pelas participantes: saudade on-line pela tela e olhar, outros para a saudade do toque/ do abraço e o sentimento em si, assim como uma preocupação com o coletivo.

⁵⁹ Caso o número de pessoas que podem ligar a câmera seja muito alto, sugiro que divida em grupos com diferentes máquinas.

- Imagem da Palavra

Este foi um jogo que aprendi em algumas oficinas de Teatro do Oprimido. Os jogadores, em roda, ficam de costas. Uma pessoa mediadora irá dizer uma palavra, ao escutar a palavra, os jogadores se viram com uma imagem corporal daquela palavra. Observando as semelhanças e diferenças das imagens feitas pelos colegas. Em minha experiência em sala de aula com esse jogo, para além de dizer as palavras, peço para que os participantes também sugiram palavras para que o grupo faça a imagem.

A adaptação on-line deste jogo é bem simples: se pede para que todos desliguem as câmeras. Uma pessoa sugere a palavra, as pessoas fazem a imagem e ligam as câmeras. Observamos todas as imagens e fazemos outra palavra. Da mesma forma que os jogos anteriores, para incluir pessoas que estão sem câmera, sem microfone, ou por questão de acessibilidade pode-se sugerir descrição das imagens.

Ao longo da oficina fizemos as seguintes palavras: “escola”, “professor”, “EAD/ensino remoto”, sugeridas por mim. Os participantes sugeriram as palavras: “sopa”, “viajar”, “natal” e “pipoca”. Na palavra “escola” havia imagens de pessoas tristes, assustadas, entediadas, escrevendo/estudando; na palavra “professor” alguns participantes sorriam, enquanto a maioria a imagem foi de grito/susto/desespero/pensativos. Em “EAD/ensino remoto” todas as imagens foram negativas: tristeza desespero. A imagem de “sopa” foi dividida entre fome e rejeição, a palavra “natal” foi diversa: religiosidade, felicidade, pobreza e preocupação; a palavra “ônibus” retratou lugar cheio, apertado, fedido; a palavra “viajar” trouxe apenas imagens positivas de alívio e felicidade; a palavra “pipoca” teve reações parecidas com a da palavra “sopa”.

- Quantos ás

Este jogo está situado em “II - Escutar o que se ouve – 1ª série (exercícios e jogos de ritmo)” (BOAL, 2012, p. 161). Em círculo, uma participante vai até o centro diz uma forma de se dizer “a”, podendo usar gestos, sons e movimentos daquela forma de expressar a letra “a”. Todos repetem a forma de dizer da participante por duas vezes (o gesto, sons e emoções). Outro participante mostra outra forma de dizer “a” e assim sucessivamente, depois repete-se o exercício com as outras vogais. Após as vogais, repetimos com as palavras “sim”, “sim querendo dizer não”, “não” e “não querendo dizer sim”. Pode ser fazer variantes com textos de uma peça, frases sobre um tema, frases de opressão, etc.

Este foi um jogo bem simples de se adaptar, na medida em que a roda se tornou a tela do computador. Da mesma forma que os anteriores, incentiva-se que as pessoas que não podem aparecer façam o jogo a partir da voz ou da descrição. Para essa adaptação online, entendendo que o tempo da internet e da vídeo-chamada é diferente do presencial e temos que lidar com interrupções e atrasos de imagem e som, optou-se pela repetição da forma dizer apenas uma vez para dar dinâmica ao jogo.

Na oficina para professores, sugeri as seguintes formas de dizer: “coisas que vocês não gostaram de ouvir nos últimos tempos”, “uma frase de opressão”, “frases do contexto escolar” e “frases que vocês gostam de ouvir”, foram sugeridas desde frases pessoais como “você corta meu prazer” e “você vai morrer de fome se não comer carne” até frases ditas por governantes na mídia: “é só uma gripezinha”, quando foi sugerido especificamente frases de opressão, apareceram frases relacionadas ao machismo, bifobia e elitismo: “vai usar essa roupa?” “se você gosta de mulher, você é sapatão e pronto”, “você devia estudar mais”. Nas frases do contexto escolar, foi possível perceber frases cotidianas como “prof, tá baixo o áudio”, como frases opressivas do contexto escolar: “você é burro”, “fora!”. Nas frases que gostam de ouvir surgiram as seguintes: “a comida tá na mesa” e “você é uma boa professora”.

É possível perceber que existe um entendimento por parte destes professores das opressões estruturais que também os atravessam, assim como, mesmo que não tenha sido sugerido frases opressivas no contexto escolar, àquelas que estavam relacionadas a esse contexto, eram opressivas, assim como as formas de dizer escolhidas pelos participantes. Interessante notar que a última frase “você é uma boa professora” ao final, foi sugerida uma forma de dizer como pergunta “você é uma boa professora?” e logo depois uma forma de dizer afirmativa de forma afetuosa “você é uma boa professora”. O jogo finalizou o encontro com essa frase, percebendo através da forma de dizer e dos olhares a importância para os participantes de ouvirem palavras afetuosas de reconhecimento naquele momento.

- História de opressão com intervenção

No último encontro da oficina, tematizado por “produção artístico-pedagógica”, dividi a turma em dois grupos e pedi para que, juntas, pensassem em algum jogo para fazer com o restante da turma: poderia ser algum jogo que fizemos ao longo da oficina, algum outro jogo ou brincadeira que elas conheciam, ou criar algum jogo tendo como base os fundamentos abordados na oficina. Este foi um jogo criado por um dos grupos:

1. Uma pessoa inicia contando uma história de opressão;

2. Outra pessoa conta essa mesma história tentando solucionar a opressão;
3. Agora, enquanto alguém conta a história, a turma irá intervir com palavras (escrevendo e mostrando na câmera ou no chat) que deverão ser inseridas na história pela pessoa que está contando.

Na hora de jogar, entretanto, foram feitas duas etapas: uma pessoa contou uma história de opressão em que ela estava indo para a universidade e um homem parou com o carro para assediá-la, mostrando o genital. Quando a outra pessoa começou a recontar a história, as pessoas já começaram a intervir com as palavras que normalmente era objetos, com isso ia se acrescentando uma descrição na cena, por exemplo, o carro virou um ambulante vendedor de macarrão.

O jogo assemelha-se a técnica da “Quebra de Repressão” descrita por Boal (2012, p. 308) em “Jogos para Atores e Não Atores”, em que se recorda de uma situação de opressão e a partir dela são feitas três etapas: reproduz a cena da forma que ocorreu, com a pessoa que sofreu a repressão da história no papel de oprimida; em um segundo momento se repete a cena, mas agora a pessoa oprimida não aceita a repressão; e em um terceiro momento, faz-se a mesma cena, mas dessa vez a pessoa que sofreu a opressão faz o personagem opressor.

Este jogo tem muita potencialidade, principalmente de forma remota, pois propõe uma espécie de fórum pela contação de histórias (quem ouve a história, a conta tentando mudá-la), juntamente com um jogo de improviso muito utilizado que é o de se inserir palavras e objetos na cena/na história para exercitar a criação de narrativas. Na experiência feita com o grupo, no entanto, acredito que houve um dificultador pela história ser uma situação de opressão “fatalista”, ou seja, que não há como a oprimida reagir durante o fato, somente após o ocorrido.

- Imagens das Notícias

Assim como o jogo anterior, este também foi ensinado pelo grupo participante da oficina, inspiradas nas técnicas de Teatro Imagem e Teatro Jornal.

Inicialmente, a pessoa condutora do jogo falará manchetes de notícias variadas, e a partir dessa leitura, o grupo irá fazer imagens com o corpo. A ideia é que após esse momento, as imagens se desdobrem em cenas.

Na oficina, por uma questão de tempo, fizemos apenas as imagens das manchetes, foi muito interessante notar o olhar de cada pessoa para cada notícia, em algumas os participantes assumiam as personagens principais da notícia, em outros momentos faziam imagens daquelas pessoas afetadas pela notícia, ou apenas reagiam.

É um exercício muito interessante para se conhecer as notícias trazidas pelas estudantes de uma forma dinâmica e corporal, sugiro que se debata sobre as imagens que apareceram durante as manchetes: quem são esses personagens que apareceram? Quais são as reações possíveis para essa notícia? A quem isso afeta?

- Teatro Imagem- Narrativa sobre a Opressão (adaptado online)

Este é um exercício de Teatro Imagem que aprendi no curso de T.O on-line com Bárbara Santos e no Curso de Teatro Jornal com Alessandro Conceição e Maiara Carvalho. Pede-se que um número de pessoas voluntárias façam imagens de opressão e todos repetem de acordo com sua numeração (imagem 1, imagem 2, etc). O grupo sugere um nome para cada uma das imagens. Se repete o exercício repetindo a imagem, chamando pelo nome da opressão escolhida. Em grupos, cria-se uma cena com som e ritmo com as imagens criadas.

Na oficina, fizemos o exercício apenas até a criação das imagens, por uma questão de tempo cenas não foram construídas. Foram propostas as seguintes imagens e nomes:

1. Mãos cobrindo o rosto uma cobrindo a boca e outra cobrindo os olhos
2. Mãos abertas na cabeça e boca com formato de bico
3. Mão enforcando pescoço
4. Olhando para o lado assustada

Nomes sugeridos para as imagens:

1. Medo; cala a boca; silenciamento. Escolhida pelo grupo: silenciamento
2. Vai se catar; vulnerabilidade; desespero. Escolhida pelo grupo: desespero
3. Sufocamento; me larga; aquilo que eu não disse; desespero; quero respirar. Escolhida pelo grupo: aquilo que eu não disse
4. Comprimido; morta; soco na barriga; vulnerável. Escolhida pelo grupo: soco na barriga.

Em duas das imagens o grupo sentiu a necessidade de utilizar uma frase que lhes remetia a opressão e não somente uma palavra. O conjunto de imagens trazia uma ideia de opressão como algo sufocante e doloroso, trazendo, diferentemente das palavras (no jogo "imagem da palavra") as sensações de se sentir oprimida ao invés da opressão em si.

- Dança do Cotidiano

A primeira vez que experienciei esse exercício foi em uma oficina do Laboratório Madalenas – Teatro das Oprimidas nas Jornadas Internacionais de Teatro do Oprimido (V JITOU, 2017). Este exercício ocorre em várias etapas: individualmente se procura movimentos e sons do cotidiano, após essa busca, há uma troca coletiva com outras pessoas e seus movimentos, se juntando em grupos de movimentos semelhantes. Com o grupo formado, se criava uma coreografia/performance conjunta. Cada grupo apresentava para a turma duas vezes e um outro grupo era escolhido para anotar enquanto assistia. Após todas as apresentações, os grupos se juntavam com as anotações e faziam uma poesia, um ritmo, uma canção, um texto poético sobre o outro grupo. Após a criação, o grupo performava/apresentava enquanto o grupo que escreveu a poesia se juntava à cena com a palavra poética.

Bárbara Santos descreve em seu livro “Teatro das Oprimidas” um pouco sobre esse desdobramento da dança do cotidiano “coisas de menina/sinestesia ou a ‘boa menina’ como projeto de mulher ideal”

Coisas de Menina surge a partir da Dança do Cotidiano (técnica da Estética do Oprimido) e de experiências de sinestesia estética desenvolvidas em diferentes contextos.

[...] Cada participante deve se reportar à infância para lembrar de momentos precisos em que recebeu sinais de aprovação ou de reprovação em seu comportamento de criança. O que estava reconhecido e aprovado como coisa de menina e o que era rejeitado como sua negativa. A lembrança deve ser física: gestos e movimentos rejeitados ou aprovados. Na primeira etapa, deve encontrar cinco movimentos, cinco ações concretas: pentear o cabelo, modo de sentar, como sorrir etc. Repetindo os movimentos, tenta-se fazer associações, ir de um movimento a outro como se criasse uma coreografia. Dos cinco movimentos, cada participante escolhe apenas três e tenta encadeá-los numa sequência rítmica. [...] Depois de assistir a todas as sequências individuais, as participantes elegem alguns dos movimentos apresentados, a partir do critério que desejarem: por identidade, por diversidade, por harmonia rítmica... o que seja. Os movimentos escolhidos devem ser encadeados em uma sequência rítmica. Cada movimento, que começa em alguma parte específica do corpo, deve ser ampliado e repercutir por todo o corpo na execução, além de ganhar sonoridade [...]

Um dos desdobramentos possíveis é que cada grupo tenha um outro grupo como foco[...]. Cada grupo vai apresentar duas vezes. Cada pessoa do grupo que foi determinada a prestar maior atenção deve escrever palavras que expressem sua percepção, sentimentos ou ideias que a performance apresentada lhe provocou. Em seguida, transforma essas anotações em poema para oferecer ao grupo que assistiu. Os poemas destinados a cada grupo são separados em conjuntos distintos e expostos nas paredes da sala. Cada grupo lê os poemas que recebeu como oferta de suas espectadoras. O grupo escolhe um dos poemas (ou partes de alguns poemas). O texto deve ser integrado à coreografia, como música, palavra dita ou declamação. atenção; [...] Outro desdobramento é a composição do poema coletivo[...] (SANTOS, 2019, p. 107-108).

O exercício “Dança do Cotidiano” foi adaptado por Bárbara Santos para o curso on-line de T.O, essa foi a adaptação que utilizei na Oficina com as professoras:

1. Cada pessoa escolhe cinco imagens com o tema do cotidiano escolhido (no caso da oficina para professores, sugeri ensino remoto) com a câmera desligada;
2. Das cinco imagens, se escolhe três e faz uma partitura/coreografia com as três imagens;
3. Em grupos se compartilha as imagens e escolherão uma de cada pensando na construção de uma partitura/coreografia conjunta;
4. Os grupos compartilharão as coreografias/partituras com o restante da turma;
5. Cada grupo ficará atento a um outro grupo, o qual anotara suas impressões poéticas da apresentação;
6. Grupos se reúnem para criar uma poesia conjunta;
7. Os grupos apresentam a poesia em conjunto com a performance dos grupos.

Para este jogo, é necessário que o programa de videochamadas tenha a possibilidade de fazer reunião em pequenos grupos dentro da própria chamada⁶⁰, ou que se proponha que os estudantes tenham autonomia para se juntarem em diferentes locais virtuais para fazer a atividade.

Da mesma forma, uma metodologia interessante trazida por Bárbara e outros curingas do T.O nos cursos online, é a de que durante as apresentações apenas o grupo que apresenta esteja com a câmera ligada, criando assim um espaço cênico para apresentação. Em relação aos termos utilizados, Bárbara Santos (2019) utiliza o termo “coreografia”, em alguns momentos na minha explicação do exercício para os professores, utilizei como sinônimo a palavra “partitura corporal” para identificar a sequência de movimentos com sons/ritmos escolhidas.

Durante o jogo na Oficina para professores, foram feitos três grupos. Na etapa 4, de se mostrar as coreografias feitas, o grupo 1 trouxe algumas imagens em que visualizavam “privacidade”, imagens de irritação, chateação, animação com a digitação e por fim, o cansaço. O grupo dois usou um som: “oi, não to te ouvindo”, brincaram com o foco de câmera e cansaço. O grupo 3 mostrou a produtividade, o cansaço, o olhar cansado da tela e olhar para a janela

⁶⁰ No aplicativo *Zoom* essa opção é descrita como “rooms”, no aplicativo *Microsoft Teams* é descrita como “salas para reunião de grupos”, na Webconferência da Rede Nacional de Pesquisa (RNP) é descrita como “salas de apoio”, no aplicativo *Google Meet* como “salas temáticas”.

(isolamento). Ao se falar em Ensino Remoto, a sensação de produção e cansaço prevaleceu em todos os grupos.

Por se tratar de um longo exercício, não foi possível concluí-lo em apenas um encontro, durante um dos encontros fizemos até a etapa 6, mas não houve tempo hábil para que os grupos criassem a poesia. No encontro seguinte, houve um desafio: Muitos dos que participaram no encontro passado não estavam no dia, e muitos que não haviam estado no encontro passado, estavam no dia. A alternativa que encontrei para agregar aqueles que compareceram aos dois encontros e não se perder o processo construído foi mostrar a gravação da cena feita pelos grupos para os participantes que estavam presentes, que anotaram as impressões. Reuni os grupos novamente, inserindo aqueles novos nos exercícios em que fizeram a poesia. Após isso, apresentaram as poesias⁶¹ para a turma.

Na fase das poesias, foi interessante observar que alguns participantes disseram nunca terem feito uma poesia. Os exercícios de sinestesia trazem outra dimensão para a palavra, ela surge a partir da sensível (da provocação imagética, por exemplo), a dimensão colaborativa também instiga a criação, facilitando o processo: todes podem fazer poesia.

- Teatro Jornal

O Teatro Jornal, no Brasil, surge no núcleo II do Teatro de Arena com técnicas teatrais para trazer o que estavam nas entrelinhas dos jornais censurados pela ditadura militar:

Encenando, cantando, lendo, dançando, criando imagens e sons, o núcleo II do Teatro de Arena criava formas criativas para denunciar as distorções produzidas naimagem do real pela censura.

Os integrantes deste núcleo tornaram-se multiplicadores e passaram a trabalhar com grupos de estudantes, trabalhadores, ativistas, entre outros para desenvolver peças baseadas nessas técnicas. O intenso processo de trabalho gerou algo em torno de 50 núcleos de Teatro- Jornal, que desenvolviam performances baseadas nas notícias dos temas de seu interesse para apresentar e discutir com plateias distintas (SANTOS, 2016, p. 71).

A primeira técnica que, mais tarde vem a compor a árvore do Teatro do Oprimido e inicia um conceito fundamental para o Teatro do Oprimido é a multiplicação e a democratização dos meios de produção, que não apenas transformava as notícias em cenas, mas também tinha um papel artístico-pedagógico multiplicando as técnicas com grupos, criando um importante movimento.

⁶¹ Dissertarei um pouco mais sobre esse resultado na próxima categoria.

Segundo Bárbara Santos (2016, p. 74) a partir da relação entre o Teatro do Oprimido e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) em 2001, o interesse pela técnica reapareceu devido a manipulação midiática enfrentada pelo movimento. A autora pontua que a técnica não era muito utilizada no CTO até 2010 quando Claudia Simone e Alessandro Conceição (curingas do CTO) propõem um laboratório de Teatro Jornal. Em “Teatro do Oprimido e Outras poéticas políticas”, Boal (2012) descreve o Teatro Jornal como “doze técnicas de transformação de textos jornalísticos em cenas teatrais [...] serve para desmistificar a pretensa imparcialidade dos meios de comunicação” (BOAL, 2012, p. 17).

Em vários momentos da oficina foram abordados aspectos teóricos do Teatro do Oprimido (A árvore do T.O e suas técnicas, a Estética do Oprimido, a Opressão), no último encontro foi possível abordar de forma introdutória as técnicas do Teatro Jornal. As participantes trouxeram notícias e fizeram cenas com uma ou mais técnicas vistas do Teatro Jornal. Foram separados dois grupos para se fazer a atividade.

A apresentação do primeiro grupo foi feita sem câmeras, apenas três pessoas conversando sobre a situação da Covid-19 na cidade, duas falando sobre as aglomerações, outra dizendo que queria ir para a festa e falavam que estava um número baixo de contaminação. Enquanto isso, no chat, uma das participantes digitava com preocupação os números reais da pandemia preocupada, enquanto as outras não escutavam. A notícia escolhida foi sobre o recorde de mortes de Covid-19 na região do Sol Nascente. Em certo momento da cena a participante que queria ir para festa, mencionava um bar conhecido em Brasília, chamado Pôr do Sol. A intenção do grupo era fazer um paralelo entre o nome de um bar numa região rica do DF com aglomeração e uma região do DF com nome semelhante em que havia um grande número de mortes.

O segundo grupo fez uma cena sobre situações inusitadas que foram noticiadas no ensino remoto, enquanto a professora dava aula, uma estudante é assaltada, outro estudante falece e outra estudante passa mal. A professora segue dando aula e reclamando que os alunos não estão participando. Outros estudantes com microfones ligados participam dizendo que a aluna que estava passando mal, estava travando e falava demais, pedindo para que a professora continuasse. As notícias motivadoras do grupo foram sobre uma morte no supermercado em que todos continuaram fazendo compras normalmente, a de um acidente vascular cerebral e a de um assalto durante aulas remotas.

Não houve tempo para aprofundar as cenas esteticamente, sendo apenas um exercício introdutório, ainda assim, pôde-se perceber potencialidades dos assuntos abordados e as questões trazidas pelas participantes na pandemia: o descaso com o número de mortes,

principalmente em regiões mais vulneráveis e a busca pela alta produtividade em meio a diversas mazelas: tudo pode acontecer, mas a aula não pode parar, o conteúdo não pode parar.

Criando um material didático

O primeiro contato que tive com o Teatro do Oprimido como metodologia, isso é, compreender de fato o que era, foi a partir da leitura de livros de Boal. Durante a leitura, percebi que muitos dos jogos sistematizados já eram feitos nas aulas de teatro que fazia desde criança e sua semelhança com alguns também sistematizados por Viola Spolin (2014). Porém, o grande diferencial dos jogos que compõem o arsenal do T.O é justamente a Estética do Oprimido, ou seja, sua filosofia, melhor explicitada no primeiro capítulo, em que se baseia em um ética e solidariedade entre oprimidos.

Na disciplina de "Metodologia do Ensino de Artes Cênicas" em que fiz durante a graduação, a professora Ângela Barcellos Café nos propôs que criássemos um material didático para o ensino de artes cênicas. Na época já estava iniciando meus estudos sobre o T.O a partir de pesquisas de iniciação científica e percebia a importância do Teatro do Oprimido no ensino das artes cênicas comprometido com a transformação social. Naquela época, um dos materiais mais cobiçados pelas estudantes de licenciatura era o "Fichário de Viola Spolin" que continha poucas edições na biblioteca e tinha um valor alto para realidade estudantil, todos diziam: "é essencial, é muito prático!".

Nesse contexto, na mesma disciplina, estudamos o fichário. Com isso, na época tive uma ideia: ficaria mais fácil de achar os jogos do T.O para criar planos de aula se eles fossem organizados assim, como fichas. Decidi então, transformar os jogos contidos em "Jogos para atores e não atores" em fichas, dos mais de 400 jogos que permeavam a edição, escolhi 50 dos quais eu já havia experienciado, fiz 5 caixinhas, uma com cada categoria, e coloquei as fichas divididas pelas categorias propostas por Boal. As fichas seguiam o seguinte modelo:

Figura 8- Exemplo de Fichas de jogos do T.O feitas pela autora em 2016

<p>JOGO 1 – Hipnotismo Colombiano (p 113) I SENTIR TUDO QUE SE TOCA - 1ª série (exercícios gerais)</p> <p>Descrição: Uma participante põe a mão a poucos centímetros do rosto de outro, este, como hipnotizado, deve manter a distância da mão do hipnotizador, os dedos e os cabelos, o queixo e o pulso. O líder inicia uma série de movimentos com as mãos, retos e circulares, para cima e para baixo, para os lados, fazendo com que o companheiro execute com o corpo todas as estruturas musculares possíveis, a fim de se equilibrar e manter a mesma distância com a mão. Depois de alguns minutos troca-se hipnotizador e hipnotizado, e logo mais os dois ao mesmo tempo. <i>Variantes:</i> com duas mãos e três pessoas; com as mãos e com os pés; com qualquer parte do corpo.</p>	<p>JOGO 2- A menor superfície (p 115) I SENTIR TUDO QUE SE TOCA - 1ª série (exercícios gerais)</p> <p>Descrição: Cada participante estuda todas as posições que permitam ao seu corpo tocar o menos possível o chão, usando de todas as variações possíveis. Os pés e as mãos, um pé e uma mão sobre o rosto, a caixa torácica, costas, nádegas. É necessário que, num momento ou noutro toda superfície do corpo toque o chão. A passagem de uma posição para outra deve ser feita muito lentamente, a fim de estimular todos os músculos que intervêm na transição e permitir o ator observar-se. A participante deve sentir a força da gravidade que o joga contra o chão, sentir que se trata de uma luta entre sua força muscular e a gravidade, mediada pelo peso do seu corpo. <i>Variantes:</i> em duplas – cada um deve tocar o corpo do outro na menor superfície possível de ambos os corpos e tocar o solo também minimamente possível, cada um deve equilibrar o outro e os corpos se moverem lentamente sem interrupção; grupos de quatro; grupos de 8; todos juntos. Obs: Sem comunicação verbal.</p>
<p>JOGO 3- O CÍRCULO DE NÓS (p 118) I SENTIR TUDO QUE SE TOCA - 1ª série (exercícios gerais)</p> <p>Descrição: As participantes se dão as mãos formando uma roda, depois se afastam até não conseguirem mais se tocar, a não ser com os dedos, embora seus corpos continuem a se afastar o mais que puderem. Após um certo tempo fazem o oposto e se juntam no centro ocupando o menor espaço possível. Refaz-se o círculo, todos de mãos dadas; não se pode mudar a maneira de dar as mãos durante todo o exercício. Uma das participantes começa a andar, puxando os outros (lentamente, sem violência e com leveza) e passando por cima e por baixo das mãos das companheiras à sua frente, de maneira a fazer um nó; em seguida, uma segunda participante faz o mesmo, formando outro nó, depois, outra e outras dois ou três ao mesmo tempo até que façam todos os nós. Muito lentamente tentaram voltar a posição inicial. <i>Variantes:</i> Com olhos fechados; uma linha em vez de um círculo; se juntam no meio e levantam os braços; andam pelo espaço e encontram quem estava a esquerda e direita.</p>	<p>JOGO 4- O balão como prolongamento do corpo (p121) I SENTIR TUDO QUE SE TOCA - 1ª série (exercícios gerais)</p> <p>Descrição: A professora joga dois, três, muitos balões em direção as participantes, que devem mantê-los no alto, tocando-os com qualquer partes de seus corpos, como se seus corpos fossem parte dos balões que estão tocando; devem se encher de ar e tentar flutuar como se fossem balões.</p>

Essas fichas caminharam comigo desde 2016 em diversos momentos: na criação de oficinas para as pesquisas de PIBIC, nos estágios/TCC e até mesmo quando iniciei a dar aulas na rede pública. Também era algo que costumava compartilhar de fácil acesso para colegas que pediam ajuda para ministrar jogos⁶².

As fichas não substituíam as leituras dos livros, entretanto, era um material de fácil acesso e visualização para auxiliar na montagem de planos de aula.

Na mesma disciplina, entendendo que mesmo com as fichas, havia uma necessidade de se ter acesso rápido à teoria, criei um blog em que havia algumas introduções sobre o T.O, teoria dos jogos e contação de histórias (assuntos abordados na disciplina). O blog foi completamente abandonado, até por sua pouca usabilidade (já que faltava habilidade para fazê-lo), mas a ideia estava posta: pensar em algo prático e rever as teorias na loucura da sala de aula.

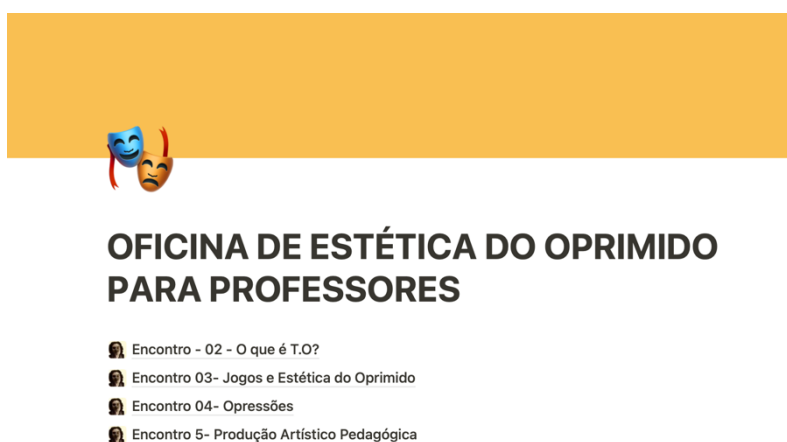
Entre 2018-2020 uma das propostas do projeto “Crianças Protagonistas: Artes Cênicas e diversidade nas escolas” era a criação de um material didático do projeto, assim como a criação de um site. No projeto, a partir de registros audiovisual, foram feitos 10 vídeos com os temas geradores dos encontros, ao final de cada vídeo havia um resumo do “plano de aula” sugerido.

⁶² Na qualificação desta pesquisa o Prof. Dr. Flávio da Conceição sugeriu que trouxesse um modelo de fichário como o da Viola Spolin para a descrição dos jogos, assim me recordei da criação de material didática feita em 2016 e que me acompanhara até pouco tempo atrás.

Os vídeos foram hospedados no Site do Projeto, assim como construímos uma “aba” de material didático, com um plano de aula sugerido para cada encontro. Cada plano continha a estrutura que usamos nos encontros, assim como indicações de vídeo e leitura, deixando bem claro que não se tratava de uma receita pronta, mas sugestões a partir de nossas experiências que propiciavam o protagonismo estudantil. Nesse momento trabalhei, juntamente com a profa. Luciana Hartmann na estruturação dos planos de aula utilizando o aplicativo Notion que possibilitava criação de páginas, vinculação de links e arquivos. Essa estruturação foi feita como esboço do que viria a compor o site⁶³ logo depois, pelo responsável técnico Arthur Barbosa.

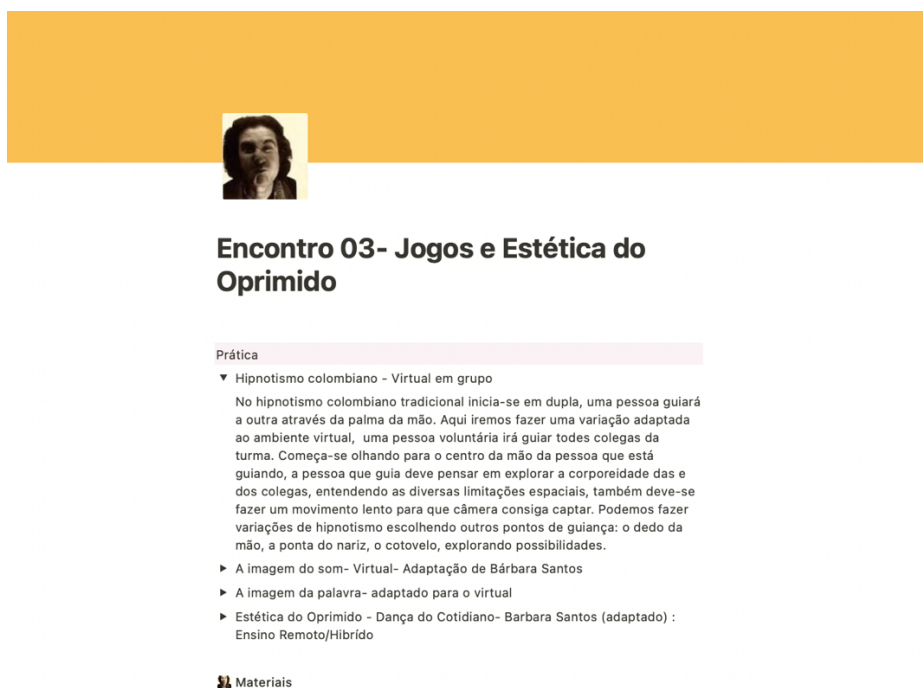
Na oficina de Estética do Oprimido para professores, como forma de compartilhar o material e a descrição dos jogos também optei pela utilização do aplicativo Notion, que pode ser acessado via link por navegador na web. Dividi os encontros em páginas, em cada encontro com o material didático utilizado (slides teóricos), descrição dos jogos e material complementar (textos para leitura, vídeos). O material também era exportado em PDF e colocado numa pasta do Google Drive para aqueles que tivessem dificuldade de navegação no site.

Figura 9 - print do site Notion com materiais da oficina



⁶³ O site poder ser visto em: <http://criancasprotagonistasunb.com>. Acesso em 18 de novembro de 2021.

Figura 10 - print do site Notion com plano de aula da oficina



The image shows a screenshot of a Notion page with a yellow header. Below the header is a small profile picture of a woman. The main title is 'Encontro 03- Jogos e Estética do Oprimido'. Underneath, there is a section titled 'Prática' with a list of activities:

- ▼ Hipnotismo colombiano - Virtual em grupo

No hipnotismo colombiano tradicional inicia-se em dupla, uma pessoa guiará a outra através da palma da mão. Aqui iremos fazer uma variação adaptada ao ambiente virtual, uma pessoa voluntária irá guiar todos colegas da turma. Começa-se olhando para o centro da mão da pessoa que está guiando, a pessoa que guia deve pensar em explorar a corporeidade das e dos colegas, entendendo as diversas limitações espaciais, também deve-se fazer um movimento lento para que câmera consiga captar. Podemos fazer variações de hipnotismo escolhendo outros pontos de guiaça: o dedo da mão, a ponta do nariz, o cotovelo, explorando possibilidades.

 - ▶ A imagem do som- Virtual- Adaptação de Bárbara Santos
 - ▶ A imagem da palavra- adaptado para o virtual
 - ▶ Estética do Oprimido - Dança do Cotidiano- Barbara Santos (adaptado) : Ensino Remoto/Híbrido

Below the list is a section titled 'Materiais' with a folder icon.

A partir da experiência na oficina, pensei em mais uma sistematização de jogos, complementar às propostas por Boal (como explicado no subcapítulo anterior), para facilitar a utilização dos jogos em sala de aula.

Após a divisão e descrição mais detalhadas nos jogos, percebi a dificuldade da palavra demonstrar o pensamento sensível, em demonstrar como funcionaria os jogos na prática. Assim, com auxílio do grupo de pesquisa formado para experimentação dos jogos online, gravamos alguns exemplos de jogos. Ainda assim, as descrições no corpo do texto da dissertação continuavam grandes e pensava na dificuldade que um material acadêmico, como uma dissertação de mestrado, teria em chegar nas mãos dos professores que estão no dia a dia em sala de aula. Professores que muitas vezes praticam da filosofia e estética do oprimido ou ao menos tem o interesse de trazer práticas pedagógicas para sala de aula, mas nem sempre possuem o tempo necessário para buscá-las em livros mais extensos e pesquisas acadêmicas.

Isso era algo que me encantava nas leituras de Paulo Freire e Boal: não são leituras desgastantes, trazem complexidade nos assuntos, mas são uma leitura simples, que dialogam com o leitor. Entretanto, com toda a era digital em que estamos, o tempo inteiro conectados e com tantas informações, com a correria do dia a dia e a força da alienação do trabalho, fica mais difícil de acessar quem, de fato, trará a práxis para essa pesquisa.

Em 2021 lançamos o site do "Crianças protagonistas"⁶⁴ e muitos colegas professores elogiaram a questão do material didático disponível no site, de rápido acesso. Resolvi, assim, propor a criação de um material didático online: uma aba no site já criada intitulada “Crianças Protagonistas” referente a esta pesquisa que está em processo de construção.

Na aba da divulgação da pesquisa, pretende-se que haja um menu com aspectos teóricos e o acesso aos jogos: "Teatro do Oprimido" e Estética do Oprimido (explicação sobre os aspectos teóricos e visualização da árvore do T.O), sobre esta pesquisa (um breve resumo sobre essa pesquisa e a referência para a leitura da dissertação completa após publicação no site da UnB), jogos On(OFF)line (link de acesso a pagina de jogos) e link de acesso à página de materiais complementares, como pode ser visualizado no esboço a seguir:

Figura 11 - esboço do site - abertura



⁶⁴ Para acessar e visualizar o site: <https://www.criançasprotagonistasunb.com/esteticadooprimido> . Acesso em 25/11/2021.

Na página de jogos, pretende-se aqui trazer as fichas dos jogos do T.O redescobertos nessa pesquisa, a partir das categorias utilizadas aqui. Ao abrir essa página teremos:

- **Introdução** – clique aqui antes de navegar nas categorias: esta ficha conterà explicações sobre a organização disposta no site em jogos de acolhimento, aquecimento e engajamento, assim como uma breve explicação das categorias propostas por Augusto Boal e explicação da organização das fichas

- **Fichas de Categoria:** aqui serão 4 fichas (jogos de acolhimento, jogos de aquecimento, jogos de engajamento e contribuições). Em cada ficha haverá uma breve descrição da categoria, ao passar o mouse pela ficha será possível visualizar os jogos que a compõem, ao clicar no nome do jogo será aberta uma página com a ficha individual do jogo. Além das categorias dispostas no decorrer dessa pesquisa, foi criada uma última chamada de “contribuições” em que serão anexados jogos propostos pela comunidade (sejam professores, estudantes, multiplicadores do T.O que queiram contribuir com o acervo de jogos tanto do T.O quanto que tenham princípios da Estética do Oprimido).

Figura 12 Esboço do site – Fichas e Fichas após passar o mouse



- Ficha individual de jogo: cada jogo terá sua página individual na qual conterà nome do jogo, categorias (da pesquisa e, caso seja do T.O, a categoria de Augusto Boal), descrição do jogo, comentários sobre as experiências e dicas, imagens e vídeos caso possuam para ilustrar.

Figura 13 - esboço do site - ficha de jogo

Homenagem a Magritte

Categoria

"IV - Ver tudo que se olha – a imagem do objeto polissêmico (Jogos para Atores e não atores)

Descrição

Magritte é um artista surrealista conhecido pela obra "Isso não é um cachimbo" em que há um cachimbo com essa frase embaixo, possibilitando a reflexão de que não necessariamente a obra é um cachimbo, mas a representação de um.



Neste jogo, Boal nos convida a pensar na polissemia da imagem do objeto. Em roda, com uma garrafa ao centro se pronuncia "isto não é uma garrafa", as participantes poderão ir ao centro e fazer a imagem e a movimentação que quiser para que aquele objeto possa ser qualquer coisa, menos uma garrafa (não tendo a função de uma garrafa). Repete-se o jogo com uma cadeira e outros objetos possíveis.

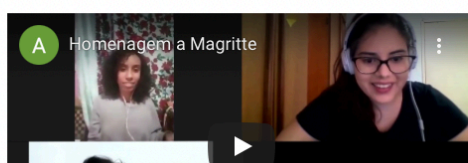
Online

Nessa adaptação online, sugere-se que o objeto seja algo simples, como uma caneta ou lápis que a maioria das pessoas tem por perto, ou objetos que todos possam ter em casa. Esse lápis/caneta poderá ser tudo, menos um lápis ou caneta, ou seja, não pode fazer a função de um lápis/caneta (escrever). Uma pessoa de cada vez irá mostrar o lápis/caneta na câmera e ressignificará o objeto, os outros participantes tentam descobrir o que é aquele novo objeto, a pessoa então passa o objeto para frente (levando a câmera, tirando da tela, etc), outra pessoa mostra o seu objeto (lápis/caneta) e irá ressignificar, e assim sucessivamente.

Comentários

Uma sugestão para sala de aula: se houver estudantes que não podem participar com a câmera ligada, pode-se estimular a participação pedindo que a participante faça a ressignificação do objeto e a descreva para o grupo adivinhar.

assistindo ao jogo:



- “Quer compartilhar algum jogo com a gente? Faça a sua a contribuição aqui!”: este link abrirá uma página de um formulário (*Google Forms*), em que a comunidade poderá contribuir com jogos e experiências. A princípio, o formulário está estruturado com nome, e-mail, ocupação, vínculo institucional caso possua, nome do jogo, descrição do jogo, relato de experiência com a Estética do Oprimido ou T.O, se o jogo foi adaptado para o on-line ou não, links de vídeos e fotos que possam ilustrar o jogo (opcional), autorização de uso de imagem e vídeo caso estes forem enviados.

A ideia de criar uma parte colaborativa no site vêm desde experiências com o Ateliê em que as crianças propunham jogos e brincadeiras assim como os adultos, até a recriação de jogos feitos pelos professores durante a oficina com base nos princípios do T.O. Pretende-se criar, desta forma, um material didático acessível e colaborativo, sem deixar de levar em conta a base da Estética do Oprimido.

3.3 Propostas para uma Estética do Oprimido como práxis pedagógica

Na oficina realizada com professores (e outras experiências no decorrer da pesquisa aqui já mencionadas) foram feitas trocas pedagógicas, e, sobretudo, estéticas. Os jogos nos trouxeram momentos de reflexão, assim como revelaram questões relativas a própria experiência pedagógica na pandemia.

Em “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa” (2009), livro que Paulo Freire escreveu logo após sua saída da secretaria de educação de São Paulo, o autor reflete sobre as dificuldades de implementar suas teorias enquanto secretário (GADOTTI, 2007) indicando a importância da formação de professores na construção de uma educação libertadora.

Sendo assim, pensar a Estética do Oprimido como práxis pedagógica passa por compreender uma pedagogia da autonomia (e as exigências do ensinar de Freire), mas com algumas especificidades. Inspirada nos “saberes necessários a prática educativa” de Freire (2009) trago algumas propostas relativas a Estética do Oprimido na prática educativa:

Criar um espaço de escuta, diálogo e acolhimento

A Estética do Oprimido propõe uma estética protagonizada pelos oprimidos. Em sala de aula, a relação hierárquica nos coloca professores-opressores. A artista-pesquisadora e

professora Carolina Netto (2020), a qual entrevistei por e-mail em 2020, partilha deste pensamento:

Entre alunos e alunas há uma linha muito tênue entre ser/estar oprimido e reproduzir papéis do opressor, o que ocorre na dinâmica social, em um contexto macro, com a maioria dos indivíduos também, dependendo do contexto. O que observo, é que no contexto escolar, os adultos (professores e profissionais de educação) estão sempre no papel de opressores com relação aos alunos, visto que este é um lugar de poder neste contexto (NETTO, 2020, citação de entrevista realizada pela autora entre as partes).

A autora exemplifica com a pesquisa feita por ela⁶⁵ (NETTO; OLIVEIRA, 2019) em que foi possível perceber a opressão dos professores na escola (omissão a casos de racismo) através escuta – a partir de oficinas de teatro do oprimido – das crianças que participaram da pesquisa.

Os jogos, exercícios e técnicas do teatro do oprimido, assim como a estética, ao colocarem os oprimidos como protagonistas, os colocam também em possibilidade de serem escutados, assim como valoriza os seus conhecimentos: “Como disse uma vez um camponês do MST: ‘O Teatro do Oprimido é bom porque permite que a gente aprenda tudo que já sabia!’”. Aprende esteticamente – amplia o conhecer e lança o conhecedor em busca de novos conhecimentos. Aprendemos a aprender!” (BOAL, 2009, p. 169).

A sala de aula, principalmente do ensino formal, é um espaço recheado de elementos que contribuem para uma educação bancária (FREIRE, 2003), cadeiras enfileiradas, horários para tudo (para brincar, para lanchar, para conversar, para ‘aprender’), enfoque exclusivo no conteúdo, que dificultam propiciar um espaço acolhedor em que a escuta e o diálogo entre estudantes e professores aconteçam. Trazer a Estética do Oprimido para a práxis pedagógica é pensar em como propiciar estes momentos de escuta através dos processos estéticos em que o corpo e a performance teatral tragam as narrativas dos estudantes e suas experiências.

Propus, no subcapítulo anterior, uma divisão de jogos que procura trazer um ambiente inicial empático a partir dos “Jogos de Acolhimento”, que proporcione interação e momentos de escuta com os “Jogos de Aquecimento” e o diálogo com debate propositivo com os “Jogos de Engajamento”. Essa foi uma estratégia que encontrei para ser utilizada em um momento virtual, compreendo que cada professora possa criar as suas de acordo com as suas necessidades. De qualquer modo, é importante que a escuta sempre seja acionada na práxis pedagógica.

⁶⁵ Mencionada no capítulo 1.

Ao propor o jogo "Homenagem a Magritte", na "Oficina de Teatro com/para crianças" da pesquisadora de iniciação científica Ana Luiza Ramos, a pesquisadora pediu que as crianças pegassem diferentes objetos em casa e depois os transformassem. O jogo ocorreu bem, várias foram as transformações e as crianças estavam muito participativas. Contudo, neste processo de buscar o objeto anterior ao jogo, as crianças mostravam o que haviam pegado e começavam a conversar sobre, queriam mostrar aos colegas os seus objetos e saber mais sobre os outros, surgindo diversos assuntos sobre os gostos pessoais, criando laços e momentos de socialização. O jogo ainda não havia começado, mas os processos estéticos sim.

No jogo "Verdade ou Mentira", na Oficina para professores, uma das histórias narradas por uma das participantes falava sobre um animal da sua fazenda, um boi, que naquele dia havia falecido por botulismo. A maioria apostou que seria "mentira", entretanto, era uma história verdadeira. A participante utilizou aquele espaço do jogo para compartilhar o momento de tristeza que estava passando, recebendo solidariedade das colegas. Demonstrando, assim, a importância desse ambiente de acolhimento e escuta.

No formulário para professores ao fim da oficina de Estética do Oprimido perguntei: "em uma imagem (pode ser retirada da internet, desenho, foto), me conte: como foi a oficina?" Das 19 participantes da oficina, apenas 7 responderam o formulário. As respostas foram essas imagens:

Figura 14 - imagens-resposta para a pergunta "como foi a oficina?"



Penso que o conjunto de imagens acima muito dialoga com as percepções que compartilhamos ao longo da oficina. Fazendo o caminho sinestésico, como ministrante da oficina, a palavra que me vêm em resposta às imagens trazidas é "esperança". Em duas das respostas imagéticas a ideia da carinha sorridente apareceu, sendo que em uma delas o sorriso se destacava das carinhas com tristeza.

O cansaço (que será abordado logo mais) era algo que aparecia em muitos dos jogos, apesar disso os encontros conseguiram construir um espaço acolhedor em que os participantes construíram momentos de cumplicidade e descontração, e ainda que muitos professores se desconhecêssem, houve momentos de escuta, como demonstra um depoimento dado no formulário de entrevista por uma das participantes da oficina: “a criação coletiva com pessoas desconhecidas, as trocas sociais/emocionais, as risadas partilhadas e principalmente a condução das oficinas, potencializaram a experiência de um modo singular” (HOPE⁶⁶, 2020, em resposta ao formulário). Tais momentos não significavam que as questões relativas à opressão deixavam de ser discutidas, muito pelo contrário: a opressão aparecia nos corpos, nas imagens, nos exemplos e era debatida simbólica e sensivelmente.

Sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate , mas , sem o embate , a esperança , como necessidade ontológica , se desarvora , se desdereça e se torna desesperança que, às vezes, se alonga em trágico desespero. Daí a precisão de uma certa educação da esperança. É que ela tem uma tal importância em nossa existência, individual e social , que não devemos experimentá-la de forma errada deixando que ela resvale para a desesperança e o desespero. Desesperança e desespero, consequência e razão de ser da inação ou do imobilismo (FREIRE, 2013 b, p. 13).

A esperança não é o contrário do embate, da problematização, ela necessita do embate para, como dito por Freire (2013 b) não se torne desespero. Tanto Boal quanto Freire viam problemas em situações fatalistas: no Teatro Fórum, uma situação fatalista pode vitimizar a pessoa oprimida já que não há como fazer algo naquele exato momento. Freire, em sua filosofia pedagógica, rejeita a desesperança de que possa cair num fatalismo, de que nada se possa fazer.

Em uma situação tão propriamente fatalista como uma pandemia, em que não se encontrar, não sair, não tocar é o que nos protegia, em um cenário de guerra de mortes diárias, é difícil não cair no fatalismo desesperançoso. Em sala de aula, não se bastaria trazer o “conteúdo” ou “jogos”, pensar estritamente no “ensino de artes” ou em construir uma educação estética, é preciso (sempre) debater todo o contexto que nos encontramos, com esperança. O riso, o divertimento, a troca durante os *joguexercícios* próprios da construção do pensamento sensível, proporcionam esperança, criam ambientes de escuta e diálogo.

⁶⁶ Nome fictício escolhido pela respondente

(Re)conhecer os canais estéticos

Ao longo desta pesquisa, passamos pelos “canais estéticos”: palavra, som e imagem, frequentemente utilizados para uma “Estética do Opressor” e a necessidade de nos apropriarmos, enquanto oprimidos, para que consigamos trazer/traçar nossos próprios caminhos estéticos. Como fazer isso? O arsenal do "Teatro do Oprimido" nos dá algumas pistas e formas práticas de pensar esses processos estéticos através de seus jogos e técnicas, assim como possibilita-nos inspirar para criar e recriar a partir deste arsenal (mantendo sua base ética).

Enfatizo o pensar em processos estéticos, processualmente, como pontua Boal (2009) “buscamos o belo que se esconde em cada cidadão: mesmo que alguns não sejam capazes de criar um *produto artístico*, todos são capazes de desenvolver um processo estético” (BOAL, 2009, p. 169). Como mencionado anteriormente na entrevista com Alessandro Conceição (2020), o curinga pontua uma maior facilidade em que esses processos estéticos tornem-se produtos artísticos com grupos de "Teatro do Oprimido" de longa data, ao contrário de rápidas oficinas ou aulas em escolas, por exemplo.

De forma semelhante, Flávio da Conceição (2018) aponta essa necessidade de um tempo maior para se ter um produto estético de qualidade, assim como aponta a dificuldade em se focar nos processos estéticos quando alguns projetos que possuem financiamento (seja governamental ou empresarial) demandam produtos artísticos como contrapartida em um tempo determinado: “esse caminho, contudo, pode ser perigoso e não garantir nem um processo adequado, nem um produto de qualidade artística” (CONCEIÇÃO, 2018, p. 57).

Semelhantemente, ao trazer essa discussão (processo x produto) para a sala de aula, temos a relação entre um produto para ser “apresentado”, muitas vezes esperado pela escola e pelos pais dos estudantes e a dificuldade de realização de um processo de qualidade com todas as limitações trazidas pelo espaço formal. Diferentemente de se criar um grupo específico de Teatro, a sala de aula é composta por pessoas que tem mais ou menos afinidade com a linguagem teatral e artística, assim como as aulas de teatro no ensino básico não são pensadas para formação de atores profissionais (com exceção de cursos técnicos).

Assim, ao pensar na apropriação dos canais estéticos em sala de aula, para que se consiga propiciar momentos de qualidade, defendo que o enfoque esteja no processo estético (seja ele um jogo, uma técnica, uma cena). Este processo pode vir ou não a se tornar um produto, mas o produto como consequência daquele processo, sem que haja uma cobrança para tal. Então, dessa forma, passamos a trazer aos estudantes as possibilidades de conhecer e reconhecer suas potencialidades artísticas, como afirma Boal (2009):

a Estética do Oprimido é uma proposta que trata de ajudar os oprimidos a descobrir a Arte descobrindo a sua arte; nela, descobrindo-se a si mesmos; a descobrir o mundo, descobrindo o seu mundo; nele, se descobrindo (BOAL, 2009, p. 170).

Neste sentido, para a realização da oficina houve uma escolha diversa de jogos do T.O e outras práticas libertadoras em que pudemos compreender melhor esses canais, destaco aqui algumas percepções re(descobertas) sobre o som e a imagem em conjunto com os professores.

- *Som: ritmos pandêmicos*

Ao comentar o jogo “Máquina de Ritmos” (descrito no subcapítulo anterior), um dos participantes da oficina disse: “o ruim do remoto é que a gente não consegue escutar todos os sons ao mesmo tempo”. Trabalhar o som em tempos remotos traz alguns desafios de ordem tecnológica: qualidade de microfones e saída de sons, *delay* da internet, assim como da própria relação mediada pela tecnologia: grandes silêncios em sala de aula ou o contrário, muitas intervenções conjuntas com dificuldade do processo de escuta orgânico.

Ao tentar se construir um ritmo conjunto, como o que se propõe no jogo máquina de ritmos, temos que considerar que será bem diferente do presencial, mas que mesmo com o *delay* é possível que se crie uma sonoridade, uma sonoridade que é metalinguística, já que fazemos sons maquinários mediados por máquinas que interferirão nesses sons, criando um novo ritmo, característico de tempos pandêmicos cheios de *delays*, travamentos e surpresas.

No jogo, propomos uma máquina temática e a escolha se deu pelo grupo: saudade. Fazer sons, imagens/movimentos em conjunto trouxe saudades teatrais aos artistas-professores. A máquina da saudade se contrapunha à frieza e alta produtividade da máquina genérica com suspiros e sons baixos, era o som do acolhimento, do abraço, do afeto e da nostalgia de tempos não remotos com braços abertos e uma diversidade de formas de se “auto-abraçar”, olhares que viam outras pessoas, que remetiam à natureza. Ao solicitar que se aumentasse o ritmo da máquina, essas imagens e sons que traziam um estado nostálgico, passou a entrar em um estado de ansiedade e impaciência. Um participante reforçou de como a velocidade “emana diferentes emoções”. Então perguntei qual movimento se identificavam neste momento de pandemia: lento ou rápido?

“ Eu já voltei ao normal”

“Eu já sai da fase do estresse, estou deixa pra lá, vamos em frente que atrás vem gente”

“O meu normal só vai voltar de acordo com a secretaria ano que vem, até ano que vem estou nessa mistura de tudo”

“No começo eu estava mais tranquila, também estou esperando a secretaria resolver, agora estou mais na ansiedade, saco cheio de ficar em casa e trabalho remoto, muito difícil pro professor. Um turbilhão de emoções, cada dia uma emoção diferente”.

Alguns já tentavam voltar para a normalidade – principalmente os que lecionavam em escolas particulares e estavam em ensino híbrido, outros se acostumando com a ideia desse novo ritmo trazido pela pandemia e a ansiedade do ensino remoto e perspectivas de mudança para o presencial. Cabe ressaltar o contexto, novembro de 2020 trazia a esperança de uma vacina – que ainda não era concreta, mas uma ideia de maior normalidade com os casos e mortes que estavam abaixando, e muito longe do que viria ser a segunda onda no início de 2021 com a variante Gama e a omissão estatal. Essas incertezas da pandemia se refletiam nos corpos e sons das participantes.

O som também esteve presente quando estava ausente, em alguns momentos em que faltava o microfone e a câmera, o chat dizia em pensamento simbólico e o som aparecia pelo corpo de outros participantes. No jogo “bola sonora” surgiu no chat: “bola de sabão com som de brisa”. Um jogo que, essencialmente seria para nos conhecer e desmecanizar o corpo, acabou-se tornando um jogo sinestésico. Assim como a falta de voz e câmera de uma das participantes trouxe outra forma imaginativa, em que ao invés de fazer o som e a imagem da bola, com a câmera desligada fez o som com um bola de papel. Se fôssemos pelo sentido mais técnico poderíamos dizer que não se fez o jogo, pois ao invés de utilizar a metáfora da bola, utilizou-se um objeto (papel) e o transformou concretamente em uma bola, entretanto, o jogo acabou-se transformando rapidamente em outro, o “imagem do som”, já que a partir do som feito pela participante, outros imaginaram e fizeram sua imagem, mesmo sem terem jogado ainda o “imagem do som”.

- Imagem: corpos em quadrados

Uma dos grandes questionamentos sobre o ensino remoto das artes cênicas é: como se trabalhar aspectos da consciência corporal numa tela? Como transpor o enquadramento natural das videochamadas?

Em muitas oficinas teatrais on-line eram propostas uma diversidade de alternativas para que os participantes pudessem fazer alongamentos, saíssem das cadeiras, explorassem novos caminhos. Muitas vezes, no entanto, tais exercícios remotos se esbarravam em câmeras

desligadas, vergonha das participantes pela falta de privacidade (espaços compartilhados), etc. Na oficina para professores, ainda que fosse estimulado o uso do espaço durante os jogos e movimentos que ultrapassassem as cadeiras e molduras da tela, na grande maioria das vezes os *joguexercícios* se concentravam nos rostos acompanhados pelas mãos e braços enquadrados nas telas.

Ainda que este tenha sido um ponto difícil de ser trabalhado em sua totalidade, percebo que os *joguexercícios* conseguiram trazer expressividade para o rosto e mãos/braços, que traziam diferentes densidades para as diversas imagens, como no “Máquina de Ritmos” em que a máquina genérica trazia movimentos de mãos retas e rostos mais inexpressivos ou com poucas expressões. Um aproximar e afastar da câmera mecânico que quando se convertia na máquina da “saúde”, por exemplo, trazia um aproximar e afastar da câmera com um olhar que procurava alguém, transformando os braços e mãos retas, em auto-abraços e os rostos inexpressivos em olhares de busca.

De forma semelhante, ainda no enquadramento, o "hipnotismo colombiano", em que geralmente se movimenta todo corpo, as participantes exploraram braços e rostos. Nesse sentido, fiz a sugestão de que utilizassem outras partes do corpo, para além das mãos para guiarem os colegas e elas escolheram, assim, a língua e o nariz. Neste momento esperava partes do corpo que gerassem maior movimentação corporal a todos os participantes, entretanto percebi que ainda houve estímulo à movimentação de partes corporais pouco trabalhadas (como o nariz e a língua).

Já no jogo “imagem da palavra” vimos:

Mãos no rosto com sono. Olhar de desespero. Mãos na testa juntamente com o olhar de desespero. Alguns sorrisos. Essas foram imagens que apareciam quando se falava "escola".

Mãos pra cima, um desespero maior que o anterior. Sorrisos amarelados. Rostos irritados e dedos apontados. Agora a imagem era a de "professor".

Rejeição com as mãos, olhos revirados, mãos tampando os olhos. Essa era a imagem para "ensino remoto".

Sorrisos, olhos fechados e serenidade, mãos altas com rostos alegres, essas imagens refletiam "viagem".

Tanto nas imagens de "professor", quanto nas imagens de “viagem” tinha-se mãos para cima e sorrisos. Porém, ao se referir à “professor”, as mãos para cima significavam desespero e os sorrisos estavam sem graça como se estivessem obrigados a sorrir. Já em "viagem", tudo se remetia à alegria. Ainda que de forma remota e com poucas movimentações, o olhar e a

qualidade dos movimentos e imagens não só eram perceptíveis, como possibilitavam ser trabalhadas.

Um dos participantes da oficina pontuou que houve um delay das câmeras ligando (uma após a outra e não simultaneamente) e nas palavras “viagem” e “EAD” as imagens iam se “revelando” como num pensamento coletivo. Notou-se também que em “escola” havia divergências entre imagens de pessoas felizes e outras desesperadas. As palavras que se remetiam ao grupo social da Oficina (de professores), como “escola”, “professor”, “EAD”, ainda que com algumas divergências, tinham imagens que se complementavam, sobretudo a imagem do “EAD” com todas elas negativas, ressaltando como os professores estavam se sentindo sobre essa realidade.

Em outro jogo de Teatro imagem “Narrativa sobre a Opressão”, foram propostas quatro imagens que significavam opressão, também chama a atenção a repetição de movimentos com qualidades diferentes: mãos no rosto, mãos para cima, mãos no pescoço e bocas abertas. Agora as mãos no rosto não significavam mais tédio/preguiça como no “ensino remoto”(no jogo imagem da palavra”), mas tampava-se todo o rosto significando “silenciamento”. As mãos para o alto não era a irritação da imagem “professor”, tampouco a felicidade da imagem de “viagem”, agora encostavam na cabeça e se juntavam a uma boca de bico, nomeada pelas participantes de “desespero”.

A mão no pescoço foi nomeada “aquilo que eu não disse” e a boca aberta de “soco na barriga”. Os nomes dados pelas participantes às imagens de opressão trazem pontos a serem refletidos: “aquilo que eu não disse” e “silenciamento” são ideias próximas de opressão, que, no contexto em que se vivenciava, trazia a necessidade da escuta, não apenas de professores para com as salas de aula, mas dos professores por seus gestores, pelos governos locais e federal.

Há dois lugares no imaginário do senso comum – que nos chegam por caminhos evidentemente estéticos – da figura do professor: o professor vilão x o professor herói. Aqui não se trata da contradição professor opressor x oprimido (que se dá em relação as estruturas hierárquicas e a ideia de professor como classe social, esmiuçadas no capítulo 2), mas se constroem esses dois tipos de estereótipo em que o professor como vilão, seria o professor como culpado do fracasso escolar e das mazelas da educação brasileira – este que foi muito difundido na pandemia, principalmente pelos governantes, “os professores que não querem trabalhar”.

Entretanto, também existe uma ideia do “professor herói”, construída no imaginário que vem desde filmes hollywoodianos, novelas (e muitas voltadas para o público infantil), e mais recentemente em propaganda feita pelo Ministério da Educação, em que existe a figura de um/a professor que “salva” a turma de estudantes perdidos. Ainda que à primeira vista o “professor

herói” pareça ser uma ideia inofensiva, ela se caracteriza justamente como complementar à ideia do “professor vilão”, já que se imputa um falso heroísmo a uma profissão, que na medida em que o professor não alcança tais resultados (de salvar a educação brasileira), logo, aquele é um professor vilão, que a destrói.

Nesse sentido, não é à toa que o mesmo governo que produz discursos de ódio e a ideia de professor vilão, sustenta institucionalmente a ideia de professores como possíveis heróis da nação. Assim, essas construções midiáticas são formas de individualizar questões que são estruturais. Ser professor é uma profissão e os professores devem ser escutados tal como classe trabalhadora que tem suas reivindicações e contribuições para questões relativas à educação. As imagens mostradas pelas professoras durante a oficina mostraram esses corpos que não são escutados, são ignorados, que são reivindicados como heróis e tratados como vilões como forma de desculpa para não serem ouvidos.

Ser professora-curinga, uma multiplicadora criativa

A perspectiva do educador é fundamental na construção de uma pedagogia que se diz libertadora, destaco alguns pontos trazidos por Paulo Freire em “Pedagogia da Autonomia” (2009) que também intitulam subcapítulos da obra: “o respeito aos saberes dos educandos”, “reflexão crítica sobre a prática”, “respeito a autonomia do educando”, “convicção de que a mudança é possível”, “saber escutar” e “reconhecer que a educação é ideológica”.

No "Teatro do Oprimido", temos a importante figura do curinga, que, como já visto anteriormente, é profundo conhecedor do método e atua como mediador no Teatro Fórum, mas também, multiplica o método, e acumula diferentes funções ao longo do processo criativo. Segundo Flávio da Conceição (2016), o curinga é o pedagogo – no sentido freiriano, em que faz parte da práxis do Teatro do Oprimido

Assim, além de ser o mediador, interlocutor do espectador e o espetáculo, o “pedagogo” do Teatro do Oprimido também é chamado de Curinga. Portanto, ensina o método a outras pessoas, seja num grupo comunitário ou num projeto de formação. Boal nunca conceituou o Curinga como um Pedagogo, porém, em minha leitura, o que mais se aproxima de um Curinga, respeitando toda filosofia, estética e política do método boaleano, é o pedagogo, nas bases teóricas de Paulo Freire (CONCEIÇÃO, 2016, p. 71).

Em 2018, quando ministrei aulas durante a graduação no processo de Estágio, percebi que me colocava como professora em duas performances distintas: uma mais expositiva a qual denominei em meu Trabalho de Conclusão de Curso como “lecionar” e outra mais propositiva

e dialética, em que trazia para a “cena” da sala de aula uma disposição próxima ao *curingar*, em que havia tido a experiência no curso de multiplicação do CTO-RJ em 2017, compreendendo também o caráter de pedagogo do curinga: "a 'performance do Curingar' se dava na medida em que me encontrava mais aberta para as propostas das crianças, assim como conduzia o jogos a partir do uso da maiêutica e das experiências das/dos estudantes” (CASTRO, 2018, p. 24).

Assim como Flávio da Conceição (2016), compreendo que o curinga é um pedagogo freiriano, e, neste sentido, proponho que na práxis escolar, no dia a dia em sala de aula, entendamos o nosso papel pedagógico, de professores como a figura do curinga. Sejamos professores-curingas, em que nos proponhamos, tal como o Curinga no "Teatro do Oprimido”, a ter um papel de escuta ativa, dialógica, que conduza os jogos, exercícios e demais atividades a partir desse estado de presença.

Se entender como uma professora-curinga é também se perceber como multiplicador criativo⁶⁷, em que haja a prática da Estética do Oprimido e sua constante pesquisa, não apenas uma multiplicação do método do T.O ou das perspectivas da Estética do Oprimido, mas há que criar e recriar.

Neste sentido, no último dia da oficina foi proposta uma atividade dividida em dois grandes grupos, em que cada grupo deveria criar ou trazer algum jogo que já conhecia, a partir da Estética do Oprimido como práxis, os jogos criados foram “História de Opressão com intervenção” e “Imagem das Notícias” (ambos descritos no subcapítulo anterior) em que fizeram junções de jogos e técnicas do T.O criando formas de jogar.

Esse processo refletiu as possibilidades não apenas de uma diversidade de adaptação (com uma base, com uma ética, com a ideia de multiplicar criativamente), mas foi possível perceber que, ainda que numa oficina introdutória, houve a compreensão da base da Estética do Oprimido e suas possibilidades na práxis pedagógica de cada professor.

A multiplicação criativa também passa por aprender com quem se multiplica. Neste caso, aprendi novos jogos e formas de práticas educativas com os professores. De forma semelhante ocorre em sala de aula quando passamos o “controle” para os estudantes: para que eles ministrem parte do jogo que propomos (como sugerir frases no “quantos ás”, palavras para o “imagem da palavra”, guiar o grupo no “jogo dos contrários”, “hipnotismo colombiano” adaptado online, “testa, nariz e queixo” e muitos outros) e também para que os e as estudantes

⁶⁷ Conceito trabalhado no primeiro capítulo.

sugiram seus próprios jogos, sempre estimulando-os a pensar a partir de uma Estética do Oprimido.

Falar sobre Opressão: tão rápido eu vejo, não aguento mais

Uma vez me perguntaram se era preciso falar diretamente de opressão no "Teatro do Oprimido". Mais que refletir sobre a resposta para a pergunta, foi preciso refletir sobre a pergunta: por que não falar sobre opressão? Quando não falar de opressão?

Entendo que muitas vezes possa assustar alguns professores, entretanto, as opressões atravessam a sala de aula a todo momento e é preciso debatê-las, criticamente, com suas contradições, e sobretudo, esteticamente. Nem sempre as opressões estarão postas verbalmente, a partir da palavra, por vezes elas virão dos próprios processos estéticos.

Se nos propomos a uma práxis pedagógica baseada na Estética do Oprimido, tal como professores curingas, devemos compreender a educação como forma de intervir no mundo. “Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura” (FREIRE, 2009, p. 5).

Em diversos momentos da pesquisa, seja de forma verbal, seja de forma sensível, uma opressão ligada ao papel de professor surgiu: o cansaço no contexto de pandemia. No exercício de Estética do Oprimido “Dança do Cotidiano – Ensino Remoto” (descrito no subcapítulo anterior) foram produzidos alguns poemas pelos grupos a partir das experiências estéticas apresentadas pelos colegas:

Poesia 1
Irritados, distraídos e de olhos vidrados.
Encontro e desencontros.
Conexão emparelhada.
Conexão perdida achada (Grupo 1 sobre Grupo 3).

Poesia 2
— ô, bora TC? Bora teclar
—meio curioso
— ei, cê tá aí?
(cansaço, cansaço)
— ei , cê tá ai?
—ás vezes frustrante não aguento mais...
(corpo imóvel corpo vivo)
— tão rápido eu vejo
não aguento mais

(corpo pensante)
 —Péra, com café eu funciono.
 que eu não esqueço
 (Corpo pulsante, Corpo pensante)
 — Tão rápido eu vejo
 Que esqueço (Grupo 2 sobre Grupo 1).

Poesia 3
 Sintomas do EAD: cansaço, "assincronissidade"
 Podem ocorrer faltas: empatia, paciência, interesse, comunicação.
 A solução: desista de tudo, joga pro alto, respira, vai pra praia e
 "renovar as energias na cachu" (Grupo 3 sobre Grupo 2).

Em vários momentos da Oficina, quando debatemos (verbalmente e esteticamente) as questões relativas ao ensino, sobretudo o remoto, as relações entre cansaço e desânimo com o ensino apareceram de forma semelhante ao relatado no questionário para professores de arte do DF analisado no capítulo anterior. É importante ressaltar que o questionário foi respondido de forma anônima e aqueles que tiveram interesse (demonstrado através de objetiva) foram convidados via e-mail para a oficina, entretanto, com raras exceções, oficina e questionário tiveram diferentes participantes.

Nos poemas e nas imagens feitas pelos professores nos jogos e exercícios, para além do cansaço geral físico e mental gerado pelo aumento da carga de trabalho, mudanças das formas de se trabalhar, falta das relações interpessoais, frustrações geradas pelo não alcance aos estudantes, a relação de cansaço com a tela se destaca: “olhos vidrados”, “tão rápido eu vejo”.

A saudade do contato, das relações interpessoais e da natureza também pode ser percebida nos poemas em “encontros e desencontros”, “cê tá aí?”, “desista de tudo”, “vá para uma cachoeira” e também foi percebida em outros jogos, como o da máquina de ritmos, em que foi proposta a máquina da saudade: suspiros, impaciência, acolhimento, ansiedade apareciam nas imagens assim como no poema, mesmo em dias diferentes e com participantes diversos.

Como já mencionado anteriormente, a oficina contou participantes flutuantes e com uma ausência maior nos dois últimos dias. Durante a elaboração da oficina isso já era esperado, mas foi uma surpresa a quantidade de pessoas inscritas. Assim, por ter conseguido acolher quase o dobro de professores do que o que foi planejado, a média diária de participantes foi a imaginada, de 10 participantes por dia de encontro.

Compreendi a alta demanda e procura logo na primeira conversa que tive com as participantes, no encontro introdutório: queriam aprender algo diferente, se no título havia “para professores”, era algo que poderia complementar. Na análise de questionário, percebi por parte

dos professores relatos de aprendizados com as novas tecnologias e vontades de conseguir fazer o possível diante a situação. Nos dois casos (no questionário e na oficina) percebo que apesar do esforço (para uma formação extra, para melhores aprendizados, para se conectar com os estudantes) havia um grande sentimento de cansaço e frustração.

O questionário e a oficina foram feitos em um momento em que o ensino remoto já havia conseguido se estabelecer com certa estabilidade na SEDF (outubro, novembro e início de dezembro de 2020), algumas escolas privadas já experimentavam o ensino híbrido/presencial e apesar de um alto número de mortes havia uma breve sensação da sociedade de melhora (com uma média móvel de aproximadamente 400 mortes por dia em outubro de 2020 e de 300 mortes por dia em novembro de 2020).

Em situações normais, sem pandemia, dezembro já é um mês exaustivo para professores em que se inicia o fim do bimestre, fechamento de notas, reuniões de pais, conselhos escolares, etc. Em um ano como o de 2020, em que dezembro significava, pelo menos para a maioria das escolas, apenas uma proximidade das férias já que o ano letivo iria até janeiro, somada ao aumento da carga de trabalho, a exaustão mental gerada pela pandemia (distanciamento social, espectro de morte, momentos de luto, falta de tempo, afazeres domésticos, duplas e triplas jornadas), penso que essa seja uma das hipóteses para a evasão de alguns professores nos encontros do mês de dezembro.

Além disso, desde 2020 havia uma pressão social e de alguns grupos políticos para que as aulas retornassem presencialmente devido as falhas do ensino remoto emergencial. Essa pressão era posta com vários argumentos e atacada em várias frentes com falácias e silogismos, como por exemplo: “o ensino remoto não funciona, logo, os professores não estão trabalhando”, “o ensino remoto não funciona, logo, as crianças não estão tendo aulas”, “o ensino remoto não funciona, logo, as crianças não estão aprendendo”, “as crianças e jovens não estão tendo o conteúdo, logo, as crianças e jovens não estão aprendendo nada”, “as crianças e jovens tem dificuldades com ensino remoto, logo, as crianças e jovens não estão aprendendo o conteúdo, logo, não estão aprendendo nada, logo, o ensino remoto não funciona> logo, os alunos estão sem aulas, logo, os professores não estão trabalhando”.

Essa lógica discursiva simplória é recorrente no senso comum social e é reforçada por grupos políticos (sejam grupos de educação privada, pela perda econômica nesse período, seja por governantes cujo interesse é se ausentar da responsabilidade tanto do fracasso do controle da pandemia, quanto do fracasso atribuído à educação). Mas, afinal, como podemos complexificar este debate? Nos perguntemos: o que é educação? O que é educação remota? O que é aprender? O que é ensinar? O que é ter aula? O que é conteúdo? Em qual contexto se

insere a educação remota? Quem deve garantir o acesso à educação (remota e presencial)? Quais são os critérios de saúde pública para que as aulas voltassem presencialmente?

Esse debate e a falta de reconhecimento dos professores no ensino remoto mascarava a falta de políticas públicas para: o controle da pandemia (essencial para volta às aulas presenciais), investimento estrutural em educação (essencial para as aulas presenciais, híbridas e remotas), renda básica/mínima universal como medida de saúde pública e combate à pobreza. Cria-se ainda um espantalho: “os professores não querem trabalhar presencialmente porque não querem trabalhar”, enquanto, na realidade, não se davam condições seguras e necessárias para que houvesse a reabertura, como por exemplo, os indicadores de saúde pública elencados pela Fiocruz (2021, p. 11):

1. Redução da transmissão comunitária: número de casos novos por dia por 100.000 habitantes, nos últimos 07 dias (Quadro 1).
2. Indicadores de medidas sanitárias a serem implementadas nas escolas (Quadro 2)
3. Taxa de contágio - valor de $R < 1$ (ideal 0,5) por um período de pelo menos 7 dias
4. Disponibilidade de leitos clínicos e leitos de UTI, na faixa de 25% livres (Faixa verde – CONASS/CONASEMS).
5. Redução de 20% ou mais em número de óbitos e casos de Síndrome Respiratória Aguda Grave (SRAG) comparando à Semana Epidemiológica (SE) finalizada, em relação a duas Semanas anteriores (Faixa verde – CONASS / CONASEMS)
6. Taxa de positividade para COVID-19 menor que 5% - número de positivos/número de amostras para SARS- CoV-2 realizadas em determinado período. Porcentagem de testes positivos de RT-PCR na comunidade durante os últimos 07 dias.
7. Capacidade para detectar, testar (RT-PCR), isolar e monitorar pacientes/contactantes. Diagnosticar pelo menos 80% dos casos no município ou território. Este indicador se relaciona diretamente com a rede do Sistema Único de Saúde e o investimento necessário, na Atenção Primária em Saúde, no nível de atenção especializada e hospitalar para atender com qualidade a população (FIOCRUZ, 2021, p. 11).

A Fiocruz (2021, p. 13-14) ainda estabelece que para que haja menor risco de contágio, as seguintes estratégias de mitigação devem ser adotadas: “uso correto e constante de máscara, distanciamento social o máximo possível, higiene respiratória e das mãos, limpeza e desinfecção e rastreamento de contatos [...]” orientando ainda que profissionais da educação estejam nos grupos prioritários de vacinação, que é fundamental que se pense na ventilação das escolas e máscaras mais seguras (do tipo PFF2/N-95) para ambientes fechados (pouco ventilados). Enfatiza que a educação é essencial, na falta de investimento em educação, principalmente devido a PEC do teto de gastos e que o debate não deve se centrar na dualidade entre abrir ou fechar as escolas.

Diante dos indicadores de saúde pública necessários para que houvessem aulas presenciais de forma segura, poderíamos nos perguntar: em algum momento antes da vacinação

estivemos com esses indicadores? Houve uma política de controle da pandemia para esses indicadores? Houve uma omissão governamental ou houve um projeto?

As pesquisadoras Deisy Ventura e Rossana Reis (2021, p. 6) fizeram uma análise a partir da linha do tempo da estratégia do Governo Federal na pandemia:

Ao longo do ano de 2020, coletamos as normas federais e estaduais relativas à Covid-19 com o intuito de estudá-las e avaliar o seu impacto sobre os direitos humanos, buscando contribuir com a prevenção ou a minimização de efeitos negativos. No âmbito federal, mais do que a ausência de um enfoque de direitos, já constatada, o que nossa pesquisa revelou é a existência de uma estratégia institucional de propagação do vírus, promovida pelo governo brasileiro sob a liderança da Presidência da República (VENTURA; REIS, 2021, p.6).

As autoras partem de três eixos: atos normativos, atos de obstrução aos governos estaduais e municipais e a propaganda contra saúde pública, concluindo que:

Os resultados afastam a persistente interpretação de que haveria incompetência e negligência da parte do governo federal na gestão da pandemia. Bem ao contrário, a sistematização de dados, ainda que incompletos em razão da falta de espaço para tantos eventos, revela o empenho e a eficiência da atuação da União em prol da ampla disseminação do vírus no território nacional, declaradamente com o objetivo de retomar a atividade econômica o mais rápido possível e a qualquer custo (VENTURA; REIS, 2021, p. 7).

A CPI da COVID ao longo de 2021 investigou o projeto de governo em “deixar a pandemia rolar” para uma suposta “imunidade de rebanho”, juntamente com a suspeita de corrupção na compra de vacinas, estudos clínicos antiéticos de tratamentos ineficazes para a doença (Caso Prevent Senior) e a demora/recusa de compras de vacina (mais de 70 e-mails da empresa Pfizer ignorados), todas essas e outras ações resultaram em 80 indiciamentos⁶⁸ pela CPI e em mais de 600 mil mortes, em que pelo menos 400 mil poderiam ter sido evitadas⁶⁹.

O fechamento das escolas para aulas presenciais aprofundou as desigualdades sociais, a falta de acesso à tecnologia dificultou o ensino remoto, aumentou a evasão escolar, dificultou o acesso à merenda/alimentação de muitas estudantes que às vezes só tinham a merenda para se alimentar e os professores demonstravam o cansaço em relação as atividades remotas. Após a vacinação dos professores, as escolas no Distrito Federal voltaram presencialmente, inicialmente no ensino híbrido, e mais recentemente com 100% das aulas presenciais, o que

⁶⁸ Maiores informações sobre o relatório podem ser vistas em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/10/27/26/cpi-da-pandemia-o-que-mudou-na-nova-versao-do-relatorio>. Acesso em 13 de novembro de 2021.

⁶⁹ Maiores informações podem ser vistas em : <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/06/24/pesquisas-apontam-que-400-mil-mortes-poderiam-ser-evitadas-governistas-questionam>. Acesso em 13 de novembro de 2021

vem acarretando em salas de aula superlotadas⁷⁰ e protocolos falhos segundo relata do Sindicato dos Professores do Distrito Federal (SINPRO-DF).

O cansaço da tela trazido pelos professores e a sensação de fadiga trazida pela pandemia trazem outras questões: como estavam os professores no ensino formal antes da pandemia? Quais eram suas condições de trabalho? Como eram as estruturas das escolas? Precisamos mesmo ficar com tanto de tempo tela para que haja ensino? Passar tantas atividades? Focar tanto no conteúdo? Produzir, produzir e produzir? Isso é o ensinar? Falar, falar, falar e falar o conteúdo com estudantes sentados em frente as telas escutando, escutando, escutando?

Trazer uma Estética do Oprimido como práxis pedagógica não é apenas colocar o estudante como protagonista (já que na relação professor-estudante, o professor está em posição de poder), mas é pensar em construções coletivas de saberes. É uma práxis pedagógica solidária, em que é necessário criar um ambiente acolhedor, de diálogo, se colocar numa postura de professor curinga, em viabilizar processos estéticos que discutam os canais opressores, e assim, ao debater as opressões que atravessam as salas de aulas, proporciona criar laços solidários com os estudantes, em que estes também se somem na luta por melhores condições de trabalho para os professores e na construção coletiva de uma educação libertadora, desafiando as estruturas.

⁷⁰ <https://www.sinprodf.org.br/gdf-joga-culpa-de-fracasso-do-retorno-100-presencial-em-gestores/>

4 EM MOVIMENTO: CONSIDERAÇÕES NÃO-FINAIS POR UMA PRÁXIS PEDAGÓGICA LIBERTADORA

*Pisa ligeiro, pisa ligeiro
quem não pode com a formiga,
não atíça o formigueiro.*

*(Palavra de ordem do MTST e de outros
movimentos sociais)*

Como procurei desenvolver ao longo desta dissertação, Boal (2009) aponta três canais estéticos a serem apropriados: palavra, som e imagem. Em suas pesquisas, Bárbara Santos (2018) chega à compreensão que o Ritmo, tal como som também seria um canal estético. William Berger (2021, p. 232) em suas pesquisas propõe a inserção do movimento:

o corpo é a matéria-prima da Estética do Oprimido. Desde a mais tenra infância o corpo vai sendo moldado pela cultura, mas a ela também responde, ora sob a forma do adoecimento físico e mental, da automutilação e do suicídio, ora como grito de libertação e expressão. Se recebe repressão e interdições, este corpo expressará um indivíduo fechado para o mundo e às possibilidades de transformação. Numa oficina de Teatro do Oprimido os movimentos corporais se conectam também com os movimentos sociais: como os corpos negros, indígenas, homo e transexuais, bissexuais, entre tantos outros, se expressam? Quais suas linguagens? Quais as suas limitações e possibilidades para a ruptura e a superação das situações de opressão? (BERGER, 2021, p. 232).

As formas de andar, de sentar, de pular e se movimentar também são construídas socialmente pelos diversos mecanismos estéticos, há corpos hegemônicos, compreendidos por uma suposta universalidade (masculina, branca, heteronormativa, burguesa), que são resultados de performances sociais, como propõe Judith Butler: “os atos que fazemos, os atos que performamos, são de certa maneira, atos que existem desde antes de nós existirmos” (BUTLER, 2019, p.4).

Judith Butler (2013), parte da teoria do ato de fala (AUSTIN, 1990) em que a autora compreende que o ato performativo produziria aquilo que nomeia, propõe o corpo-gênero enquanto performance em que a performatividade não é ato singular, mas reiterada. Neste sentido, atos de fala como, por exemplo, “é menino” “é menina”, produzem o gênero performativamente, da mesma forma que outros vários atos condicionantes dos corpos. É por isso que estes atos existem antes de existirmos.

A palavra, entendida como pensamento simbólico na Estética do Oprimido (2009), pode se dar enquanto ato performativo (BUTLER, 2013) que produz opressões traduzidas pelos

canais estéticos do corpo/movimento, como nos propõe Berger (2021) a partir do entendimento do corpo/movimento como canal estético a ser disputado.

Neste sentido, compreendendo a importância do corpo e do movimento, assim, como da ideia do movimentar-se, pisando, pisando e pisando como formiguinhas até que se atice o formigueiro (como proposto nas palavras de ordens que tanto ouvimos em protestos protagonizados por movimentos sociais), trago reflexões sobre esta pesquisa que segue em movimento, segue se construindo e reconstruindo.

A Estética do Oprimido tem caráter pedagógico em sua essência: “o Teatro e a Estética do Oprimido são de natureza educativa e pedagógica” (BOAL, 2009, p 245) e tem profunda relação com a pedagogia libertadora proposta por Paulo Freire (2003). Por si só, a Estética do Oprimido é uma práxis pedagógica, entretanto, o que proponho e reafirmo ao longo desta pesquisa é que essa práxis pedagógica se configure na prática em sala de aula, para o ensino de artes, sobretudo na educação formal que por vezes é enrijecida por uma educação sistemática bancária.

No primeiro capítulo, me a propus entender a Estética do Oprimido como filosofia que compõe a Pedagogia do Teatro – e já é utilizada e pesquisada por professores das artes cênicas e outras áreas, principalmente a partir do método de Teatro do Oprimido. O que se coloca aqui, é trazer a Estética do Oprimido como uma filosofia do teatro que embase pedagogias teatrais libertadoras, podendo ela dialogar com as pedagogias contemporâneas, como as da performance por exemplo.

Neste sentido, compreendo que possa se abrir um campo a ser melhor investigado posteriormente: as relações entre os estudos da performance e a Estética do Oprimido. Boal (2009), em “O teatro como arte marcial” (2009, p. 77) menciona brevemente os estudos da performance, em diálogo com seu amigo e contemporâneo Richard Schechner, disserta sobre as possibilidades de desmecanização do corpo propostas no Teatro do Oprimido nos rituais e performances: “[...] O Teatro do Oprimido é o que vai permitir que estes mesmo espectadores [...] analisem e estudem rituais aos quais estão submetidos em suas vidas e que criativamente substituam rituais e performances por outros mais adequados a lhes proporcionar a felicidade [...]”.

Desta forma, dialogando com Schechner - Boal - Butler, a Estética do Oprimido, através da proposição de alcançar os canais estéticos subjetivos, também poderia ser uma possibilidade de transformação de performatividades que por vezes são opressoras, como as de gênero, assim como se possa construir uma relação maior entre a Estética do Oprimido e os estudos da performance na educação.

No segundo capítulo, no qual apresento os opressores – oprimidos que compõem essa pesquisa, os professores de artes do DF no contexto da pandemia, foi possível analisar um retrato daquele momento pandêmico de 2020. A pandemia da COVID-19 – que ainda não acabou no momento dessa escrita (novembro de 2021) – construiu-se em ondas não apenas nos gráficos, mas em diferentes cenários políticos e epidemiológicos.

Foi-se aprendendo a viver um dia de cada vez. Entretanto, quando falamos em sistema educacional de um país e de um Estado, não é aceitável que não se planeje, não se crie alternativas. A educação (assim como a gestão da pandemia) ficou à deriva sem um plano nacional e a depender da “noção” dos governadores, criando uma diversidade de formas de lidar com a educação em todo país. Entretanto, algo parecia similar nos estados: não se discutia com profissionais da educação o que se deveria fazer, sem diálogo com os sindicatos representantes. Da mesma forma, a mídia hegemônica raramente ouvia os professores, como por exemplo, numa vasta campanha primeiramente para a volta do ensino presencial e posteriormente a volta 100% presencial, sempre colocando em voga que “estudantes estão sem aula”, “estudantes estão prejudicados”, “terão prejuízos irreversíveis”.

De fato, é importantíssimo correr atrás dos prejuízos ocasionados pela pandemia, mas sem individualizar as escolas como únicas salvadoras da educação, em uma educação sistemática cheia de falhas que antecedia a situação pandêmica e que agora sofre também com o contexto político-econômico que o Brasil se encontra. É preciso investigar mais a fundo as evasões escolares e seus motivos (é apenas o ensino remoto? É a fome? É o desemprego?), assim como evitar imputar prejuízos irreversíveis aos estudantes: ora, por que irreversível?

Quando se coloca que existe um fracasso consolidado, derivado do não ir à escola, está se propondo que apenas a educação formal constrói conhecimentos, assim como uma suposta impossibilidade de se aprender em outros tempos. Como ficaria a educação de jovens e adultos? Para que ela existiria, se já se formalizou o fracasso? O que seria o sucesso? Os aprendizados que não podem ser mais aprendidos? Assim como a educação em artes/teatro muitas vezes se encontra com a necessidade de mostrar um “produto artístico”, a ótica capitalista para educação se baseia em resultados de produtividade. Em contraposição à essa ótica, trazer uma práxis pedagógica processual como a Estética do Oprimido nos traz outras dimensões educativas.

Ao propor o questionário pude escutar os professores e compreendi que havia essa necessidade de contar o que estava acontecendo. A partir dessa escuta – localizada num espaço-tempo pandêmico específico – compreendi como estavam “se virando” apesar de tudo. Com a oficina e as experimentações teatrais online, percebi que era possível sim continuar fazendo

teatralidades, reduzindo os danos trazidos pela pandemia – da falta de contato, de socialização, da brincadeira, da desmecanização ainda mais necessária do corpo.

Entretanto, tais soluções funcionais, em que seria possível fazer a estética do oprimido, uma pedagogia libertadora no ensino das artes cênicas ainda que de forma remota se restringiria a poucos estudantes que possuíam acesso às tecnologias da educação. Não é como se não pudesse ter sido diferente: poderia ter havido distribuição de computadores e auxílio para internet para cada estudante deste país se houvesse vontade política para tal. Tal acesso às tecnologias da informação deveriam se constituir como direito a todos, tendo em vista que, não apenas auxiliariam estudantes (no ensino remoto e fora dele), mas também se constitui como acesso à informação e serviços públicos, haja vista que muitos deles já estão informatizados.

É difícil projetar a ótica do “tudo que poderia ter sido e que não foi”, entretanto, é impossível não fazer este exercício de memória imaginada, em que uma pandemia como a COVID-19 ocorresse em qualquer outro governo que não optasse pelo genocídio deliberado da população brasileira e destruição de tudo que é público. Poderíamos ter períodos menores de ensino não presencial, com um ensino remoto que poderia funcionar no mínimo como redução de danos se tivesse condições materiais (como nos exemplos trazidos nesta pesquisa).

Nestes tempos pandêmicos, as discussões sobre os rumos da educação muitas vezes se constituíram de forma binária: somente presencial ou somente remoto. O que dificultou tanto pensar em práticas para um presencial com protocolos sanitários, quanto debater seriamente o ensino remoto: o que funcionou? O que aprendemos? O que pode nos auxiliar nessa transição? Como podemos melhorá-lo para um ensino híbrido?

No início da pesquisa, justamente por estar imersa nessa ótica binária, imaginei que fosse encontrar a total inviabilidade do ensino remoto, entretanto, me surpreendi com suas possibilidades, na medida em que se tenha formação de professores e acesso.

A pesquisa se constrói com duas abordagens que se entrecruzam: a Estética do Oprimido como práxis pedagógica e o contexto de professores na pandemia de COVID-19 com o ensino remoto. A práxis pedagógica se dá para além deste contexto, ainda que o campo da pesquisa tenha se dado de forma remota. Assim como o contexto pandêmico e político brasileiro reforça a necessidade de uma práxis pedagógica a partir da Estética do Oprimido a partir do possível aumento de opressões que atravessam as escolas (violência, fome, evasão escolar, dentre outras).

Outro ponto a ser ressaltado é a questão da escuta proporcionada por essa práxis libertadora. Mais que nunca, mais importante que “ensinar o conteúdo” é preciso aumentar espaços de escuta e possibilidades de trocas estéticas entre estudantes, professoras e a

comunidade escolar, seja presencialmente ou remotamente: quais histórias nos contam as estudantes nesses momentos de pandemia? E suas famílias? Podemos sugerir jogos e brincadeiras para experimentarem, incentivar diferentes experiências estéticas com as atividades diárias? Como podemos pensar esteticamente sobre o momento em que vivemos e, assim, transformá-lo?

Essa pesquisa tentou trazer algumas possibilidades de escuta partindo da Estética do Oprimido, *mediatizadas* pelas tecnologias da informação e que podem/devem ser promovidas para além do ensino remoto pelas professoras e professores multiplicadores a partir da oficina. Com isso houve a ideia da construção de um material pedagógico⁷¹ em um site, se propõe não apenas a multiplicar os achados dessa oficina, mas se colocar também em processo, em atualizações, novos achados e contribuições de outros professores.

Entendo que a oficina foi feita como um caráter introdutório e que poderia ter abarcado mais encontros, com mais professores, mais carga-horária. Tais escolhas foram conscientes pelo pouco tempo que restava para a pesquisa e a mudança repetida do projeto devido à pandemia. Ainda assim, foi possível perceber que os professores participantes da oficina se apropriaram dos aspectos gerais da Estética do Oprimido, seja por relatos de multiplicação dos jogos durante a oficina (e no relatório final), seja pelo interesse que alguns demonstraram em se aprofundar nestes estudos. Entretanto, compreendo que caiba investigar melhor as potencialidades da Estética do Oprimido na práxis pedagógica, com mais professores e quem sabe, no ensino presencial e até mesmo em um futuro sem pandemia.

Essas são considerações não-finais porque essa pesquisa não termina exatamente aqui, ela continua nas novas contribuições que se colocarão no site, nas multiplicações de cada professor que participou da oficina (ou que lerá este material), nas lutas contra as opressões que, assim como diz Boal (2009) na epígrafe inicial dessa dissertação, que devem ser combatidas incessantemente, vamos nos movimentar.

⁷¹ Item descrito no subcapítulo 3.2.

5 REFERÊNCIAS

AGÊNCIA SENADO. Senado rejeita uso do dinheiro do Fundeb na iniciativa privada. **Portal Senado Notícias**, 15 dez. 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/videos/2020/12/senado-rejeita-uso-do-dinheiro-do-fundeb-na-iniciativa-privada>. Acesso em: 16 dez. 2020.

ALMEIDA JUNIOR, José Simões de. KOUDELA, Ingrid Dormien. **Léxico de Pedagogia do Teatro**. São Paulo: Perspectiva, SP: Escola de Teatro, 2015.

AUSTIN, J.L.. **Quando dizer é fazer: palavras e ação**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1990.

BARAÚNA, Tânia. Considerações sobre a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire e a Metodologia do Oprimido de Augusto Boal. *In*: LIGIÉRO, Zeca; LICKO, Turle; ANDRADE, Clara de **Augusto Boal: Arte, Pedagogia e Política**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2013. p. 187-206.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BENJAMIN, Walter. **Estética e sociologia da arte**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

BERCITO, Diogo. Pandemia democratizou poder de matar, diz autor da teoria da 'necropolítica'. **Folha de S.Paulo**, 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2020/03/pandemia-democratizou-poder-de-matar-diz-autor-da-teoria-da-necropolitica.shtml>. Acesso em: 10 out. 2020.

BERGER, William. **Corpos Estético-Políticos: teatro do oprimido, direitos humanos e ancestralidade**. Vitória: Editora Milfontes, 2021.

BETTON, Gérard. **Estética do Cinema**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

BOAL, Augusto. **A Estética do Oprimido: reflexões errantes sobre o pensamento do ponto de vista estético e não científico**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BOAL, Augusto. **O teatro como arte marcial**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores**. 15ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

BOAL, Augusto. **Hamlet e o filho do padeiro**: memórias imaginadas. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ. [online]**, v. 19, p. 20-28, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; FAGUNDES, Maurício Cesar Vitória. Cultura popular e educação popular: expressões da proposta freireana para um sistema de educação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. n. 61, p. 89-106, jul/set 2016.

BRASIL. Câmara dos deputados. **PL 7180/2014**, 2014. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=606722&ord=1>. Acesso em: 19 abr. 2021.

BRITTO, Geo. **Teatro do Oprimido**: uma construção periférica-épica. Dissertação de mestrado. Programa de Pós Graduação em Estudos Contemporâneos das Artes - PPGCA. Rio de Janeiro: [s.n.], 2015.

BUTLER, Judith. **Corpos que pesam**: sobre os limites discursivos do "sexo". *In*: LOURO, Guacira Lopes (org.) **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2013.

BUTLER, Judith. **Atos performáticos e a formação dos gêneros**: um ensaio sobre a fenomenologia e teoria feminista. *In*: HOLLANDA, Heloisa Buarque de **Pensamento feminista**: conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019.

CAPES. Programa de Residência Pedagógica. **Fundação Capes**, 2020. Disponível em: <https://uab.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 14 abr. 2021.

CASTRO, Ana Carolina de Sousa. Um estudo sobre o empoderamento de Mulheres através da prática do Teatro do Oprimido. **Anais/ V Jornadas Internacionais Teatro do Oprimido e Universidade: Teatro do Oprimido e Educação: práticas político-pedagógicas, 15-17 de novembro de 2017.**, Rio de Janeiro, 2017. 437-450.

CASTRO, Ana Carolina de Sousa. **Diálogos entre Augusto (Boal), Paulo (Freire) e a criação**: a estética do oprimido como caminho artístico-pedagógico para uma educação libertadora. 2018. 56 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Artes Cênicas)– Universidade de Brasília. [S.l.]: Brasília, 2018.

CAVALCANTE, Marcel. **Corpo, Escola e sociedade**: Teatro do oprimido e Educação Física-Parcerias Metodológicas em busca da Não violência no ambiente escolar. Dissertação de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica - PROPGPEC/CPII. Rio de Janeiro: [s.n.], 2016.

CAVALCANTE, Marcel. **Educação E(m) Movimento**. Edição Kindle. ed. Joinville: Clube de Autores, 2020.

CETIC.BR, CGI.BR. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras : TIC Educação 2019 [livro eletrônico]=Survey on the use of information and communication technologies in Brazilian schools : ICT in Education 2019.** São Paulo. 2020.

CONCEIÇÃO, Flávio Santos da. O curinga como dinâmica dos processos pedagógicos, artísticos e políticos do teatro do oprimido. 205 fl. Tese (Doutorado em Artes Cênicas)., 2016. Disponível em: http://web02.unirio.br/sophia_web/index.php?codigo_sophia=77222. Acesso em: 26 outubro 2021.

DESGRANGES, Flávio. **A Pedagogia do Teatro: Provocação e Dialogismo.** São Paulo: Editora Hucitec: Edições Mandacaru, 2006.

DUBATTI, Jorge ; BASTOS, Márcio. A pandemia revelou o poder do Convívio. **Revista continente**, 01 dezembro 2020. Disponível em: <https://revistacontinente.com.br/edicoes/240/ra-pandemia-revelou-o-poder-do-convivior>. Acesso em: novembro 2021.

DUBATTI, Jorge. **O teatro dos mortos: introdução a uma filosofia do teatro.** São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2016.

DUNKER, Christian ; TEBAS, Claudio. **O palhaço e o psicanalista [e-book].** [S.l.]: Planeta, 2019.

EAGLETON, Terry. **A ideologia da Estética.** e-book. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

FERNANDES, Kelly Cristina. Teatro social dos afetos. 2019. 291 f. Tese (Doutorado em Psicologia: Psicologia Social) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia: Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

FERRAZ, Antônio. Internet gratuita para aluno e professor começa a ser liberada. **Agência de Brasília**, 16 Set. 2020. Disponível em: <https://www.agenciabrasilia.df.gov.br/2020/09/16/internet-gratuita-para-aluno-e-professor-comeca-a-ser-liberada/>. Acesso em: 16 dez. 2020.

FIOCRUZ. **Recomendações para o planejamento de retorno às atividades escolares presenciais no contexto da Pandemia de Covid-19.** Rio de Janeiro. 2021.

FRANCO, Luiza. Caso João Pedro: quatro crianças foram mortas em operações policiais no Rio no último ano. **BBC News**, 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-52731882>. Acesso em: 15 abr. 2021.

FREIRE, Paulo ; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta [formato eletrônico].** Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2013.

FREIRE, Paulo ; GUIMARÃES, Sérgio. **Educar com a mídia: novos diálogos sobre educação.** e-book. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo ; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: Cotidiano do Professor** [formato eletrônico]. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 37. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos** [formato eletrônico]. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Edição kindle. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013 b.

FRIEDMAN, Adriana. Protagonismo Infantil. *In*: LOVATO, Antonio; YIURILA, Carolina Prestes; FRANZIM, Raquel (org) **Protagonismo Infantil- a potência de ação da comunidade escolar**. São Paulo: Ashoka/Alana, 2017.

GESTO- GRUPO DE ESTUDOS EM TEATRO DO OPRIMIDO. **T.O na pandemia**, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hM7WFwiFZFk&t=2127s>. Acesso em: 2 nov. 2021.

GESTRADO (UFMG); CNTE. O Trabalho docente em tempos de Pandemia, Belo Horizonte, 2020. Disponível em: https://www.cnte.org.br/images/stories/2020/cnte_relatorio_da_pesquisa_covid_gestrado_julho2020.pdf. Acesso em: 16 dez. 2020.

GONSALES, Priscilal ; AMIEL , Tel. Inteligência Artificial, Educação e Infância. Educação na contemporaneidade: entre dados e direitos. Panorama Setorial da Internet. **Panorama Setorial**, n. 3, p. 1-22, 2020.

HARTMANN, Luciana ; SOUSA, Jonielson Ribeiro de; CASTRO, Ana Carolina de Sousa. Luta pela terra, performance e protagonismo infantil no I Encontro Nacional das Crianças Sem Terrinha (Brasília – 2018). **TOMO**, São Cristovão, v. 37, p. 253–286, jul./dez 2020.

HERRERA FLORES, Joaquín. Os Direitos Humanos no contexto da globalização. **Revista Lugar Comum: estudos de mídia, cultura e democracia**., Rio de Janeiro, 2008. 39-70.

HOOKS, bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. e-book kindle. ed. São Paulo: Elefante, 2020.

ICLE, Gilberto ; BONATTO, Mônica Torres. POR UMA PEDAGOGIA PERFORMATIVA: A ESCOLA COMO ENTRELUGAR PARA PROFESSORES-PERFORMERS E ESTUDANTES-PERFORMERS, Campinas, v. V.37, n. 101, p. 7-28, jan-abr 2017.

INEP. IDEB- Resultados 2019. **IDEB- resultados de 2019**, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/resultados>. Acesso em: 14 dez. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

MACHADO, Marina Marcondes de. Fazer surgir antiestructuras: abordagem em espiral para pensar um currículo em arte. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 8, Abril 2012.

MBEMBE, Achille. Necropolítica: Biopoder, Soberania, Estado de Exceção, Política da Morte. **Prim Facie**, v. 18, n. 37, p. 01-10, 2019.

MEDEIROS, Maria Beatriz. **aisthesis estética, educação e comunidades**. Chapecó: Argos editora universitária, 2005.

NETTO, Carolina Angélica Ferreira; OLIVEIRA, Talita de. Por uma educação antirracista: Teatro do Oprimido, letramento étnico-racial e a transformação social de meninas negras. **Travessias**, Cascavel, 13, n. 3, set/dez 2019. 72-89.

PIRES, Thula Rafaela de Oliveira. Direitos Humanos traduzidos em português. **I Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women`s Worlds Congress (Anais Eletrônicos)**, Florianópolis, 2017.

PUPO, Maria Lucia de Souza Barros. Produzir e fruir imagens digitais: um desafio pedagógico. **Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 2, n. n.41, set. 2021.

RAMOS, Pâmela. Professora se emociona com surpresa feita por alunos durante aula on-line e vídeo viraliza: ‘Chorei muito’. **G1- Globo Notícias**, 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sorocaba-jundiai/noticia/2020/08/29/professora-se-emociona-com-surpresa-feita-por-alunos-durante-aula-online-e-video-viraliza-chorei-muito.ghtml>. Acesso em: 19 abr. 2021.

RIBEIRO, Karina Braga *et al.* Social inequalities and COVID-19 mortality in the city of Sao Paulo, Brazil. **International Journal of Epidemiology**, 2021. 1-11.

RICARDO, Luis. KIT ALIMENTAÇÃO É RETRATO DO DESCASO DO GDF COM A VULNERABILIDADE SOCIAL DO DF. **Sinpro DF**, 2020. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/kit-alimentacao-e-retrato-do-descaso-do-gdf-com-a-vulnerabilidade-social-do-df/>. Acesso em: 15 abr. 2021.

ROCHA, Lucas. Bolsonaro ataca professores e diz que eles não querem trabalhar. **Revista Fórum**, 2020. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/politica/bolsonaro-ataca-professores-e-diz-que-eles-nao-querem-trabalhar/>. Acesso em: 19 abr. 2021.

ROLNIK, Suely. **Esferas da Insurreição: notas para uma vida não cafetinada**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

SANCTUM, Flávio (Flávio Santos da Conceição). **Pensamento Sensível e Pensamento Simbólico – Uma Concepção Boalina da Arte. Anais do VII Congresso da ABRACE Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas TEMPOS DE MEMÓRIA: Vestígios, Ressonâncias e Mutações**, Porto Alegre, 2012.

SANCTUM, Flávio. **Estética do Oprimido de Augusto Boal – Uma Odisséia pelos Sentidos.2011.129 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Arte) –Universidade Federal Fluminense**. Rio de Janeiro: [s.n.], 2011.

SANTOS, Bárbara. **Teatro do Oprimido: Raízes e Asas- uma teoria da práxis**. Rio de Janeiro: Ibis Libris, 2016.

SANTOS, Bárbara. **Percursos Estéticos: imagem, som, ritmo, palavra- abordagens originais sobre o Teatro do Oprimido**. São Paulo: padê editorial, 2018.

SANTOS, Bárbara. **Teatro das Oprimidas**. Rio de Janeiro: Casa Philos, 2019.

SARAPECK, Helen.. **Abraçando a Árvore do Teatro do Oprimido: pesquisa e memorial de experiências com o símbolo do método.2016. 200 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino das Artes Cênicas)–Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: [s.n.], 2016.

SHOHAT, Ella ; STAM, Robert. **Crítica da imagem eurocêntrica**. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

SOARES, Carmela. **Pedagogia do Jogo Teatral: uma poética do efêmero**. In: FLORENTINO, Adilson; TELLES, Narciso **Cartografias do ensino do teatro**. Uberlândia: EDUFU, 2009.

TURLE, Licko. **Alfabetização teatral: O encontro do Teatro Popular com a Pedagogia do Oprimido**. In: MATTOS, Cachalote *et al.* **Teatro do Oprimido e Universidade: experimentos, ensaios e investigações**. Rio de Janeiro: Metanoia, 2016. p. 15-32.

VANNUCCI, Alessandra. **Boal Filósofo: Para uma civilização teatral solidária**. In: LIGIÉRO, Zeca; TURLE, Licko; ANDRADE, Clara de **Augusto Boal: Arte, Pedagogia e Política**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2013. p. 207-221.

VENTURA, Deisy ; REIS, Rossana. **A Linha do tempo da estratégia federal de disseminação da COVID-19: um ataque sem precedentes aos direitos humanos no Brasil. Direitos na Pandemia: Mapeamento e análises das normas jurídicas de resposta à Covid-19 no Brasil**, v. 10, p. 6-31, jan. 2021.

VIANA, Dimir. **Teatro do oprimido na educação de jovens e adultos**. Curitiba: Appris, 2016.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e materialismo**. São Paulo: Unesp, 2011.

APÊNDICE A – ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS

ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS

Para todos os participantes:

Pra nos conhecermos melhor, me conte primeiro:

- Seu nome:
- Sua ocupação atual:
- Conte brevemente sua história e relação com T.O: Como tudo começou? O que você já fez/vem fazendo? Qual sua relação atual?

Perguntas específicas semi-estruturadas para Alessandro Conceição

Formato: Síncrono, via zoom. Neste formato as perguntas podem sofrer alterações no decorrer da conversa.

- 1) Como você enxerga essa relação entre o Teatro do Oprimido e a educação popular? Você acha que o CTO tem muita demanda de professores que vão para os cursos do CTO, ao longo dos anos?
- 2) Você participou da pesquisa que resultou no livro A Estética do Oprimido. Você pode contar um pouquinho como é que foi esse processo, qual a diferença que você acha que tem desse livro para os outros livros do Boal?
- 3) Na Estética do Oprimido é que se propõe a criação de uma nova estética. Você acha que a gente já conseguiu chegar lá? De criar uma **nova estética**?
- 4) Você participa de dois grupos de T.O (Cor do Brasil e Pirei na Cena), como que é fazer parte de um grupo de Teatro do Oprimido? Como que é essa produção estética, como que é a criação, as dificuldades, aprendizados? Se você puder dar exemplos. Como é todo esse processo? O que você acha que precisa melhorar na utilização da Estética do Oprimido?
- 5) E em relação aos cursos online? O CTO está promovendo vários cursos, como você está vendo essa experiência? Em relação ao presencial, em relação a esse novo momento.
- 6) Essa resposta pode ser uma imagem, uma foto, um vídeo, alguma coisa que já tenha aí, fazer uma imagem na hora, um som, uma poesia. A forma que você achar mais viável. Em uma imagem, o que é o Teatro do Oprimido para você?

Perguntas específicas semi-estruturadas para Luiz Guarnier

Formato: Síncrono, via zoom. Neste formato as perguntas podem sofrer alterações no decorrer da conversa.

- 1) Durante a oficina do Jogo da Árvore, você contou que trouxe a necessidade dessa criação para explicar o próprio T.O e seus fundamentos a partir de uma forma mais lúdica. Você poderia contar como se deu o processo de elaboração do tabuleiro? E como foi o processo de pesquisa de transformar esse tabuleiro em uma ferramenta digital?
- 2) Estou fazendo uma oficina formativa com professores de artes sobre o T.O e expliquei a árvore da forma mais “tradicional” (teoricamente), entretanto, tive muita vontade de fazer o jogo durante formações como essa. Como professores e professoras de teatro podem utilizar o jogo que você propõe para o ensino do T.O? Você pode dar exemplos de práticas já feitas com o jogo?
- 3) Qual a relação você vê entre o Teatro do Oprimido com a educação popular? E com ensino de artes nos espaços formais de educação (escolas)?
- 4) Como você vê o potencial do Teatro do Oprimido e do Teatro Político durante a pandemia e na realidade pós-pandemia? Quais ações com a utilização do T.O você vê sendo feita neste momento?
- 5) Você poderia me contar o que é o T.O para você? (gostaria de sugerir que essa resposta pudesse ser não necessariamente em palavras, mas por exemplo, em forma de foto/vídeo, imagem/vídeo pré-existente, um desenho, um som, uma poesia, uma descrição poética, etc.)
- 6) Há algo que eu não perguntei que você gostaria de falar sobre? (alguma história, exemplo, experiência, sugestão, etc.)

Perguntas específicas semi-estruturadas para Julian Boal

Formato: assíncrono, via whatsapp (perguntas por texto e respostas por áudio)

- 1) A Escola de Teatro Político do Rio de Janeiro vem fazendo um trabalho com estudantes de cursinhos pré-vestibulares populares, como você enxerga a relação entre o T.O e a educação popular?
- 2) Você tem acompanhado a inserção do TO nas escolas? O que você pensa disso? Na sua pesquisa você aponta algumas contradições da aplicação do método de Teatro do Oprimido, assim como alternativas através do teatro épico de Brecht para complementar a estrutura do Teatro-fórum. Como está sendo feito este processo na prática? Quais têm sido as suas experiências? Pode dar exemplos?
- 3) O que você acha que precisa melhorar na utilização prática da Estética do Oprimido?
- 4) Como você vê o potencial do Teatro do Oprimido e do Teatro Político durante a pandemia e na realidade pós-pandemia? Quais ações com a utilização do T.O você vê sendo feita neste momento?
- 5) Você poderia me contar o que é o T.O para você? (gostaria de sugerir que essa resposta pudesse ser não necessariamente em palavras, mas, por exemplo, em forma de foto/vídeo, imagem/vídeo pré-existente, um desenho, um som, uma poesia, uma descrição poética, etc.).
- 6) Há algo que eu não perguntei que você gostaria de falar sobre? (alguma história, exemplo, experiência, sugestão, etc.).

Perguntas específicas semi-estruturadas para Carol Netto

Formato: e-mail (perguntas e respostas por escrito)

- 1) Como você enxerga a relação entre o T.O e a educação popular? E com ensino de artes nos espaços formais de educação (escolas)?
- 2) Na sua pesquisa você aborda as questões de raça e gênero no âmbito da realidade escolar, como você vê as relações opressor-oprimido em sala de aula? Como você enxerga a experiência de Teatro do Oprimido com grupos de jovens e crianças? Poderia contar algum exemplo prático vivido por você neste sentido?
- 3) Você faz parte de grupos importantes de Teatro do Oprimido ligados ao CTO, como se dá essa construção no âmbito estético? Você pode contar um pouco sobre como é estar/criar/fazer parte de um Grupo de Teatro do Oprimido? Quais são as experiências práticas, aprendizagens, dificuldades e a perspectivas de se fazer teatro do oprimido em um grupo?
- 4) O que você acha que precisa melhorar na prática da Estética do Oprimido dentro e fora de sala de aula?
- 5) Como você vê o potencial do Teatro do Oprimido e do Teatro Político durante a pandemia e na realidade pós-pandemia? Quais ações com a utilização do T.O você vê sendo feita neste momento? E o T.O na educação a distância (formal e informal) ?
- 6) Você poderia me contar o que é o T.O para você? (gostaria de sugerir que essa resposta pudesse ser não necessariamente em palavras, mas,por exemplo, em forma de foto/vídeo, imagem/vídeo pré-existente, um desenho, um som, uma poesia, uma descrição poética, etc.).
- 7) Há algo que eu não perguntei que você gostaria de falar sobre? (alguma história, exemplo, experiência, sugestão, etc.).

APÊNDICE B – Entrevista: Oficina de Estética do Oprimido para Professores

Entrevista: Oficina de Estética do Oprimido para Professores

23/11/2021 21:39

Entrevista: Oficina de Estética do Oprimido para Professores

Entrevista para professores que participaram da Oficina de Estética do Oprimido para professores.

Essa entrevista ocorre no âmbito da pesquisa de mestrado em Artes Cênicas intitulada: "A Estética do Oprimido como proposta metodológica na Pedagogia do Teatro" vinculada ao Programa de Pós Graduação em Artes Cênicas (PPG-CEN) da Universidade de Brasília (UnB).

***Obrigatório**

1. 1) Nome (Caso não queira se identificar pode escolher um nome fictício) *

2. 2) e-mail *

3. 3) Qual a sua formação? *

Artes Cênicas

Artes Visuais

Música

Dança

Educação Artística

Outro: _____

4. 4) Você leciona em escola: *

- Pública
- Privada
- Ambas

5. 5) Gênero *

- Feminino
- Masculino
- Não-Binário
- Fluído
- Outro: _____

6. 6) Identificação Étnico-racial *

- Preto (a/e)
- Pardo (a/e)
- Branco (a/e)
- Amarelo (a/e)
- Indígena (a/e)
- Outro: _____

7. 7) Você já conhecia o Teatro do Oprimido? *

- Sim
- Não
- Pouco, já tinha ouvido falar sobre

8. 8) Como foi a experiência geral da Oficina para você? *

9. 9) Quais atividades práticas vistas na oficina você pensa que pode utilizar/experimentar e quais você não pretende usar em sala de aula?

10. 10) Você já teve alguma experiência em sala de aula utilizando algum aspecto da Estética Oprimido? Se sim, quais, pode dar exemplos? antes ou depois da oficina?

11. 11) Para você, é possível utilizar a Estética do Oprimido no ensino remoto ou híbrido (remc + presencial)?

12. 12) O que você pensa sobre a possibilidade da Estética do Oprimido (a partir do que foi visto na oficina) como base para o ensino de artes na escola?

13. 14) Em uma imagem (pode ser retirada da internet, desenho, foto), me conte: Como foi a oficina? (Caso prefira responder em texto, ou em forma de link, responda na próxima pergunta)

Arquivos enviados:

14. Caso prefira mandar o link da imagem, copie e cole aqui.

15. 15) Me conte em uma palavra (ou em um texto poético/poesia): Como foi a oficina para você?

16. 13) Gostaria de falar sobre algo que não perguntei? Críticas, sugestões, histórias e experiências que queira compartilhar, dúvidas, anseios, etc.

Muito Obrigada pela sua participação na Oficina e o tempo disponibilizado nessa entrevista. Qualquer dúvida ou para maiores informações pode me contatar no e-mail: anacarolina000@gmail.com ou whatsapp 61983777946

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE C – Plano de Curso

Oficina de Estética do Oprimido para Professores de Artes

Carga- horária:

6 h 30 min/aula síncronas em aplicativo de videoconferência divididas em 4 encontros de 1h30 min e 1 encontro introdutório de 30 min.

3h30min de atividades assíncronas – leituras de textos complementares e visualização de material audiovisual.

Objetivos:

Conhecer e compreender a Estética do Oprimido e o método de Teatro do Oprimido de Augusto Boal, sua aplicabilidade prática e possibilidades de utilização em sala de aula e durante o ensino remoto.

Objetivos específicos:

- Conhecer a Estética do Oprimido
- Conhecer o Método de Teatro do Oprimido e seu criador Augusto Boal
- Compreender questões relacionadas a Opressão em sala de aula
- Desmecanizar o corpo e a mente através de jogos e técnicas
- Perceber as aplicabilidades da Estética do Oprimido no ensino de Artes

Conteúdo Programático:

Aula 1- O que é a Estética do Oprimido?

Introdução teórica à Estética e ao Teatro do Oprimido e sensibilização prática com o método

Aula 2- Jogos e Técnicas de Teatro do Oprimido

Panorama geral sobre os jogos e técnicas do Teatro do Oprimido e sua aplicabilidade remota.

Aula 3- Quem é o oprimido?

A Opressão no teatro do oprimido e os diálogos possíveis em sala de aula

Aula 4- Produção artística-pedagógica

Aplicando as técnicas, jogos e discussões feitas ao longo da oficina, haverá a produção de uma atividade artística-pedagógica feita pelas participantes a ser aplicada com o grupo.

Avaliação: produção de protocolos durante a oficina, auto avaliação e feedback por entrevista semiestruturada ao final da oficina.

Bibliografia

BOAL, Augusto. **A Estética do Oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BOAL, Augusto. **O Teatro como Arte Marcial**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores**. 13a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009

BOAL, Augusto. **O Teatro do Oprimido e outras Poéticas Políticas**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio De Janeiro: Paz e Terra, 2003

TURLE, Licko. **Alfabetização teatral: O encontro do Teatro Popular com a Pedagogia do Oprimido**. In Teatro do Oprimido e Universidade: experimentos, ensaios e investigações. Rio de Janeiro: Metanoia, 2016. Páginas: 15-32

SANTOS, Bárbara. **Teatro do Oprimido: Raízes e Asas - uma teoria da práxis**. Rio de Janeiro: Ibis Libris, 2016.

SANTOS, Bárbara. **Percursos Estéticos: imagem, som, ritmo, palavra-abordagens originais sobre o Teatro do Oprimido**. São Paulo: Padê editorial, 2018

SANTOS, Bárbara. **Teatro das Oprimidas**. Rio de Janeiro: Casa Philos, 2019.

APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO: ENSINO DE ARTES REMOTO/HÍBRIDO NO DF

Ensino de Artes remoto/híbrido no Distrito Federal.

23/11/2021 21:40

Ensino de Artes remoto/híbrido no Distrito Federal.

Este questionário ocorre no âmbito da pesquisa de mestrado em Artes Cênicas intitulada: "A Estética do Oprimido como proposta metodológica na Pedagogia do Teatro" vinculada ao Programa de Pós Graduação em Artes Cênicas (PPG-CEN) da Universidade de Brasília (UnB) e tem como objetivo compreender a nova realidade do fazer pedagógico do ensino de artes remoto/híbrido no Distrito Federal.

Agradeço desde já sua disponibilidade para responder a pesquisa. A seguir encontrará maiores informações e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para ser assinado.

Informações de contato:

Pesquisadora: Ana Carolina de Sousa Castro - anacarolina000@gmail.com

Telefone: 61983777946

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0013882875174550>

Orientação: Profa. Dra. Luciana Hartmann

*Obrigatório

TERMO DE
CONSENTIMENTO
LIVRE E
ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa "A Estética do Oprimido como proposta metodológica na Pedagogia do Teatro", de responsabilidade de Ana Carolina de Sousa Castro, estudante de Mestrado do Programa de Pós Graduação em Artes Cênicas do Instituto de Artes da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é propor a Estética do Oprimido como possibilidade metodológica da Pedagogia do Teatro e como alternativa para que professores da educação básica apliquem a tendência libertadora de educação no ensino do Teatro visando o protagonismo das/dos educandos. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda do/da pesquisador/a responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de questionário online em que haverá perguntas objetivas e subjetivas em relação a práxis pedagógica e sua adaptação ao ensino remoto. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa pode implicar os seguintes riscos recorrentes a atividades on-line e questionários: responder as perguntas e tomar o seu tempo ao participar do questionário. Todos os riscos serão minimizados da melhor forma possível.

Espera-se com esta pesquisa compreender a nova realidade do fazer artístico no ensino remoto/ensino híbrido e as possibilidades de utilização da Estética do Oprimido como metodologia no ensino de Artes, sobretudo, do ensino de Teatro. Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (61) 983777946 ou pelo e-mail anacarolina000@gmail.com. A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de e-mail inscrito no questionário, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica. Pretende-se, ainda divulgar os resultados desta pesquisa para professores e professoras de forma estética-didática a partir de meio artístico a ser definido posteriormente (web-doc, curta documentário ficcional, vídeos didáticos, material didático disponibilizado online). Ressalta-se que para essa divulgação de resultados didático-estética não haverá nenhuma forma de identificação ou utilização de imagem dos participantes da pesquisa, garantindo o total sigilo de participação da pesquisa.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília sob o parecer nº 4.308.674. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Diante das explicações, se você concorda em participar deste projeto, selecione a opção "aceito" a seguir.

1. Você aceita participar desta pesquisa? *

Marcar apenas uma oval.

- Aceito *Pular para a pergunta 2*
- Não aceito *Pular para a seção 3 (Ok, muito obrigada!)*

Ok, muito
obrigada!

Para responder este questionário é necessário que haja o aceite do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Quem é você?

2. Qual seu e-mail? *

3. 1) Escolha um nome fictício para você :) *

4. 2) Idade *

Marcar apenas uma oval.

- 18 a 25 anos
- 26 a 30 anos
- 31 a 40 anos
- 41 a 50 anos
- mais de 50 anos

5. 3) Gênero *

6. 4) Identificação Étnico-racial *

7. 5) Você tem filhos ou é responsável por alguém menor de idade? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

8. 6) Caso a resposta anterior seja sim, responda:

Marcar apenas uma oval.

Os cuidados com as crianças são compartilhados pelas pessoas adultas que vivem na casa

Me responsabilizo pela maior parte dos cuidados sozinho(a)

Meus filhos não demandam muitos cuidados

Não se aplica

9. 7) Qual instituição de ensino você leciona? *

Marcar apenas uma oval.

Escola Pública

Escola Privada

Ambas

10. 8) Em qual Região Administrativa fica a sua escola? *

11. 9) Qual nível de escolaridade você leciona? *

Marque todas que se aplicam.

- Ed. Básica - Educação infantil
- Ed. Básica- Ens. Fundamental Anos Iniciais
- Ed. Básica- Ens. Fundamental Anos Finais
- Ensino médio
- EJA
- Ensino Superior
- Ensino Especial
- Educação no Campo
- Ensino não-formal

Outro: _____

12. 10) Qual a sua formação? *

Marcar apenas uma oval.

- Artes Visuais
- Artes Cênicas
- Música
- Dança
- Educação Artística
- Outro: _____

Sobre o Ensino Remoto Emergencial/Híbrido

13. 1) Durante a Pandemia, a sua escola adotou: *

Marcar apenas uma oval.

- Somente o Ensino Remoto
- Ensino Remoto e o ensino presencial híbrido
- Outro: _____

14. 2) Como sua escola implementou o ensino remoto? *

Marque todas que se aplicam.

- Aulas síncronas (ao vivo por aplicativo de video-conferencia)
- Aulas assíncronas gravadas
- Atividades em plataformas online
- Atividades em material físico entregue ao estudante
- Outro: _____

15. 3) Quais plataformas você mais utiliza para a realizar o ensino remoto? Obs: Caso selecione a opção "outros" por favor preencha com o nome das plataformas *

Marque todas que se aplicam.

- Moodle/aplicativo da Instituição
- Google sala de aula
- Google Meets
- Microsoft Teams
- Zoom
- Live (aula ao vivo) em redes sociais (youtube, Instagram, etc.)
- Aula transmitida em canal de TV
- WhatsApp
- E-mail
- redes sociais diversas
- RNP- Webconferencia
- Outro: _____

16. 4) Como você avalia até agora o Ensino Remoto na sua escola? *

Marcar apenas uma oval.

- Muito bom
- Bom
- Ruim
- Muito Ruim

17. 5) Na sua experiência quais são as vantagens e desvantagens do Ensino Remoto?

18. 6) Quais são suas maiores dificuldades de adaptação ao ensino remoto? *

Marque todas que se aplicam.

- Planejar atividades
- Planejar aulas
- Utilização das plataformas
- Relação remota professor-aluno
- Produção de vídeo-aulas (gravação, criação de conteúdo)
- Produção técnica (preparo de equipamentos)

Outro: _____

19. 7) Qual dessas atividades você gasta mais tempo em realizar? *

Marcar apenas uma oval.

- Planejar atividades
- Planejar aulas
- Aprendendo a utilizar ferramentas on-line
- Aula síncrona (lecionando)
- Produção de vídeo-aulas (gravação, criação de conteúdo)
- Produção técnica (preparo de equipamentos)
- Respondendo dúvidas
- Corrigindo atividades
- Outro: _____

20. 8) Você trabalha mais tempo durante o Ensino Remoto ou durante o Ensino Presencial ? *

Marcar apenas uma oval.

- Ensino remoto
- Ensino presencial

21. 9) Qual nível de adesão às aulas e atividades remotas você percebe das/ dos estudantes?

Marcar apenas uma oval.

- Alta - A maioria participa ativamente
- Média- Por volta da metade dos alunos participam ativamente
- Baixa- Poucos alunos participam ativamente
- Muito baixa- Quase nenhum estudante participa ativamente
- Não tenho como verificar

22. 10) Qual método você utiliza para averiguar o nível de adesão/ frequência das e dos estudantes às aulas? *

Marque todas que se aplicam.

- Frequência/chamada em aula síncrona (ao vivo)
- Recebimento de atividades
- Dúvidas e questionamentos sobre a disciplina
- Não tenho como verificar

Outro: _____

Metodologias no Ensino Remoto

23. 1) Durante o Ensino Remoto qual metodologia é mais utilizada por você ? *

Marcar apenas uma oval.

- Aula Expositiva
- Atividades práticas em Grupos
- Atividades práticas Individuais
- Atividades teóricas
- Apresentações artísticas
- Jogos e brincadeiras
- Outro: _____

24. 2) Como você percebe a autonomia das e dos estudantes durante o ensino remoto tendo como referência o ensino presencial? *

Marcar apenas uma oval.

- Há mais autonomia das/dos estudantes
- Há menos autonomia das/dos estudantes
- Não percebo diferenças

25. 3) Quais tipos de atividades práticas para o ensino de artes você têm aplicado? *

Marque todas que se aplicam.

- Produção de materiais artísticos
- Jogos e brincadeiras em aula síncrona (ao vivo)
- Jogos e brincadeiras para fazer em casa
- Produção de obras visuais (desenhos, pinturas, colagens)
- Produção de obras da cena (vídeo, dança, performance)
- Produção de música
- Nenhuma citada

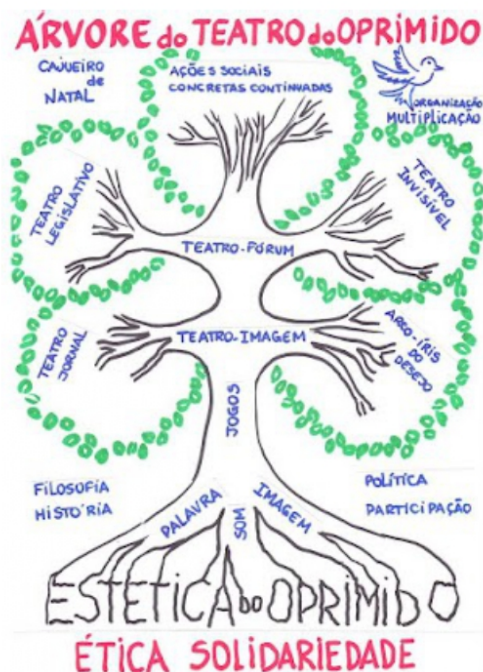
Outro: _____

26. 4) Como você tem abordado os aspectos práticos da disciplina? Se puder, dê exemplos.

27. 5) Como a pandemia afeta o seu trabalho como professor(a)-artista?

Sobre a Estética do Oprimido

O Teatro do Oprimido (TO) é um método sistematizado pelo teórico, dramaturgo, artista e diretor de teatro Augusto Boal. O método reúne jogos e técnicas que visam a transformação social a partir do protagonismo dos (as/es) oprimidos (as/es). A Estética do Oprimido é entendida como a essência do método de Teatro do Oprimido.



28. 7) Você conhece o Teatro do Oprimido de Augusto Boal? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Pouco, já ouvi falar sobre.

29. 1) Você já utilizou algum aspecto do método de Teatro do Oprimido em sala de aula? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Não se aplica

30. 2) Caso você tenha utilizado algum aspecto do método de Teatro do Oprimido em sala de aula, responda quais: *

Marque todas que se aplicam.

- Jogos teatrais
 Técnicas teatrais (teatro imagem, teatro fórum, teatro legislativo, arco-íris do desejo)
 Filosofia do método
 não se aplica

Outro: _____

31. 1) Se desejar, contribua com algum relato de experiência, sugestão, dúvida, angústia e/ou crítica em relação ao assunto abordado ou a esse formulário.

32. 2) Você tem interesse em participar de uma oficina formativa remota e gratuita para professores de artes acerca da Estética do Oprimido, parte desta mesma pesquisa? * Caso tenha interesse lhe enviaremos maiores informações por e-mail.

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

Muito obrigada por participar desta pesquisa! Qualquer dúvida ou sugestão contactar: Ana Carolina de Sousa Castro- anacarolina000@gmail.com

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 3 – Entrevista com artistas praticantes de Teatro do Oprimido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa "**A Estética do Oprimido como proposta metodológica na Pedagogia do Teatro**", de responsabilidade de **Ana Carolina de Sousa Castro**, estudante de Mestrado do Programa de Pós Graduação em Artes Cênicas do Instituto de Artes da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é propor a Estética do Oprimido como possibilidade metodológica da Pedagogia do Teatro e como alternativa para que professores da educação básica apliquem a tendência libertadora de educação no ensino do Teatro visando o protagonismo das/dos educandos. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda do/da pesquisador/a responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de **Entrevista semiestruturada** acerca da sua experiência com Teatro do oprimido e possíveis correlações com a Pedagogia do Teatro. É para este procedimento que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa pode implicar os seguintes riscos recorrentes à atividades on-line e entrevistas: invasão de privacidade, tomar o seu tempo ao participar da entrevista, Todos os riscos serão minimizados da melhor forma possível pela pesquisadora.

Espera-se com esta pesquisa compreender a nova realidade do fazer artístico no ensino remoto/ensino híbrido e as possibilidades de utilização da Estética do Oprimido como metodologia no ensino de Artes, sobretudo, do ensino de Teatro. Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone **XXXXXXX** ou pelo e-mail **XXXXXXXXXXXX**

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de **e-mail inscrito** neste TCLE, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica. Pretende-se, ainda divulgar os resultados desta pesquisa para professores e professoras de forma estética-didática a partir de meio artístico a ser definido posteriormente (web-doc, curta documentário ficcional, vídeos didáticos, material didático disponibilizado online). Ressalta-se que para essa divulgação didático-estética não haverá nenhuma forma de identificação ou utilização de imagem dos participantes da pesquisa, garantindo o total sigilo de participação da pesquisa.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Diante das explicações, se você concorda em participar deste projeto, assine a seguir. Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

Dados do(a) Participante:

Nome: _____
E-mail: _____
Telefone para contato: _____

Local e Data

Assinatura do (a) Participante

Dados da Pesquisadora:

Nome: Ana Carolina de Sousa Castro
E-mail:
Telefone para contato:

Local e Data

Assinatura da Pesquisadora

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Oficina Formativa e Entrevista Semiestruturada para Professores Participantes

Você está sendo convidado a participar da pesquisa "**A Estética do Oprimido como proposta metodológica na Pedagogia do Teatro**", de responsabilidade de **Ana Carolina de Sousa Castro**, estudante de Mestrado do Programa de Pós Graduação em Artes Cênicas do Instituto de Artes da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é propor a Estética do Oprimido como possibilidade metodológica da Pedagogia do Teatro e como alternativa para que professores da educação básica apliquem a tendência libertadora de educação no ensino do Teatro visando o protagonismo das/dos educandos. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda do/da pesquisador/a responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de **Oficina Formativa Online** intitulada "Oficina de Estética do Oprimido para Professores de Artes" com a carga horária de 8h/aula e **entrevista semiestruturada** acerca da experiência na Oficina Formativa e possibilidade de utilização desta formação na sua práxis pedagógica. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa pode implicar os seguintes riscos recorrentes à atividades on-line e cursos formativos: invasão de privacidade, tomar o seu tempo ao participar da oficina, possibilidade de embaraço ao interagir com desconhecidos. Todos os riscos serão minimizados da melhor forma possível, através de metodologias pedagógicas.

Espera-se com esta pesquisa compreender a nova realidade do fazer artístico no ensino remoto/ensino híbrido e as possibilidades de utilização da Estética do Oprimido como metodologia no ensino de Artes, sobretudo, do ensino de Teatro. Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone **XXXXXXXXXX** ou pelo e-mail **XXXXXXXXXXXXXX**

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio **de e-mail inscrito** neste TCLE, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica. Pretende-se, ainda divulgar os resultados desta pesquisa para professores e professoras de forma estética-didática a partir de meio artístico a ser definido posteriormente (web-doc, curta documentário ficcional, vídeos didáticos, material didático disponibilizado online). Ressalta-se que para essa divulgação didático-estética não haverá nenhuma forma de identificação ou utilização de imagem dos participantes da pesquisa, garantindo o total sigilo de participação da pesquisa.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Diante das explicações, se você concorda em participar deste projeto, assine a seguir. Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

Dados do(a) Participante:

Nome: _____
E-mail: _____
Telefone para contato: _____

Local e Data

Assinatura do (a) Participante

Dados da Pesquisadora:

Nome: Ana Carolina de Sousa Castro
E-mail:
Telefone para contato:

Local e Data

Assinatura da Pesquisadora