

TEATRO DO MUNDO |

DIREITO E REPRESENTAÇÃO

LAW AND PERFORMANCE



Ficha Técnica

Título: Direto e representação | Law and Performance

Coleção : Teatro do Mundo

Volume: 10

ISBN: 978-989-95312-7-7

Depósito Legal: 401279/15

Edição organizada por: Cristina Marinho, Nuno Pinto Ribeiro e Tiago

Daniel Lamolinarie de Campos Cruz

Comissão científica: Armando Nascimento (ESCTL), Cristina Marinho

(UP), Jorge Croce Rivera (Uévora), Nuno Pinto Ribeiro (UP)

Capa Foto: ©Rogov Bundenko - 2014 | Kristina Shapran (Russian ballerina)

Projeto gráfico: Cristina Marinho e Tiago Daniel Lamolinarie de Campos

cruz

1ª edição

Tiragem: 150

© Centro de Estudos Teatrais da Universidade do Porto

Vedada, nos termos da lei, a reprodução total ou parcial deste livro, por
quaisquer meios, sem a aprovação da Editora.

<http://www.cetup.p>

Educação e criação artística: o caso do grupo de teatro ATRUPEÇA

Por Silvio Benevides¹

Para que serve o teatro? Para encontrar gente. Para fazer sentido. Para sentir. Para ouvir. Para testar coisas. Para “*coisar*” testes. Para contestar. Para aceitar. Para se sentir vivo. Ao vivo. Para viver (Jussilene Santana).

Escolhi iniciar o presente artigo com a citação acima, de autoria da atriz, professora e jornalista brasileira Jussilene Santana, porque ela define o teatro não apenas como diversão e/ou entretenimento para um público especializado; ou, ainda, como uma técnica que visa tão somente o aprimoramento estético de um fazer artístico. Considerado a partir da perspectiva acima apresentada, o teatro se caracteriza como um espaço de interação e trocas simbólicas no qual os indivíduos aprendem a experimentar, compartilhar e encontrar sentido para as ações humanas. Interpretado desta maneira, a prática teatral adquire o potencial de se converter numa importante ferramenta para a promoção de uma ação educativa de caráter dialético que supere ou vise superar as fronteiras rígidas impostas pelos modelos e padrões sócio-pedagógicos hegemônicos entre educação, ação sociocultural, criação artística e ação política. Acontece que no mundo contemporâneo tais fronteiras estão cada vez mais fluidas. Isto nos obriga a buscar novos padrões de sociabilidade voltados tanto para a ampliação dos espaços democráticos

¹ Doutor em Sociologia e Professor do Colegiado de Ciências Sociais da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (Brasil).

já constituídos, quanto à construção de outros que aprofundem e fortaleçam uma cultura política promotora da paz social democrática e estável. Nesse ponto se encontra o objetivo deste texto, que busca entender os mecanismos que dificultam a constituição de uma experiência teatral específica em uma experiência pedagógica capaz de contribuir no processo de emancipação dos sujeitos, especialmente de sujeitos jovens inseridos no contexto sócio-cultural da região do Recôncavo da Bahia, nordeste do Brasil.

Expressivas transformações nas tramas das redes de sociabilidade estão a ocorrer na conjuntura histórica contemporânea marcada, entre outras coisas, por dois fatores bastante significativos. O primeiro se refere aos intensos questionamentos sofridos pelo projeto unificador e universalizante da modernidade clássica, ou pela gradual perda de confiança nesse projeto. O segundo, diz respeito a uma intensa ampliação das redes de coexistência e interdependência humana, por meio de um acentuado dinamismo das instituições sociais cuja abrangência ultrapassa as fronteiras nacionais e atinge escalas globais, provocando o que Giddens (2002) chama de interconexão entre influências globalizantes num extremo e disposições pessoais no outro. Isso implica estabelecer um novo padrão de sociabilidade, assim como de política emancipatória que incorpore as especificidades dos diferentes sujeitos sociais.

No mundo atual falar de democracia implica discorrer sobre o reconhecimento e a proteção dos direitos do homem. Prova disso é o fato de que tais valores estão na base de todas as constituições modernas.

Entretanto, para de fato ocorrer o reconhecimento e a proteção dos direitos do homem é preciso que se promova a paz, tanto no âmbito de cada Estado, quanto no âmbito das relações internacionais e interpessoais. Isso, porém, somente poderá acontecer se a ampliação do reconhecimento e da proteção dos direitos do homem estiverem acima dos Estados e se estes, conforme aponta Rawls (2003), promoverem o que ele chama de justiça como equidade, cujo objetivo prático deve ser o de prover uma base moral e filosófica aceitável para que as instituições democráticas possam lidar com os conflitos entre liberdade e igualdade.

De acordo com Bobbio (1992), os direitos do homem, a democracia, assim como a paz entre grupos, culturas e sociedades são três momentos necessários do mesmo movimento histórico. Sem proteção aos direitos reconhecidos do homem não pode haver democracia. Sem esta, por sua vez, deixam de existir as condições mínimas necessárias para a solução pacífica dos conflitos sociais em todos os níveis. Dito de outra maneira, sendo a democracia a sociedade dos cidadãos, estes só poderão tê-los a partir do momento em que seus direitos fundamentais lhes forem reconhecidos. Unicamente dessa forma poderá haver paz estável, isto é, uma ordem social que não tenha a guerra como alternativa. A paz estável, no entanto, existirá, apenas, quando não mais houver cidadãos deste ou daquele Estado, mas tão somente cidadãos do mundo.

O dinamismo das instituições da modernidade avançada se refere à maneira como estas interferem nos hábitos, costumes e nas relações sociais tradicionais, considerando seu impacto global. Segundo Beck (1997), tal dinamismo não resulta de um processo revolucionário desencadeado por forças

sociais favoráveis a mudanças estruturais profundas, mas, sim, de um processo de inovação autônoma, cujas transformações por ela geradas se sobrepõem, até mesmo, às discussões ou decisões de parlamentos e governos. Isso tem modificado, substancialmente, as principais formações e categorias sociais da modernidade (classe, trabalho, família, idade, relações entre gêneros, entre outras) e promovido o desenvolvimento técnico-científico e econômico numa velocidade jamais vista. Devido a esses fatores, as sociedades contemporâneas têm experimentado um contínuo processo de individualização que consiste, de um lado, na convicção de que a segurança propagada por ela não passa de uma mera ficção e, por outro, exprime, antes de tudo, a desintegração das certezas cultivadas pela sociedade industrial.

Em suma, a individualização significa a desincorporação e reincorporação dos modos de vida da sociedade industrial por outros modos nos quais os indivíduos produzem, representam e acomodam suas próprias biografias. Por exemplo, o estilo de vida assume particular importância no cotidiano, pois à medida que a tradição perde espaço e a vida cotidiana passa a ser cada vez mais pautada pelo jogo dialético entre o local e o global, mais os indivíduos são forçados a escolher um estilo de vida entre as diversas opções colocadas pela alta modernidade. Tais escolhas possibilitam o surgimento de questões morais que já não podem ser negligenciadas, adiadas ou simplesmente esquecidas. Essas questões reivindicam formas de envolvimento que os movimentos sociais contemporâneos anunciam e ajudam a iniciar politizando o cotidiano. Tais movimentos reivindicam uma remoralização da vida social em todos os âmbitos, dos mais íntimos aos mais universais, já que

os problemas que visam superar não se adaptam com facilidade aos parâmetros da política institucionalizada.

O paradoxo dessa situação é que, de um lado, o processo de individualização está a provocar um vazio político das instituições, pois estas já não respondem a contento às necessidades das sociedades atuais; de outro lado, porém, a individualização está a promover um renascimento não institucional do político, visto que o sujeito individual retorna às instituições para que os programas e fundações destas contemplem, de fato, as demandas dos atores sociais contemporâneos. Trata-se de um movimento orientado de baixo para cima e originado fora dos espaços tradicionais de participação, movimento este que Beck (1997) denomina de subpolítica, isto é, uma política subsistêmica autônoma, cuja dinâmica incorpora tanto o aparato governamental nas suas mais variadas instâncias, quanto opiniões e julgamentos dos diferentes atores sociais engajados em causas das mais diferentes e organizados fora dos aparatos institucionalizados da política e do conhecimento formal.

A subpolítica permitiu, então, moldar a sociedade de baixo para cima, incorporando, inclusive, a subjetividade dos sujeitos e dos seus princípios norteadores. Como consequência, os direitos, especialmente os direitos humanos, são hoje um princípio inerente à própria condição humana. No contexto contemporâneo, a dignidade humana tornou-se um princípio ético, uma razão justificativa de conduta, sem o qual não mais se admite nenhum tipo de ação política ou ideológica que não considere como elemento basilar dos seus princípios a defesa e a manutenção dos

direitos, ou seja, a defesa da dignidade de todo e qualquer ser humano. Por esta razão, as lutas sociais na contemporaneidade estão profundamente marcadas por uma demanda por reconhecimento. A sua ausência ou o reconhecimento deformado de uma identidade pode ser um dos mais poderosos instrumentos de opressão, pois, segundo Taylor (1994), aprisiona a vítima num falso, distorcido e reduzido modo de ser, conduzindo-a a um processo de autodepreciação que a impele a agir em favor do ideário hegemônico que a circunda e a inferioriza. O reconhecimento de uma identidade, portanto, não é uma consideração especial dispensada ao outro “que difere de mim”, mas, sim, uma necessidade vital para os seres humanos, afirma o autor. Entretanto, o objetivo normativo do reconhecimento não parece ser a eliminação da desigualdade, mas, sim a anulação da degradação e do desrespeito que permitiria, então, a viabilização de oportunidades sociais para dirimir as desigualdades. Por conta disso, diz Honneth (2003), na cultura política contemporânea a dignidade e o respeito se tornaram as condições fundamentais para a construção de uma sociedade justa.

Embora as transformações para a modernidade e o desenvolvimento das instituições modernas tenham colocado o homem no centro da vida social, permitindo sua emancipação e instituindo a liberdade, a dignidade dos sujeitos e o reconhecimento como valores substantivos, paradoxalmente, essas mesmas instituições se apropriaram, segundo Foucault (1996), de mecanismos de vigilância e controle, corporificados nas práticas sociais cotidianas, a fim de regular sistematicamente a conduta individual e coletiva, gerando toda sorte de

arbítrio e desrespeito. Assim sendo, a modernidade fez circular uma nova economia do poder, de efeitos contínuos, ininterruptos e individualizados, evidenciada nas lutas cotidianas e percebida por aqueles que se debatem nas mais finas malhas das redes de relações interpessoais (família, escola, trabalho, etc.). Por conta dessa nova percepção do poder como uma relação social formada por múltiplos mecanismos de força, o projeto unificador e universalizante da modernidade foi, gradativamente, deixando de ser algo confiável e a racionalidade moderna homogeneizadora passou a ser, também, percebida como um todo opressivo. É exatamente nesse aspecto que reside, de acordo com Domingues (2002), o paradoxo da modernidade. Se por um lado, diz ele, a liberdade nunca esteve tão ao alcance de nossas mãos, por outro, projetos de dominação se encontram entrincheirados com solidez nos domínios da economia, da política e da ciência (baluartes da dominação moderna), cuja influência se derrama por sobre toda a vida social, inclusive, como não poderia deixar de ser, no âmbito da educação.

Bauman (1999), nos mostra que a modernidade nos fez acreditar que a razão traria clareza e transparência para a vida em geral e para a vida humana em particular, suprimindo todo e qualquer vestígio de ambivalência e opressão. Contudo isso não aconteceu. Há hoje uma consciência cada vez maior da incerteza da existência humana, da ambivalência de todas as opções em relação a identidades e projetos de vida, por conta da diversidade e pluralidade biossocial. Atingiu-se um estágio de máxima mobilidade e fluidez necessárias para se alcançar

horizontes que se movem no tempo, mas esbarram nos projetos modernos de dominação.

Na nova modernidade, nos chama a atenção Touraine (1994), as relações entre racionalização (ciência/técnica) e subjetivação (criatividade) são simultaneamente opostas e complementares, o que culminou na libertação do sujeito, isto é, a transformação do sujeito em ator social capaz de se inserir nas relações sociais, modificando-as, sem, no entanto, necessariamente se identificar com nenhum grupo ou coletividade específica. O que se persegue atualmente, após a constatação de que, a despeito dos progressos perpetrados pela modernidade há ainda sofrimento e infelicidade para o homem, não é mais o controle dos meios de produção, mas, sim, diz ele, a defesa dos direitos e da dignidade humana. Trata-se, portanto, da defesa daquilo que se poderia chamar de direitos humanos, abrangendo, inclusive, os direitos sociais básicos, além da defesa da dignidade de atores coletivos, sejam eles trabalhadores, mulheres, crianças, adolescentes, jovens, idosos, índios, negros, pobres, homossexuais, estudantes e, também, de “sujeitos” não-humanos, uma vez que hoje, os movimentos ecológicos trabalham com uma versão expandida de ética que vai além do humano.

Da tensão entre liberdade e dominação ainda podem brotar muitos movimentos na vida social que, ao invés de nos fazer lamentar a ausência de um mundo adequado, nos impele a inventar, a criar um mais próximo dos nossos sonhos e desejos, convertendo-nos, como escreve Domingues (2002), em “artistas de nossa existência, livres de constrangimentos e limitações naturais” (p.21). É precisamente como

“artistas” de suas existências que os atores sociais contemporâneos têm se movimentado nessa tensão entre liberdade e dominação ao longo da modernidade, seja aderindo a projetos tecidos por subjetividades coletivas que têm a liberdade como meta, seja aderindo a projetos conservadores de dominação que têm como meta bloquear e/ou cercear a liberdade. Nessa tensão também se encontram os educadores atuais que ora reproduzem técnicas pedagógicas não mais condizentes ou pouco condizentes com o contexto histórico atual; ora buscam alternativas teórico-metodológicas mais concatenadas com as demandas impostas pela dinâmica social contemporânea.

No que diz respeito aos sujeitos para os quais as práticas pedagógicas estão voltadas, isto é, os estudantes, grupo composto em sua maioria por indivíduos jovens, esse paradoxo, segundo Bourdieu (1983), se revela como um choque entre as gerações. Este choque esconde, entre outras coisas, uma luta simbólica fortemente impregnada por uma disputa entre a juventude, aqui percebida não como uma condição biológica, mas, sim, como uma prática social e historicamente construída, marcada pela vida escolar (ao menos nas sociedades predominantemente industriais), e os mais velhos pela ampliação dos seus espaços de poder, ou seja, o domínio de um saber ou de uma técnica. Nesse embate simbólico, os jovens reivindicam para si o lugar ocupado pelos mais velhos no universo público da vida social. Para dar continuidade ao exercício desse poder, os mais velhos manipulam os limites que definem as diferentes idades com o intuito de retardar até quando for possível o ingresso dos jovens na vida pública para, assim,

protelar, também, o tempo em que poderiam ser considerados ultrapassados para o exercício de determinadas práticas. Nesse sentido, pode-se dizer que a escola na modernidade foi pensada como um projeto de dominação de crianças e de jovens.

De acordo com Eisenstadt (*apud* Groppo, 2000:44), a escola “foi criada para preparar o indivíduo em relação à grande especialização econômica e profissional da sociedade moderna”. Trata-se, portanto, de uma tarefa que está aquém das possibilidades da família – o mesmo valendo para muitos aspectos do conhecimento filosófico, ideológico e religioso. Foram as sociedades modernas que, segundo ele, transformaram, substancialmente, as escolas em um sistema institucionalizado e quase universal, voltado, sobremaneira, para a chamada consecução de status social total, passando, assim, a organizar a vida infantil e juvenil por vários anos com uma forte ênfase no aspecto técnico-preparatório. Ademais, ao ressaltarem a preparação técnica de crianças e jovens, escolas e universidades os preparam para ser o que Mannheim (1968) chama de peritos ou técnicos. Do mesmo modo, diz ele, as instituições de ensino buscam adiar o máximo possível a maturidade social para depois da maturidade sexual e fisiológica. Por conta disso, tais instituições não conseguem atender às necessidades que surgem na personalidade de jovens e crianças no decorrer do processo de transição, uma vez que as sociedades modernas e contemporâneas são altamente especializadas e orientadas para o desempenho e a realização pessoal. Acrescente-se a essa questão o fato de na contemporaneidade o consumo ter adquirido uma centralidade na vida

social jamais vista ou percebida em contextos históricos anteriores. Conforme salienta a pedagoga Roveri (2012), nesse contexto de consumo exacerbado os indivíduos são levados a perceber e querer (desejar) e nunca (ou cada vez menos) a imaginar e sentir. Essa situação traz enormes prejuízos ao processo educacional de crianças e jovens, pois ao indivíduo consumidor inserido numa sociedade impregnada por uma lógica consumista e altamente tecnicista se exige dos sujeitos engenhosidade, mas jamais imaginação, uma das principais fontes geradoras de utopias.

Diante desse panorama, o que se percebe é uma educação que privilegia mais o conteúdo curricular, predominantemente teórico e tecnicista, e menos o desenvolvimento da criatividade e da imaginação de crianças e jovens. Do mesmo modo, de uma maneira geral, é claro, as salas de aula também não costumam valorizar a bagagem cultural e a experiência de vida dos/das estudantes. Isso acontece por dois motivos: o primeiro, como já foi mencionado, diz respeito ao fato de jovens e crianças ainda ocuparem uma posição hierarquicamente inferior a dos adultos nas sociedades contemporâneas; o segundo alude aos saberes não científicos que, dentro das instituições acadêmicas, costumam ocupar (quando ocupam) espaços menos prestigiosos. Entretanto, é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem a valorização da experiência de vida de crianças e jovens, assim como dos saberes não científicos, uma vez que, ao se estabelecer as conexões necessárias entre o conteúdo curricular das disciplinas ofertadas, a experiência social e histórica dos/das estudantes e os diferentes saberes, a educação passa a

ter/fazer sentido na vida desses indivíduos. Ademais, ao promover tais conexões, a educação deixa de ser uma mera reprodutora dos padrões sociais hegemônicos para ser, de fato, uma importante e poderosa ferramenta de transformação da vida em sociedade. Porém, para isso se efetivar, os/as educadores contemporâneos devem desenvolver em suas práticas cotidianas aquilo que chamo de método dialético de ensino preconizado pela pedagogia da autonomia proposta por Paulo Freire (2009), cujo princípio básico nos sugere que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (p.23).

Para Paulo Freire a relação entre o sujeito que ensina (educador) e o sujeito que aprende (educando) é uma relação pautada na troca de experiências, de saberes e de conteúdos. Nesse sentido, podemos dizer se tratar de uma relação dialética entre educador e educando. Nos espaços de ensino-aprendizagem o educador democrático deve se colocar como um sujeito que está ali, também, para aprender com os seus educandos. Em tais espaços, todos são educadores e educandos de todos e, juntos, compartilham e constroem conhecimento por meio da resignificação e contextualização dos conteúdos curriculares ofertados. Desta maneira é que o processo educacional proposto por Freire promove a autonomia dos sujeitos, pois o conhecimento dele oriundo é inter-relacionado, isto é, associado à vida e à realidade dos sujeitos educandos e não apenas aos conteúdos curriculares. Isso sugere que a educação deve voltar-se para o estabelecimento da “intimidade” entre os saberes formais sedimentados nos currículos das instituições de ensino e a experiência social que os/as estudantes têm como indivíduos, assim

como com sua bagagem cultural. Este processo educacional, portanto, não deve ser compreendido nem a partir de uma ótica meramente objetivista e mecanicista; nem a partir de uma perspectiva puramente subjetivista, uma vez que ele emerge de uma reflexão crítica sobre a teoria e a prática por meio de uma rigorosidade metódica, que tem como princípios basilares a pesquisa constante, o respeito aos saberes dos educandos, o reconhecimento das suas identidades culturais, a estética e, sobretudo, a ética. Daí o seu caráter utópico, pois, como nos explica Freire (1981), rejeita um futuro que se instala automaticamente, isto é, independente da ação humana consciente, abraçando a causa da libertação dos oprimidos, fazendo-se e refazendo-se na concretude da prática social, o que “implica na dialetização da denúncia e do anúncio, que têm na práxis revolucionária permanente, o seu momento máximo” (p.48).

É com base em tais princípios e a partir da experiência de vida dos seus educandos que o educador democrático tem a possibilidade de promover com criticidade e ética a leitura e o debate sobre o mundo nas suas mais variadas dimensões. Esta leitura, por sua vez, leva ao despertar da consciência de que somos sujeitos históricos/sociais e, como tais, nossas ações, por mais ingênuas que possam parecer, estão imbuídas de uma intencionalidade que revela nossa posição *no* mundo e *com* o mundo. Por isso mesmo somos capazes de intervir, de escolher, de decidir, de romper, de superar e transformar a realidade na qual estamos inseridos. De acordo com Freire (2009), “o educador democrático não pode negar-se ao dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade

crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (p.26), que o conduzirão ao domínio da sua existência, resultante da reflexão crítica sobre sua vida e sobre suas relações com o mundo. Mas levar para a sala de aula a pedagogia proposta por Paulo Freire não é uma tarefa das mais fáceis, especialmente por causa dos projetos de dominação modernos ainda em voga.

Em primeiro lugar, as próprias instituições de ensino carecem de autonomia. Elas estão submetidas a uma série de orientações impostas de cima para baixo pelas instituições e órgãos nacionais de regulação do sistema educacional, que, na maioria das vezes, ignoram as especificidades regionais e locais, assim como, as especificidades dos sujeitos, sejam estas de ordem étnica, religiosa, de gênero, de classe, de orientação sexual, entre outras. No caso das universidades brasileiras, por exemplo, esta falta de autonomia possui outras facetas, pois, além de estarem subordinadas a tais instituições, elas também estão submetidas aos ditames das agências de fomento que financiam projetos de pesquisa, estabelecendo como critério de seleção as publicações dos docentes. Por conta disso, grande parte dos professores universitários brasileiros busca publicar de maneira desenfreada artigos científicos em revistas indexadas com a única finalidade de incrementar os seus currículos e não a produção de conhecimento, que deveria ser sempre o objetivo primordial da vida acadêmica. Essa prática dos órgãos brasileiros de fomento à pesquisa apenas estimula uma competitividade e produtividade estéreis, pois não tem sido capaz de colocar o Brasil num patamar de grande produtor e irradiador de conhecimento no cenário

internacional. Como consequência dessa lógica, coloca-se num segundo plano a formação crítica, política e ética dos/das jovens estudantes, o que prejudica, sobremaneira, a formação de futuras gerações de atores sociais dispostos a intervir na realidade social que os envolve.

Outro fator que torna a aplicação do método freiriano nos espaços formais de ensino-aprendizagem uma tarefa deveras complexa diz respeito à resistência encontrada, entre os próprios estudantes, quando o docente insiste numa prática na qual se pretende estabelecer, em sala de aula, uma relação mais horizontalizada e dialética entre educador e educando. Isso se dá por conta de uma cultura política e, também, educacional, caracterizada, entre outras coisas, por um forte conservadorismo da sociedade brasileira cujas origens remontam ao seu passado colonial; passado este profundamente marcado por uma dominação de cunho patrimonial, oligárquico, elitista, clientelista e, por tudo isso, notadamente autoritário. Essa situação aparece em sala de aula de um lado, na postura de alguns professores que, de fato, assumem o papel de autoridade (e em alguns casos de autoridade autoritária); e, por conseguinte, na maneira subserviente como alguns estudantes enxergam o professor, ou seja, não como um educador, mas, sim, como uma autoridade, o que os leva, muitas vezes, a não questionar a relação verticalizada que se estabelece em sala de aula entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. E quando o/a estudante não aprende nem recebe estímulo para questionar a realidade dentro da sala de aula, ele ou ela encontrará, também, dificuldade de elaborar questionamentos fora deste espaço. Assim, retarda-se ou, pior,

atrofia-se a formação de atores políticos. Como se pode perceber, os projetos de dominação e cerceamento da liberdade há muito praticados pelas forças sociais hegemônicas continuam plenamente presentes nas sociedades contemporâneas.

Introduzir no cotidiano educacional brasileiro práticas pedagógicas orientadas pelos valores democráticos preconizados pela pedagogia da autonomia proposta por Paulo Freire requer disposição para constantes enfrentamentos, que vão desde a resistência pura e simples de alguns estudantes habituados a práticas autoritárias, em que as regras são percebidas como leis; até o conservadorismo, ora explícito, ora disfarçado, de muitos profissionais da educação. A despeito dos obstáculos, a busca por maior horizontalidade na relação entre educador e educando, assim como a promoção do desenvolvimento crítico e criativo dos/das estudantes não são tarefas impossíveis de serem realizadas, mesmo dentro de espaços educacionais mais conservadores e, por isso mesmo, mantenedores de práticas pedagógicas, em algum grau resistentes ao estabelecimento de técnicas inovadoras, sobretudo se tais técnicas visam tomar a experiência com a arte como uma relevante e valiosa atividade educacional tanto para crianças quanto para jovens adultos.

Estudos na área de educação que buscam estabelecer as interfaces entre arte e educação se debruçam sobre a questão de como a experiência artística pode, por si só, se constituir numa experiência pedagógica para os sujeitos que dela participam direta (como artista) ou indiretamente (como espectador). Tais estudos, de acordo com

Desgranges (2011), apontam para o fato de que crianças e jovens submetidos a um contato constante com a arte, a exemplo da literatura, do cinema e do teatro, concebem discursos narrativos acerca do mundo que os cerca com maior facilidade e desenvoltura do que aqueles em cujo contato com o universo artístico ocorre de maneira esporádica ou nunca ocorre. Ademais, continua ele, a experiência artística auxilia os sujeitos a desenvolverem a habilidade de criar histórias e, com isso, a organizar e apresentar os acontecimentos da própria vida e da vida em geral. Em suas palavras, “quem ouve histórias, sendo estimulado a compreendê-las, exercita também a capacidade de criar e contar histórias, sentindo-se, quem sabe, motivado a fazer histórias” (p23). Em outras palavras, sente-se motivado a ser protagonista da sua história em particular e da história como um todo, o que demonstra o potencial emancipatório da experiência artística, especialmente se ela estiver aliada a práticas pedagógicas democráticas como aquelas propostas por Paulo Freire.

Como exemplo desse caráter emancipatório da experiência artística, podemos citar o movimento hip hop. Em muitos casos, os grupos de hip hop se constituem como uma manifestação político-social expressiva das novas gerações juvenis das periferias dos grandes centros urbanos do mundo. Por meio dos traços coloridos dos grafites, assim como das rimas e ritmos dançantes do rap, o hip hop, além de uma expressão artística, também possui um acentuado teor de denúncia e anúncio, protesto e reivindicação de inclusão social, funcionando, de acordo com Cachin (1996), como auto-falantes de um universo paralelo. Sejam os guetos negros de Nova Iorque, os *banlieues* parisienses ou as

periferias das grandes cidades latino-americanas ou africanas, este universo paralelo é marcado por uma realidade social que submete milhares de jovens ao desemprego, à violência, à discriminação por conta dos seus endereços e ao preconceito étnico-racial, religioso e/ou xenóforo. Mesmo se o considerarmos apenas como expressão de uma arte de rua, percebe-se no hip hop uma demonstração da capacidade de improviso que esses jovens possuem quando se trata de defender seus conceitos ideológicos e sua visão do mundo no qual vivem. Trata-se, como diz Pais (2006), de uma sensibilidade justiceira voltada para denunciar situações de injustiça com vistas a anunciar outros futuros possíveis. Para ele, esses movimentos juvenis reivindicam inclusão, pertencimento e reconhecimento de uma identidade periférica. Desta maneira, diz Kitwana (2002), com o passar do tempo o hip hop se estabeleceu como um meio político de interpretação do mundo, de se viver, se vestir e, também, de reclamar por espaço público, o que nos mostra como a experiência artística pode se constituir numa poderosa ferramenta de construção de narrativas voltadas para a emancipação dos sujeitos.

Como no hip hop, a experiência artística teatral também se vale de uma narrativa que conjuga vários e diferentes elementos de significação que vão desde os objetos cênicos, figurinos, maquiagem, sonoridades até a palavra (falada ou cantada) e, também, os gestos e expressões faciais que colocam o corpo na centralidade da ação e das experimentações, tal qual acontece no rap. Para Desgranges (2011):

A experiência teatral desafia o espectador a, deparando-se com a linguagem própria a esta arte, elaborar os diversos signos presentes em uma encenação. Esse mergulho no jogo da linguagem teatral provoca o espectador a perceber, decodificar e interpretar de maneira pessoal os variados signos que compõem o discurso cênico. O mergulho na corrente viva da linguagem acende também a vontade de lançar um olhar interpretativo para a vida, exercitando a capacidade de compreendê-la de maneira própria. Podemos conceber, assim, que a tomada de consciência se efetiva como leitura do mundo. Apropriar-se da linguagem é ganhar condições para essa leitura (p.23).

É precisamente nesse aspecto que a experiência teatral, assim como outras experiências artísticas, se constitui numa ação cultural, porque oferece aos seus partícipes os meios para se apropriarem das ferramentas que lhes possibilitarão captar e expressar a realidade por meio de uma linguagem criadora e criativa, a partir da qual poderão construir suas narrativas e leituras sobre o mundo e a vida. Assim, estes indivíduos encontram a possibilidade de se tornarem seres conscientes, ou seja, sujeitos emancipados, capazes de transformar o mundo através de suas ações. Conforme nos expõe Freire (1981), por se constituírem nos únicos seres capazes de tal façanha, que implica um distanciamento do mundo, objetivando-o, homens e mulheres se fazem seres *com* o mundo. Para ele, “sem esta objetivação, mediante a qual igualmente se objetivam, estariam reduzidos a um puro estar no mundo, sem conhecimento de si mesmos nem do mundo” (p.53).

A utilização da experiência teatral como uma ferramenta emancipatória não é uma novidade. Ao menos desde a década de 1960 artistas e educadores vêm elaborando e desenvolvendo métodos que

reúnem técnicas, exercícios e jogos teatrais voltados para intervir na realidade concreta. No Brasil, Augusto Boal se tornou o nome mais proeminente no que tange à utilização do teatro como um instrumento eficiente para promover tanto transformações sociais abrangentes, como a formação de lideranças em comunidades diversas, especialmente aquelas marcadas por opressões históricas. Para ele, todo teatro, por se tratar de uma atividade humana, é essencialmente político, pois políticas são todas e quaisquer atividades humanas. Sendo assim, Boal (2013) nos explica que o teatro se constitui numa arma das mais eficientes e, por isso mesmo, as classes dominantes buscam de todas as maneiras se apropriarem dele a fim de utilizá-lo como ferramenta de dominação e/ou opressão. Contudo, devido a sua força, o teatro também pode se converter numa poderosa arma de liberação e emancipação. Como? Por meio de uma estética do oprimido expressa em um conjunto de jogos e técnicas teatrais que ele denominou como teatro do oprimido.

No teatro do oprimido o espectador é considerado um ator em potencial. Por também ser um ator, ele é incitado, a priori, por meio de exercícios dramáticos específicos, a participar da cena e do jogo teatral com a sua experiência de vida e sua bagagem cultural para, a partir das interações e das trocas teatrais, tomar consciência da sua condição de ser e estar no mundo. Nesse contexto, o jogo passa a ser parte essencial da experiência artística teatral, porque ele reúne duas características fundamentais para a existência da vida em sociedade, a saber, as regras e a liberdade. Para haver jogo é preciso estabelecer regras, pois estas guiarão as ações dos jogadores. Como nos jogos, as sociedades também

possuem regras (leis). Entretanto, para que tais regras se realizem é imprescindível que elas não eliminem a liberdade criativa dos jogadores, uma vez que sem esta liberdade as regras se transformam em obediência servil, que, por sua vez, se converte em opressão. De acordo com Boal (2013), do mesmo modo que as regras são essenciais para o jogo acontecer, a liberdade é indispensável para a existência da vida.

O arsenal de jogos e técnicas teatrais elaborados por Boal opera como uma espécie de “arte marcial” no processo de libertação dos sujeitos alienados aos afazeres cotidianos, em especial ao trabalho irrefletido e, por isso mesmo, mecanizado, que submete corpos e mentes a um processo de automatização que lembra o funcionamento das máquinas, assim como a condições econômicas, sociais e ambientais opressivas e, em muitos casos, degradantes. Os jogos, portanto, na perspectiva do teatro do oprimido, visam expandir a consciência dos sujeitos sobre seus corpos e, assim, engendrar suas capacidades criativas e expressivas. Pode-se dizer, portanto, que os jogos teatrais do teatro do oprimido colocam o corpo no centro da cena teatral e, por conseguinte, dos debates e discussões políticas, aqui entendidas como aquelas que se desenrolam não apenas nos espaços formais de atuação e participação mas também, e sobretudo, nos setores mais capilares da vida em sociedade. Sendo assim, os jogos teatrais são essenciais no processo de emancipação dos sujeitos, pois, sem a desmecanização de seus corpos e mentes, os indivíduos não poderão se constituir em sujeitos construtores e transformadores da realidade na qual estão inseridos. De acordo com Boal (2013):

O corpo, no trabalho como no lazer, além de produzi-los [e reproduzi-los], responde aos estímulos que recebe, criando, em si mesmo, tanto uma *máscara muscular* como outra de *comportamento social* que atuam, ambas, diretamente sobre o pensamento e as emoções que se tornam, assim, estratificadas. Os *jogos* facilitam e obrigam a essa desmecanização sendo, como são, diálogos sensoriais onde, dentro da disciplina necessária, exigem criatividade que é a sua essência (p.16).

Os jogos e técnicas elaborados por Boal para dar impulso ao processo de desmecanização e liberalização de corpos e mentes consistem numa série de métodos que podem ser assim descritos. No *Teatro Imagem*, o uso da palavra é abolido para que outras formas perceptivas possam ser desenvolvidas como o tato, o olfato, a audição, os gestos, as expressões faciais, entre outras. O *Teatro Jornal* se fundamenta num conjunto de técnicas que transformam textos jornalísticos em cenas teatrais com vistas a desmistificar o discurso de imparcialidade disseminado pelos veículos de comunicação, especialmente os de massa, revelando, assim, o que está por trás das informações que publicizam. No jogo do *Arco-íris do Desejo* o objetivo é trazer à tona por meio da teatralização as opressões internalizadas pelos indivíduos ao longo de suas existências, a fim de ajudá-los a entender as razões que os levaram a se tornarem “policiais” de si mesmos, assim como mostrar que tal “policia” tem origem nas estruturas sociais exteriores à subjetividade do sujeito. Já o *Teatro Fórum*, modalidade mais conhecida e difundida de Teatro do Oprimido, utiliza todos os recursos e formas teatrais conhecidas, acrescentando-lhes, porém, um elemento essencial, os

espectadores (*spect-atores*). Estes são convidados a participar da cena teatral para compartilhar suas experiências de vida, colocando problemas e propondo, conjuntamente, um leque de alternativas possíveis elaboradas por eles próprios, os espectadores-atores, durante o processo de interação. Trata-se de um jogo teatral cujo texto é escrito a partir da vida real teatralizada no momento exato da sua teatralização. Dessa forma, o teatro, segundo Boal (2013), se converte em “um ensaio para a ação na vida real e não um fim em si mesmo” (p.18), pois esta é a sua essência. No *Teatro Invisível* as ações são realizadas teatralmente, porém, sua teatralidade não é revelada como tal para o público. O objetivo é provocar a interpenetração da ficção na realidade e vice versa sem que o público tenha consciência disso, daí a sua invisibilidade, que se torna possível, uma vez que suas apresentações ocorrem em espaços cotidianos de interação e troca como nos ônibus urbanos, metrô, estações de trem, rodoviárias, feiras livres, praças, avenidas, etc. Por fim, o chamado *Teatro Legislativo*, cujos procedimentos são uma mescla das técnicas propostas pelo teatro fórum com os rituais característicos das atividades desenvolvidas nas Câmaras e Assembleias Legislativas. Seu objetivo é influenciar, de algum modo, as decisões parlamentares, assim como propor a formulação de projetos de lei coerentes e viáveis.

É importante salientar que o teatro do oprimido costuma ser alvo de algumas análises que, entre outras coisas, criticam o fato de suas técnicas serem pouco elaboradas artisticamente ou, ainda, a ideia de que, como um pretenso “ensaio para a revolução”, os jogos empregados no/pelo teatro do oprimido não conseguem proporcionar uma visão

ampla dos fenômenos sociais, pois, geralmente, dizem respeito a vivências específicas de um determinado grupo, o que acaba levando a soluções individualizadas ou localizadas. Ademais, muitas vezes, as soluções encontradas por seus jogadores para superar a situação de opressão apontam para questões que estão demasiado além das tomadas de decisão dos grupos envolvidos nos jogos propostos, ou seja, dependem da ação direta dos atores que operam nos espaços formais de participação e representação política. Entretanto, não é objetivo da presente reflexão aprofundar tais críticas nem, tampouco, analisar seus desdobramentos. Pretende-se aqui explicar como a arte em geral e, em especial, o teatro, pode se converter numa importante aliada na construção de métodos pedagógicos voltados para a emancipação dos sujeitos, assim como para a formação de atores políticos. Sendo assim, os jogos e técnicas do teatro do oprimido são de suma importância para este propósito, uma vez que seus objetivos guardam profundas similaridades com as propostas pedagógicas defendidas por Paulo Freire, especialmente no que tange à ideia de que tanto a educação, na visão freiriana, quanto o teatro para o Augusto Boal, podem contribuir sobremaneira no processo de transformação dos indivíduos em sujeitos construtores e transformadores da realidade.

Paulo Freire entendia a prática educativa como o exercício constante da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos. Para ele, a educação é transformadora porque ao ensinar o educador democrático aprende com seus educandos e estes, por sua vez, ao aprenderem, adquirem as ferramentas necessárias para

ensinar. Assim, a partir desta relação dialética, todos, educadores e educandos, se tornam potencialmente capazes de intervir na realidade na qual estão inseridos. E ao intervir nesta realidade com o intuito de adequá-la aos seus desejos e anseios, eles a transformam. Ao transformá-la, eles se transformam a si próprios. Este mesmo princípio está na base da concepção de Augusto Boal sobre a arte em geral e sobre o teatro em particular. Para Boal, a experiência artística é intrinsecamente transformadora, porque ao transformar a matéria-prima em arte, o sujeito desta transformação altera a natureza própria da matéria, dotando-a de novos significados. Nesse processo, o sujeito da transformação converte-se em artista, modificando a sua própria natureza, daí ele afirmar que o ato de transformar é transformador. De acordo com Boal (2009):

Se eu transformo a argila, o barro, a areia da praia e, com isto, faço uma estátua, estarei criando uma obra de arte, transformando a realidade. E o fato de transformar a areia em escultura, a mim me transforma em escultor. Agora sou artista. Se organizo os sons que ouço à minha volta ou aqueles que escuto no meu espírito, e se os ordeno no tempo, escrevo uma partitura, transformo a desordenada realidade sonora em canção, e o ato de transformar a natureza dos sons a mim me transforma em compositor [...] A mesma coisa acontece com o teatro, quando se trata de Teatro-Fórum, Teatro do Oprimido, quando o espectador se transforma em *espect-ator*, quando invade a cena e cria imagens ideais do que deseja que venha a ser a realidade, o seu real. O espectador entra em cena e transforma as imagens que vê e não ama – ele transforma em imagens que ama e deseja, imagens de uma sociedade justa, convival (p.116/117).

Tomando por base os princípios norteadores da pedagogia da autonomia proposta por Paulo Freire, assim como a premissa de que o ato de transformar por si só é transformador, aliada à ideia de que todo ser humano é artista, o grupo teatral **ATRUPEÇA** foi idealizado. Trata-se de um grupo que não tem a pretensão de formar atores ou outros profissionais de teatro, mas, sim, fomentar, por meio da experiência estética teatral inspirada no teatro do oprimido, mas não totalmente fiel a ele, debates e discussões acerca da realidade social, econômica e cultural na qual a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) está inserida, dialogando direta ou indiretamente tanto com a comunidade universitária quanto com a comunidade externa aos muros da instituição.

Como consta no próprio nome da instituição, a UFRB está localizada numa área conhecida como Recôncavo (sítio situado no fundo de uma baía), região que nos tempos coloniais teve sua população nativa (indígenas da etnia tupinambá) violentamente massacrada e expulsa para que no local fossem implantados os grandes engenhos produtores de cana-de-açúcar, cultura agrícola que durante alguns séculos foi responsável pela riqueza da região e do Brasil. Nestes engenhos, a mão de obra escrava de origem africana era o motor que movimentava toda a produção. Por conta disso, a forte e significativa presença negra na cultura local é a principal e mais marcante característica da região até os dias atuais. Também no Recôncavo, de acordo com Tavares (2012), tiveram início as primeiras manifestações em prol da independência do Brasil. Em suas terras foram travadas importantes batalhas contra as

tropas do Exército brasileiro fiéis ao rei de Portugal nos idos de 1822 e 1823. Apesar da sua imensa e diversificada riqueza artístico-cultural e da sua importância histórica para o Brasil, a região continua marcada por um passado oligárquico que insiste em se fazer presente. Hoje, conforme dados do Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2011), sua população amarga uma situação precária no que tange a inúmeros indicadores sociais, especialmente aqueles que dizem respeito à saúde, saneamento básico, educação, emprego e renda, o que acentua ainda mais as desigualdades na região.

Dentro desta realidade a UFRB foi implantada com uma missão de contribuir na redução, ou mesmo superação, das desigualdades sociais existentes na região do Recôncavo. O seu Centro de Artes, Humanidades e Letras (CAHL), instalado na sede do município de Cachoeira, distante 110 km de Salvador, capital do Estado da Bahia, Brasil, com uma população de pouco mais de 16.000 habitantes, oferta os cursos de História, Cinema e Audiovisual, Artes Visuais, Museologia, Comunicação Social, Ciências Sociais, entre outros. Sua presença na cidade, mesmo depois de uma década de existência e a despeito de todas as ações já realizadas, continua controversa, sobretudo porque a universidade, numa atitude arrogante, típica do mundo acadêmico, percebe a comunidade cachoeirana e o seu entorno mais como objeto de pesquisa e menos como sujeitos detentores de saberes capazes de contribuir significativamente e efetivamente para o crescimento tanto da comunidade como um todo quanto da própria instituição. Sendo assim, o diálogo entre esses dois sujeitos (universidade e comunidade) se

constitui numa ação pouco profícua e, por vezes, até mesmo conflituosa. Nesse cenário o grupo de teatro Atrupeça foi concebido como uma atividade extencionista. Formado por professores, estudantes, técnicos do CAHL, como também, por estudantes do ensino médio da cidade, sua carta de apresentação ao público, de autoria do estudante de Ciências Sociais Alder Augusto, ex-integrante do grupo, deixa bem clara qual a sua proposta artística, assim como as ideias que tiveram influência na sua formação.

Respeitável público! Apresento a todos, a todas e aos desviantes indescritíveis o Grupo de Teatro do CAHL, o Atrupeça! Interação, reflexão e atuação política no esclarecimento de conflitos e de produção artística. Atrupeça é mais do que um grupo teatral. É um grupo de teatro que tem como interesse produzir peças; ser uma trupe de rua e, acima de tudo, de fazer atrupeçar os poderosos, questionando a dominação e o controle, seja do corpo, das emoções, das instituições econômicas, políticas e sociais. O nosso objetivo é ser a pedra, o choque, a mosca na sopa, a tomada do problema na perspectiva de uma reflexão. Atrupeça entende a arte como subversão e o teatro tanto como uma linguagem quanto uma ferramenta de transformação. O teatro para o Atrupeça não é uma mera representação do real, mas, sim, uma representação do irreal que se pretende real para, assim, estampar nossos próprios conflitos como possibilidade de pensar a vida, a sociedade e os problemas que enfrentamos no nosso dia a dia, tomando a oralidade e nossas peculiaridades como formas de refletir a organização de nossa cidade e de sua diversidade sociocultural. Tenho dito e sigo repetindo o Atrupeça vai continuar existindo como a possibilidade de interagir na cidade, trazendo novas ideias e promovendo a igualdade de oportunidade e de acesso àquilo que é produzido por um lado e àquilo que é vivido pelo outro. O Atrupeça é o limiar compulsório. Você vai ao empurrão, você tem que atravessar, à vontade, à toa ou na contramão, mas depois do escorregão,

da topada que levar, você num instante vai levantar sacudindo a poeira e promovendo a transformação.

A expressão que nomeia o grupo, Atrupeça, resulta da contribuição de cada um dos seus integrantes e advém de um jogo de palavras que mescla os significados do verbo tropeçar, que em sentido literal quer dizer dar topada com o pé, cair, e, em sentido figurado, sair do eixo, do lugar de conforto, como resultado da topada e/ou queda; do substantivo trupe, segundo o dicionário, conjunto de artistas, comediantes, de pessoas que atuam em conjunto, ou, ainda, companhia de teatro; e peça, enredo e/ou representação teatral, assim como ato que se pratica contra alguém, que no sentido atribuído pelo grupo, denota zombaria, escárnio, especialmente contra todo tipo de opressão e preconceito.

Formado em 2013, o Atrupeça nasceu da vontade de um grupo de indivíduos em contribuir com o fomento da produção artístico-cultural do CAHL e, também, da cidade de Cachoeira por meio de outras expressões artísticas como o teatro e a literatura, mantendo sempre o diálogo com aquelas já existentes tanto no centro universitário quanto nas expressões artísticas locais. Suas práticas, conforme já foi dito, se baseiam nos métodos preconizados pela pedagogia da autonomia, assim como nos jogos e técnicas propostas pelo teatro do oprimido. Como os integrantes do grupo não são profissionais de teatro adotou-se uma estrutura horizontalizada de ação, isto é, uma estrutura que permite a todos os integrantes compartilharem suas vivências pessoais e artísticas, assim como suas habilidades e competências. Cada um contribui com o

que tem e pode contribuir. Desta maneira, todos no grupo são educadores e educandos, mestres e aprendizes, diretores e dirigidos, atores e espectadores de todos. Não há hierarquia, nem controle, todos são livres para permanecer ou sair do grupo no momento em que achar oportuno, pois se entende que liberdade é fundamental para a criação e experimentação artística. Não há como estimular a autonomia nem promover a emancipação se a liberdade é tolhida. O que se exige dos seus integrantes é, tão somente, comprometimento no exercício de sua liberdade.

Apesar de a liberdade ser, por um lado, o ponto forte da proposta do Atrupeça, uma vez que é a base sobre a qual o grupo está teórica e metodologicamente assentado e, ao mesmo tempo, ser o princípio pelo qual as pessoas se sentem mais atraídas e estimuladas a participar; por outro, ela se constitui em um dos maiores obstáculos para a realização dos seus projetos. Por mais paradoxal que essa afirmação possa parecer, a liberdade é o ponto nevrálgico do grupo, que a todo instante vivencia no seu cotidiano a tensão entre liberdade e dominação perpetrada pela modernidade. Isso talvez ocorra porque, de uma maneira geral, há entre os brasileiros uma tendência em confundir a exigência de comprometimento com cerceamento da liberdade. A hipótese aqui aventada sugere que tal tendência resulta de um passado histórico profundamente marcado por autoritarismos diversos que fazem parte da realidade brasileira desde os primórdios da sua formação societária. Aliado a isso, acrescenta-se o fato de que a história republicana do Brasil é repleta de golpes de Estado que instauraram por diversas vezes

regimes de arbítrio totalmente fechados a qualquer tipo de contestação, crítica e inovação, o que acabou por prejudicar, consideravelmente, a relação dos brasileiros com a liberdade e o seu pleno exercício.

Sendo assim, o Atrupeça, em seu pouco tempo de existência, vivenciou inúmeras crises geradas por fatores diversos. Algumas destas resultaram do fato, já aludido anteriormente, de que muitos estudantes não estão habituados a estabelecer com os docentes uma relação verticalizada dentro dos espaços de ensino e aprendizagem. Por conta disso, propostas voltadas para a desconstrução dessa verticalidade costumam ser mal interpretadas e, em alguns casos, rechaçadas pelos próprios estudantes. Além disso, a falta de experiência dos seus integrantes dificultou, sobremaneira, a aplicação dos jogos e técnicas propostos pelo teatro do oprimido nas experimentações do grupo, que nos primeiros momentos vivenciou uma sucessão de erros que para alguns indicava que o grupo não sabia o que queria nem para onde desejava ir. Esta percepção resultou no desligamento total de muitos dos seus membros, seja por não acreditarem ou não se identificarem com as ideias propostas; seja por esperarem mais do que o grupo poderia de fato oferecer naqueles momentos iniciais.

Estas crises quase resultaram na extinção do grupo, mas também foram demasiado significativas para o seu processo criativo. Alguns projetos foram abortados bem no meio do seu processo criativo, a exemplo da montagem do texto *A lira dos vinte anos*, escrito por Paulo César Coutinho, que retrata a trajetória de cinco estudantes que trocaram a militância no movimento estudantil pela luta armada em

plena ditadura militar; o que era bastante oportuno naquele momento em que o Brasil relembra os cinquenta anos do golpe civil-militar de 1964. O mesmo ocorreu com o texto *Doroteia*, do Nelson Rodrigues, que discorre, entre outras coisas, sobre repressão sexual e violência familiar. Outros projetos, porém, surgiram exatamente para superar a crise. Com o número cada vez mais reduzido de integrantes, o grupo decidiu criar seus próprios textos com vistas a atender às suas necessidades específicas. Assim, inspirando-se no texto rodriguiano *Valsa nº 6*, o grupo criou o monólogo *Uma outra valsa*, no qual uma travesti relembra as histórias de violência das quais foi vítima a vida inteira. Da mesma maneira se elaborou um roteiro teatral em que se aboliu a palavra falada ou cantada para privilegiar tão somente o corpo e todo seu potencial expressivo. Fundamentado na vivência dos próprios integrantes do grupo, esse roteiro visa debater temas como violência, racismo, homofobia e intolerância religiosa. Também está em fase de criação um texto baseado na obra do escritor japonês Yukio Mishima.

Como é possível notar, as crises apontaram novos caminhos para o Atrupeça, aproximando-o, inclusive, da estética proposta pelo teatro experimental concebido pelo diretor polonês Jerzy Grotowski, para quem o teatro deve aceitar sua pobreza, despojando-se de tudo que não lhe é essencial, e a representação, por sua vez, deve se assumir como um ato de transgressão. Hoje, o grupo está restrito a um número reduzido de integrantes que trabalham para viabilizar seus projetos. Estes alimentam um desejo superlativo de construir práticas pedagógicas inovadoras e de contribuir com a produção artístico-cultural da universidade e da

comunidade na qual ela se encontra, levando sempre em consideração o princípio norteador de que a educação e a arte são potencialmente emancipadoras e libertadoras, e, por isso mesmo, transformadoras, sobretudo quando conjugadas. Entretanto, para que a atividade teatral e, do mesmo modo, a atividade pedagógica ganhem tais contornos é necessário que os sujeitos envolvidos no seu processo de criação e expressão – atores e espectadores/educadores e educandos – assumam a postura de eternos buscadores, para quem a busca incessante, ao invés de cansaço, se converte em impulso e estímulo para trilhar as veredas do conhecimento, seja este oriundo dos espaços formais de educação ou não. Mas, como escreveu o Caetano Veloso, precisamos estar atentos e fortes, caso pretendamos nos tornar artistas da nossa existência, pois não há tempo de temer a morte.

Bibliografia:

BAUMAN, Zigmunt. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BECK, Ulrich. A reinvenção da política: rumo a uma teoria da modernização reflexiva. In: GIDDENS, Anthony; BECK, Ulrich; LASH, Scott. **Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997.

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

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

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOURDIEU, Pierre. A juventude é apenas uma palavra. In: **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

CACHIN, Olivier. **L'offensive rap**. Paris: Éditions Gallimard, 1996.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo: Editora Hucitec/Edições Mandacaru, 2011.

DOMINGUES, José Maurício. **Interpretando a modernidade**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

_____. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

GROPPO, Luís Antônio. Juventude e Modernidade. In: **Juventude**: Ensaio sobre sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro: Difel, 2000.

GROTOWSKI, Jerzy. **Para um teatro pobre**. Brasília: Teatro Caleidoscópio & Editora Dulcina, 2013.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo. Editora 34, 2003.

INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Brasil. **Indicadores sociais municipais**: uma análise dos resultados do universo do censo demográfico 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.

KITWANA, Baraki. **The hip hop generation**. New York: Basic Civitas Book, 2003.

MANNHEIM, Karl. "O problema da juventude na sociedade moderna". In: BRITO, Sulamita de (org.). **Sociologia da Juventude**. v.1, p.69-94. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. In: **Revista Young**, Estocolmo, v.04, n. 02, p. 03-14, 1996.

PAIS, José Machado. Buscas de si: expressividades e identidades juvenis. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes; EUGENIO, Fernanda (Orgs.). **Culturas juvenis: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

RAWLS, John. **Justiça como equidade: uma reformulação**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ROVERI, Fernanda. **Barbie na educação de meninas: do rosa ao choque**. São Paulo: Annablume, 2012.

TAVARES, Luiz Henrique Dias. **Independência do Brasil na Bahia**. Salvador: EDUFBA, 2012.

TAYLOR, Charles. **Multiculturalism**. New Jersey: Princeton University Press, 1994.

TOURAINE, Alain. **Crítica da modernidade**. Petrópolis: Vozes, 1994.