

ARTE INCLUSIVA? QUEM INCLUI QUEM?

Luísa Pinto
Jorge Palinhos
Ivam Cabral
Editores



ARTE INCLUSIVA? QUEM INCLUI QUEM?

Luísa Pinto
Jorge Palinhos
Ivam Cabral
Editores

Título

ARTE INCLUSIVA? QUEM INCLUI QUEM?

Editores

Luísa Pinto, Jorge Palinhos e Ivam Cabral

© os autores e CESAP/CEAA, 2021

Direção gráfica

Jorge Cunha Pimentel e Joana Couto

Composição

Joana Couto

Edição

CEAA | Centro de Estudos Arnaldo Araújo da CESAP/ESAP

Propriedade

Cooperativa de Ensino Superior Artístico do Porto

Impressão e Acabamento

SerSilito, Empresa Gráfica Lda

1st Edição, Porto, Novembro 2021

Tiragem: 300 exemplares

ISBN: 978-972-8784-94-2 [Suporte: Impresso]

ISBN: 978-972-8784-95-9 [Suporte: Eletrónico]

Depósito Legal:

Esta publicação é financiada por fundos nacionais através da FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDB/04041/2020 (Centro de Estudos Arnaldo Araújo).

A obtenção dos direitos de reprodução de outras imagens é da exclusiva responsabilidade dos autores dos textos a que as mesmas estão associadas, não se responsabilizando os editores por qualquer utilização indevida e respectivas consequências.

Centro de Estudos Arnaldo Araújo
Escola Superior Artística do Porto
Largo de S. Domingos, 80
4050-545 PORTO, PORTUGAL
(+351)223392130
ceaa@esap.pt
www.ceaa.pt

ÍNDICE

NOTA INTRODUTÓRIA <i>Luísa Pinto, Jorge Palinhos e Ivam Cabral</i>	9
SOMOS TODOS DESIGUAIS? PEREGRINAR EM SI E ENCONTRAR O OUTRO COMO ESTRANGEIRO, REVELAR SEGREDOS, NOTÍCIAS, RECRIAR A MEMÓRIA DO MUNDO <i>Elen de Fatima Londero</i>	13
DESCOLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM. A EXPERIÊNCIA DA SP ESCOLA DE TEATRO – CENTRO DE FORMAÇÃO DAS ARTES DO PALCO <i>Elisabeth Silva Lopes, Ivam Cabral e Joaquim C. M. Gama</i>	31
ENCENAR A VIZINHANÇA: UMA EXPERIÊNCIA DE PERFORMANCE SOCIAL NA ZONA URBANA PÓS-INDUSTRIAL DE CAMPANHÃ <i>Jorge Palinhos</i>	61
O TEATRO NÃO CHEGA? UMA REFLEXÃO SOBRE ARTE, INCLUSÃO E TRANSFORMAÇÃO POLÍTICA <i>José Soeiro</i>	81

ÍNDICE

PERSPECTIVAS SOBRE INCLUSÃO NO CENTRO PAULA SOUZA: CAMINHOS DA ARTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA <i>Lucilia Guerra</i>	95
A ARTE COMO PONTE PARA O EXTERIOR. CRIAÇÃO ARTÍSTICA, PRISÃO, REINTEGRAÇÃO <i>Luísia Pinto</i>	109
PEDAGOGIA ARTE-SOCIAL. PARA UMA CULTURA DA DEMOCRACIA E DEMOCRACIA NA CULTURA <i>Sanna Ryyänen</i>	123
QUEM SE INTERESSA POR “MEMÓRIAS AO SOL”? REFLEXÕES SOBRE OS SENTIDOS DO TEATRO COM MULHERES APRISIONADAS <i>Vicente Concilio</i>	137
AUTORES	151
RESUMOS	155

ARTE INCLUSIVA?
QUEM INCLUI QUEM?

NOTA INTRODUTÓRIA

LUÍSA PINTO, JORGE PALINHOS
E IVAM CABRAL

Em outubro de 2019 o CEEA realizou o colóquio Luso Brasileiro Arte Inclusiva? Quem inclui quem? Este colóquio ocorreu em duas fases, a primeira no Porto (Portugal) e a segunda em S. Paulo (Brasil), no âmbito da colaboração entre o Centro de Estudos Arnaldo Araújo da ESAP e a SP Escola de Teatro de São Paulo.

Estes encontros tiveram por principal objetivo promover a reflexão sobre o papel da arte nos processos participativos e de inclusão social, e centrou-se na apresentação, debate e divulgação dos resultados de práticas artísticas que conjugam a criação com investigação e preocupações ético-sociais. Nos dois colóquios, primeiramente no Porto (Portugal) e posteriormente em São Paulo (Brasil) foram debatidas questões habitualmente pouco abordadas mas que constituem uma vertente importante da produção artística contemporânea, entre as quais: como é que a arte é ou pode ser inclusiva? quais as formas que assume? quem a concretiza? quem são os agentes sociais presentes nos projetos? qual o seu real impacto artístico e social?

Passados dois anos, vem o CEEA publicar este livro que traduz o resultado de algumas comunicações apresentadas no colóquio cujo debates a que foram submetidas permitem aqui uma reflexão mais alargada sobre o tema, procurando

assim, chamar a atenção da comunidade artística e científica para este campo de intervenção.

Abrimos aqui com Elen de Fatima Londero cuja reflexão concerne ao potencial formativo, crítico e emancipador do ensino/aprendizagem das artes e educação centrada no exemplo do sistema pedagógico da SP Escola de Teatro, que foi criada através dos paradigmas “artistas que formam artistas” e “aprende-se ao fazer”, e que se apresenta como uma alternativa metodológica a partir de uma formação descolonizada, inclusiva e igualitária promovendo o pensamento crítico e transformador dos “aprendizes”. Ao longo do seu artigo são ainda abordadas experiências artísticas participativas e de inclusão que integraram a programação da SP Escola de Teatro com resultados emancipatórios.

Voltam a este assunto Elisabeth Silva Lopes, Ivam Cabral e Joaquim Gama que nos falam sobre a experiência da SP Escola de Teatro – Centro de Formação das Artes do Palco, expondo o modelo pedagógico ousado da referida escola, como um espaço democrático que privilegia a formação artística tendo em conta as questões de classe, género e raça presentes na vida quotidiana brasileira. Ao longo da reflexão são abordados os conceitos de arte e educação enquanto espaços relevantes para o indivíduo interrogar a sua condição e questionar as suas relações com os outros, tornando-se num lugar de diálogo e de inquietação. A necessidade de emancipação das artes levou os artistas a abandonarem os lugares convencionais destinados à criação artística e a ocuparem as ruas e espaços alternativos; passaram a reivindicar uma perceção do mundo diferente, abrindo caminho para outras possibilidades de criação dentro dos vários elementos constituintes das artes.

Jorge Palinhos apresenta-nos o projeto internacional “Reclaim the Future”, um projeto de intervenção comunitária que levantou várias questões sobre a relação entre a instrumentalização da arte para a comunidade e a instrumentalização da arte para outros fins que não os da própria arte, assim como quais os caminhos a percorrer no futuro dentro deste contexto.

Por outro lado, José Soeiro fala-nos do Teatro como política centrado no Teatro

Legislativo e da Estética do Oprimido, na tentativa de integrar processos artísticos num quadro mais amplo de intervenção política. Centra-se na importância do Teatro Legislativo como meio de libertação e comunicação direta entre todos refletindo sobre as inquietações, necessidades, urgências e problemáticas sentidas pelos participantes, sendo os grupos que definem os temas a serem apresentados e abertos à discussão, emancipação e à afirmação do oprimido.

Já a reflexão de Lucília Guerra contextualiza a importância de uma educação inclusiva, de uma educação pela arte e a importância que tem uma experiência estética no desenvolvimento integral do ser humano. A título de exemplo, apresenta-nos o projeto da Escola Técnica de Artes, Carandiru, São Paulo, Brasil, inaugurada pelo Centro Paulo Sousa. “Trata-se de uma estrutura remanescente do complexo Penitenciário do Carandiru”, que oferece agora novas perspectivas em relação à habitabilidade do referido espaço, contribuindo para a inclusão social de comunidades com dificuldades de acesso à educação e à prática artística. Luísa Pinto centra-se na análise reflexiva e crítica sobre a Arte em contexto prisional e como possibilidade de reinserção social de reclusos/as, a partir de experiências próprias realizadas, neste contexto. Todas feitas por reclusos e reclusas, que se juntaram a músicos, atores e atrizes profissionais, com apresentações públicas fora da prisão e destinadas a um público geral, promovendo laços socializadores com o exterior, projetando-o em situações futuras. Ao longo da reflexão descrevem-se pontos-chave da metodologia utilizada no projeto “O Filho Pródigo - Filme concerto” que vão desde a ideia inicial à conclusão do produto final.

Sanna Ryyänen expõe a importância de se promover uma educação em que a arte é convocada enquanto meio privilegiado de intervenção pedagógica, garantindo o acesso às artes em todas as fases da vida, como afirma a autora. São abordados conceitos de democracia/cultura como fator crucial para o desenvolvimento de competências individuais, aquisição de autoestima, relações interpessoais e consequentemente o desenvolvimento das comunidades ressignificando o “lugar”.

Vicente Concílio volta ao assunto Teatro e Prisão e da importância de integração

da prática teatral nas atividades curriculares ou extra curriculares dos programas educacionais das prisões, assim como a necessidade de desenvolvimento de políticas governamentais que proporcionem ao indivíduo que se encontra privado de liberdade pontualmente, contactar regularmente com expressões diferentes da sua vivência quotidiana, promovendo autonomia e autoestima. Ainda neste artigo o autor falo-nos de experiências teatrais e respetivos processos criativos realizados na prisão feminina Florianópolis.

Por último, queremos agradecer a todos os que aceitaram debater e partilhar connosco o seu trabalho, assim contribuindo para o arranque de uma nova vertente de investigação do eixo Arquiteturas Dramáticas do CEAA, esperando que este livro constitua um contributo útil para o conhecimento e reflexão sobre práticas artísticas participativas e de inclusão.

Luísa Pinto, Jorge Palinhos e Ivam Cabral

SOMOS TODOS DESIGUAIS? PEREGRINAR EM SI E ENCONTRAR O OUTRO COMO ESTRANGEIRO, REVELAR SEGREDOS, NOTÍCIAS, RECRIAR A MEMÓRIA DO MUNDO

ELEN DE FATIMA LONDERO

Travamos na educação questões paradoxais relativas à igualdade e construção de saberes emancipatórios do sujeito. Como se aventurar em uma sala de aula e não se impactar comumente com a configuração diversificada de alunos e aprendizes que, com suas histórias e experiências individuais de vida, ao mesmo tempo em que se dispõem ao aprendizado compartilham elementos culturais, estruturais e sociais capazes de acusar as desigualdades sociais, a diversidade de gênero, e levar de forma apaixonada a relação entre professores e alunos na peregrinação rumo à abertura e interesse pelo conhecimento?

O filósofo francês Jacques Rancière, em sua obra *O Mestre Ignorante* (2011), apresenta-nos a narrativa de Jocotot, um revolucionário francês que se encontra com uma turma de alunos para o ensino de sua língua materna, sendo que os estudantes falam somente o holandês e ele, apenas o francês. Na situação apresentada, o seu lugar de professor que explica, aparentemente se coloca em xeque sem a fluidez de uma comunicação direta, ou seja, aquela de fácil interação entre aquele que transmite a mensagem e aquele que a recebe. No entanto, o que podemos extrair deste caso é que o ato de ensinar sem o apoio de uma linguagem comum a ambas as partes, ao invés de afastar aluno e professor fez com que a ignorância que os atravessava os colocasse em deslocamento e lhes demandasse

uma postura de improviso: a fronteira entre o mestre que sabe e o aluno que ignora são rompidas inaugurando assim, um princípio de igualdade entre eles. Amparados pela edição bilingue da obra *As Aventuras de Telêmaco*, de François Fénelon, aventuraram-se na experiência da aprendizagem, assim como a criança que aprende a partir da língua materna, sem a necessidade de um mestre, mas a partir da vontade e necessidade de expressão. Assim, segundo Rancière, estabelece-se inicialmente entre professor e aluno uma relação de igualdade e a iniciação toma o lugar da explicação a partir da experiência.

Quem estabelece a igualdade como objetivo a ser atingido, a partir da situação de desigualdade, de fato a posterga até o infinito. A igualdade jamais vem após, como resultado a ser atingido. Ela deve sempre ser colocada antes.
(Rancière, 2002, p.11)

A partir deste caso, aprendemos que a experiência de se encontrar com uma situação distinta e aparentemente intransponível pode revolucionar um ideário pedagógico predominante do mestre explicador que ensina e do aluno que ignora, pois, mais do que discutir métodos educacionais e pedagógicos, com este ensinamento Rancière sugere reconhecer inicialmente uma condição política pré-estabelecida em que igualdade e desigualdade estão entrelaçadas em ações operantes de um discurso hegemônico e dominante na qual estamos inseridos historicamente.

Desenvolvendo o conceito de peregrinação, sendo esta uma viagem ao desconhecido capaz de proporcionar inevitavelmente o encontro com o outro, aqui entendido como estrangeiro (de si), no ato pedagógico aquele em que se encontra na situação desigual, é necessário no ato pedagógico desmobilizar-se constantemente de si mesmo. A vontade de potência, o devir, elabora um estado “ignorante” no sentido proposto por Rancière para perseguir uma relação de igualdade como objetivo e, conseqüentemente, de liberdade na constituição emancipatória do conhecimento. Neste sentido, mais do que um método de

ensino, para Rancière a ação se torna uma convicção política.

Partindo destes ensinamentos, temos que se a educação foi dada como lugar genuíno de manifestação da liberdade nas sociedades contemporâneas e como um espaço possível de se equacionar os privilégios e as desigualdades do mundo, acreditamos que é nela que devemos centrar nossos esforços para que não seja uma extensão de um mecanismo opressor e repetidor de formas colonizadoras do pensamento hegemônico na sociedade, mas de emancipação.

Para tanto, se a ação é a fonte mobilizadora, entendemos também que é preciso refletir sobre a subjetividade do sujeito através da ação e do discurso, uma vez que juntos são o que nos colocam em uma condição humana universal, o que nos torna singulares na pluralidade. Para Hanna Arendt é na ação e no discurso que os homens mostram quem são, portanto, desse ponto de vista podemos concluir que a tradição cultural e a palavra falada é o que nos faz seres políticos.

Sem o discurso, a ação deixaria de ser ação, pois não haveria ator; e o ator, o agente do ato, só é possível se for, ao mesmo tempo, o autor das palavras. A ação que ele inicia é humanamente revelada através de palavras; e embora o ato possa ser percebido em sua manifestação bruta, sem acompanhamento verbal, só se torna relevante através da palavra falada na qual o ator se identifica, anuncia o que fez, faz ou pretende fazer. (Arendt, 2007, p.191)

Do ponto de vista conjuntural, vivemos atualmente em uma sociedade que é impactada por acontecimentos decorrentes do processo de globalização, como a crise econômica experimentada pela economia mundial a partir de 2008, as reconfigurações dos Estados nacionais em suas estruturas políticas e sociais, crises ambientais, entre outros. No Brasil, isto tem se apresentado como um cenário de instabilidade, por exemplo, nas diretrizes educacionais e nos caminhos futuros que a educação pode vir a se pautar dentro de um programa governamental nacional que atualmente tem desprezado o pensamento crítico e demonizado

práticas pedagógicas consideradas libertárias¹.

Estas situações nos fazem considerar os ensinamentos de Milton Santos (1994), onde nos explica que a globalização atende a dimensão do mercado, ou seja, a um sistema de relações hierárquicas construído para perpetuar um subsistema de dominação sobre outros subsistemas, em benefício de poucos. Para ele, a globalização atende a lógica da competição, e não da cooperação e corrompe, falsifica, desequilibra e destrói. No entanto, o enfrentamento desta lógica se operacionaliza na dimensão do “lugar”, onde reúne pessoas por suas semelhanças, pela cooperação na diferença, e onde se descobre no conjunto que não se está sozinho.

(...) o lugar torna-se o mundo do veraz e da esperança, e o global, mediatizado por uma organização perversa, o lugar da falsidade e do engodo. Se o lugar nos engana, é por conta do mundo. Nessas condições o que globaliza separa; é o local que permite a união. Defina-se o lugar como a extensão do acontecer homogêneo ou do acontecer solidário e que se caracteriza por dois gêneros de constituição: uma é a própria configuração territorial; a outra é a norma, a organização os regimes de regulação. O lugar, a região não são mais o fruto de uma solidariedade orgânica, mas de uma solidariedade regulada ou organizacional. Não importa que esta seja efêmera (...). É pelo lugar que revemos o mundo e ajustamos a nossa interpretação, pois nele o recôndito, o permanente, o real triunfam. (Santos, 1994, p.20)

Convergindo com o pensamento de Santos, Canclini (1997) afirma que o mercado ao reorganizar a produção e o consumo para obter maiores lucros e concentrá-los tende a converter a reunião de diferenças nacionais em

¹ Neste sentido, Nora Krawcyk em “A Educação Frente à Pandemia e o Duro Fascismo: Duros Combates nos Aguardam” nos alerta sobre o movimento de desigualdade que ultrapassa 200 anos de história, nunca esteve tão evidente nas instituições públicas, com a política declaradamente fascista em que nos encontramos. A necropolítica na base formativa do exercício democrático e de cidadania.

desigualdades. E, submete a política às regras do comércio e da publicidade, do espetáculo e da corrupção. Assim, para Canclini, uma alternativa a esta imposição capitalista seria pensarmos sobre o núcleo daquilo que na política é relação social: o exercício da cidadania – e sem desvinculá-la das relações de consumo, uma vez que

(...) ser cidadão não tem a ver apenas com os direitos reconhecidos pelos aparelhos estatais para os que nasceram em um território, mas também com as práticas sociais e culturais que dão sentido de pertencimento. (Canclini , 1997, p.22)

Deparámo-nos em um aspecto crucial para chegarmos a esta noção de pertencimento como círculo de potência. Como se identificar e pertencer a um espaço que é marcado pela colonização e seus processos violentos de aniquilamento cultural? Em *Pode o Subalterno Falar?* (2014), a autora Gayatri Spivak, escancara a força opressora do pensamento hegemônico e nos apresenta a noção de uma decolonização da ação política e intelectual, com relação aos estudos subalternos, ao lugar de fala e de representação do ‘Outro’ – o sujeito ignorado, explicitado pelos povos colonizados, em sua maioria do Terceiro Mundo. Critica a noção de representação no âmbito político em que se ‘fala por’ e a re-representação no sentido filosófico e artístico, de representação de alguém. Nos dois exemplos, a figura do subalterno ou do outro é desqualificada e silenciada, pois no sentido de representação e fala, quem fala vem carregado de multiplicidade. A partir do momento em que se escolhe a representação no lugar do Outro, esta se encontra sob a égide do Soberano em detrimento do oprimido. A autora faz ainda, uma diferenciação entre oprimido e explorado e critica veemente o lugar do investigador intelectual na figura dos filósofos que reforçam suas perspectivas ocidentais e da soberania europeia colonizadora. Assim, retomamos a narrativa inicial, em que somente a partir do inusitado encontro que identifica barreiras fundadas nas diferenças entre interlocutor

e receptor e que a incapacidade de compreensão do discurso entre mestre e estudante, provocou o deslocamento, como no caso de Rancière, onde o professor Jocotot a partir do seu lugar de explicador - que pode se aproximar da figura do colonizador no contexto das relações hegemônicas historicamente pré-estabelecidas - fomentador do embrutecimento cognitivo de seus alunos para, imbuídos de uma experiência criativa verificar o princípio de igualdade como ponto de partida.

Olhar para nossa realidade histórica, colonizada e explorada, a partir da educação como uma possibilidade de romper fronteiras é mais do que urgente no processo emancipatório do conhecimento, pois a educação atrelada a um princípio de igualdade, não se configurará um processo de diferenciação dos estudantes a partir da inteligência e aferição da mesma, mas da vontade, como princípio iniciador de novos percursos.

Destaca-se aqui a experiência teatral a partir do recorte da performatividade como um possível agente provocador nos processos educacionais, na tentativa de estabelecer um acesso, de forma relacional, dialógico e afetivo com professores e estudantes.

Nesta análise, levamos em consideração a experiência pedagógica elaborada pela SP Escola de Teatro, localizada na cidade de São Paulo (Brasil), que foi criada através dos paradigmas “*artistas que formam artistas*” e “*aprende-se ao fazer*”. Com uma estrutura pedagógica que se apresenta em um modelo modular e não hierárquico, a SP Escola de Teatro está atualmente direcionada em quatro eixos: Personagem e Conflito; Narratividade; Performatividade e Autonomia. Esta proposta de ensino, segundo nos explica Ivam Cabral (2016, p.11), possui um caráter maleável do sistema, o que proporciona a possibilidade de compartilhamento para qualquer instituição

(...) uma vez que trata de um método fundamentado por meio de projetos, o que permite o estudo simultâneo de componentes oriundos dos mais diversos campos do conhecimento.

A performatividade na medida em que trabalha com a sensibilidade crítica do mundo dialoga também com a pedagogia ensinada por Paulo Freire (2011), para o qual é através da educação que educador e educando transformam-se em sujeitos reais da construção do saber

(...) é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ensaiam a experiência profunda de assumir-se... Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto... É a outredade do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade do meu eu. (Freire, 2011, p.42)

Isto nos revela que para Freire, o ensinamento exige não apenas a reflexão crítica sobre a prática, mas o reconhecimento pelos educandos enquanto sujeitos sociais, históricos, pensantes, transformadores, criadores e capazes de mudar o mundo. A experiência radical e crítica da educação proposta por Freire nos alerta, o trabalho da educação ou a pedagogia nunca são neutras: *ou elas libertam o homem ou o domesticam.*

Amparados pela linguagem performativa, que pode ser lida pela noção de acontecimento, colocamos os sujeitos em cena em posição de igualdade onde a ordem do discurso explicador e embrutecedor se dissipa em contraponto entre o dizer e o fazer em uma tensão entre discurso, corporalidade e comportamento. Encontramos no estudo de Josette Féral (2009) que o teatro performativo emerge do cruzamento dos dois eixos de concepções de performance desenvolvido a partir da década de 80 por Richard Schechner e Andreas Huyssen, pelo qual para o primeiro a performance dizia respeito tanto aos espaços quanto às diversões populares e, em seu sentido mais amplo, a performance era étnica e intercultural, histórica e a-histórica, estética e ritualística, ou seja, ele ampliava a noção para todos os domínios da cultura e toda forma de manifestação do cotidiano. Já para o segundo, a performance carregaria um sentido puramente artístico, e não sociológico ou antropológico, ou seja, ele tratou a performance

numa visão essencialmente estética.

Esta informação é importante para compreendermos que foi a partir destes dois eixos de concepções postos em reflexão e debate (performance como experiência e competência e performance como arte) que teóricos como o alemão Hans Thies Lehmann estudaram a corrente estética conhecida por Teatro Pós-dramático, que tem uma de suas principais características que o ato teatral se configura enquanto um acontecimento, ou seja, a situação teatral se constitui durante a imediata presença entre artistas e seu público, questionando o impacto da arte na vida e da vida na arte. Para Lehmann, portanto, o

(...) teatro significa tempo de vida em comum que atores e espectadores passam junto no ar que respiram junto daquele espaço em que a peça teatral e os espectadores se encontram frente a frente. (Lehmann, 2007, p.18)

Ainda, vale mencionar que no estudo de Féral encontramos que é através do teatro performativo que o teatro se distancia da representação e aspira a produzir evento, acontecimento, reencontrando o presente, mesmo que este não possa ser atingido (Féral, 2009).

Acerca disto, encontramos na fala de Borriaud (2009, p.113) que “a arte tem por finalidade reduzir a parte mecânica em nós...”, isto significa dizer que a arte pode estabelecer um espaço de negociação entre as realidades daquele que faz e daquele que recebe e percebe a obra. Portanto, uma dinâmica de aproximação, organização e motivação para o encontro entre professores e alunos e de mobilidade perante os modelos que tendem a se cristalizar.

Se no teatro, especificamente na performatividade, os atores envolvidos, agentes da ação e na produção de acontecimentos, se conectam com sua expressão – discurso e ação no processo de emancipação e pertencimento de si e do contexto sociopolítico, porque não se contaminar dessa experiência em processos educacionais?

Na cidade de São Paulo, a SP Escola de Teatro, a partir do projeto Estação SP,

na qual a linguagem teatral foi levada em processos formativos de professores às Escolas Técnicas do Estado de São Paulo (Etec), em uma aplicação do modelo de projeto político pedagógico da instituição, como multiplicador de experiências artísticas em escolas de ensino básico, a experiência foi colocada em prática em 15 (quinze) polos de Etec, atendendo 216 (duzentas e dezesseis) cidades do interior paulista em uma capacitação para 600 (seiscentos) professores. A iniciativa se incorporou em um espaço educacional onde as artes hipoteticamente não figuravam como uma área prioritária de formação dos estudantes e, conseqüentemente, como possibilidade de residir no ensino do teatro uma alternativa de transformação social².

Nas ações foi possível aferir que o constante deslocamento proporcionado pela manifestação artística como elemento provocador da ação pedagógica, criou experiências, espaços de liberdade, interesse e aproximação entre professores e estudantes, uma vez que, do ponto de vista da formação intelectual e crítica daqueles alunos, professores e outras pessoas eventualmente envolvidas poderiam atuar como em um processo de despertar de suas respectivas sensibilidades para um processo de consciência individual perante acontecimentos reais de seu tempo, espaço e cenários em que vivem.

A experiência proposta foi realizada com professores de todas as áreas: artes, economia, secretariado, engenharia, matemática, juntamente com seus estudantes. Todas as ações foram elaboradas levando em consideração o Eixo Performativo como linguagem, o Operador a partir da obra de Michel Foucault, sobre “O Cuidado de Si e dos Outros”, como referencial estético, que nos permitiu abordar a história dos estudantes, professores e da vida em seu entorno, bem como, exercitar a o pensamento crítico, além das palavras escritas e faladas,

² Neste sentido, as Escolas Técnicas de São Paulo oferecem os cursos de ensino médio, ensino técnico integrado ao médio em administração, desenvolvimento de sistemas, desenho de construção civil, eventos, informática, meio ambiente, transporte metroviário, turismo receptivo e ensino técnico de eletrônica. Embora tenham por missão formar cidadãos com amplos conhecimentos humanísticos, científicos e tecnológicos, elas levam em consideração as condições do mercado de trabalho e ainda oferecem cursos majoritariamente regulares nas áreas diversas das humanas, por exemplo. Vide: www.etcсаopaulo.com.br.

na ação performativa. Como Artista Pedagogo, a trajetória do artista brasileiro Arthur Bispo do Rosário³ e sua manifestação poética no mundo a partir de uma escrita de si. Por fim, como Material de Trabalho, elegemos a obra do diretor teatral polonês Tadeusz Kantor, que ressignifica os objetos na cenografia teatral. O objeto é, para Kantor, uma espécie de prótese do ator. Cada personagem tem o seu próprio objeto que, ligado a seu corpo, formando com ele um só ser. Na cena esses objetos vão mudando de significado. Ângulos e linhas que se modificam no contexto da cena. A manipulação do objeto e suas relações com o personagem conferem ao objeto aspectos mágicos e inesperados – a noção de “*obverso*”. Em nossa proposta os objetos deviam ser trazidos pelos agentes do encontro, seus objetos-memória, objeto-vida, objeto-morte, objeto-reflexão, objeto-fracasso, objeto-sorte, objeto-movimento, objeto-interrupção, objeto-sonho, objeto-público, objeto-transição, objeto-vazio, objeto-síntese. Objetos considerados inúteis, mas que carregam em si, memória e histórias que se conectam aos atores, aqui entendidos como professores e estudantes.

A ação proposta por uma equipe de artistas pedagogos colocou em movimento todos os envolvidos em uma ação de recriar suas trajetórias e seus papéis diante, principalmente, da noção conteudística e instrumental dos programas de ensino, ressignificando o “lugar” comum de suas vidas a partir do encontro consigo e com o outro. Assim, de acordo com Elizabeth Lopes,

A valorização dos processos, que, muitas vezes, são mais preciosos que os próprios resultados que formulam os pensamentos em movimento, diferentemente da percepção de algo que vira norma, fixa e imutável. É uma forma de tornar latente um modo de pensar a relação homem e mundo em movimento, em processo, ligado ao indeterminado e à noção de “acontecimento”, como

³ Arthur Bispo do Rosário (1909/80), é um artista plástico brasileiro que carregava todos os estigmas de marginalização social ainda vigentes em nossa sociedade – negro, pobre, louco, asilado em um manicômio – consegue, na sua genialidade, subverter a lógica excludente propondo, a partir da sua obra, a ressignificação do universo, para ser reunido e apresentado no dia do juízo final. Mais sobre o artista em <https://museubispodorosario.com/obra-vida/>

defende o filósofo francês Jacques Derrida. Para ele, esse é o modo como um texto faz/diz a sua verdade. O “acontecimento”, em nossos procedimentos, está associado ao modo poético que as ferramentas virtuais e tecnológicas permitem preservar e à legitimação do texto situado entre a ficção e a realidade, por meio da possibilidade de repetição, citação, transferência e tradução, configurando a sua dimensão performativa. Dessa forma, estreitamos definitivamente a relação corporal recusando as formas convencionais cristalizadas de pensar a educação com uma estabilização, propondo, ao contrário, pensar em/na educação como um pensamento que pulsa como a vida. (Lopes, 2015, p.18)

Podemos assim, criar um paralelo com a ação pedagógica pautada pela performatividade e ressignificar a ação e construção de um discurso emancipatório do sujeito em relação a si e ao outro, o estrangeiro – sendo o encontro pedagógico um ato performativo, corporal, relacional, dialógico e perceptivo, que está inserido em um campo representacional, mas não da representação. O espaço escolar/pedagógico como um lugar de produção de sentidos, distanciando-se das demandas de um mundo produtivo em que ação é fabricação. A noção performativa, aliando ação e discurso na produção de acontecimentos pode nos apresentar caminhos para uma percepção mais profunda da condição humana, sua interferência no campo social e posicionamento crítico em relação ao mundo em que vivemos e como nos projetamos para o futuro.

É a partir de encontros e parcerias como o do projeto Estação SP que a Escola amplia suas relações artísticas e pedagógicas estabelecendo encontros e trocas de experiências com instituições nacionais e internacionais de interesses análogos e transversais, porque, assim, consegue ampliar o alcance das ações realizadas, ultrapassando os muros da Escola, criando um campo de ação dilatado, junto a diferentes comunidades, iniciativas e organizações civis.

Deste propósito, a Escola promove com frequência diversos encontros como o realizado em 2019 em parceria com a Escola Superior Artística do Porto/

Portugal que foi realizado o Colóquio “Arte Inclusiva. Quem inclui Quem?”, organizado em duas fases, a primeira no Porto (Portugal) e a segunda em São Paulo (Brasil), no âmbito da colaboração entre o Centro de Estudos Arnaldo Araújo da ESAP e a SP Escola de Teatro de São Paulo.

Dentre as discussões que o Colóquio promoveu, chamamos a atenção para a reflexão sobre o papel da arte nos processos participativos e de inclusão social com enfoque no debate e divulgação dos resultados de práticas artísticas que uniram criação com investigação e preocupações ético-sociais.

No painel do Colóquio “As experiências sobre arte inclusiva em Portugal e o Projeto Ponto Firme” foram apresentadas experiências artísticas e pedagógicas continuadas realizadas em sistemas prisionais no Brasil e em Portugal.

No Brasil, foi destacado o Projeto Ponto Firme, idealizado voluntariamente em 2015 pelo designer e estilista brasileiro Gustavo Silvestre⁴ que, inicialmente, através de oferecimento de cursos de crochê para sentenciados da Penitenciária Desembargador Adriano Marrey, na cidade de Guarulhos, em São Paulo, possibilitou uma transformação da condição dos sujeitos encarcerados, a partir de uma manifestação artística de interação inédita, que iniciou com cerca de quinze detentos e atualmente atende inúmeros participantes.

Em síntese, o projeto constitui em oferecimento de cursos específicos de crochê ministrados uma vez por semana pelo próprio idealizador nas dependências do sistema prisional em local especialmente preparado para a realização das aulas com as devidas medidas de segurança recomendadas pelos órgãos de segurança pública. Durante todos estes anos de execução do projeto, os encontros do estilista com os detentos ganharam uma dimensão de importância muito significativa em termos de ressignificação dos sujeitos participantes, pois além da capacitação técnica profissionalizante atrelada aos processos produtivos, a interação na aprendizagem e os resultados dos encontros foram despertando

⁴ Gustavo Silvestre é um designer e estilista brasileiro. Tem participações de destaque na São Paulo Fashion Week. Fundador do Projeto Ponto Firme, criado em 2015, ministra workshops de crochê para homens sentenciados, dentro da Penitenciária II Desembargador Adriano Marrey, em Guarulhos/ SP.

talentos nos aprendizes, onde puderam se sentir parte e se afirmar como sujeitos autônomos e socialmente incluídos durante a condução dos processos de ensino e aprendizado proposto pelo artista.

Formando centenas de alunos por ano, em 2018 o projeto do estilista desenvolveu uma coleção inteira de roupas para o desfile da São Paulo Fashion Week, evento que possui repercussão internacional no ramo da moda e ganha atenção da sociedade pelo trabalho inclusivo e que poderá eventualmente ressocializar muitas daquelas pessoas, revelando talentos e afirmando sujeitos fragilizados socialmente por condenações criminais⁵.

Assim como Jocotot, neste projeto Silvestre propõe ações artísticas-pedagógicas que estimulam a autonomia do aluno durante o ensino da técnica do crochê, inserindo no curso as narrativas pessoais dos participantes em relação ao mundo e resgatando suas memórias afetivas. Como exemplo, o artista contou no Colóquio que em uma de suas aulas e a partir da indagação feita aos alunos “O que você quer falar para o mundo?” foi surpreendido com as respostas, pois no geral elas fomentaram provocações nas mais diversas áreas de preocupação social, como transfobia, racismo e condições do cárcere. E foi a partir deste momento que o artista sentiu a importância de desenvolver métodos pautados na autonomia criativa. Assim, explicou:

(...) Lutei muito para que aquela sala de aula fosse uma sala de aula. É muito como você trabalha. O aluno é o aluno, então eu sempre prezo muito por esse caminho da autonomia criativa. Primeiro porque você vai vendo todas essas estatísticas na sua frente... lá tem nome, você olha no olho. É uma população jovem de 18 a 30 anos que eu vejo na minha sala. Muitos negros, grau de escolaridade, está tudo ligado. Você vai percebendo a relação da educação com

⁵ Sobre a repercussão da participação do Projeto Ponto Firme no evento de moda Fashion Week, vide notícia veiculada no jornal de grande circulação “O Estado de São Paulo” em 21 de abril de 2018: <https://emails.estadao.com.br/noticias/moda-e-beleza,projeto-ponto-firme-feito-por-detentos-causacomocao-na-spfw,70002278624>. Acesso em: 18 de outubro de 2020.

*o cárcere, quanto menos educação mais chance da pessoa estar encarcerada. Toda questão social, racial deste país estão presentes nos dias de hoje. Então são temas que precisam ser abordados.*⁶

Como resultados, o projeto se mantém semanalmente, com participação efetiva dos alunos/detentos na criação de vestimentas que são expostas em desfiles e eventos como a Semana da Moda e São Paulo Fashion Week e cinco egressos do sistema já foram contratados pelo estilista, sendo um deles seu assistente direto. Já em Portugal, o Colóquio apresentou que a arte inclusiva assim como no Brasil também tem se destacado em projetos realizados pela diretora teatral Luisa Pinto, reconhecida internacionalmente por se dedicar às pesquisas de ações teatrais promovidas em sistemas prisionais como uma possibilidade de ressocialização de detentos.

Com o projeto de espetáculo “O Filho Pródigo” realizado em 2017, a diretora conseguiu autorização para trabalhar com reclusos (as) em uma criação teatral que mesclou os atuantes/detentos com atores profissionais levando-os em encenação em espaços públicos. Com esta ação/acontecimento a experiência transformadora rompe simbolicamente os muros da prisão e, promove o encontro dos atuantes com o público em um caminho de duas vias: de um lado a ressocialização do detento com o mundo exterior e, de outro lado, do público em geral com o “outro/estrangeiro”, aqui configurado na figura do detento(a). A experiência resultou também na realização de um filme-concerto, produção cinematográfica com os mesmos atuantes do espetáculo. Para Luísa:

(...) o teatro é o lugar do humano, do ser humano. Trabalhamos com emoções e com afetos, que são duas ferramentas que não existem dentro de uma prisão, então a técnica que eu normalmente utilizo quando chego a esse espaço

⁶ Excerto de depoimento do artista durante o painel “As experiências sobre arte inclusiva em Portugal e o Projeto Ponto Firme”, realizado dia 13 de novembro de 2019, na SP Escola de Teatro em São Paulo/SP.

de inclusão é trabalhar o corpo, e o coração, e só no final que começa a trabalhar a mente. Porque o toque, o abraçarmos alguém, que está privado dessa possibilidade, potencializa muitas coisas, o estar próximo, o não estar, o considerar que ainda tem oportunidade de ser amado, de ser olhado com características positivas, de ter colegas de trabalho, de criação, então o fato de nunca chamar um recluso pelo número potencializa muito, por ser chamado por números deixam de existir e, quando o teatro chega na prisão os reclusos passam a ser chamados pelos nomes, é devolvida uma dignidade que até aquele momento estava perdida.⁷

A partir das observações destas práticas artísticas-pedagógicas e levando em consideração o poder transformador da arte, podemos de alguma forma criar paralelos independentemente se os sujeitos envolvidos nos processos estão reclusos ou não. Se a arte performativa se dá de forma relacional e dialógica e produz significados diversos a partir da provocação artística, da produção de acontecimentos que levam em consideração os agentes do processo é possível legitimar os direitos de ordem sociopolítica em ações pedagógicas e educacionais sob a perspectiva performativa, eximindo inicialmente as desigualdades pautadas pelas relações de produção e consumo, atestando a possibilidade da igualdade (mesmo que efêmera) e autorizando, tanto para o público quanto para os atores a recriação de novos mundos.

Considerações finais

O pensamento de Rancière e Hannah Arendt dialogam com as ações pedagógicas pautadas pela performatividade utilizadas no projeto Estação SP da SP Escola de Teatro, pois parte do pressuposto de que é necessário estabelecer entre professor e aluno uma relação de igualdade e pertencimento considerando o contexto das

⁷ Excerto de depoimento do artista durante o painel “As experiências sobre arte inclusiva em Portugal e o Projeto Ponto Firme”, realizado dia 13 de novembro de 2019, na SP Escola de Teatro em São Paulo/SP.

desigualdades e das distinções entre uns e outros. Sendo, portanto, a igualdade um objetivo emancipatório a ser percorrido durante o processo de aprendizagem e não buscado durante o processo de ensino como um resultado-fim. Também, revela na ação e no discurso uma condição humana universal que nos torna únicos dentro da pluralidade. Projetos como o Ponto Firme no Brasil e as ações realizadas pela diretora teatral Luísa Pinto em Portugal nos remetem a esta ideia, pois os trabalhos originados e pensados por artistas com pessoas em condições de liberdades restringidas por si só e simbolicamente já os distinguem, no entanto, estas barreiras foram desfeitas e superadas nos próprios processos de conformação entre artista e aprendiz que foram também indispensáveis para os resultados atingidos.

Neste sentido, entendemos que o sistema pedagógico criado e operacionalizado pela SP Escola de Teatro por meio de ações como o projeto Estação SP, é importante de se estudar em um contexto de transformações sociais e de crises do capitalismo que têm atingido as sociedades e as relações humanas. Consolidar formas pedagógicas emancipatórias que superem modelos hegemônicos e arcaicos da educação, onde as relações entre alunos e professores comumente se estabelecem hierarquicamente, com programas pré-definidos, instrumentais e ignoram as diferenças como fator fundamental para o estímulo ao pensamento crítico e a construção de uma sociedade mais plural, mais livre e mais democrática, onde as pessoas possam se sentir sujeitos autônomos e participantes dos processos em que estão inseridas, atuando criticamente para as transformações sociais.

Referências bibliográficas

- ARENDDT, Hannah (2007). *A Condição Humana*. 10ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- BOURRIAUD, Nicolas (2009). *Estética Relacional*. São Paulo: Martins Fontes.
- CABRAL, Ivam; VÁZQUEZ, Rodolfo García (2016). “A Brazilian Pedagogical Project for the Teaching of the Arts in the Twenty-First Century” in *Theatre, Dance and Performance Training*, 7:1, pp.89-105. DOI: 10.1080/19443927.2015.1133444.
- CANCLINI, Nestor Garcia (1997). *Consumidores e Cidadãos: Conflitos Multiculturais da Globalização*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.
- FÈRRAL, Josette (2008). “Por uma Poética da Performatividade: o Teatro Performativo” in *Sala Preta (8)*. São Paulo: USP/PPGAC.
- FREIRE, Paulo (2011). *Pedagogia da Autonomia, Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- KRAWCZYK, Nora (2020). “A Educação Frente à Pandemia e ao Fascismo: Duros Combates nos Aguardam” in *Carta Maior*. Disponível em: <https://www.cartamaior.com.br/?%2FEditoria%2FEducacao%2FAeducacao-frente-a-pandemia-e-ao-fascismo-duros-combates-nos-aguardam%2F54%2F47970>. Acesso em 03 de julho de 2020.
- LOPES, Beth; DIAS, Kenia; GENTILE, Luciano; LOZANO, Cristina; LONDERO, Elen (orgs.) (2016). *Projeto Estação SP: Pedagogias da Experiência*. São Paulo: Adaap.
- RANCIÈRE, Jacques (2002). *O Mestre Ignorante*. Tradução de Lilian do Vale. Belo Horizonte: Autêntica.
- SANTOS, Milton (1994). *Por uma Economia Política da Cidade*. São Paulo: Hucitec.
- SANTOS, Milton (1994). *Técnica, Espaço, Tempo: Globalização e Meio Técnico-Científico Informacional*. São Paulo: Hucitec.
- SPIVAK, Gayatri (2010). *Pode o Subalterno Falar?* São Paulo. Editora UFMG.

DESCOLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM. A EXPERIÊNCIA DA SP ESCOLA DE TEATRO – CENTRO DE FORMAÇÃO DAS ARTES DO PALCO

ELISABETH SILVA LOPES
IVAM CABRAL
JOAQUIM C. M. GAMA

Colonización - territorio establecido por gente que no es de ahí

Ao se observar a definição em espanhol da palavra ‘colonização’, temos a dimensão de seu sentido geográfico, político e cultural. Isto é, torna-se importante compreender que o termo ‘território’ não é apenas aplicado às questões de domínio geográfico e político, mas a todo o processo histórico, social e cultural que a colonização europeia gerou e impôs à América Latina. Falar de território estabelecido por pessoas que não são do próprio território equivale a incluir nas discussões sobre colonização aspectos atrelados ao que podemos denominar ‘colonialidade do saber’ (Lander, 2000).

Há uma herança eurocêntrica do conhecimento, epistemológica, que determinou maneiras de pensar, compreender e organizar o mundo, e que não é legítima à colonizada e ao colonizado. Ao reconhecer, por exemplo, que os gregos inventaram o pensamento filosófico ocidental, não podemos acreditar que somente eles tenham a hegemonia do pensamento.

Foi no âmbito dessas perspectivas de desconstrução da hegemonia e da epistemologia da cultura eurocêntrica sobre o Ocidente que, entre julho e agosto de 1998, ocorreu o Congresso Mundial de Sociologia, em Montreal, patrocinado pela UNESCO. Partiu-se da ideia de que a colonização territorial europeia

e a colonialidade do saber são partes constituintes de uma mesma moeda de expropriação, domínio e exploração. Desde então, há uma preocupação em recuperar a identidade dos diferentes lugares, quanto ao modo de ver e conceber o mundo, configurando a ideia de que existem múltiplos mundos, com saberes diversos, e que devem coexistir, dialogar, e não se subjugar.

Especificamente, no Brasil, essas preocupações fizeram emergir questionamentos sobre as perspectivas europeias universais, globalizantes, como fundamentos do conhecimento disciplinar sobre o mundo. Os estudos sobre o pós-colonialismo brasileiro, o pensamento crítico à colonialidade, trouxeram à baila também aspectos referentes às matrizes ameríndias e africanas que fazem parte da base cultural brasileira, e que foram retiradas dos currículos das escolas de educação básica.

O fato de ter ocorrido o fim do colonialismo não acarretou o fim da colonialidade. Assim, perdura sobre nós o legado cultural, hegemônico, imposto pelo colonizador europeu branco, que vai desde questões econômicas às crises de identidade, em seus múltiplos fatores, relacionadas aos indígenas e aos afrodescendentes.

Dessa maneira, na contemporaneidade, ao se pensar no currículo da escola pública, e, por conseguinte, na formação de indivíduos, torna-se premente a necessidade de historicizar essas questões e descolonizar o conhecimento sistematizado, ensinado e disponibilizado pelas docentes e pelos docentes aos discentes e às discentes. Compreende-se, assim, o currículo também como campo de questionamento de saberes hegemônicos, universais, que desqualificaram e desqualificam perspectivas de mundo que não se enquadraram, e continuam não se enquadrando, nas configurações econômicas, perversas, e neoliberais, cujas forças de pensamento valorizam a narrativa histórica do conhecimento universal, objetivo e científico. Inclui-se também a necessidade de revisão do estabelecimento da cultura judaico-cristã como padrão, vinculada à ideia de Deus (o sagrado), do indivíduo (o humano) e da natureza. Essa tríade costuma separar o corpo da mente, e a razão do processo de simbolização do mundo,

gerando corpos vazios de significados e a exclusão do pensamento simbólico como forma de expressão humana sobre a vida.

Nas civilizações ocidentais, a cisão entre o corpo e a mente acabou por criar uma fissura epistemológica entre a razão e a natureza. Não se conhece tal separação em outras culturas (Lander, 2000).

É justamente buscando romper com a base das separações entre corpo e mente que será possível pensar num conhecimento corporificado e contextualizado nas experiências, cujo subjetivo e objetivo não são universais, e que deve ser compreendido dentro de um quadro crítico, histórico e emancipatório. Assim, são muitos os desafios a serem enfrentados.

Num mundo no qual parecem impor-se, por um lado, o pensamento único, e por outro, a fragmentação da contemporaneidade, quais seriam as potencialidades críticas que se abrem ao continente do conhecimento, envolvendo identidade e cultura? Que perspectivas educacionais e correntes conceituais surgem da necessidade de dar voz e sentido às lutas dos povos historicamente excluídos, como os povos negros e indígenas? Como se recolocam os velhos-novos temas sobre a identidade, a miscigenação e a experiência histórica e cultural de cada grupo social? Como o currículo pode fomentar discussões acerca da realidade local e mundial, o pensamento crítico frente às imposições das sociedades neoliberais, e o conhecimento hegemônico, determinado e imposto pelos países ditos desenvolvidos? Como é possível descolonizar o currículo das perspectivas da indústria cultural de massa? (Gama, 2017).

Sabe-se que a pior dominação é aquela que, naturalizada, deixa de ser questionada, para de ser percebida como tal, e é elevada à expressão de um mundo globalizado, que desqualifica identidades, sentimentos e percepções locais e individuais, próprias de cada cultura.

Dentro desse quadro, é preciso um compromisso efetivo das educadoras e dos educadores para questionar, imaginar e pensar em formas de superar as disparidades educacionais.

É preciso haver um esforço para que grupos excluídos - pobres; meninas e

meninos de rua; trabalhadoras e trabalhadores; mulheres e/ou homens urbanos e/ou de zonas rurais; as nômades e os nômades migrantes; os povos indígenas; as refugiadas e os refugiados, deslocadas e deslocados dos seus territórios por guerras, questões sexistas, étnicas e raciais - não sofram qualquer tipo de discriminação no acesso ao conhecimento e no direito à educação.

O currículo precisa romper com a conformação colonial do mundo, na qual existe a cultura universal, europeia, e a cultura dos outros (Lander, 2000).

É preciso encontrar outras formas de organizar o conhecimento, por meio do qual a lógica eurocêntrica hegemônica seja combatida, não só no processo epistemológico da colonização, mas também na permanência de sua cosmovisão de mundo, ainda presente em países como o Brasil.

De acordo com Lander (2000), a cosmovisão de mundo está apoiada na ideia de *modernidade*. Trata-se de combater a cosmovisão baseada em quatro dimensões, a saber: 1. universalização da história atrelada à ideia de progresso, cujos ideais estão determinados pela classificação e hierarquização dos povos; 2. a supremacia da sociedade liberal-capitalista, como balizadora das relações sociais; 3. a eliminação das múltiplas perspectivas culturais e sociais, próprias das inúmeras sociedades que ocupam o mundo; e 4. a necessidade de determinar a superioridade de determinados conhecimentos de uma sociedade, em relação a todos os outros produzidos por diversos povos.

As quatro dimensões apresentadas por Lander indicam caminhos que devem ser repensados, ao se considerar a lógica eurocêntrica como forma de organização do pensamento, do tempo e do espaço para todos os povos. Nas formulações curriculares, devemos levar em consideração outros pontos de vista, transmutando as referências europeias, compreendidas, aceitas e difundidas como superiores e universais.

Repensar os currículos das escolas públicas brasileiras implica também modificar a forma de ser da sociedade. Ao se transformar o dispositivo colonizador do conhecimento, tem-se a oportunidade de também modificar o ser humano e a sociedade. Dessa maneira, outras formas de pensar e conceber o mundo,

as diversas possibilidades de organização da sociedade e os inúmeros saberes precisam ser observados, analisados e expostos às estudantes e aos estudantes. Todos precisam ser estimulados a encontrar, na sua própria cultura, caminhos que indiquem suas capacidades de produção e organização do conhecimento, para que deixem de ser tratados como diferentes, fadados a permanecer dentro do grupo dos desfavorecidos, econômica e intelectualmente.

Um currículo que privilegia conhecimentos eurocêntricos acaba por legitimar a missão civilizadora/normalizadora da colonização (Lander, 2000).

A educação tem a obrigação de utilizar diferentes recursos pedagógicos e didáticos que critiquem os processos históricos de evangelização e de civilização do humano branco sobre as demais pessoas. Não faz sentido acreditar que um único padrão civilizatório, sob o pretexto de desenvolvimento do mundo contemporâneo, globalizado, seja ainda encarado como forma superior, natural e necessária à elevação das capacidades cognitivas das estudantes e dos estudantes. Torna-se, assim, necessário inserir nos currículos a concepção de comunidade, em que a participação popular e também o saber popular sejam partes constituintes da organização e sistematização do conhecimento, ao mesmo tempo que também seja possível questionar e desenvolver o pensamento crítico sobre a hegemonia do conhecimento universal.

A elaboração de um currículo menos prescritivo e mais crítico tem como horizonte de expectativas a ideia de emancipação por meio de práxis, que pressupõe a construção do pensamento crítico voltado à desnaturalização das formas canônicas de conhecer e aprender. Deve-se também repensar o papel social do conhecimento, considerando as relações entre o sujeito e o mundo, seu caráter histórico, transitório, e a multiplicidade de vozes sobre a vida terrestre. Torna-se, ainda, fundamental minimizar as tensões entre minorias e maiorias hegemônicas, abrindo espaços para modos alternativos de produzir e organizar o conhecimento. Por fim, rever métodos que se tornaram correntes, acríticos e hegemônicos no modo de selecionar e avaliar o conhecimento (Montero, in Lander, 2000).

Ao se debruçar sobre a ideia de um currículo contemporâneo brasileiro, será preciso colocar também em discussão a formação das docentes e dos docentes, e incluir esforços que implicam a desconstrução do ubíquo, da desnaturalização e desuniversalização da modernidade, para que haja o fortalecimento das marcas culturais pessoais.

Fatores da economia que determinam a produção cultural, a maneira de produzir sujeitos humanos e ordens sociais dentro de um único padrão, devem ser questionados pelos currículos. É preciso investir na compreensão e na crítica aos mecanismos simbólicos e imaginários que tornam legítimos determinados domínios, fazendo desaparecer as contradições e naturalizando o conhecimento. Nesse sentido, as perspectivas pragmáticas, acríicas, juntamente com as prescritivas, do currículo precisam ser revistas, abrindo um espaço maior para os processos de construção e exercício do imaginário, pois é por meio da construção e representação simbólica que o sentido de comunidade – nacional, étnica e sexual – adquire forma e conteúdo, e pode se reconhecer como tal.

Em face dessas questões, o currículo contemporâneo deve não só satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem e acesso ao conhecimento sistematizado, como também estabelecer um campo de debate e questionamento. Deve fundamentalmente considerar os território de saberes que acompanham cada pessoa – por exemplo, saberes orais, saberes ancestrais, saberes adquiridos na escola e compõem sua rede conhecimentos e olhares sobre o mundo. Assim, o currículo precisa estar aberto a identificar temáticas que têm como foco a diversidade e o multiculturalismo, situando-se no âmbito dos debates, direcionado para uma educação em oposição ao etnocentrismo. Trata-se de um currículo pautado em novos paradigmas, entre eles as teorias pós-coloniais e estudos culturais. Nesse sentido, não se trata apenas de criar leis que legitimem os currículos das escolas brasileiras ou a prescrição de métodos e didáticas a serem trabalhados em sala de aula.

A inserção no currículo de temáticas étnicas por força de lei, por si só, não dá conta de reduzir o fosso que separa a escola, no Brasil, da comunidade da qual ela faz parte e dos sujeitos que a compõem na sua diversidade. (Araújo; Barros, 2015, p.2)

Faz-se, assim, necessária a ampliação dos estudos, visando acompanhar propostas, parâmetros e orientações de fontes oficiais, de coletivos de educadores e da academia, para que se possa desconstruir paulatinamente a concepção epistemológica eurocêntrica, que tem disciplinado os corpos e perpetuado a condição brasileira de colonizados. Ou seja, os currículos, e aquilo que se ensina por meio deles, têm perpetuado a imagem de povos subalternos, política, econômica e culturalmente. E, simultaneamente, também tem difundido a ideia de homogenia cultural e identitária, excluindo ou desqualificando outros marcos próprios das culturas locais brasileiras.

Para a eficácia deste olhar sobre o currículo contemporâneo brasileiro, não basta incluir um rol de conteúdo a ser desenvolvido em sala de aula, ou folclorizar questões ligadas à experiência afro e à diversidade regional brasileira, por exemplo, promovendo feiras culturais nas escolas. É preciso agir mais profundamente para alterar a maneira de conceber e exercer práticas curriculares. Além da lógica de organização eurocêntrica, pragmática e hegemônica, é necessário também avaliar o próprio currículo, a maneira como está estruturado, a que interesses ele responde, e em quais valores civilizatórios e humanitários está pautado. Somente dessa maneira será possível repensá-lo, não apenas como caminho para reproduzir e reduzir o processo de ensino e aprendizagem a práticas metodológicas, mas entendendo-o como artefato cultural e importante instrumento político destinado à formação social dos indivíduos.

A escolha de determinadas disciplinas em prejuízo de outras acabou por legitimar a desigualdade social, privilegiou determinadas formas de saber, e calou inúmeros segmentos culturais e históricos. Deve-se entender o currículo escolar como uma construção comunitária, por meio da qual estão envolvidas questões de saber e

poder. Por essas razões, defende-se a constante revisitação crítica dos currículos e a busca por uma proposta que reflita a dinâmica e a diversidade social brasileira (Araújo; Barros, 2015).

Além das questões epistemológicas, europeias e coloniais presentes na educação e cultura brasileiras, não se pode deixar também de destacar a influência da literatura educacional norte-americana na consolidação da educação de massa brasileira. No início do século XX, os EUA passaram a pontuar os debates acerca dos currículos brasileiros, propondo uma educação destinada a formar sujeitos para a economia ou para a democracia. Dessa maneira, associa-se a escola e seus fins à dinâmica industrial e administrativa do capitalismo. O currículo passa a especificar, por meio dos planos de ensino, os objetivos pretendidos, os resultados a serem alcançados, a metodologia a ser aplicada e a mensuração dos resultados, definindo aquelas e aqueles que estão aptas ou aptos para o mercado (Araújo; Barros, 2015).

O dilema acerca dos objetivos dos currículos do século XX - formar pessoas para a economia ou para a democracia – trouxe à tona teorias críticas sobre o currículo, colocando em oposição teorias tradicionais que priorizavam os elementos técnicos na sua constituição e avaliação. O modelo tradicional acabou por gerar alunas e alunos desinteressados, professoras e/ou professores desmotivados, imersos em um currículo conteudista e em uma educação acrítica. Ou seja, uma escola distante da dinâmica da vida e da sociedade, incapaz de exercitar a alteridade das envolvidas e dos envolvidos no processo educacional, inapta para lidar com as questões éticas e políticas, e para repensar a sociedade brasileira dentro das perspectivas da diversidade de gênero, multiétnica, multirracial e multicultural. Para as teorias críticas, o mais importante não eram as técnicas de *como fazer* o currículo, mas o desenvolvimento de conceitos que pudessem compreender as questões políticas, sociais e culturais presentes na sua constituição (Silva, 2011). Nesse âmbito, ganharam destaque as perspectivas curriculares que traziam maior proximidade com o cotidiano das alunas e dos alunos, que valorizavam as discussões étnicas e de gênero, as histórias locais e os saberes populares.

Esse percurso histórico e pedagógico colocou o currículo das escolas públicas brasileiras diante da necessidade de reformular a própria escola e seus currículos, por meio de práxis pedagógicas e teorias ligadas à educação, capazes de problematizar e incluir o multiculturalismo, a alteridade e a diversidade.

Ressalta-se que o multiculturalismo está embasado em estudos teóricos epistemológicos, ao mesmo tempo que se trata também de uma prática social. Ou seja, precisa ser percebido como um instrumento de luta política, contestadora, que combate os preconceitos e as discriminações de indivíduos e grupos culturais historicamente submetidos a processos de rejeição e/ou silenciamento. O multiculturalismo tem na sua base a defesa do pertencimento identitário distinto de padrões hegemônicos, validados e aceitáveis por determinados segmentos sociais, que querem impor suas perspectivas de mundo sobre as outras pessoas, sejam tais imposições no espaço escolar ou no contexto social mais amplo (Araújo; Barros, 2015).

Dessa forma, os currículos precisam estar em permanente processo de avaliação e construção, tendo em vista que eles devem contemplar perspectivas dos Estudos Culturais. Estes, por sua vez, emergem contra a tradição dominante, que legitima apenas a cultura atrelada às grandes obras literárias e artísticas, ou com o imaginário de uma determinada sociedade reconhecida pelos seus valores universais. Os currículos brasileiros precisam ser vistos como espelhamento do multiculturalismo, como expressão da experiência humana, e como um importante campo de significação social.

Mesmo compreendendo o currículo como uma derivação do pensamento crítico, e apoiado no reconhecimento das problemáticas sociais brasileiras, é preciso que as professoras e os professores sejam incentivadas e incentivados a compreender o processo de ensino e aprendizagem por meio de conhecimentos multidisciplinares, transdisciplinares e interdisciplinares, considerando o respeito à condição humana, o direito à existência em suas múltiplas formas de expressão, e o direito ao processo de aprendizagem. Dessa forma, a educação será o caminho para a

(...) promoção da justiça social, da valorização da pessoa humana, fortalecendo a humanização e a sensibilização, bem como o diálogo e a interação social construtiva, plural e democrática. (Araújo; Barros, 2015, p.5)

São com esses aspectos que a educação se coaduna com o sentido dos Direitos Humanos e se torna essencial a um povo, não apenas por uma obrigação legal do Estado, mas por razões humanitárias, por princípios éticos, igualitários e sociais. Um currículo crítico, descolonizado, exigirá docentes em constante mobilidade e leitura dos fundamentos que dão base a sua área de conhecimento. Torna-se significativo, também, que suas práticas pedagógicas e didáticas sejam acompanhadas de leituras de contexto, e em sincronicidade com as perspectivas contemporâneas.

Na contemporaneidade, a escola tem se confrontado com questões identitárias, que se apresentam de modo bastante contundente, e que estão imbricadas com o modo de ver e conceber o mundo, colocando em questionamento a legitimação de determinados pontos de vista.

Em tempos de ampliação da intolerância à diversidade cultural, religiosa e política espalhada pelo mundo, a existência de corpos e pensamentos que se constroem à margem do padrão inventado, reforçado por um determinado ideal sexista, étnico branco, sem deficiência, heteronormativo, rico e cristão, cabe à educação repensar seu *modus operandi* hegemônico e excludente. E incluir todos os corpos que se sentirem subalternos, atípicos, estigmatizados - mulheres, homossexuais, transexuais, negros, pessoas com deficiência, pobres, etc. Vale destacar que corpos, aqui, têm sentido de unidade e contemplam a ideia de corpo e mente como elementos inseparáveis e constituintes dos seres humanos. Assim, a identidade, seja de gênero, cultural ou todas as outras identidades que são analisadas pelas teorias sociais, e que cada vez mais precisam estar presentes nas discussões sobre currículo, revelam a maneira como os seres humanos habitam seus corpos, meio pelo qual as pessoas expressam seus pensamentos, desejos e sensações.

As identidades, que por tanto tempo definiram o mundo social, estão em declínio na contemporaneidade, tornando possível a presença de múltiplas delas. Se até o momento éramos vistos como seres unificados, a fragmentação passa a ser a nova ordem no modo de expressar e exercer a identidade. Assim, a chamada “crise de identidade” é vista como parte de um processo amplo de mudanças, deslocando as velhas estruturas e processos centrais das sociedades modernas. Estamos diante de novos quadros de referências, que permitem desconstruir a ideia de seres unos e estáveis no mundo social (Hall, 2006).

Dessa maneira, os currículos precisam lidar com as mudanças relacionadas aos conceitos de identidade, que serão determinantes para a ideia de sujeito. O argumento para esse olhar encontra-se no aspecto de que as identidades estão atreladas à ideia de pertencimento. E, nesse sentido, se a escola tem como objetivo maior a formação de seres humanos integrados, socialmente e culturalmente, não podemos deixar de lado o sentido de identidade das culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e nacionais, dentro do direito à educação (Hall, 2006).

Emerge, assim, a perspectiva de um currículo apoiado em concepções descentradas. Isto significa que há uma mudança estrutural nas sociedades contemporâneas, fundada na descentralização, na fragmentação das paisagens culturais, na diversidade de gêneros, em múltiplas referências étnicas e de nacionalidade. Paisagens que até o século XX foram definidas como universais, com padrões sólidos e únicos para a identificação social dos indivíduos.

A busca pela identidade sempre esteve presente na trajetória humana, e pode-se dizer que também nas idealizações dos currículos, sejam eles dentro das perspectivas tradicionais ou currículos críticos. O que se percebe é que, na contemporaneidade, instaura-se a crise da identidade. As pessoas não se veem com uma identidade única e estável. A identidade também está se tornando fragmentada, composta de várias identidades, que definem múltiplas paisagens sociais e culturais, ampliando as subjetividades na forma de ser e de se colocar no mundo. Como resultado desse processo, surge também a necessidade de mudanças estruturais, institucionais, que também vão afetar a Escola. Não é

possível conceber um currículo estático, universal, pragmático e prescritivo, quando temos identidades culturais que se alteram e se alternam, e quando elas se tornam mais provisórias e variáveis (Hall, 2006).

Na atualidade, as pessoas assumem identidades diferentes em momentos distintos, não existem identidades unificadas ao redor de um único “eu”. Dentro de cada indivíduo coexistem identidades contraditórias, que atuam em diferentes direções, de tal modo que as identificações estão sendo continuamente descentradas.

Se acreditamos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte, é porque construímos uma cômoda identidade cultural que nos foi imposta sobre nós mesmos. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente tem sido desconstruída e ampliada, criando espaços para outras formas de ser e se expressar sobre nossa sexualidade, e a maneira de se relacionar com o próprio corpo e com o corpo das outras pessoas. Há um novo sistema de significação e representação cultural em curso, que se multiplica, confrontado por uma diversidade de criações e trocas de identidades possíveis, tornando desconcertantes identidades hegemônicas, unas e vigentes (Hall, 2006).

Ao deslocar o currículo da ideia de um conjunto de técnicas sobre como ensinar a aprender, afastando-o do rol de conteúdos universais, etnocêntricos, hegemônicos e colonizadores, deixamos emergir um currículo crítico, descentrado. Neste currículo o centro é deslocado, para dar lugar à pluralidade de centros de poder, de perspectivas identitárias próprias, cujo território deve ser conformado, significado e habitado por aqueles que nele vivem.

Descolonizar o currículo é falar sobre a urgência de novos paradigmas culturais, e não abrir mão das discussões sobre o acirramento das identidades e da necessidade de elas existirem e coexistirem.

A experiência da SP Escola de Teatro – Centro de Formação das Artes do Palco

Inaugurada na cidade de São Paulo, em 2010, a SP Escola de Teatro – Centro

de Formação das Artes do Palco - propõe novos desafios para o ensino das Artes Cênicas no Brasil. Com um modelo pedagógico voltado aos ideais da descolonização, o espaço toma como prismas da formação as sensibilidades, as potencialidades artísticas, as questões de classe, gênero e raça presentes na vida cotidiana brasileira, e que têm tensionado as assimetrias sociais do país.

O projeto de criação da Escola foi desenvolvido de 2005 a 2009, e se orienta a partir de três pilares, a saber:

- **Curso técnico em teatro** voltado às oito áreas das artes do palco – Atuação, Cenografia e Figurinos, Direção, Dramaturgia, Humor, Iluminação, Sonoplastia e Técnicas do Palco. Atualmente, a escola atende 372 estudantes, vindos de diversas regiões do país e de diferentes bairros da cidade de São Paulo. Trata-se de espaços de formação regular bastante heterogêneos, nos quais podemos encontrar classes sociais distintas, compartilhando e construindo conhecimentos teatrais, pluralidade de gêneros que vão influenciar a forma de cada estudante se expressar e representar sua identidade e sexualidade, além da presença de negros, não brancos e brancos, coexistindo e se percebendo e se estranhando no mesmo espaço.

- **Cursos de extensão**, implantados sob os mesmos preceitos pedagógicos e artísticos do curso técnico em teatro. A Extensão tem como objetivo a mobilização da população e de artistas interessadas e interessadas em aperfeiçoar ou ampliar seus conhecimentos teatrais, ao fazer a ponte entre estes e criadoras, criadores, pensadoras e pensadores de outras esferas. São mesas de discussão com profissionais e debates, e são firmadas, ainda, parcerias com diferentes equipamentos culturais para levar cursos a diferentes cidades do Estado de São Paulo. As atividades de extensão cultural são ancoradas em três áreas: a iniciação, a reflexão e a produção. Por meio desse tripé, a cidadã e o cidadão têm a oportunidade de acessar as etapas de base, de aprofundamento e de viabilização do fazer artístico, com ênfase nas artes cênicas.

- **Programa Kairós**, cujo nome vem da mitologia grega e significa “o momento certo” ou “oportuno”, que reafirma o papel da escola perante a sociedade e a necessidade de se garantir equidade de oportunidades durante os processos de educação na SP Escola de Teatro – Centro de Formação das Artes do Palco.

Um dos compromissos da iniciativa é estabelecer articulações entre a arte e a comunidade/sociedade, aproximando as estudantes e os estudantes de sua função de artistas/cidadãos e artistas/cidadãs. O Kairós colabora ainda com outras organizações, numa tentativa de diluir fronteiras entre a arte e o contexto da vida cotidiana.

A principal ação do Kairós é a concessão de bolsa-auxílio, chamada de Bolsa-Oportunidade. O programa também promove ações, como a elaboração de projetos sociais e/ou culturais, estágio para as estudantes e para os estudantes da Escola, colocação profissional para egressas e gressos, e captação de recursos e/ ou parcerias com órgãos públicos, Organizações Não Governamentais, organismos internacionais e empresas privadas.

Esses três pilares que alicerçam o funcionamento sistêmico dos setores da Instituição têm buscado, desde a origem da escola, criar oportunidades de acesso a diferentes ações artístico-pedagógicas, ligadas a diversos âmbitos do Teatro e das artes em geral.

O aumento da produção teatral na cidade de São Paulo e a conseqüente demanda de mão de obra artística foram alguns dos impulsos que levaram ao surgimento da Escola, atenta à necessidade de iniciativas que democratizassem o acesso da população à formação artística.

Motivada por seu objetivo simples e direto – “artistas que formam artistas”, a Escola articula propostas no plano social, que permitem o acesso ao universo teatral a diferentes camadas da população (Cabral, 2016).

A ideia de organização da SP Escola de Teatro está intimamente ligada ao movimento teatral na região central de São Paulo, principalmente na Praça

Franklin Roosevelt – espaço revitalizado nos anos 2000 e que hoje funciona como uma espécie de epicentro da produção artística paulistana.¹

Os grupos que ali se fixaram recontextualizaram a geografia da região. Desde a revitalização da praça, esses coletivos ocupam salas alternativas e firmam parcerias com alguns moradores e comerciantes dos arredores, contribuindo, decisivamente, para transformar as relações interpessoais num local até então tensionado pela violência urbana.

A Roosevelt é, atualmente, um símbolo de conagração da arte da capital paulista. No seu entorno estão teatros, bares e restaurantes em sintonia com a cena cultural local. Alguns dos artistas que participam desse espírito agregador são os que decidiram assumir o compromisso de dirigir a SP Escola de Teatro, instituição gerida pela Associação dos Artistas Amigos da Praça (Adaap) e mantida com verba da Secretaria de Cultura e Economia Criativa do Estado de São Paulo. Ao ser inaugurada, em 2010, a SP Escola de Teatro teve como sua primeira unidade escolar um prédio histórico no bairro do Brás, centro expandido da cidade. Essa unidade fica na entrada de uma zona urbana bastante populosa, com inúmeras carências sociais e com pouco acesso à produção cultural da cidade. É uma região considerada periférica da cidade, e denominada Zona Leste. Erguido em 1913 e tombado como patrimônio histórico, o edifício já abrigou a Escola Norma I do Brás.

A segunda unidade da SP Escola de Teatro foi aberta em 2012, na praça Roosevelt. Nela funcionam, além das atividades de formação, quatro teatros para montagens da própria instituição e de grupos e artistas externos. Essa unidade possui salas multiuso, que ora são salas para as aulas dos cursos regulares, ora

¹ Atualmente, as artistas e os artistas que estão à frente do projeto, e que também estiveram na origem das propostas são Ivam Cabral (diretor teatral, dramaturgo, pedagogo teatral e fundador da Cia. de Teatro Os Satyros), Hugo Possolo (ator, diretor, dramaturgo e fundador do Espaço Parlapatões de Teatro), Rodolfo García Vázquez (diretor teatral, dramaturgo e fundador da Cia. de Teatro Os Satyros), J. C. Serroni (cenógrafo e figurinista, e fundador do Espaço Cenográfico), Marici Salomão (dramaturga e pedagoga, responsável por projetos de formação da SP Escola de Teatro), Raul Barreto (ator e fundador do Espaço Parlapatões de Teatro), Guilherme Bonfanti (light designer e fundador do Teatro da Vertigem), Raul Teixeira (sonoplasta e artista da Cia. Macunaíma, sob direção de Antunes Filho).

são espaços para conferências, e ora se configuram como salas para as residências artísticas. Assim, esta unidade tem características de um centro cultural, com atividades aos domingos e segundas-feiras.

Com base em múltiplas experiências e encontros com artistas que estão na lida, a escola pondera o papel social das Artes Cênicas em módulos que valorizam a emancipação criadora, o pensamento crítico e a confluência absoluta de talentos e poéticas, desviando-se da relação hierárquica e homogeneizadora que costuma estar presa às bases educacionais.

Os pressupostos do currículo da Escola são:

- **Ensino não hierárquico:** a Escola se baseia em um modelo de ensino que rompe com o regime de subordinação das pedagogias tradicionais. O conhecimento avança de acordo com trabalhos práticos e reflexivos, levando em consideração o ritmo de aprendizagens das estudantes e dos estudantes.
- **Ensino não cumulativo:** busca diluir completamente o parâmetro de que a estudante e o estudante no quarto semestre são mais avançados do que aqueles e aquelas no estágio inicial. Compartimentar o conhecimento artístico é uma contradição improdutiva, pois ele deve ser trabalhado como um mecanismo de expansão, desdobramento natural do fazer artístico, e não de acumulação.
- **Ensino modular:** um módulo corresponde à unidade de conteúdos e práticas daquele semestre. A estudante e o estudante da SP Escola de Teatro frequentam quatro módulos independentes em uma das linhas de estudo que compõe as artes do palco, cada um com a duração de um semestre e identificado por uma cor: verde, amarelo, azul e vermelho.

Assim, torna-se possível construir trajetórias individuais no processo de ensino e aprendizagem, no qual a questão da acessibilidade, como já foi pontuado, torna-se um dos princípios norteadores do sistema pedagógico. Dessa forma, o conceito de inclusão social é redimensionado. Em geral, pressupõe-se que

as pessoas que estejam fora de algum sistema – seja de bem-estar social ou abundância econômica – necessitam ser incorporadas por uma terceira ou por um terceiro.

Aquelas e aqueles supostamente excluídas e excluídos podem se transformar, assim, em seres sem autonomia, marionetes inertes, em uma relação de transitividade que extrapola seu poder de escolha singular.

A SP Escola de Teatro propõe substituir a noção de inclusão social por acessibilidade, em todos os nossos projetos artísticos e pedagógicos. Evita-se, assim, a objetificação das pessoas, que precisariam, por sua condição de oprimida, oprimido, excluída ou excluído do círculo de oportunidades socioeconômicas, serem inseridas dentro de algo, por forças externas alheias às suas condições existenciais. Ao contrário, as pessoas devem ser compreendidas como seres ativos, que fazem escolhas de acordo com os territórios que almejam acessar, em vez de ser consideradas objetos que precisam ser incluídas por alguém. As pessoas em situação de vulnerabilidade social não precisam ser incorporadas por agentes exógenos. Necessitam, sim, de um ambiente sociopolítico que lhes proporcione boas escolas, bibliotecas e espaços culturais, associados a infraestrutura eficiente, sistema de saúde e emprego (Aquiles; Cabral; García, 2018).

Com este pressuposto, o acesso à SP Escola de Teatro ocorre por diversas vias. Inicialmente, um processo que garanta uma escola multicultural, habitada por todos os perfis étnicos, políticos, de gênero, orientação sexual ou origem socioeconômica. Em segundo lugar, o acesso é garantido por meio dos cursos gratuitos. Além disso, existem bolsas de estudo que provêm suporte para até metade das estudantes e dos estudantes. Sem a Bolsa-Oportunidade, uma grande parcela, oriunda de famílias economicamente desprivilegiadas, não teria condições de arcar nem mesmo com o transporte até a escola. Finalmente, um programa de intercâmbios internacionais garante o acesso a importantes universidades fora do Brasil.

A chamada “inclusão social” pode ser relacionada a heranças de subordinação colonial, como escravidão, dogmatismo religioso, intolerância étnica, ganância

pela riqueza material e poder político, patriarcado e heteronormatividade. Esses padrões de subordinação subestimam e minam talentos e capacidades individuais. Spivak (1988) aborda a questão do chamado subalterno, referindo-se à ação de encontrar uma voz “dentro e fora do circuito de violência epistêmica da norma imperialista e da educação” (p.283). Quando enxergamos a acessibilidade como trajetórias abertas para que qualquer um possa viajar até qualquer território, a autonomia individual e o livre-arbítrio se expandem, ao invés de serem limitados por barreiras econômicas, sociais, étnicas ou biofísicas. Assim, o que se propõe é uma nova abordagem conceitual e pragmática, e não simplesmente uma modificação semântica. O objetivo é promover o alargamento das discussões sobre esses valores na sociedade. Contudo, isso deve ser sempre entendido como uma avenida de mão dupla, para que se assegure o diálogo. Com isso, a troca e a porosidade são componentes centrais do sistema pedagógico da Escola (Aquiles; Cabral; García, 2018).

Uma figura central no desenvolvimento da pedagogia da escola foi o geógrafo brasileiro Milton Santos (2009). Para ele, o território é a utilização que os seres humanos fazem do espaço geográfico, e a forma como se criam as redes de relações no mesmo. A globalização, em seu pensamento, deve ser entendida como uma das dimensões da construção das relações sociais.

Ao falar da “natureza do espaço”, Santos afirma que este

(...) se impõe através das condições que ele oferece para a produção, para a circulação, para a residência, para a comunicação, para o exercício da política, para a expressão das crenças, para o lazer como condição do ‘viver bem’. (Santos, 2009, p.55)

Levando adiante essas ideias, um dos objetivos da escola é utilizar o teatro para ocupar e transformar o território. Portanto, entender como o fazer teatral, as artistas e os artistas podem interagir neste território é fundamental para definir o próprio processo de aprendizagem das estudantes e dos estudantes.

Outro pressuposto teórico que tem aprimorado o currículo da Escola, na busca da descolonização do saber e da hierarquia do conhecimento, é a noção de “pedagogia da autonomia”, criada pelo pedagogo brasileiro Paulo Freire. Este conceito é fundamental, pois evita um olhar colonizador sobre o processo de criação e aprendizagem teatral. Para as artistas e os artistas docentes, o intuito não é transmitir conhecimentos. Antes, e sobretudo, há muito o que aprender com as jovens e os jovens estudantes. Assim, o eixo de nosso processo pedagógico pode ser resumido na frase de Paulo Freire:

Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre. (Freire, 1983, p.39)

Desse modo, não existe conhecimento prévio obrigatório a ser ensinado antes da prática. Ao contrário, o saber é construído a partir de experiências reais; é construído a partir de projetos cênicos escolhidos todo semestre, e determinados como parâmetros às estudantes e aos estudantes. Consequentemente, a aprendizagem acontece tanto a partir do singular quanto das conexões relacionais estabelecidas entre todas as envolvidas e todos os envolvidos no trabalho artístico. O conhecimento é compartilhado de diferentes maneiras, entre todas e todos que participam do processo de ensino e aprendizagem. Finalmente, o terceiro pressuposto fundamental para a elaboração do projeto pedagógico da SP Escola de Teatro foi o conceito de ‘pensamento sistêmico’ de Fritjof Capra, a partir do contexto, que é radicalmente oposto ao pensamento analítico. Segundo o autor,

(...) análise significa isolar algo com o intuito de entendê-lo; o pensamento sistêmico significa colocar esse algo em um contexto de um todo maior. (Capra, 2000, p.41)

Sua abordagem sistêmica enfatiza os princípios de organização, em detrimento do funcionamento de elementos individuais. Como corolário, estudantes são encorajadas e encorajados a experimentar vários processos de aprendizagem, como parte de um sistema articulado de pensamento e ação.

Dessa forma, a Escola é sempre sensível aos conceitos de hibridação e cultura polivalente. O Brasil tem uma complexa forma de interagir, negar e discriminar hábitos sociais e linguísticos. Os brasileiros compartilham, num mesmo território, ancestralidades europeias, africanas e ameríndias. Mas isso não significa que essas perspectivas culturais estejam integradas, apaziguadas ou em diálogo. Ao contrário, olha-se muito mais para a Europa do que para a própria América Latina, quando se pensa em teatro ou na organização do pensamento teórico sobre as artes cênicas. São Paulo é uma cidade povoada tanto por imigrantes como por migrantes de outras regiões do país. Ao se considerar os contextos aqui apresentados, torna-se fundamental uma abordagem pedagógica não hierárquica, dando igual valor às origens e características singulares de todas e todos que vivem e compartilham o território brasileiro.

Isto diz respeito especialmente ao modo de produção da educação teatral, que é focada na criação de novos materiais e referências (ou sua ressignificação), ao invés de aceitar sem críticas o cânone ocidental como um modelo referencial e universal. Portanto, o objetivo não é reproduzir as “grandes” narrativas, nem treinar as estudantes e os estudantes à exaustão para dominá-las. Ao contrário, a intenção é criar trajetórias autorais, e é por isso que todos os projetos teatrais (Experimentos) apresentam dramaturgia original desenvolvida pelas estudantes e pelos estudantes.

Na SP Escola de Teatro não há textos dramáticos “clássicos” a ser encenados pelas turmas de estudantes; em vez disso, o foco está voltado às perspectivas da contemporaneidade. Assim como não há disciplinas acadêmicas a serem cursadas, não há aulas no curso técnico em teatro que se concentrem na dramaturgia grega, shakespeariana ou de Beckett, por exemplo. No entanto, esses conteúdos podem ser acessados como materiais de pesquisa ou como oficinas especiais nos

curso de extensão, mas nunca enquadrados como fonte textual primária para a encenação. A tradição clássica é de interesse central, apenas se e quando estiver associada a uma proposta contemporânea de montagem.

Como exemplo dessa perspectiva, uma estudante poderia procurar mais informações a respeito de um dramaturgo como Eurípides ou Tchekhov, para escrever suas próprias peças. No entanto, esses autores serviriam apenas como referência em termos de procedimento, conteúdo ou forma. Esta abordagem vai além do simples desmantelamento do cânone teatral altamente eurocêntrico; em vez disso, representa a oxigenação da produção de novos conceitos alternativos e materiais teatrais. O mesmo se aplica a outras referências. Na escola, o teórico mais sofisticado nos estudos pós-coloniais é tão importante quanto o artista local, que é um dramaturgo e intérprete autodidata. As estudantes e os estudantes têm autonomia para decidir se seu desenvolvimento pessoal como artistas será mais balizado por um ou outro tipo de conhecimento, ao longo do desenvolvimento de qualquer projeto específico (Aquiles; Cabral; García, 2018). Todo esse processo torna significativas noções como pluralidade e alteridade. Elas são vistas como fontes de energia e potencial criativo, bem como elementos que quebram paradigmas anacrônicos e provocam transformações socioculturais. Na SP Escola de Teatro, por exemplo, as estudantes e os estudantes lidam constantemente com questões como identidade de gênero e empoderamento social, devido à conexão histórica da instituição com a comunidade transexual e marginalizada da praça Roosevelt (Cabral; Vázquez, 2016). Essas questões não estão apontadas no currículo apenas como discussões transversais ao seu processo de formação. A proposta é mais ampla, e é parte constituinte dos temas que são levados à cena, durante os experimentos cênicos desenvolvidos pelas e pelos jovens artistas dos cursos. No processo de pesquisa, durante as investigações cênicas e nas aberturas das salas de ensaio, as estudantes e os estudantes têm espaço para discutir questões de gênero, raça e classe, apoiados em perspectivas de autoras e autores contemporâneos que têm se dedicados a refletir sobre esses temas. Também estão em cena as experiências pessoais que cada jovem

carrega consigo ou que foram vivenciadas dentro da própria escola. Assim, não se trata de apenas descolonizar conhecimentos nem tampouco transformar a questão em temas de estudos. Ao contrário, trata-se de construir diariamente atitudes e posicionamentos que conduzam à vivência de posturas anticoloniais, antirracismo e contra qualquer preconceito identitário. São experiências que devem estar presentes na estruturação das propostas pedagógicas e artísticas da Escola, na condução do trabalho de criação e nas propostas cênicas das estudantes e dos estudantes. Essas experiências ocorrem de muitas maneiras no cotidiano da Escola. Elas estão presentes nas escolhas dos materiais didáticos, nas artistas convidadas e artistas convidados para as mesas de discussão e fóruns de debates, nas relações estabelecidas entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e, fundamentalmente, no modo de estar e se perceber numa Escola plural, horizontal, que tem interesse pela pesquisa, pela inovação e pela construção de relações interpessoais saudáveis, pautas na polissemia de vozes e culturas. Nesse sentido, a escola busca dirimir a distância entre compreender teoricamente os propósitos da convivência plural e a realização da transformação social pela Arte e com o Teatro. Por meio de uma abordagem pedagógica e artística, que está em constante reflexão, o desejo deixa de ser um paradigma conceitual e passa a se configurar como o primeiro passo para a consolidação de uma proposta de aprendizagem mútua, cujas experiências vividas no âmbito da Escola e, portanto, durante o processo de criação teatral, são capazes de redimensionar a vida humana, ampliando perspectivas fundadas em hierarquias raciais e desconstruindo a supremacia de uma determinada cultura sobre outras culturas e territórios que tendem a separar “nós”, “elas” e “eles”.

Um álbum musical para iluminar alguns caminhos

No segundo semestre de 2015, como sempre ocorre na Escola, um grupo de artistas docentes estavam empenhadas e empenhados em definir uma autora contemporânea para servir de base às discussões do módulo que iria ocorrer em 2016. Juntamente com esta escolha, esse grupo também buscava selecionar

materiais (imagens, textos, ou matérias jornalísticas) para iniciar as pesquisas cênicas, bem como a eleição de uma artista pedagoga para que as estudantes e os estudantes pudessem encontrar na trajetória dessa artista a inspiração para as investigações estéticas do semestre.

Em geral, essas discussões sempre levam em conta o que está orbitando entre as estudantes e os estudantes, e decorrem também, muitas vezes, dos problemas encontrados nos trabalhos de semestres anteriores. E aconteceu que, naquele momento, segundo semestre de 2015, veio à tona um experimento cênico que falava da mulher, da questão do empoderamento, e da violência; ainda uma violência sutil, porque acontecia num casamento em que o marido não queria que a mulher trabalhasse fora, e insistia, a todo custo, que ela se tornasse dona de casa. Esse experimento foi bastante contundente, e apontava para algumas questões que sabíamos que teriam que ser recuperadas em algum momento. Em uma reunião pedagógica, J. C. Serroni, coordenador de Cenografia e Figurino e Técnicas de Palco, trouxe a informação de que, em 2016, seria comemorado o centenário do samba. Hugo Possolo, coordenador de Atuação, fez coro, dizendo que seria interessante trabalhar com letras de samba. Imediatamente, percebeu-se que as letras de samba, principalmente dos mais antigos, traziam uma dose forte de machismo e intolerância.

Foi inevitável lembrar do machismo de canções como “Ai! Que saudade da Amélia”, de Ataulfo Alves e Mário Lago:

Você só pensa em luxo e riqueza / Tudo o que você vê, você quer / Ai meu Deus que saudade da Amélia / Aquilo sim é que era mulher / Às vezes passava fome ao meu lado / E achava bonito não ter o que comer / E quando me via contrariado / Dizia “meu filho, o que se há de fazer?” / Amélia não tinha a menor vaidade / Amélia é que era mulher de verdade (1942).

“Mulher indigesta”, de Noel Rosa:

Mas que mulher indigesta / Merece um tijolo na testa / Essa mulher não namora / Também não deixa mais ninguém namorar / (...) Ela é mais indigesta do que prato / De salada de pepino à meia-noite / Essa mulher é ladina / Toma dinheiro, é até chantagista / Arrancou-me três dentes de platina / E foi logo vender no dentista (1932).

E “Emília”, de Wilson Batista e Haroldo Lobo:

Quero uma mulher que saiba lavar e cozinhar / Que de manhã cedo me acorde na hora de trabalhar / Só existe uma / E sem ela eu não vivo em paz / Emília (1941).

E, nessa reunião, mais uma vez o experimento do Módulo Vermelho, aquele da cena do casamento, veio à baila. Portanto, era fundamental se conectar com o nosso tempo, com as questões que nossas estudantes e nossos estudantes vinham apontando.

Em razão disso, a ideia de celebrar o centenário do samba perdeu força. Mas, naquele momento, um CD fazia bastante sucesso entre as artistas e os artistas da Escola: “A mulher do fim do mundo” (2015)², de Elza Soares, produzido pelo selo Circus.

Assim, a partir daquele momento, estava escolhido o material de trabalho. Faltava, no entanto, definir Operador e Artista Pedagogo.

² O CD de Elza Soares, com 11 canções, produzido por Guilherme Kastrop e Ernst von Bönninghausen (o álbum é de músicas compostas, em sua maioria, por homens brancos), mistura vários gêneros musicais, como samba, rock, rap e eletrônica, com temas como violência doméstica, transexualidade, urbanidade e racismo, entre outros. Em 2016, o álbum recebeu o prêmio Grammy Latino, na categoria Álbum de Música Popular Brasileira. A ficha técnica do CD reúne os seguintes compositores: José Miguel Wisnik, Rômulo Frões, Alice Coutinho, Douglas Germano, Kiko Dinucci, Clima, Celso Sim, Joana Barossi, Fernanda Diamant, Rodrigo Campos, Cacá Machado, Marcelo Cabral e Alberto Tassinari. <https://www.youtube.com/watch?v=I38EcMJX8A8>

Com o CD “A mulher do fim do mundo”, foi preciso buscar referências feministas que dialogassem com o nosso tempo. Foram dias pesquisando, indo atrás de referências, até que chegou a nossas mãos o trabalho da nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, especialmente um livro chamado “Sejamos todos feministas” (2014), fruto de uma conferência realizada pela fundação norte-americana Sapling, na qual a escritora apresentou uma ideia para o feminismo do século 21, a partir de suas experiências pessoais, e defendeu a inclusão e consciência da mulher na contemporaneidade.

Nesse momento, também circulava nas redes sociais Twitter e Facebook a hashtag #meuprimeiroassedio. Um movimento por intermédio do qual as mulheres começaram a descrever experiências de assédios que haviam sofrido em suas vidas.

Assim, a perspectiva contemporânea de Chimamanda começava a fazer sentido. Enfim, tinha-se o Material de Trabalho (o CD “A mulher do fim do mundo”³) e o Operador (o livro “Sejamos todos feministas”); mas ainda era necessário buscar a Artista Pedagoga, alguém que pontuasse o diálogo entre esses dois lugares.

Era preciso definir quem seria essa artista. Tínhamos, de antemão, uma única certeza: deveria ser uma mulher. O nome da atriz, encenadora e dramaturga espanhola Angélica Liddell imediatamente foi lembrado e definido.

Angélica é uma das grandes vozes femininas na escrita teatral contemporânea. Ela tinha vindo ao Brasil em 2014, durante a Mostra Internacional de Teatro de São Paulo (MITsp), para apresentar a performance “Eu não sou bonita” – um trabalho confessional sobre um abuso sexual que havia sofrido.

³ As canções deste CD trazem uma dramaturgia sonora que vai do samba ao rock, passando pelo rap, eletrônico e punk rock. Uma variedade muito ampla para as investigações cênicas das estudantes e dos estudantes. Elza Soares é uma mulher negra, de 80 anos, com uma história de vida curiosa e que parecia merecer um olhar mais atento. De família pobre, Elza viveu na periferia do Rio de Janeiro, foi mãe aos 14 anos, e, precisando dar conta da maternidade, começou a cantar nessa época, quando participou do programa de Ary Barroso na Rádio Tupi. Aos 15 anos, já tinha sido mãe pela segunda vez e perdido os dois filhos, e o marido adoecera de tuberculose. Viúva aos 21 anos, com cinco filhos, trabalhou como empregada doméstica e faxineira. No início dos anos 1960, enfim, tornou-se conhecida e, após quatro relacionamentos, envolveu-se com o jogador de futebol Garrincha. Teve que enfrentar todos os tipos de preconceito por ser pobre, negra e mulher.

Com as definições estabelecidas, envolvendo Operadora Chimamanda Ngozi Adichie, Material CD “A mulher do fim do mundo” e a artista pedagoga Angélica Liddell, foi proposto às estudantes e aos estudantes que mergulhassem no universo de todas essas escolhas. Diversos processos de fruição estética, envolvendo a audição do CD de Elza Soares e vídeos sobre as obras da artista Angélica Liddell, estimularam os processos de criação e o mergulho no universo feminino. A obra de Chimamando trouxe aos núcleos de investigação cênica o ponto de vista que as cenas passaram assumir sobre a mulher na contemporaneidade, e que alunos e alunas passaram a construir dramaturgicamente.

Oito núcleos cênicos foram criados, contendo, em cada um deles, em torno de:

- 6 a 7 atores (metade de Atuação; outra metade de Humor);
- 2 a 3 diretores;
- 3 a 4 dramaturgos, cenógrafos/figurinistas, iluminadores, sonoplastas e técnicos de palco.

Então, quando se iniciaram as investigações cênicas, os temas, principalmente o do machismo e o das questões raciais, surgiram com força. Embora tivéssemos total e absoluta confiança no que havia sido proposto, a Escola foi surpreendida, a partir daquele momento, evidenciando conflitos de gênero e raça, colocando homens de um lado, mulheres do outro; brancos pra cá, negros pra lá. Surgiu, assim, pela primeira vez na Instituição, algo que nos separava: de um lado, as estudantes e os estudantes; de outro, a direção da Escola e seus colaboradores.

Foi difícil reconstruir essa trajetória, no sentido de mostrar que a direção da Escola não estava do lado oposto ao das alunas e dos alunos. Se as propostas da Escola haviam chegado até ali, era porque havia o desejo, não exatamente de confronto, mas de reflexão sobre algo eminente no contexto em que pedagogas, pedagogos e estudantes viviam.

E, embora muitas vezes tivessem surgido nas reuniões pedagógicas apontamentos como “será que vamos dar conta?”, nunca a equipe pedagógica deixou de acreditar que era a complexidade daqueles temas que interessavam à Escola.

Mas, de repente, na visão das estudantes e dos estudantes – independentemente de todos os esforços da equipe pedagógica –, tudo era exatamente o contrário do que se havia planejado. A aula que abriu o semestre, inclusive, havia sido conduzida por três mulheres: Fernanda D’Umbra, atriz brasileira com reconhecido trabalho no cenário artístico, e nome importante da cena paulistana; Alessandra Negrini, atriz conhecida no cinema e na TV, com trabalhos marcantes no teatro; e Grace Passô, atriz e dramaturga, negra, uma das vozes mais importantes da mulher negra no Brasil, que sentenciou, ao olhar para a plateia, naquela ocasião: -“Que bonito ver uma escola preta!”

O que chamava a atenção naquele momento é que, mesmo com todo o esforço da Escola em mostrar seu interesse em discutir o tema com as alunas e alunos, e de trazer para a cena tais discussões, as jovens e os jovens artistas, ao apresentar seus experimentos cênicos, colocaram-se e a toda a equipe pedagógica em campos inimigos.

Então, as artistas e os artistas docentes foram acusados de ser burgueses, brancos, assediadoras, assediadores, e racistas. A Escola foi acusada de não abrir espaço para discussões sobre feminismo e racismo e, a essa altura, foi possível perceber que havia se instaurado uma crise, um fogo cruzado, um campo altamente bélico. A partir daquele momento, começamos a prestar atenção na questão do “lugar de fala”, quando reconhecemos o lugar de quem profere algo.

Os desdobramentos das pesquisas cênicas tornaram as relações entre as estudantes e os estudantes bastante tensas. Atrizes não queriam ser dirigidas por diretores; atores gays recusavam-se a experiências com diretores heterossexuais. As relações, definitivamente, estavam tensas. E não era apenas entre a Escola e as estudantes e os estudantes.

Percebeu-se naquele instante que a questão extrapolava a própria Escola: as estudantes começaram a trazer seu repertório de vida, como questões ligadas a assédio quando crianças ou jovens, e episódios que aconteceram em sala de aula, entre as estudantes. Elas passaram a considerar tudo isso como assédio, e aí houve uma cisão de fato, pois elas ficaram absolutamente contra todos os

homens da Escola, fossem artistas docentes, coordenadores ou estudantes. Houve um processo de empoderamento delas, desse espaço. A partir disso, ocorreram várias reuniões e discussões para entender que decisões seriam tomadas, fossem elas estéticas ou relacionais.

Paralelamente, no âmbito pedagógico e artístico, a direção da Escola programou vários encontros com mulheres e com pessoas do movimento negro. Era preciso tentar entender o que aquele momento significava para toda a Escola.

Essas discussões eram atravessadas pelo CD “A mulher do fim do mundo”, de Elza Soares. E todas e todos fomos atraídas e atraídos por seus ecos. Curioso, no entanto, é que nenhum grupo, dos oito, levantou uma questão muito importante, e que tinha tudo a ver com a discussão corrente: o álbum de Elza foi todo composto e produzido por homens – pouquíssimas mulheres se envolveram nele –, e, todos, homens brancos!

Nada foi superficial naquele semestre. Embora algumas leituras tenham sido evidentes, as discussões que se estabeleceram foram fundamentais para colocar a a Escola diante da necessidade e de experiências descolonizadoras que possam criar espaço para a diversidade de pessoas que pensem diferente e de maneira múltiplas. O resultado de toda essa efervescência, além de maior consciência sobre nossas culturas e nossos papéis sociais, a Instituição aboliu as frequentes placas de masculino e feminino de seus banheiros para ilustrar a simpática inscrição “TODXS”. Também foi a partir desse momento que estudantes da Escola tiveram uma grande conquista: em vez dos quatro meses de licença-maternidade, passaram a ter seis, que é a orientação da Organização Mundial da Saúde (OMS). Foi também aprovado pelo Conselho da Associação dos Amigos da Praça – AdaaP - a licença- paternidade – concedida aos trabalhadores e aos estudantes que se tornam pais: 60 dias de licença, contra os cinco que são assegurados hoje por lei.

Como tem sido durante todos os anos de existência da escola, mais uma vez, as crises nos ensinaram e nos indicaram os caminhos a serem percorridos. A partir das crises outros processos surgiram e puderam ser friccionados.

Na melhor das hipóteses, uma boa escola existe para administrar crises. Um bom diretor de uma escola é reconhecido pela forma como conduz as crises de sua instituição. Assumir as crises, assumir os desafios de não conhecer todos os aspectos do ser humano pode ser o primeiro passo para estimular a busca do conhecimento e para o estabelecimento de currículo crítico e, por conseguinte, descolonizador.

Essa leitura, que vai além do que se vê, é uma trajetória com que a escola tem se confrontado. E, a partir disso, há uma predisposição às mudanças, para estabelecer contatos com o desconhecido, com o verdadeiramente impossível. E foi isso que as discussões sobre racismo e machismo trouxeram para a Instituição. Todas e todos aprendemos e tomamos conhecimento de nossas limitações, de nossos racismos estruturais, de nossa postura sexista.

A Escola, naquele momento, percebeu que o teatro era a voz política mais potente. Ou seja, a política estaria sempre no modo de falar e na maneira de ver e compreender o mundo.

Estabeleceu-se, então, outra maneira de experimentar as ferramentas pedagógicas e os dispositivos teatrais. Já que estávamos numa escola de arte, as vozes se transformaram em potências artísticas e os posicionamentos foram debatidos além das salas de trabalho, nas cenas dos experimentos cênicos. Processos imbricados que, inclusive, lidaram com suas contradições.

Na SP Escola de Teatro tem sido assim. Quanto mais distantes de nós, melhor. E persiste na instituição o prazer de aprender e não temer os enfrentamentos.

Referências bibliográficas

- AQUILES, Marcio; CABRAL, Ivam; VÁZQUEZ, Rodolfo García (2018). "Accessibility, Mutual Learning, and New Pedagogical Approaches: Developing a Professional Theatre School in Mato Grosso, Brazil" in Eeva Anttila & Anniina Suominen (eds.), *Critical Articulations of Hope From the Margins of Education – International Perspectives and Practices*. London: Routledge.
- ARAÚJO, Joelma Maria Bento de; BARROS, Ofélia Maria de (2016). *A Descolonização do Conhecimento e a Construção de uma Pós-Escola: Currículo e Diversidade*. 2015. Disponível em: http://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/Modalidade_1datahora_09_11_2014_15_39_19_idinscrito_3589_a5bcbfe1a4aef579c2af4b98553537fe.pdf. Acesso em 15/09/2016.
- CABRAL, Ivam; VÁZQUEZ, Rodolfo García (2016). "A Brazilian Pedagogical Project for the Teaching of the Arts in the Twenty-First Century" in *Theatre, Dance and Performance Training*, v.7, n.1. DOI: 10.1080/19443927.2015.1133444.
- CABRAL, Ivam (2017). *O Importante é [Não] Estar Pronto - da Gênese às Dimensões Políticas, Pedagógicas e Artísticas do Projeto da SP Escola de Teatro*. Orientador: Elizabeth Silva Lopes. 2017. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade São Paulo, São Paulo.
- CAPRA, Fritjof (2006). *A Teia da Vida: uma Nova Compreensão Científica dos Sistemas Vivos*. São Paulo: Cultrix.
- FREIRE, Paulo (1983). *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GAMA, Joaquim C. M. (2015). *Diálogos Curriculares a Caminho da Construção de uma Proposta de Ensino para o Teatro na Educação Básica*. Supervisor: Elizabeth Silva Lopes. Relatório (Pós-doutoramento em Artes Cênicas) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade São Paulo, São Paulo.
- HALL, Stuart (2006). *A Identidade Cultural da Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.
- LANDER, Edgardo (org.). (2000). *La Colonialidad del Saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latino-Americanas*. Buenos Aires: CLACSO/UNESCO.
- LOPES, Beth (org.). (2016). *Projeto "Estação SP" – Pedagogias da Experiência*. São Paulo: ADAAP.
- SANTOS, Milton (2009). *A Natureza do Espaço*. São Paulo: Edusp.
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty (1988). "Can the Subaltern Speak?" in Cary Nelson & Lawrence Grossberg (eds.), *Marxism and the Interpretation of Culture*. Urbana, IL: University of Illinois Press.

ENCENAR A VIZINHANÇA: UMA EXPERIÊNCIA DE PERFORMANCE SOCIAL NA ZONA URBANA PÓS-INDUSTRIAL DE CAMPANHÁ

JORGE PALINHOS

Introdução

Entre 2016 e 2018, decorreu o projeto internacional “Exige o Futuro: Paradas Nómadas para a Mudança”¹, resultado de uma parceria entre companhias de teatro sedeadas em várias franjas setentrionais da Europa: a Teatermaskinen, do Norte da Suécia, a Dirty Deal Teatro, da Letónia, a Rural Nations, da Escócia, a Compagnie des Mers du Nord, do Norte da França, e o Visões Úteis, no Norte de Portugal.

O objetivo deste projeto artístico era o de explorar a capacidade de as sociedades periféricas europeias conseguirem gerar mudanças substanciais no centro do poder com base nos pilares conceptuais de futuro e protesto. O coletivo de companhias propunha-se ativar as comunidades locais, fazendo-as refletir sobre o seu próprio futuro, aquilo que lhes faltava e aquilo que desejavam e, com base nisso, facultar a essas comunidades ferramentas artísticas e conceptuais que lhes permitissem articular tais aspirações e reivindicações de uma forma que se tornasse visível aos poderes centrais, não só dos seus países mas também da Europa.

¹ Sítio web disponível em <http://reclaimthefuture.org/> (acedido a 1 de Maio de 2020).

O projeto conseguiu obter financiamento europeu para a sua concretização e, graças a isso, realizou uma série de iniciativas locais em cada uma das áreas envolvidas, que decorriam dentro de um processo contínuo de intercâmbio com as outras companhias, e iria terminar com uma parada internacional no coração da União Europeia, em Bruxelas, às portas do Parlamento Europeu.

Nesta articulação entre companhias e regiões, o projeto procurava conjugar duas dimensões aparentemente contraditórias: uma dimensão local, em que cada companhia trabalhava com uma comunidade local específica, e uma dimensão internacional, em que se estabeleciam pontos de contacto entre os diversos países, companhias, comunidades e aspirações. Com esta aparente contradição o projeto acabava por reconhecer também a natureza paradoxal do próprio projeto europeu, que procura enquadrar diferentes comunidades, com identidades, culturas e histórias muito diversas, dentro de um âmbito multinacional e até continental.

Adicionalmente, o *Reclaim the Future* procurava também articular uma dimensão social da arte com as preocupações artísticas heterogéneas das várias entidades artísticas envolvidas, na sua relação com as múltiplas realidades sociais de países tão diferentes como a Suécia, a Escócia, a França, a Lituânia e Portugal.

É justamente neste ponto que irá incidir o presente trabalho, que procura descrever o processo artístico, a sua relação com a sociedade envolvente, as opções tomadas e alguns dos resultados. Irei focar-me principalmente sobre um dos eventos deste projeto, a Parada Desatada, que se realizou na cidade do Porto em Julho de 2017. Irei identificar como este projeto tentou intervir socialmente numa comunidade segundo uma perspetiva artística e para tanto irei apoiar-me nos trabalhos sobre prática social de Shannon Jackson (2011) e Claire Bishop (2012), na forma como esta procuram mapear, e criticar, o crescente papel direto dos artistas nas relações sociais.

Neste texto procurarei dar conta do processo, escolhas e resultados da vertente portuguesa desse projeto, liderada pela companhia Visões Úteis. Em primeiro lugar, irei descrever o historial do projeto internacional, o processo de construção

e as suas diferentes faces no que diz respeito à sua implementação na freguesia de Campanhã. Em seguida procurarei dar conta de diferentes visões e propostas no que diz respeito ao papel deste tipo de intervenção artístico-social, as suas potencialidades e dificuldades ou problemas, e tentarei concluir procurando avaliar os resultados práticos do mesmo no contexto social em que o mesmo decorreu em Portugal.

Arte e Sociedade

A dimensão social da arte é cada vez mais debatida na atualidade, sendo um assunto controverso. Esta dimensão confere um utilitarismo à arte que é rejeitada por aqueles que defendem o princípio da autonomia da arte, enquanto campo de experimentação da técnica e de liberdade de expressão do próprio artista, mas defendida por teóricos e artistas apologistas da heteronomia da arte e o seu papel enquanto interveniente e transformadora da realidade social, o que também responsabiliza a arte enquanto campo contributivo para a experiência social humana.

Não irei debater neste artigo ambas as abordagens, embora seja inevitável ponderá-las para fazer o estudo de caso de um projeto de intervenção artística que me proponho, visto que uma prática social da arte gera opções estéticas e políticas que afetam tanto a obra de arte como a sociedade que com ela se envolve.

Como definição de prática social socorro-me da definição de Shannon Jackson, de que uma prática social é uma intervenção artística que gera reflexão sobre as infraestruturas de suporte tanto de objetos estéticos como de seres vivos (2011, p.39). E o projeto *Reclaim the Future*, e nomeadamente a Parada Desatada, tendo como ponto de partida uma iniciativa de artistas na relação com comunidades marginalizadas, parece enquadrar-se nesta definição. Apesar da abrangência de tal descrição, que pode englobar uma quantidade bastante grande de práticas artísticas, também permite sustentar o lado heteronómico de certas obras de arte sem lhes impor formatos ou ideologias.

Todavia, é indesmentível que uma prática social reflita uma ideologia, tanto nos seus princípios estéticos como na forma como reflete sobre a infraestrutura do próprio objeto estético ou sobre as vidas humanas que envolve. Tal reflexão pode passar tanto pela relação do artista com as pessoas e materiais não-artísticos envolvidos na forma como estes são apresentados na obra de arte e como influem na sua conceção ou execução. De facto, o envolvimento de não-artistas não é legitimador da obra de arte nem de qualquer reivindicação de realidade, mas pelo contrário força a obra de arte a considerar uma dimensão não-artística e não-técnica de como está a influir na realidade e como esta afecta a própria produção da obra de arte e, em último caso, que representação da realidade está a construir, com base no uso dos materiais da própria realidade.

Historial do projeto *Reclaim the Future*

O projeto internacional *Reclaim the Future* teve a sua génese num projeto anterior intitulado PACE – Performing Arts for Crisis in Europe, originalmente concebido como um grupo de reflexão em torno do impacto da crise económica de 2008 e constituído por companhias de artes performativas de vários países europeus, que se propunham discutir formas artísticas de lidar com essa mesma crise.

A plataforma de reflexão gradualmente começou a procurar formas de levar à prática as suas ideias, estabelecendo um projeto consistente que pudesse ser implementado no terreno. Esta busca teve como primeira forma o projeto “Cultural Reservation”, cujo principal propósito era a promoção das carreiras de jovens artistas. Todavia tal versão inicial iria evoluir para o projeto “Seeds”, mais amplo e ambicioso, que pretendia fomentar o dinamismo artístico de grupos heterogéneos de pessoas, desde jovens artistas até grupos amadores de teatro, cidadãos marginalizados ou mesmo investigadores, a fim de promover novos âmbitos artísticos, numa lógica de cooperação e inclusão que não fechasse o projeto à simples valorização artística, mas que incentivasse a valorização social através da arte.

O decurso prático da elaboração da candidatura a fundos europeus, a entrada e saída de entidades participantes, bem como a constante evolução do pensamento sobre o projeto fizeram com que “Seeds” se transformasse em “Reclaim the Future – Nomadic Carnivals for Change”, o projeto com que o conjunto de companhias finalmente obteve apoio europeu para empreender a sua experiência artístico-social.

Este novo projeto surgia da continuidade de querer empreender atividades que promovessem maior inclusão social e relação entre as artes e a mudança social, e o interesse da companhia líder do projeto, Theatermaskinen, em explorar a ideia do desfile de Carnaval como momento disruptivo do sistema social estabelecido, que se pudesse constituir como foco para o desejo de transformação social, pela simbologia de união, liberdade social e inclusão da diferença. Tal interesse relacionava-se também com o facto de a companhia na altura estar a explorar a técnica do bufão, em articulação com o artista Alfredo Angelici.

O bufão, a figura de teatro medieval associada à ideia da irracionalidade, da liberdade, da explosão dos sentidos, representava também, para a mentalidade medieval, a ideia do mundo invertido, em que os mais marginalizados da sociedade podiam questionar a ordem e o poder estabelecidos, revelando outro lado do real: o grotesco, o disforme, mas também aquilo que há de material e obscuro na própria existência, que em vez de ser marginalizada para as franjas da sociedade, tinha a oportunidade de ser trazida para a praça central da comunidade.

Desse modo, o carnaval proposto, na forma de parada, tinha como ideia base a subversão da ordem de poder estabelecida na Europa, usando a figura do desfile carnavalesco como forma de interpelar esse mesmo poder e aproximar dele comunidades marginais e desfavorecidas, que pudessem mostrar-se na sua realidade, ativando as próprias comunidades nas suas expetativas e ambições, e mostrando-lhes o potencial que tinham de se apresentar ao poder.

Mesmo podendo não ser deliberado, pela ligação ao carnaval, o projeto parecia demonstrar afinidades com o Teatro Oficina de São Paulo. Esta companhia, uma

das mais antigas companhias de teatro brasileiras ainda em atividade, liderada pelo encenador Zé Celso, usa o desfile de carnaval como matriz dramatúrgica do seu teatro com o intuito de encontrar modos de libertar os seus espectadores da racionalidade dita apolínea e promover uma lógica de comunhão do grupo, dissolvendo os limites da identidade individual e expandindo o conhecimento dos sentidos para lá da razão instituída.

Este parecia ser o conceito subjacente ao projeto *Reclaim the Future*, e desse modo o desfile carnavalesco constituía-se como hipótese para um “futuro partilhado”, de subversão do poder central e celebração do comunal, na sua junção de companhias e regiões da franja setentrional da Europa, unidas pela sua noção de periferia, de festa e de igualdade.

A companhia líder do projeto era a Theatermaskinen, uma companhia sueca sediada nas florestas de Riddarhyttan, uma antiga região mineira que atualmente se reconverteu num destino de lazer ecológico e reserva da Natureza. A sua atividade centra-se em projetos comunitários, educativos e de cooperação internacional, acolhendo diversas residências artísticas.

As restantes companhias eram Visões Úteis, na qual este artigo se foca, uma companhia de teatro sediada no Porto, uma antiga cidade industrial em processo de reconversão em destino turístico patrimonial e de eventos. A companhia centra-se primordialmente em produções de teatro de texto original, com forte engajamento político, intercaladas com performances de âmbito mais experimental e um crescente interesse na prática social.

Rural Nations, sediada em Stornoway, nas Hébridais Exteriores, na Escócia, uma zona fortemente agrária e de lazer natural, constitui-se como uma plataforma multiartes de dinamização cultural, performativa e cinematográfica.

Dirty Deal Teatro é uma companhia de teatro independente sediada em Riga, na Letónia, um antigo país da esfera soviética em processo de ocidentalização. A companhia é fortemente investida na inovação estética e no fomento de jovens criadores, e centrada antes de tudo no formato do palco.

Compagnie des Mers du Nord está sediada em Dunquerque, uma antiga

zona de indústria pesada a reconverter-se às novas tecnologias e aos serviços. A companhia é vocacionada para a dramaturgia de texto original e o fomento de novos públicos.

São, portanto, na sua globalidade companhias bastante diferentes, maioritariamente sedeadas em locais periféricos – com a exceção de Dirty Deal Teatro, situada na capital – mas unidas por se encontrarem em paisagens humanas e geográficas definidas pelo abandono da industrialização e reconversão em serviços e outras atividades típicas da era pós-industrial que perpassa pelo mundo ocidental, em que os coletivos de trabalhadores se desagregam em indivíduos que se identificam como empreendedores ou trabalhadores liberais, a viver em situações de precariedade económica, mas que buscam trabalhos socialmente e pessoalmente satisfatórios, que permitam uma utopia de realização pessoal, numa altura em que as utopias coletivas parecem ter desaparecido do horizonte das expectativas de vida.

A concretização do *Reclaim the Future*

O projeto, na sua globalidade, decorreu entre Junho de 2017 e Junho de 2018, datas escolhidas para coincidirem com o solstício astronómico, um poderoso símbolo místico e cultural da renovação e do renascimento, mas também regularmente associado às festas populares, de que são exemplo as Festas de São João que acontecem em várias localidades do norte de Portugal.

Cada uma das entidades envolvidas ficou incumbida de organizar diversas iniciativas locais (oficinas, conferências, espetáculos) em articulação com a comunidade, de que a faceta mais visível seria uma parada em cada região, que juntaria forças e comunidades locais.

O tiro de partida do mesmo foi dado em Riddarhyttan, na Suécia, pelo Theatermaskinen, com uma parada que decorreu nos bosques em torno daquela localidade. Seguiu-se o desfile Parada Desatada, em Campanhã, promovido por Visões Úteis, depois em Riga, na Letónia, pelo Damn Deal Theatre, nas Hébridas Exteriores, na Escócia, pelo Rural Theatre, em Dunquerque, na França,

pela Compagnie do Mer du Nord, e finalmente em Bruxelas, no desfile final, realizado em parceria com o centro de formação artística bruxelense, CIFAS. Nessa última parada, internacional, os participantes fizeram uma marcha lenta, em várias etapas, e com várias performances, que terminou no Parlamento Europeu como sinal da chegada da periferia ao centro do poder, do local à sede do internacional, daqueles que estão sujeitos à suas circunstâncias sociais a bater à porta dos que podem influir decisivamente nas circunstâncias da sociedade.

Embora fosse de grande interesse poder analisar todos os desfiles e o seu resultado final, e o projeto contemplasse, inclusivamente, o acompanhamento dos investigadores Michael Gustavsson e Mats Hyvönen ao longo das suas etapas, a fim de o poderem utilizar como alavanca de pesquisas e conhecimentos, até ao momento desconheço se existe algum resultado publicado dessa investigação, e só me foi possível acompanhar de perto um desses desfiles, pelo que me irei focar nele enquanto exemplo de um projeto de intervenção social de proximidade.

Saliento que no âmbito desta etapa no Porto, tive também um pequeno papel de colaboração em organizar um encontro de debate sobre o papel da arte na intervenção social, intitulado “Da mesma laia: conversas e embaraços sobre arte e comunidade”. Nesse encontro², que aconteceu a 13 de Julho de 2017, no Mira Fórum, em Campanhã, participaram investigadores de centros de investigação de cultura e sociedade, artistas a dinamizar projetos sociais, assistentes sociais e antigos participantes desses projetos de intervenção social. Estiveram ainda presentes os artistas das várias companhias envolvidas, bem como os investigadores noruegueses e finlandeses que estavam a acompanhar o projeto, além de algum público. Foi um colóquio que pretendeu fomentar a reflexão em torno do próprio projeto *Reclaim the future* e ajudou a contextualizar as suas possibilidades segundo diferentes perspetivas, contando com a intervenção dos sociólogos Albertino Gonçalves (Universidade do Minho) e Cláudia

² É possível assistir a parte do registo vídeo desse encontro em: <https://www.youtube.com/watch?v=yZoGk8maEtg>

Pato de Carvalho (Universidade de Coimbra), artistas e investigadores, como Marta Leitão (ESMAE e Universidade de Aveiro), Joana Braga (ISCTE-IUL e Baldio), Sónia Passos (ESMAE), e artistas como a encenadora AveLina Pérez, o músico Lino Moreira e o bailarino Bruno Dias, estes últimos também enquanto participantes em projetos de intervenção artística em zonas carenciadas.

Esta partilha de experiências apontou várias pistas e possibilidades da Arte e comunidade que contribuíram para o pensamento em torno deste artigo.

Da iniciativa portuguesa constou ainda um processo de intercâmbio entre companhias, em que a companhia Visões Úteis apresentou a instalação performativa “C’est Tout”, baseada numa obra original da companhia Teatermaskinen, e esta companhia apresentou “trans/mission”, que adaptava uma obra original da companhia Visões Úteis. Este foi um processo de contaminação artístico, mas que não teve intervenção social. De mencionar ainda outras iniciativas, como um projeto de cartografia social, uma experiência de georreferenciação em São Vicente de Paulo e ainda o documentário *Reclaim the Future/Exige o Futuro*, sobre o projeto, realizado por Nuno Santos, Sara Allen e Alexandra Allen³, e ainda o livro *Ficou tudo ao deus-dará*, de Márcia Andrade, que compila memórias de antigos habitantes do Bairro de São Vicente de Paulo, bem como um workshop de Performance em Comunidade que decorreria posteriormente.

De todas estas iniciativas irei abordar apenas a Parada Desatada, que decorreu em Campanhá, sob a direção de Inês de Carvalho.

A Parada Desatada

Em relação à Parada Desatada, o evento central e aquele que maior exprimia a ligação à comunidade, esta decorreu com a parceria do Projeto Cultura em Expansão, da Câmara Municipal do Porto e envolveu a Junta de Freguesia de

³ Disponível em: <https://vimeo.com/264895491>

Campanhã, a galeria de arte Mira Fórum, a associação cultural e recreativa Malmequeres da Noêda e o seu grupo de danças urbanas MK, o espaço cultural Porto d'Artes, o estúdio de dança Belly Studio, Associação ecológica Terra Solta, a Orquestra Comunitária Mundo em Campanhã/Terra Solta, Cercar-te E6G, “Era uma vez teatro”, da Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral, “Rugas de Expressão” Grupo de Teatro da Associação Benéfica e Previdente / Casa das Glicínias; Batucada Radical, Gimnocerco do Porto, Moradores da Travessa do Monte da Bela, Nortevida, Contumil / Sinergias e Associação Columbófila Invicta, IEFP – Centro de Formação do Cerco, Centro Social e Paroquial Nossa Senhora do Calvário.

Todas estas são coletividades sedeadas em Campanhã e com uma forte articulação e entrosamento com as populações locais, algumas das quais procuram já utilizar práticas artísticas como forma de fomento cultural e social, outras ancoradas em projetos de formação, de trabalho ou dinamização de populações carenciadas. Mas o recurso a estas coletividades parece traduzir uma vontade de mobilização da população que passe pelos setores mais ativos dessa. Evidentemente, para a sua participação na Parada houve todo um processo preparatório de vários meses, que tentarei resumir em seguida.

Após a identificação e contacto e estabelecimento das parcerias com estas entidades, realizaram-se várias oficinas lideradas por Inês de Carvalho, com o apoio de outros colaboradores. O conceito principal destas oficinas era “linhas com que se cose uma comunidade”, e o objetivo era o de identificar e mapear os fios sociais e de imaginário que pudessem unir todas estas entidades locais a fim de os usar como fundamento da Parada e reforçá-los. Uma dessas oficinas era a das Fotos do Futuro, em que cada participante era fotografado com uma ardósia onde havia escrito o que queria levar para o futuro ou o que desejava para este, fotografias essas que não só serviram de base para as intervenções locais em Campanhã, como depois foram usadas para uma exposição em Halles Saint-Gery, em Bruxelas, já na reta final do projeto.

Todavia, neste processo, verificou-se que, apesar da proximidade geográfica e

urbana, a maioria destas entidades mantinha pouco contacto e articulação entre si, funcionando antes como universos autónomos, centrados na sua própria comunidade próxima e nas atividades que desenvolviam. Desse modo, um trabalho importante, e possivelmente um resultado bastante relevante desta iniciativa, foi o estabelecer de pontes de contacto entre algumas das coletividades mencionadas atrás, que puderam assim ter a oportunidade de estabelecer parcerias de futuro.

Outra das primeiras oficinas do projeto centrou-se em explorar possibilidades para o desfile, entretanto intitulado “Parada Desatada”, para proporcionar aos participantes tanto uma ideia da liberdade carnavalesca que se procurava, como abrir o espaço para debater as tais linhas invisíveis que se pretendia que pudessem unir a zona urbana.

Houve ainda uma segunda oficina centrada em conferir capacidades de conceção e produção às diferentes entidades. O conceito central da parada era a rejeição de uma imposição hierárquica em que os artistas dirigissem os não-artistas, mas facultar a cada coletividade a possibilidade de desenvolver a sua autonomia artística, tanto proporcionando-lhes ferramentas artísticas que talvez não detivessem, como conferindo-lhes a capacidade de decidirem aquilo que pretendiam apresentar dentro da dramaturgia global da parada.

A terceira oficina, de internacionalização, proporcionou às várias entidades locais a possibilidades de conhecerem e interagirem com representantes dos parceiros internacionais, a fim de criarem laços entre diferentes periferias europeias e ganhando uma mais clara consciência da dimensão europeia do evento, que era também um dos objetivos do apoio europeu a este.

A quarta oficina foi uma oficina de bufões, orientada por Ana Azevedo. A técnica do bufão tinha sido escolhida para ser comum a todas as paradas, não só pela associação do bufão à dimensão carnavalesca do desfile, como por representar a subversão da ordem apolínea social, e a liberdade das pulsões humanas contra as convenções sociais e políticas. Seria também um dos elementos artísticos comuns a todas as paradas, que conferissem identidade ao projeto internacional.

A Parada decorreu a 15 de Julho de 2017. Começou às 17h no demolido Bairro de São Vicente de Paulo e fez um percurso de pouco mais de 500 metros, atravessando toda a Praça da Corujeira pelo jardim central e desviando-se depois para a rua de São Roque da Lameira, onde o trânsito foi cortado, para permitir a entrada do cortejo no recinto do antigo Matadouro Industrial do Porto, então ainda encerrado a aguardar as obras de renovação e adaptação.

Referi anteriormente que um dos princípios da intervenção era o de permitir às coletividades escolherem o que iriam fazer durante a parada, mas havia uma dramaturgia do espaço de percurso da própria parada.

No demolido Bairro de São Vicente de Paulo, havia vários códigos QR espalhados pelo espaço, que permitiam escutar memórias de antigos habitantes, mas também possíveis futuros para aquele espaço, imaginados pelas crianças da Escola Primária da Corujeira. Havia ainda postes com bandeiras brancas pintadas com símbolos e mensagens de cada coletividade participante na parada, como sinal de presenças dessas coletividades no espaço, que funcionaria como dispositivo espacial de agregação para o arranque da parada. Esta era uma forma de introduzir uma tridimensionalidade temporal no cortejo, fazendo que este não se deslocasse apenas pelo espaço, mas também tivesse uma percepção mais clara das camadas de tempo inerentes ao lugar. Todavia, estes códigos parecem não ter resultado junto do público, possivelmente por falta de comunicação clara e pela sua sobreposição com os eventos ao vivo que estavam a decorrer na Parada. Em seguida, percorria-se a praça da Corujeira enquanto espaço central de encontro da freguesia de Campanhã e antiga feira do gado, o que revelava a posição histórica da zona enquanto interface entre a urbe do Porto e a sua zona rural envolvente, até ao Matadouro Industrial, enquanto evolução e complemento do mercado do gado, mas também espaço que revela o passado da freguesia enquanto lugar de indústria, entretanto desaparecida, e local que a Câmara Municipal do Porto pretende transformar no foco de desenvolvimento de Campanhã, através de um novo projeto arquitetónico, dedicado à arte e aos novos média. Ou seja, um espaço de futuro.

A própria parada, enquanto percurso, arrancou com a movimentação da retroescavadora e dos bufões, e com uma cantora lírica a cantar em cima da retroescavadora. O grupo de bufões, liderado por Ana Azevedo, conduzia em seguida o público em cortejo para a Praça da Corujeira, acompanhados por um grupo de percussão, Batucada Radical. O grupo de bufões funcionava assim como elemento de continuidade estética através das várias etapas pelo caminho, da mesma forma que funcionava como elo de ligação entre as várias fases internacionais do *Reclaim the Future*.

Seguia-se uma peça de teatro amador, composto por cenas da peça “Conversas à Janela”, pelo grupo local “Rugas de Expressão”, evocativa de vários episódios do passado da freguesia. Este decorria nas janelas do próprio bairro, decorados com flores de papel. Seguia-se um espectáculo de danças urbanas jovens, pelo grupo MK, da Associação Cultural e Recreativas Malmequeres da Nôeda, e depois a performance Fado do Futuro, com a costureira e fadista Amélia, a que se seguia o “Hino dos Ciganos”, com uma apresentação de música e dança cigana por uma parte da numerosa comunidade Roma local.

Em seguida, vários grupos de música locais acompanhavam pessoas que transportavam mensagens para o futuro, a caminho do Matadouro. Aqui havia um ritual de abertura dos portões do Matadouro pela companhia *Era uma vez teatro*, composta por intérpretes portadores de Paralisia Cerebral, que implicava a interrupção do trânsito para, numa performance inspirada pela estética dos filmes da série *Mad Max*, abrirem as portas do Matadouro para o cortejo e a multidão que o acompanhava.

No recinto do Matadouro assistiu-se ao colocar das mensagens ao futuro em pombos disponibilizados pela Associação Columbófila Invicta, pombos que foram largados aos céus, antes de se fazer um brinde ao futuro, com bolinhos da sorte e copos justamente com as palavras “ao futuro”, contendo uma bebida chamada Pírolito, um refresco não-alcoólico muito popular em Portugal em meados do séc. XX, que foi reinventada para a ocasião pelo curso de Mesa e Restauração do Instituto de Emprego e Formação Profissional.

No mesmo recinto havia sido criado um ambiente de festa popular, com porco no espeto, bifanas, pipocas, que convidava à permanência do público, no que seria réplica e autêntica prática de convívio social, numa fusão de intervenção artística e social.

Análise da intervenção artística

Objetivamente, a Parada Desatada resulta de uma conjugação de um pensamento dramaturgico que procura refletir a variedade de uma determinada comunidade num horizonte temporal, desde a memória dos seus habitantes mais antigos até às expectativas dos mais jovens. Esse pensamento traduziu-se num percurso espaço-temporal que procurava não só articular essas sensibilidades como integrar os próprios contributos da comunidade. Desse modo, tanto as performances teatrais como musicais dependiam da consciência de autorrepresentação das coletividades envolvidas, como os textos que os espectadores poderiam ler ou ouvir eram os testemunhos reais das pessoas entrevistadas e consultadas em relação aos seus sonhos e esperanças e memórias.

Desse modo, a intervenção não procurava impor uma estética artística exterior à comunidade, mas antes dotá-la de ferramentas e de meios para que esta procurasse a sua própria forma de representação. Segundo alguns elementos do Visões Úteis entrevistados, houve pessoas e entidades que manifestaram justamente desapontamento por o evento não corresponder a um paradigma estético de espectáculo ao ar livre, mas apostar antes na interação entre grupos comunitários e no diálogo simbólico com os signos sociais e históricos da própria paisagem humana e urbanística de Campanhã.

Deste modo, o projeto não pode ser analisado segundo uma determinada estética ou objetivo artístico, mas considerando a dupla dimensão do projeto: a dimensão de formação – em que os workshops iniciais potenciaram a consciência e capacidade artística das coletividades, sem lhes imporem nenhuma estética ou gosto –; e a dimensão de representação – em que as coletividades se apresentaram, mas também representaram, tomando como representação um

ato de seleção da realidade para apresentação performativa, diante do público e entre si, entre comunidades. Esta representação ocorreu dentro de uma estrutura dramaturgica, funcionando no eixo duplo de lugar de passado e lugar de futuro, tempo passado e tempo futuro.

Quer isto dizer que a estrutura dramaturgica da Parada pressupunha a identidade de uma comunidade como sendo definida pela ancoragem a um local, a freguesia de Campanhã, independentemente da etnia ou grupo étnico, e pela persistência temporal: aquilo que unia as pessoas era uma memória partilhada e uma esperança comunal no futuro, futuro esse que é também ancorado geograficamente no território da freguesia.

Adicionalmente, possivelmente por razões práticas de mobilização da população, mas também podendo refletir uma visão artístico-política, o recurso a coletividades socioculturais como sendo a matéria-prima principal da intervenção artística também parece refletir uma visão da comunidade enquanto prática consciente e deliberada. Isto é, em que se entende que o ato de alguém se juntar a uma coletividade também exprime uma vontade de participação e integração numa comunidade, e ainda que estas coletividades evidenciam uma faceta relevante das comunidades.

Esta visão parece traduzir uma visão marxista e algo antiga da noção de comunidade. Em contraponto, por exemplo, à noção de comunidade, de Jean-Luc Nancy (2014), assente na partilha e na relação, ou na “co-presença”, a ideia de comunidade inerente a este projeto em Campanhã parece remeter mais para a comunidade como sendo o resultado espaço-temporal de fenómenos históricos – uma ideia próxima dos conceitos de nação oitocentistas, mas sem as suas componentes étnicas, rácicas e místicas. O próprio recurso às coletividades evoca os anos 1960-70, em que o progressivo desaparecimento das aldeias e das comunidades rurais de proximidade portuguesas foi substituído pelos ranchos e associações culturais, antes e depois do 25 de Abril, como forma de preservar essa relação comunal dentro de um quadro político-legal de intervenção cívica. Nesse aspeto, a Parada Desatada funcionava como uma crónica performativa

teleológica em forma de grelha, na qual as coletividades de Campanhã se poderiam posicionar no seu presente, conferindo legitimidade, pela sua presença e intervenção, à construção de uma comunidade imaginada (Hobsbawn e Ranger, 2012), em termos de passado e de futuro, do que seria a comunidade de Campanhã.

Ou seja, a principal função desta intervenção artística seria, mais do que revelar a comunidade de Campanhã, a de construir comunidade, na suas relações sociais, memórias e aspirações. Exemplo disso é o esforço de estabelecer contactos entre as várias coletividades, contactos esses antes quase inexistentes, mas que poderiam potenciar o agenciamento da zona com base no associativismo. É, aliás, revelador que dessa construção de memória do passado o vínculo histórico à igreja católica tenha sido maioritariamente ignorado – sendo que a igreja paroquial foi, em termos históricos, o centro dinamizador e produtor das comunidades de proximidade, e guardiãs da sua memória, em Portugal – e também o poder autárquico e central também tenha sido marginalizado no ideal de futuro, procurando-se antes sublinhar o potencial de ação individual e de coletividade.

Como referi, houve a preocupação consciente de não impor uma estética artística à prática social, e de dotar os agentes da parada das suas próprias ferramentas, o que parece ter-se traduzido numa baixa espetacularização do mesmo. Mas é inevitável reconhecer que existia um substrato político na intervenção, quer pelo seu fomento de comunidade, quer pela própria lógica de “exigir o futuro”, que coloca a comunidade como agente produtor do seu próprio destino, segundo uma perspectiva de materialismo histórico, em que o grupo tem o potencial de determinar o seu decurso histórico e teleológico.

Isto é, se a noção de comunidade como estando unida por um passado comum e memorialístico é relativamente consensual, a ideia de unir essa comunidade por uma ideia de futuro partilhado e comunitário era absolutamente contracorrente, em relação à ideologia individualista e neoliberal que é corrente nos nossos dias, no âmbito político, económico e até artístico.

Todavia, a esta perspectiva coletivista, somava-se uma perspectiva humanista, que centrava a vertente memorialista e de aspiração do futuro em indivíduos, nas suas vivências imaginadas ou recordadas e numa representação subjetiva de aspiração do futuro, pressupondo que o discurso sobre o tempo futuro é potenciador de ação rumo a esse mesmo futuro, e ainda sugerindo uma utopia de conciliação de desejos individuais com desejos coletivos para esse tempo futuro. O futuro que a Parada, e o próprio projeto *Reclaim the future* procuravam reivindicar.

Conclusões

Pode considerar-se que a Parada Desatada se constituiu como uma prática social, de um ato socialmente engajado, em interação com os movimentos sociais, mas ao mesmo tempo constituindo-se como pensamento em diálogo com pessoas e entidades sociais, que se viram representadas segundo um pensamento artístico sobre a sua natureza, que as revelou à sociedade, mas também as articulou num olhar artístico e político sobre a própria sociedade.

Nesse âmbito, a Parada Desatada constituiu-se como uma performance social de revelação contextualizada, em que a comunidade, vista como contínuo espaço-temporal imaginado e com agenciamento político se pôde observar na sua multiplicidade social e cultural, no seu potencial coletivo, na sua história recente e na construção individual dessa ideia de comunidade, desencadeando pensamento e conhecimento sobre qual a função da sociedade, as suas expectativas, o seu historial, mas também fomentando a ideia de comunidade como um aglomerado de indivíduos unidos num historial comum, em aspirações partilhadas e agenciando esse comunal com base em estruturas jurídico-legais de intervenção.

Nessa proposta, o projeto Parada Desatada constituía-se como projeto artístico de utopia social, em que passado e futuro comunitários se presentificavam, aspirações individuais e coletivas se harmonizavam, e as coletividades se potenciavam apresentando-se entre si e perante a comunidade, que era simbolicamente fixada e transformada pela ação do coletivo. A intervenção preservou a autonomia de

cada coletividade, mas subtilmente fomentou a ideia de coletivo como sendo dotada de capacidade para transformar o tempo utópico do futuro através de uma ação comum e consciente, assente nas aspirações individuais, e também no potencial do grupo. A proposta de comunidade que o projeto sugeria segue em contracorrente com ideias mais recentes de comunidade, projetando-se num ideal de harmonia possível entre o grupo e o indivíduo, que não chegava a ser questionado. A própria relação entre o trabalho artístico e a relação social não era questionado, mas naturalizado, estabelecendo-se um prolongamento entre técnicas artísticas como o bufão e o canto lírico, com práticas comunitárias e sociais como as danças urbanas e étnicas, o fado popular, a columbofilia, etc. Nesse aspeto, mesmo sem questionar essas relações, o projeto também não cai naquilo que é a principal crítica de Claire Bishop (2012, p.219) às práticas sociais, de serem um *outsourcing* de autenticidade, isto é, de delegarem em terceiros um simulacro de real e honestidade que confira legitimidade ao papel do artista. Isto porque a intervenção artística destina-se justamente a potenciar e refletir a natureza do social, fomentando ainda a autonomia coletiva e a autorrepresentação institucional do coletivo.

Neste artigo procurei descrever e apresentar uma série de reflexões sobre um projeto de intervenção comunitária numa freguesia em Portugal, a Parada Desatada, do Visões Úteis, enquadrado dentro do projeto europeu “Reclaim the future”, um projeto que navegou de forma consciente entre as armadilhas da contingência social e da contingência estética, que não sendo capaz de escapar a limites relativamente instituídos de conceito de comunidade, sem dúvida levantou várias questões sobre a relação entre a arte e a comunidade, e ainda dúvidas e possibilidades sobre a própria natureza e possibilidades do que é a comunidade hoje e de que caminhos de futuro poderá vir a percorrer.

Agradecimentos

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDB/04041/2020

Referências bibliográficas

- BISHOP, Clair (2012). *Artificial Hells: Participatory Art and the Politics of Spectatorship*. London: Verso.
- CAPANI, Elton; TOTTA, Entuela H. (s/d). *Reclaim the Future* (Documentário). <https://vimeo.com/308821945> (Acedido a 10 de Maio de 2020).
- HOBBSBAWN, Eric; RANGER, Terence (ed.) (2012). *The Invention of Tradition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- JACKSON, Shirley (2011). *Social Works: Performing Art, Supporting Publics*. London: Routledge.
- NANCY, Jean-Luc (2014). *La Communauté Désavouée*. Paris: Galilée.
- SANTOS, Nuno; ALLEN, Sara; ALLEN, Alexandra (2017). *Exige o Futuro / Reclaim the future*. <https://vimeo.com/264895491> (Acedido a 10 de Maio de 2020).
- Visões Úteis – Exige o Futuro (programa online) <http://visoesuteis.pt/pt/criacoes/item/1922-exige-o-futuro/-reclaim-the-future> (Acedido a 10 de Maio de 2020).

O TEATRO NÃO CHEGA? UMA REFLEXÃO SOBRE ARTE, INCLUSÃO E TRANSFORMAÇÃO POLÍTICA

JOSÉ SOEIRO

1. Inclusão, Exclusão, Transformação

Há certamente várias dimensões que interpelam um olhar crítico sobre o papel da arte em processos de participação e sobre o impacto que as práticas de criação artística podem ter no combate às múltiplas formas de desigualdade, de opressão e de exclusão. Na origem desta reflexão que a Luísa Pinto sugeriu que partilhasse no colóquio “Arte Inclusiva? Quem inclui quem?”, realizado no Porto, estão pelo menos três inquietações.

A primeira prende-se com o carácter problemático do próprio conceito de inclusão. Invocada de forma quase indiscriminada, a preocupação com a “inclusão” – na economia, na sociedade, na educação, na cultura, na arte... – parece constituir uma espécie de consenso social, um pressuposto que não seria polémico ou objeto de disputa, assumindo-se antes como um objetivo largamente partilhado, a partir do qual se discutiria mas que não estaria, em si mesmo, em debate. Ora, como tem sido assinalado, o paradigma da “inclusão” na análise sociológica afirmou-se pelo facto de enfatizar, por um lado, a natureza multidimensional dos processos de exclusão – muito para além das dimensões materiais apreendidas através da categoria da “pobreza”, por exemplo, ou das dimensões económicas associadas à categoria de “exploração” – e, por outro,

por acentuar a natureza processual dessas dinâmicas. No entanto, ao insistir na necessidade de reconstruir o “elo social” e ao convocar as práticas artísticas para o propósito de “fazer sociedade”, o discurso da inclusão corre o risco de relegar para segundo plano um olhar a partir do conflito entre “excluídos” e “excluidores” e de, assim, subvalorizar o desígnio de “transformar a sociedade”, essa mesma que “exclui incluindo” (Garnier, 1998, pp.77-80). Não por acaso, a inflação retórica em torno da “inclusão” pôde conviver, nas últimas décadas, com o agravamento da desigualdade. Essa “ideologia da inclusão”, para usar os temas de José Alberto Correia (2003), poderia assim contribuir, mais consciente ou inconscientemente, para uma “despolitização” e “pedagogização dos problemas sociais e, conseqüentemente, para o reforço das perspectivas comportamentalistas e psicologizantes da problemática da desigualdade e da injustiça social”, promovendo uma “cultura da tolerância, susceptível de respeitar a diferença, mas ocultando o facto de esta ser, geralmente, uma expressão de uma profunda desigualdade e injustiça social” (Correia, 2003, p.46).

Em segundo lugar, parece ser impossível pensar estas práticas artísticas sem as situar no contexto em que ocorrem e sem as inscrever no emaranhado de relações que as atravessam. Se não tivermos da arte uma concepção que a entende como uma esfera totalmente separada da vida, uma espécie de zona autónoma imune às relações de poder que estruturam o mundo social, então o problema da relação entre “arte e inclusão” convoca também uma reflexão sobre as possibilidades reais de transformação de um mundo em que a desigualdade e a exclusão, longe de serem uma exceção ou uma excrescência do sistema, se encontram inscritas no âmago das suas lógicas de reprodução. Isto é, convida-nos a retomar o debate sobre a capacidade de a arte interferir e contrariar processos de exclusão que se situam na lógica íntima de funcionamento do sistema ou, se quisermos dizer de outra forma, confronta-nos com a questão de saber até que ponto a arte pode ser inclusiva num mundo que não o é.

Por tudo isto, e em terceiro lugar, a reflexão que se pretende partilhar parte de um desassossego que assalta provavelmente todos e todas aquelas que se envolveram

já nestes processos artísticos e que procuram pensar quais os seus impactos reais: a questão da continuidade destas práticas e das relações que elas estabelecem com outros repertórios de luta e com outros processos de transformação social que estão, necessariamente, aquém e além dos próprios momentos, projetos, iniciativas e processos criativos. Fá-lo-emos a partir da experiência com o Teatro do Oprimido (TO) e partindo de uma ideia que nos parece central na proposta do seu criador, Augusto Boal: a de que o teatro não chega. Ou seja, a hipótese de que, tratando-se o Teatro do Oprimido de um “ensaio” da transformação, ele é sempre um processo que reclama a ação fora de si próprio.

2. Boal e a incompletude permanente de um projeto artístico

Uma das razões pelas quais o Teatro do Oprimido pode ser um lugar interessante a partir do qual pensar o potencial e as limitações das práticas artísticas que se querem intervenientes e transformadoras é pela audácia e ambição (ainda que frequentemente irrealizadas) com que Boal formula o seu projeto poético-político.

A primeira forma como poderíamos pensar a “inclusão” no Teatro do Oprimido é a definição deste como uma linguagem universal que todos os seres humanos já possuem:

(...) mesmo quando inconscientes, as relações humanas são estruturadas em forma teatral: o uso do espaço, a linguagem do corpo, a escolha das palavras e a modulação das vozes, o confronto de ideias e paixões, tudo que fazemos no palco fazemos sempre em nossas vidas: nós somos teatro! (Boal, 2019, p.420)

Este “Teatro Essencial” antecede assim o “fazer teatral” como um ofício especializado dos atores (Santos, 2015). Um pouco à maneira de Jacotot, o pedagogo cujas lições foram retomadas por Rancière (2010), e certamente inspirado em Paulo Freire (2018), para Boal o conhecimento do *teatro como linguagem* não é tanto um *objetivo* da ação cultural, mas sim um *pressuposto*. Isto

é, constituiu algo que já lá está e que se trata de trabalhar para, ao mesmo tempo, “desfamiliarizar”, “desmecanizar” e tornar consciente.

Por isso mesmo, o Teatro do Oprimido parte de duas hipóteses centrais: a de que “toda a gente pode fazer teatro, até os atores” (Boal, 2008, p.ix) e a de que é preciso “devolver ao povo os meios de produção teatral”. É a partir destas hipóteses que Boal questionará a divisão social do trabalho que, no teatro, atribui a uns o monopólio da ação (os atores) e a outros a condição de observadores do que acontece no “espaço estético” (os espectadores). Para superar essa divisão, que existe tanto no teatro quanto na sociedade, Boal propõe que se reinvente o próprio dispositivo teatral, rompendo a quarta parede que separa “palco” e “plateia”. A categoria de *espect-atores* assentaria na possibilidade de, num processo e num evento teatral, todos os presentes combinarem a observação dos conflitos teatrais com a capacidade de transformarem esses mesmos acontecimentos e processos através da intervenção em cena.

Se a base do TO é a exploração de situações de opressão e a valorização da capacidade criadora e criativa de todas as pessoas, ele toma como ponto de partida uma inquietação profunda: será possível restituir a todos a capacidade de ser simultaneamente espectador crítico do que acontece e criador ativo da realidade? No âmago do Teatro do Oprimido está, por isso, a ideia de que cada um e cada uma tem não apenas o direito de falar (o que seria uma forma pobre de inclusão), mas ainda o de rejeitar os papéis sociais a que somos confinados, aqueles que a ordem existente nos reserva e que reproduzem as estruturas de poder da sociedade. Ou seja, o direito não apenas de nos *incluirmos* nos guiões, nos lugares e nos papéis que existem, mas de rejeitarmos essa “inclusão subordinada”. No fundo, o direito de nos *excluirmos* dela para inventarmos coletivamente outras cenas.

Esta des-especialização, esta aspiração de fundo de uma democratização radical dos meios de produção simbólica da realidade implica uma teoria e uma prática da libertação que parece estar além de uma mera “ideologia da inclusão”, precisamente porque pressupõe uma confiança na capacidade de

auto-emancipação dos oprimidos. Na realidade, ela repousa numa combinação dialética entre, por um lado, uma teoria da opressão capaz de explicar os mecanismos de reprodução da ordem social e das suas divisões; e, por outro, uma teoria da emancipação capaz de encontrar as brechas a partir das quais os oprimidos, em lugar de serem apenas submissos conformados com o sistema, teriam também interesses e condições para porem em causa essa mesma ordem que os inclui em papéis subalternos.¹

Pensada assim, a “inclusão” desejada não pode desligar-se de um processo de emancipação que é, com efeito, altamente contra-intuitivo. Ao contrário das teorias da reprodução que descrevem a opressão como uma espécie de círculo fechado, o Teatro do Oprimido parte da hipótese de que os oprimidos têm capacidade para compreender esse sistema e têm um interesse em transformá-lo. O próprio teatro, ao pressupor a capacidade de nos observarmos em ação, seria um instrumento privilegiado para essa análise crítica, por permitir essa operação de deslocamento relativamente a nós próprios, a possibilidade de sermos outros, de desnaturalizarmos a própria condição de oprimido e de ensaiarmos a transformação. Neste sentido, aos processos artísticos caberia resgatar as formas de cultura popular, desenvolver esse bom senso emancipatório e interromper a reprodução da opressão. Não propriamente por efeito de uma tomada de consciência mágica, mas por via de um trabalho de desconstrução da inscrição das estruturas de opressão nos corpos e nas instituições – estruturas que mecanizam os sujeitos, que procuram encaixá-los em determinadas relações sociais e que buscam a sua adesão às estruturas de pensamento e às categorias de classificação do mundo dos opressores.

É interessante, por outro lado, como esta declarada ambição do projeto poético e político de Boal não absolutiza a experiência teatral. Uma das definições mais populares do Teatro do Oprimido, e do teatro fórum em particular, é que ele é

¹ Este argumento sobre que concepção de identidade, alteridade e de emancipação está subjacente à proposta poética e ao trabalho dramaturgico do Teatro do Oprimido é desenvolvida num outro lugar, num texto conjunto com Julian Boal (cf. Boal e Soeiro, 2019).

um “ensaio da revolução” (Boal, 2013, p.163). Esta expressão sugere duas ideias fortes. A primeira é que no teatro fórum se prepara alguma coisa que acontece noutra lugar e noutra tempo, fora do espaço estético – e por isso se trata de um *ensaio* e não da peça em si. A segunda ideia é que esse ensaio prepara não apenas uma pequena mudança mas uma transformação profunda – uma *revolução*.

Começemos pelo *ensaio*. No Teatro do Oprimido os especta-atores tomam conta da cena e agem para mudar a representação da realidade. Porque existem dentro e fora do espaço estético, como atores e como pessoas, no momento em que os espect-atores transformam a ficção, estão já a preparar-se para agir na sua própria realidade. No teatro, analisam-se os mecanismos de opressão, experimentam-se formas de a contestar, exercitam-se modos de resistência e treinam-se técnicas de combate. Através dele revela-se a força e a fragilidade dos opressores e descobre-se a potência dos oprimidos. O Teatro do Oprimido assume assim com humildade o potencial do seu projeto militante. O teatro é *mais um momento* do trabalho dos oprimidos para a sua libertação. Não se esgota em si mesmo, não é mera celebração da arte pela arte, não é a busca de acontecimentos sublimes que se bastariam a si próprios, não se contenta em ser apenas um espaço de expressão daqueles a quem a voz, a palavra e o gesto são normalmente confiscados. Pode certamente ser tudo isso (o que já não seria pouco!), mas é sempre um teatro inacabado. Como dizia Boal, o Teatro do Oprimido

(...) em vez de tirar algo do espectador, pelo contrário, infunde nele o desejo de praticar na realidade o ato ensaiado no teatro. A prática destas formas teatrais cria uma espécie de insatisfação que necessita complementar-se através da ação real. (Boal, 2008, p.148)

Este entendimento de uma prática artística (o Teatro do Oprimido ou outra) como o ensaio incompleto de uma transformação na sociedade convida-nos pois a fazermos as necessárias ligações entre os diversos níveis nos quais a opressão opera: o nível da incorporação subjetiva (a “invasão dos cérebros” ou a

chamada opressão internalizada), o das interações entre os sujeitos (as relações interpessoais, o desempenho dos papéis, as formas de utilização do corpo), a escala das instituições (a escola, a empresa, o hospital, a prisão, a família...), o nível das estruturas sociais e económicas (as relações entre as classes, os géneros, os grupos sociais), a superestrutura política e legal (as instituições de representação, as leis, o Estado). Estimula-nos, também, a pensar as práticas artísticas no quadro mais vasto de um projeto e de uma estratégia de transformação política. Se aceitarmos a ideia de que o teatro não chega, então as tentativas de articulação com as outras modalidades de luta – os movimentos sociais e as suas formas de ação, o combate institucional e a disputa pela hegemonia, as estratégias legais e transgressivas de mobilização, o trabalho de construção de comunidades políticas ativas – podem também fazer parte da intervenção que envolve as práticas criativas, que não se esgotam nas paredes de uma oficina, de um projeto ou de um evento teatral. Aí apenas começa um caminho, normalmente longo, de transformação.

3. O “teatro como política”

A experiência do Teatro Legislativo é um exemplo desta tentativa de integrar processos artísticos num quadro mais amplo de intervenção política. Com efeito, o esforço de desinscrição da opressão não parece ser neste caso pensada apenas a partir da soma de “epifanias” e de “momentos mágicos” que a experiência estética produz (e sabemos que o faz!), mas sim do modo como essas experiências se aliam com outras práticas e participam de processos mais continuados no tempo.

Frequentemente apresentado como uma “técnica” do Teatro do Oprimido, uma das últimas ramificações do método desenvolvido por Augusto Boal, convém lembrar que o Teatro Legislativo foi na verdade o resultado de uma resposta concreta a um problema e a um contexto específicos (Boal, 1996). Após o seu exílio na Argentina (1971-1976), em Portugal (1976-1978) e em França (1978-1986), Boal regressa finalmente ao Brasil, em 1986, a convite de Darcy Ribeiro que era, na época, o vice-governador do Rio de Janeiro. Darcy criara os Centros

Integrados de Educação Popular (CIEP's) e, entre 1986 e 1989, Boal desenvolveu um grande projeto nesses Centros, utilizando o Teatro do Oprimido com uma equipa de mais de 30 animadores culturais. No início dos anos 90, fundou o Centro de Teatro do Oprimido no Rio (CTO-Rio). No entanto, tendo perdido o vínculo com os CIEP's e com Darcy, tornou-se cada vez mais difícil sobreviver. Boal e a sua equipa decidiram, assim, pôr um fim ao CTO. Em 1992, por coincidência, era ano eleitoral no Brasil. O CTO ofereceu-se então para apoiar e teatralizar a campanha do Partido dos Trabalhadores (PT), estetizando-a através de canções, de paradas nas ruas e nas praças e de sessões de teatro-fórum nos eventos da campanha. A proposta foi aceite, mas o PT propôs que o próprio Boal concorresse como candidato. Depois de alguma hesitação, acabou por aceitar a proposta, pensando que não teria hipótese de se tornar vereador. Mas acabou por ser eleito.

Boal descreve o que aconteceu depois da seguinte forma: “A volta do Teatro do Oprimidos às suas origens: o Brasil e a política” (Boal, 1996, p.29). Esse retorno a um uso explicitamente político do TO é, portanto, apresentado como se o seu método teatral regressasse a casa após uma longa viagem – a sua jornada pela Europa, mas também a sua utilização no campo da educação, da intervenção social e da terapia. Com a sua eleição, na verdade, foi toda a sua companhia de teatro que foi eleita. Os curingas do CTO tornaram-se assessores parlamentares e a equipa montou um dispositivo que utilizava o teatro como uma forma de “democracia transitiva”. A própria campanha criou “grupos de ecologistas, mulheres, estudantes universitários, negros...”. Durante o mandato, outros foram criados. Os parceiros do mandato foram organizados em “elos” (“um conjunto de pessoas da mesma comunidade e que se comunica periodicamente com o mandato”, via presença na Câmara, na comunidade ou via lista de discussão interativa) e em “núcleos”, ou seja, grupos de Teatro do Oprimido que colaboravam com o mandato de forma sistemática. Esses “núcleos” podiam ser comunitários (pessoas que viviam na mesma comunidade e com preocupações em comum), temáticos (comunidades de interesse que

compartilhavam uma opressão e um objetivo, como grupos de pessoas com deficiência, de trabalhadoras domésticas, ligados a sindicatos ou associações ecologistas) e grupos que combinavam ambas as características.

O mandato apoiou esses grupos (no total, havia 19 grupos permanentes de TO por toda a cidade e outros mais intermitentes), nomeadamente através da presença dos “curingas”², e promoveu *diálogos* entre núcleos (um grupo visitava outro, mostrando a sua peça e criando solidariedade); *parábolas* (um mesmo assunto específico era trabalhado por todos os grupos, que se encontraram depois para mostrar uns aos outros o seu trabalho); *denúncias* (uma apresentação realizada em manifestações políticas ou nas ruas para conscientizar sobre um assunto); ou *festivais* (nos quais os grupos, do Brasil e de outros países, mostravam o seu trabalho e experimentavam o prazer da confraternização). Mas também desenvolveu formas de consulta como a *lista de discussão interativa* (milhares de cartas sobre um assunto eram enviadas para a lista de endereços do mandato para recolher sugestões) ou a *Câmara na Praça* (sessões de debate em espaços públicos, fora do Parlamento, com a presença de um assessor familiarizado com os aspetos legais do assunto em causa e onde as pessoas produziam sugestões sobre o que fazer). Às vezes, essas reuniões da *Câmara na Praça* eram teatralizadas como uma sessão parlamentar, com o mesmo tipo de ritual, incluindo uma votação. O Gabinete do mandato foi pensado como uma “Célula Metabolizadora”, isto é, uma equipe de assessores legislativos que tinham a missão de descobrir as leis que poderiam ser propostas a partir das sugestões dos cidadãos, das intervenções nas sessões de teatro-fórum e dos resumos de todos os outros processos de auscultação. Em alguns casos, eram também feitas ações diretas sobre determinados temas e casos específicos.

Mais do que uma técnica específica, o Teatro Legislativo foi, portanto, essa experiência concreta de fazer “teatro como política”, em vez de simplesmente

² O nome dado aos facilitadores do Teatro do Oprimido, que, na verdade, além de ajudarem a dinamizar os processos, têm também como função “dificultar” e questionar as representações e soluções encontradas.

fazer “teatro político” (Boal, 1996, p.42). Ou seja, foi um processo de utilização do teatro como uma forma de diálogo, através do qual as pessoas se envolveram num processo legislativo, ou em formas de mobilização para garantir que determinados direitos já legalmente consagrados eram de facto garantidos na prática.

Este tipo de processos não se esgotou com o mandato de Boal. Mesmo depois de terminá-lo, o próprio desenvolveu experiências de utilização do Teatro do Oprimido no contexto dos Orçamentos Participativos na cidade de Santo André, no Estado de São Paulo, entre 1997 e 2001; em Munique, na Alemanha; ou em França, nos anos seguintes (Soeiro, 2019a). O Centro de Teatro do Oprimido do Rio continuou a desenvolver o Teatro Legislativo em toda a década de 2000, nomeadamente na área da saúde, do trabalho ou da justiça. Mais recentemente, o Teatro Legislativo foi utilizado no Uruguai, por exemplo, no quadro da campanha contra a criminalização dos menores (Speranza, 2019) e tem sido intensamente utilizado nos Estados Unidos, pelo grupo Teatro do Oprimido de Nova Iorque (Rubin, 2019). Neste momento, no Brasil de Bolsonaro, novos mandatos começam a utilizar o Teatro Legislativo, como é o caso do de Dani Monteiro³ no Rio ou das deputadas da *Gabinetona*, de Belo Horizonte, “uma experiência de ocupação cidadã da política institucional”⁴.

Também em Portugal participei de um processo deste tipo, chamado “Estudantes por Empréstimo”⁵. Iniciado no verão de 2009, um grupo de ativistas que integrava construiu um teatro-fórum a partir das nossas vivências enquanto estudantes do ensino superior. Muitos de nós conheciam-se não apenas do

³ Em agosto de 2019, tive a oportunidade de participar do lançamento de uma turma de Teatro Legislativo na Universidade Estadual do Rio de Janeiro, em ligação com o mandato de Dani Monteiro, deputada eleita pelo PSOL, na Assembleia Legislativa do Estado do Rio.

⁴ No âmbito do mandato coletivo da *Gabinetona*, que inclui vereadores e deputadas de Esquerda de Belo Horizonte, foi criado o “Diferentonas”, “grupo de teatro e educação popular que, inspirado pelo trabalho de Augusto Boal, atua como elo poético e artístico do mandato com a cidade. O grupo criou um núcleo experimental de teatro do oprimido, T.O. na Cidade, que visa multiplicar essa experiência”. Ver em <https://gabinetona.org/site/> [consultado a 29 de janeiro de 2019].

⁵ Uma descrição e um balanço mais detalhado deste projeto e deste processo pode ser encontrada no livro *Ensayando el Despertar. Miradas Movilizadoras desde el Pluriverso del Teatro del Oprimido* (Soeiro, 2019b).

movimento estudantil mas do Bloco de Esquerda. Havendo eleições legislativas em outubro desse ano de 2009 e existindo a possibilidade concreta de ser eleito deputado nacional, a ideia era associar ao previsível mandato parlamentar uma experiência de teatro legislativo. A peça que então montámos contava a história de uma estudante que perdera o direito à bolsa de ação social e que, sem meios para poder pagar todas as despesas associadas a um curso de ensino superior, procurava, sem sucesso, diferentes aliados. No final, a única solução que parecia restar-lhe era endividar-se, recorrendo à banca. No período em que fizemos a peça, a banca privada começava a instalar-se despudoradamente nas universidades, explorando o negócio dos créditos a estudantes, que cresciam na razão proporcional do recuo das bolsas de ação social atribuídas pelo Estado. À época, cerca de 20 mil estudantes haviam perdido a bolsa, em função das novas regras sobre apoios sociais, e milhares já tinham contraído empréstimos para estudar, numa dívida que ascendia aos 13 milhões de euros.

O objetivo do projeto “Estudantes por Empréstimo” era percorrer escolas e universidades, provocando o debate sobre esta realidade, recolhendo as opiniões dos estudantes sobre o que deveria ser proposto para enfrentá-la e estimulando a ação coletiva em torno deste problema. Para isso, contactámos as Associações de Estudantes de todo o país, oferecendo-nos para realizar sessões de teatro legislativo sobre este tema. Todas as segundas-feiras, que é o dia livre para os deputados realizarem atividades fora do Parlamento, íamos a uma escola fazer o fórum. As despesas de deslocação e alimentação eram pagas pelo salário de deputado que recebia. Tudo o resto era trabalho voluntário, entendido como parte do nosso ativismo político.

No final de cada fórum, distribuíamos aos estudantes uma folha onde pedíamos que nos deixassem o seu contacto e que escrevessem o que consideravam serem as mudanças mais importantes a levar por diante, a partir das ideias e intervenções que tinham tido lugar na sessão. No final de cada dia, transcrevíamos cada sugestão para o nosso blogue, onde podiam ser também consultados todos os testemunhos com casos concretos, bem como textos de opinião sobre a realidade

que a peça retratava, dados estatísticos, um relato das sessões passadas e o calendário das próximas.

Ao fim de um ano e de cerca de quarenta apresentações de teatro-fórum, juntámos uma “célula metabolizadora”⁶ – constituída por juristas que convidámos e por todos os elementos do projeto (cerca de uma dezena) e convocámos os estudantes que nos haviam deixado o seu contacto para uma sessão de Teatro Legislativo que teve lugar na Sala do Senado da Assembleia da República. Sentados nos lugares dos deputados, os estudantes puderam debater as propostas resultantes do projeto, escolher aquelas com que mais se identificavam e lançar uma petição nacional para recolher apoio a essas iniciativas. Para essa sessão, convidámos também todos os diretores dos serviços de ação social, o Ministro do Ensino Superior e os deputados da Comissão Parlamentar de educação. A sala estava cheia, com estudantes e com alguns (poucos) responsáveis por serviços de ação social.

Mais do que o simbolismo dessa sessão, aliás facilmente co-optável pela própria instituição, o que foi interessante nesse processo foi sobretudo o modo como, a partir de uma linguagem artística como o teatro, se desenvolveu um processo de politização em que as nossas dúvidas e dificuldades políticas e dramáticas se confundiam, em que a experiência estética e a reflexão política andaram a par. O Teatro permitiu-nos, nesse processo, aperfeiçoar a nossa descrição do mundo, confrontar os nossos desejos, olhar de outro modo para uma realidade que já conhecíamos, mas em relação à qual tivemos de nos distanciar para construir uma representação que explorasse não apenas a realidade que existia, mas os indícios que ela já continha para poder ser diferente. O processo de criação artística permitiu-nos também essa forma de alegria que resulta de estarmos juntos e de criarmos juntos outras saídas para as nossas próprias histórias. Pode ser pouco, certamente. Mas é um exemplo, entre tantos outros, de como é possível tentar abrir um pouco mais o campo de possíveis.

⁶ Nome que Boal dá ao grupo que tinha como missão analisar as súmulas do espetáculo e produzir, a partir delas, projetos-lei ou decretos, medidas judiciais ou preparar ações diretas (Boal, 1996, pp.124-127).

Referências bibliográficas

- BOAL, Augusto (2019). “Message for World Theatre Day 2009” in Kelly Howe, Julian Boal & José Soeiro (ed.), *The Routledge Companion to Theatre of the Oppressed*. Abingdon, Oxon; New York: Routledge.
- BOAL, Augusto (2013). *Teatro do Oprimido*. São Paulo: Cosac Naify.
- BOAL, Augusto (1996). *Teatro Legislativo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- BOAL, Julian; SOEIRO, José (2019). “Identities, Otherness and Emancipation in Theatre of the Oppressed” in Kelly Howe, Julian Boal & José Soeiro (ed.), *The Routledge Companion to Theatre of the Oppressed*. Abingdon, Oxon; New York: Routledge.
- CORREIA, José Alberto (2003). “A Construção Político-Cognitiva da Exclusão Social no Campo Educativo” in David Rodrigues (org.), *Perspectivas sobre a Inclusão*. Porto: Porto Editora.
- FREIRE, Paulo (2018). *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Afrontamento.
- GARNIER, J-P. (1998). “O Pensamento Único e o seu Duplo” in AAVV, *A Civilização do Mercado. Nem Paraíso nem Fatalidade*. Lisboa: Abril em Maio/ SOS Racismo.
- RANCIÈRE, Jacques (2010). *O Mestre Ignorante*. Lisboa: Edições Pedagogo.
- RUBIN, Katy (2019). “Theatre of the Oppressed NYC: Radical Partnership on the Ground in New York City” in Kelly Howe, Julian Boal & José Soeiro (ed.), *The Routledge Companion to Theatre of the Oppressed*. Abingdon, Oxon; New York: Routledge.
- SANTOS, Bárbara (2015). “Teatro Essencial: Essência Comunitária (uma Reflexão sobre o Teatro do Oprimido)” in Hugo Cruz (coord.), *Arte e Comunidade*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- SOEIRO, José (2019a). “Legislative Theatre: Can Theatre Reinvent Politics?” in Kelly Howe, Julian Boal & José Soeiro (ed.), *The Routledge Companion to Theatre of the Oppressed*. Abingdon, Oxon. New York: Routledge.
- SOEIRO, José (2019b). “¿El Teatro del Oprimido Puede Reinventar la Política? Reflexiones a Partir de una Experiencia de Teatro Legislativo en Portugal” in Hjalmar Jorge Joffre-Eichhorn (ed.), *Ensayando el Despertar. Miradas movilizadoras desde el Pluriverso del Teatro del Oprimido*. Hamburgo: KckAss Books.
- SPERANZA, Sabrina (2019). “GTO Montevideo: a Theatre Within a Campaign” in Kelly Howe, Julian Boal & José Soeiro (ed.), *The Routledge Companion to Theatre of the Oppressed*. Abingdon, Oxon. New York: Routledge.

PERSPECTIVAS SOBRE INCLUSÃO NO CENTRO PAULA SOUZA: CAMINHOS DA ARTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA

LUCILIA GUERRA

1. Educação Pública do Centro Paula Souza – Diálogos com a Arte

O Centro Paula Souza é uma autarquia do Governo do Estado de São Paulo, com mais de 50 anos, que oferece Educação Básica de Nível Médio, Educação Profissional de Nível Médio e de Nível Superior Tecnológico. Está presente em 322 municípios do Estado de São Paulo, atende a mais de 300 mil estudantes e oferece ainda cursos de pós-graduação, atualização tecnológica e extensão.

Mesmo que sua oferta educacional esteja distribuída por todo o Estado de São Paulo, em 223 escolas técnicas próprias e 74 faculdades de tecnologia, muitas pessoas ainda não conseguem uma oportunidade para estudar nessas escolas.

O Centro Paula Souza, então, em convênio com as prefeituras de muitos municípios, que não dispunham de unidades de educação profissional, possibilitou a inclusão de estudantes das escolas locais para ampliar as possibilidades de formação profissional destes. Ainda que, por meio destas estratégias se tenha conseguido aumentar o atendimento aos estudantes, ainda há muito a fazer, muito a ampliar.

A preocupação em ter uma educação de qualidade, acessível aos diversos perfis presentes na sociedade do Estado de São Paulo, quer do ponto de vista socioeconômico, quer do ponto de vista das pretensões profissionais, fez com

que, ao longo do tempo, a Instituição conseguisse realizar a oferta de mais de 150 cursos técnicos de nível médio e 80 cursos de nível superior tecnológico. Esta abrangência é para que se atenda aos arranjos produtivos locais de forma adequada, preparando as pessoas para o trabalho, com qualidade e em atendimento aos anseios dos estudantes.

Para garantir que a excelência esteja presente nas salas de aulas de todas as unidades escolares, alguns preceitos são seguidos de forma objetiva e rigorosa, em especial quanto à formação do corpo docente.

Especificamente na área de Artes, a instituição já tem um diferencial bastante importante, que é a exigência de formação adequada para que as aulas de Arte sejam ministradas aos estudantes da Educação Básica, ou seja, 100% dos docentes deste componente curricular tem formação em Arte, no Centro Paula Souza, o que difere do índice de 7,7% que corresponde aos docentes que lecionam arte e que possuem formação específica no Brasil¹. Este cenário absoluto em relação à preparação do corpo docente, também se confirma nos cursos da formação profissional. Na Instituição é exigida habilitação dos docentes nas áreas relacionadas aos cursos oferecidos.

Esta questão é de grande relevância, pois insere, na ponta, um profissional preparado para realizar o acolhimento dos estudantes e proporcionar uma digna experiência educacional a eles, em todas as dimensões da construção do conhecimento.

A Educação Básica de nível médio, bem como a formação profissional tecnológica oferecida pelo Centro Paula Souza tem como premissa a visão abrangente em relação aos estudantes que atende.

Observa-se esta atenção já no acesso aos cursos, que prevê uma pontuação acrescida aos egressos das escolas públicas e afrodescendentes, para garantir maior igualdade em oportunidades entre todos que buscam a continuidade dos estudos na instituição.

¹ Dados do Censo Escolar 2013 que foram compilados pela ONG Todos Pela Educação.

Para além do ingresso, o estudante precisa ser visto em toda a sua complexidade e necessidades, tanto de formação escolar como para a vida de forma cidadã e propositiva, para que, na sociedade, seja um agente de transformação.

Desde os currículos, metodologias e demais ações didático-pedagógicas, o estudante é amplamente atendido por equipes multidisciplinares e docentes, com projetos desafiadores para que o estudante se desenvolva da melhor maneira possível e, assim, possa descobrir suas potencialidades e amplie suas possibilidades profissionais.

Neste cenário, de gestão preocupada com o desenvolvimento dos estudantes de forma global, o Centro Paula Souza se estabelece com um perfil bastante eclético na oferta de cursos e, na área de Artes, constitui-se como a maior oferta pública do Brasil.

Oferecendo cursos técnicos em Canto, Comunicação Visual, Dança, Design de Interiores, Design de Móveis, Fabricação de Instrumentos Musicais, Instrumento Musical, Modelagem do Vestuário, Multimídia, Museologia, Paisagismo, Processos Fotográficos, Produção de Áudio e Vídeo, Regência e Teatro, tem o objetivo de qualificar profissionais para atuar na área de Artes com as competências e habilidades necessárias para que prossigam suas trilhas profissionais com maior erudição e partindo de experiências estéticas importantes para seus repertórios.

Diante desta oferta abrangente de cursos, é significativo observar a influência da Instituição na formação de profissionais para as carreiras artísticas, pois os cursos são amplamente procurados.

2. Etec de Artes – Espaço de Desenvolvimento Profissional para as Artes

A necessidade de se ter um espaço de desenvolvimento profissional artístico se impôs ao longo da trajetória da Instituição e, em 2008, o Centro Paula Souza inaugurou a Etec de Artes, escola técnica localizada em uma estrutura remanescente do antigo Complexo Penitenciário do Carandiru.



Figura 1. Prédio da Escola Técnica de Artes, Carandiru, São Paulo, SP, Brasil
<http://www.portal.cps.sp.gov.br>

Esse lugar emblemático, conhecido por violência e morte, deu, por fim, espaço para o desenvolvimento de pessoas, em várias dimensões e, em especial no campo artístico em diferentes expressões e linguagens.

A dor de tantas vidas perdidas para a criminalidade, em um local que não suavizou o sofrimento, hoje, pela música, dança, design, fotografia e teatro exorciza pensamentos e sentimentos, de outrora, pensados e sentidos.

Muitos estudantes encontraram mais do que uma trilha profissional, encontraram um sentido, uma forma de se expressar e de se comunicar com a vida.

A proposta pedagógica da Etec de Artes é diferenciada pois não exige pré-requisitos comuns a muitas escolas de artes. Conhecimento prévio em leitura musical, para os cursos de Música, vivências e preparo corporal para os cursos das áreas de Dança e de Teatro são normalmente pedidos ao ingressar em cursos dessas modalidades.

Entretanto, na Etec de Artes, os testes de aptidão aplicados são para apoiar a

seleção de pessoas que possuem musicalidade, mínima consciência corporal e para, de fato, descobrirem, neste momento, se querem realizar uma imersão nos conhecimentos artísticos nos quais serão desafiados, sem que considerem esta trajetória complicada ou inadequada para seus perfis de personalidade e pretensões. É mais um momento de autoconhecimento e em nada excludente. Este diferencial da escola é de suma importância, pois não impede o acesso àqueles que não tiveram como estudar música, dança, teatro e outras linguagens em tenra infância, mas recepciona os que querem encontrar, nessas áreas, oportunidades para se expressarem, investigarem e se profissionalizarem. É aberto a todos que queiram.

Muitos ingressantes sequer conhecem as notas musicais, nos cursos de música, nunca foram envolvidos em cursos de instrumento musical, mas em exíguo período de tempo conseguem ser introduzidos neste universo com nível elementar de erudição, mas que os prepararam para uma jornada de descobertas no campo da música, inclusive para sentirem-se confiantes para a continuidade dos estudos em nível superior.

O mesmo ocorre com os egressos dos cursos de Dança, Teatro, Fotografia e Design.

Um espaço de experiências e educação em Artes tem que manter os acessos abertos, pois a formação em Arte é urgente e necessária e todos devem ser bem recepcionados e terem a garantia da livre expressão, formação digna e com nível de propriedade que os prepare para percorrer novos caminhos, buscar processos criativos que os mobilizem a solucionar problemas com uso de sensibilidade, empatia e criatividade.

Para citar um caso em especial, que demonstra a grande transformação que a educação pela arte pode trazer para a vida de um indivíduo, apresenta-se a trajetória de um ex-presidiário do Complexo do Carandiru, que havia cumprido pena no prédio onde hoje é a Etec de Artes e que conseguiu ingressar no curso Técnico em Design de Interiores.

Foi para ele muito significativo retornar ao espaço físico num outro contexto,

em redenção com a sociedade e buscando mobilidade profissional e social. Em muitas aulas dentro do espaço, que mesmo ressignificado, foi sua antiga cela, ao contrário do primeiro momento, era sim um sinal de liberdade, de independência.

Terminou o curso e trouxe seu pai, que também tinha sido presidiário no Complexo, para ver seu trabalho final. A redenção foi para toda a família. O olhar de gratidão pela oportunidade, por ter sido tratado com equidade e acolhimento. Educação transformadora, arte como transformação e vidas que recebem esta influência positiva.

A aparente vulnerabilidade presente neste caso pode ser considerada sim um ponto de força. O estudante, a partir das referências que tinha, sentiu-se encorajado a abraçar suas chances e a abandonar as marcas do sofrimento. Estas alternativas que a educação traz e impulsiona são essenciais para a mudança positiva e qualificada da sociedade.

A formação profissionalizante no Brasil é muito pouco explorada, até mesmo porque se compreende que este tipo de oferta é para indivíduos que não conseguem cursar o ensino superior, em especial por fatores socioeconômicos. Este tipo de reflexão causa um enorme prejuízo ao desenvolvimento econômico do país e reduz as oportunidades de formação de jovens e adultos em áreas específicas para o mundo do trabalho.

Menos pessoas tornam-se preparadas para executar funções no mercado, começam a ter oportunidades de se desenvolverem em áreas diferentes e exercer funções que, inclusive, podem provocar mobilidade social para suas vidas e de suas famílias.

Mesmo que houvesse uma séria proposta de formação de pessoas para outras atividades, o que já seria um ganho estratégico para o país, ainda faltaria a preparação para as atividades artístico-culturais, pois configura-se outro passivo no Brasil. Em muitos casos, são observados discursos sobre a real necessidade de formar para as carreiras artísticas, sob o mito de que o talento é inato e nada há para ser aprendido na educação formal.

Este é um grande engano, pois, para além das técnicas que podem ser ensinadas, as imersões estéticas, as experiências individuais e coletivas em cursos de artes, configuram-se elementos-chave para a educação da sensibilidade, tão essencial para a preparação de pessoas em todas as dimensões de suas vidas.

Em muitos casos, os estudantes esperam que a escola só permita que se conectem com sua criatividade, emoções e capacidade de expressão. Uma escola inclusiva é aquela que é sensível às necessidades e aspirações dos estudantes, respeitando toda a sua complexidade e diversidade.

Além da formação, a escola deve assumir seu papel de agente desafiador e provocador, com metodologias que privilegiem o florescer dos talentos a serviço do potencial criativo e da expressão artística.

Educar a sensibilidade como estratégia que favorece o desenvolvimento do apreço pelo conhecimento é fundamental para a sociedade, pois indivíduos que são estimulados em sua capacidade de pesquisa, em sua curiosidade e vontade de aprender se tornam atentos à realidade onde vivem e estabelecem uma relação de responsabilidade para contribuir de forma propositiva.

3. A experiência estética é para todos?

Para Deleuze (2010), “alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira e médico tornando-se sensível aos signos da doença.” Nestas analogias propostas por Deleuze, se pode refletir o quanto é indispensável que os indivíduos criem intimidade com a Arte para conhecer seus signos e fazer relações, contextualizações e leituras.

As escolas e os espaços culturais precisam estar preparados para criar oportunidades de imersão artística de modo que os indivíduos possam descobrir suas potencialidades e construam significados a partir de seus percursos.

As linguagens artísticas se abrem à exploração de possibilidades e cada um tem o privilégio de torná-las únicas, a partir de seu repertório individual em interfaces totalmente novas a cada pessoa.

Grande parte do problema é a falta de acesso elementar às linguagens artísticas e

à ausência de políticas públicas de cultura para todos e todas.

Muitas vezes, a visão marginal da arte tem seu princípio na educação que não reconhece o valor da experiência estética e despreza a potência da educação da sensibilidade para que, todos que incorporem seus aprendizados, evoluam no sentido da construção de pontes para o conhecimento. A escola que deveria tornar seus processos pedagógicos significativos, ignora possibilidades de grande relevância.

Por outro lado, os espaços de fruição cultural preparam-se para formar público, trazer as linguagens artísticas para o convívio da sociedade e apresentar oportunidades para diálogos fluídos, mas encontram barreiras na falta de repertório e importância de muitos, que sequer se expõem aos processos criativos, por não compreender o benefício e o prazer que pode ser oferecido.

Estes desencontros precisam ser solucionados e o papel da educação se estabelece como decisivo.

Conforme Vigotski (2010),

(...) a educação nunca começa no vazio, não se forjam reações inteiramente novas nem se concretiza o primeiro impulso.... Nesse sentido, toda educação é a reeducação do já realizado.

Desta forma, a Arte dialoga com o que os indivíduos trazem. O conhecimento se constrói a partir do indivíduo e para o outro.

Os pontos de conexão se organizam pela sensibilidade e as linguagens artísticas trazem estímulos diferentes para os indivíduos, respeitando seus repertórios individuais.

Se considerar que a “A Arte deve ser a base da Educação”, como traz Platão, citado por Read (2001), para que se possa defender esse princípio, para além dos elementos característicos da Arte, deve-se entender o impacto desta nas provocações que realiza, estranhamentos e reconhecimentos que cada um particulariza em seus processos de experimentação.

Segundo Egleton (2011),

(...) se a criatividade agora podia ser encontrada na arte, era porque não podia ser encontrada em nenhum outro lugar? Tão logo cultura venha a significar erudição e as artes, atividades restritas a uma pequena porção de homens e mulheres, a ideia é ao mesmo tempo intensificada e empobrecida.

Nesta reflexão pode-se perceber que esta dualidade de forças se mantém e, embora subjugada na educação à uma área de menor interesse para investigação e apropriação, também se coloca sobre os ombros da Arte um status de relevância e exclusivismo. Como trazer planejamento consciente para a sala de aula? Qual a abordagem adequada para a formação de pessoas, diante disso?

Deixando de lado apreensões elitistas e distantes, percebe-se que o prazer da trilha e as possibilidades que a Arte pode trazer para as pessoas, se sobrepõe aos julgamentos daqueles que não a consideram importante, pois os efeitos das experiências estéticas na educação formal e não formal são de grande destaque. Estas reflexões são muito importantes para que sejam definidas políticas de acesso que garantam que a escola acredite na capacidade transformadora da Educação pela Arte e como ela pode ser identificada no cotidiano das pessoas em múltiplas formas de apresentação e com grande organicidade em relação a vida de cada uma.

Por que ser elitista e inacessível se a Arte está na vida? Se está na vida, por que não está na escola? A arte não se restringe aos objetos museológicos e de elevada erudição. Os bens culturais que compõe o universo das pessoas, devem ser trazidos e interpretados na sala de aula. Os estudantes por sua vez se reconhecerão circundados por eles, poderão assim fazer comparações com outras culturas, outros momentos cronológicos e o pensamento articulado se fará, de modo individual. Neste percurso, a erudição, em primeiro momento distante, se estabelecerá naturalmente.

De acordo com as palavras do crítico de arte inglês John Ruskin (1819-1900),

citado por Proença (2007):

(...) as grandes nações escrevem sua autobiografia em três volumes: o livro de suas ações, o livro de suas palavras e o livro de sua arte. Nenhum desses três livros pode ser compreendido sem que se tenham lido os outros dois, mas, desses três, o único em que se pode confiar é o último.

Esta constatação surge porque para além das ações e das palavras, a arte transpõe sentimentos e impressões, que de forma fidedigna traduz os momentos da história humana de forma completa.

Com esta intensidade e verdade, estar nos percursos de aprendizado deveria ser natural, mas ainda há muito a fazer para que a arte alcance os patamares de relevância entre docentes e discentes e, assim, encontre eco na vida de todas as pessoas.

4. Arte na abordagem curricular do Centro Paula Souza

A partir dessas reflexões, o Centro Paula Souza tem buscado realizar uma oferta adequada e diversificada de formações na área de Produção Cultural e Design, na interface profissional das linguagens artísticas.

Nesta área, há cursos que se relacionam às artes midiáticas, artes performativas, artes aplicadas e ao design. Nesta pluralidade de carreiras, em comum estão pautadas as imersões estéticas e a preocupação que a profissionalização, para além das técnicas a serem aprendidas, se desenvolvam competências socioemocionais para a prestação de serviços com toda a empatia e para atender as pessoas de modo a alcançar a satisfação dos “consumidores” em todas as dimensões, inclusive naquela que se relaciona com a identidade e a emoção.

Formar um profissional para o exercício de atividades com vínculo estético, lúdico e belo, constitui-se outra questão a ser debatida e estudada, pois não pode ser a técnica pela técnica. Associado ao desenvolvimento cognitivo e a erudição acerca dos processos, é essencial que os profissionais do setor captem a alma dos

usuários de seus serviços, para que, em sintonia com o trabalho desenvolvido, este esteja cercado de significado e repertório de quem recepcionará o serviço, o produto ou a experiência.

O trabalho do professor, neste sentido, se mostra indispensável, pois ele fará estas conexões, de modo que o estudante que, está sob seus cuidados, consiga, a partir de seu processo de autoconhecimento, criar identidade com sua atividade profissional e imprimir sua forma de trabalhar, que certamente será singular.

Muitos cursos relacionados ao Design estão diretamente relacionados à qualidade de vida de seus usuários como Design de Interiores, Design de Moda, Design de Móveis, entre outros. Uma das razões para tal é que essas carreiras percorrem os sentidos e um nível de satisfação que está acima dos aspectos técnicos e práticos, é adequação dos sentidos aos produtos oferecidos.

Trazer a Arte para o processo de profissionalização é importantíssimo e confere a ela, mais do que sua essência determina como Área de Conhecimento e Pesquisa, oferece a aplicação prática na vida de forma sistematizada.

Esta larga oferta de cursos, demanda atualização constante destes, para que as leituras naturais de contexto, que a Arte já faz, sejam aplicadas profissionalmente sob o codinome de tendências e se concretizem em projetos culturais, artísticos e de serviços que garantem o bem estar daqueles que usufruem de seus benefícios. Currículos construídos, proposta pedagógica elaborada, outro desafio se coloca: o professor devidamente treinado para extrair dos estudantes todo o potencial criativo e induzir que realizem suas contribuições de forma genuína. Ser um curador do conhecimento é sua nova interface. Ele mostra o caminho e se torna mentor de seus estudantes nos processos de autodescoberta e lapidação dos talentos. Esse docente retorna ao currículo numa função de alinhar a teoria com a prática, de modo que faça sentido para o programa estabelecido e a prática consolidada, respeitando principalmente o percurso do estudante.

Uma escola inclusiva é aquela que oferece oportunidade de estudar Artes, de descobrir caminhos inusitados, oferecer espaço de liberdade criativa e mentoria segura, que garanta erudição suficiente para que o estudante tenha autonomia de

ações baseada em conhecimento técnico e experimentação estética.

O currículo proporciona pistas, o professor sugere caminhos e o estudante descobre seus desafios e conquista seu espaço de criação e expressividade.

5. Considerações Finais

Formar em Arte e para que a Arte se estabeleça em todas as suas possibilidades e dimensões é uma necessidade urgente. Formar de modo contemporâneo e integrado ao repertório dos estudantes é a grande questão a ser amplamente trabalhada.

A escola e os espaços de fruição cultural devem proporcionar momentos de discussão e criação artística. O acesso tem que acontecer onde ainda não foi possível e deve ser ampliado nos locais onde esta perspectiva já é realidade.

O Centro Paula Souza se posiciona de modo sério e responsável, garantindo que haja projetos pedagógicos e culturais em suas unidades escolares, para atender e dar acesso a todos que queiram, além de escolas dedicadas à profissionalização de pessoas na área de Artes, com espaços que garantem o desenvolvimento curricular de forma adequada e inspiradora.

Ser inclusivo passa pela capacidade de ofertar vagas de formação. Uma vez na escola, oferecer o espaço isonômico e livre para que a expressão aconteça. Deve ainda ser inclusivo quando torna a arte acessível e por fim inclui a Arte como oferta de profissionalização como forma de se prestar um serviço, mas também colocar em pauta tudo o que pode ser ensinado e ser aprendido.

Em uma área de conhecimento que passa pelo sensível, quem pode ensinar a sentir? Talvez aí se imponham dificuldades. Na verdade, é possível ensinar a aplicar o que se sente e produzir prazer estético, alegria e o que se pode chamar de materialização dos sentidos.

Neste trabalho, o que se conclui, por fim, é que a Arte compõe a experiência das pessoas, mesmo que eles não tenham esta intencionalidade. O veio democrático já está na proposta da Arte. Ela inclui a todos, convida e alimenta. Entretanto, muito se tem a fazer quando se percebe o quanto longe se está de deixar que a

Arte ocupe o lugar de relevância que merece, pelo seu cunho transformador. Este então é o desafio: que a Arte seja incluída nas intenções e nas ações, para que de fato todos tenham ciência de seu poder transformador.

Referências bibliográficas

- BONDÍA, Jorge Larrosa (2002). “Notas sobre a Experiência e o Saber da Experiência” in *Revista Brasileira de Educação*, nº19. Rio de Janeiro: ANPEd. pp.20-28.
- BONDÍA, Jorge Larrosa (2011). “Experiência e Alteridade em Educação” in *Revista Reflexão e Ação*. v. 19, nº2. Santa Cruz do Sul: UNISC. pp.4-27.
- DELEUZE, Gilles (2010). *Proust e os Signos*. (2ª ed.). Trad. Antonio Piquet & Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- EGLETON, Terry (2011). *A Ideia de Cultura*. São Paulo: Editora UNESP.
- PROENÇA, Graça (2007). *História da Arte*. (17ª ed.). São Paulo: Editora Ática.
- READ, Herbert (2001). *A Educação pela Arte*. São Paulo: Editora Martins Fontes.
- VIGOTSKI, Liev Semionovich (2010). *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Editora Martins Fontes.

A ARTE COMO PONTE PARA O EXTERIOR. CRIAÇÃO ARTÍSTICA, PRISÃO, REINTEGRAÇÃO

LUÍSA PINTO

Motivação

Sabemos que a atividade artística nos estabelecimentos prisionais é já uma realidade em diversos países e tem sido uma prática em crescimento, observando-se nos últimos anos uma crescente participação da comunidade exterior relativamente a um conjunto de iniciativas promovidas, quer pelos estabelecimentos prisionais, quer pelos serviços centrais. Desde 2006 que investigo e realizo projetos de Teatro pontualmente em contexto prisional, no entanto, com base no conhecimento resultante de pesquisas efetuadas, e experiências próprias realizadas anteriormente, verifica-se que as maiorias das experiências concretizadas em contexto prisional são pontuais, e surgem a partir de iniciativas vindas do exterior por pessoas ou grupos entusiastas em projetos criativos, que se prendem com valores sociais, éticos e humanistas. Na maioria dos casos, estas iniciativas têm como objetivo promover o aumento das capacidades e potencialidades dos reclusos, fortalecendo desta forma os processos de inclusão, contudo, dependem, quase sempre, do interesse das políticas governamentais, da direção do Estabelecimento Prisional e do seu empenho em levar a iniciativa a bom termo.

Depois de uma primeira experiência em que levei o Teatro para dentro da prisão,

nos dois estabelecimentos prisionais de Santa Cruz do Bispo em Matosinhos (Portugal), percebi rapidamente, após o término do primeiro trabalho nos referidos EPs, que a transformação pessoal nos participantes envolvidos tinha ocorrido relativamente à aquisição de conhecimentos, desenvolvimento de competências e recuperação de autoestima. No entanto, no momento da despedida, para mim levantava-se a seguinte questão: Qual o real impacto do resultado no exterior, tendo em vista a reintegração social dos reclusos/as?

Foi esta inquietação que me motivou a voltar a este assunto e a prosseguir a investigação e nesta área, centrando desta vez a reflexão no projeto *O Filho Pródigo-Filme concerto*, que pretendeu mais uma vez romper as fronteiras da prisão; trabalhar a reintegração total na sociedade sem estigma de reclusos e reclusas; envolvendo reclusos (entre eles inimputáveis) e reclusas de dois estabelecimentos prisionais de Santa Cruz do Bispo em Matosinhos (Portugal), ala feminina e masculina, bem como músicos, atores e atrizes profissionais. A rodagem do referido filme ocorreu fora dos muros da prisão, assim como a estreia do mesmo, que aconteceu na Casa das Artes de Famalicão (Portugal) com a presença dos reclusos/as participantes, do público em geral, familiares, instituições envolvidas e o estado representado pela Ministra da Cultura Graça Fonseca.

Sabemos que as instituições totais, neste caso a prisão, são consideradas estigmatizantes, consequência da separação e diferenciação entre os reclusos e a restante sociedade. Segundo o sociólogo Erving Goffman, a instituição total pode-se definir como um lugar onde o indivíduo é submetido a uma vigilância constante, fechado, isolado da sociedade, e onde todos os aspetos da vida do sujeito são efetuados num mesmo local na companhia de um grupo de pessoas que recebem o mesmo tratamento e que são obrigados a fazerem as mesmas coisas sob a mesma autoridade, levando o indivíduo à mortificação do “eu”.¹

¹ Erving Goffman, *Manicómio, Prisões e Conventos*. São Paulo: Perspectiva, 2005, p.18.

Também na análise que Foucault faz sobre as prisões na sua obra "Vigiar e Punir", a prisão pode ser entendida como "(...) uma instituição disciplinar criada para exercer o poder de punir pela privação de liberdade, para produzir docilidade e utilidade mediante o exercício de coação educativa total sobre o condenado".²

Percebemos, portanto, que todo o processo de despersonalização provocado no indivíduo que entra na prisão, leva à perda de identidade que será muito difícil restabelecer no futuro. Importa não esquecer que embora estas pessoas estejam numa fase de reclusão fazem parte da sociedade e o que se objetiva é que venham a ser vistos como cidadãos de corpo inteiro após o cumprimento da pena.

Face ao exposto, a reinserção do indivíduo deve ser a prioridade das políticas governamentais, objetivando-se a possibilidade de oportunidades iguais nas políticas de inclusão social.

Importa então refletir sobre aspetos de reabilitação do recluso, entre eles, através de processos criativos e de humanização, e que devem iniciar-se logo após a entrada do sujeito na prisão, assim como refletir sobre a arte como ferramenta de trabalho de campo no processo de criação afetiva das relações interpessoais.

Da praxis teatral na prisão à rodagem do filme *O Filho Pródigo* no exterior

Ao longo de quatro meses os ensaios das cenas a filmar posteriormente do projeto *O Filho Pródigo-Filme concerto* ocorriam duas vezes por semana no estabelecimento prisional feminino para três horas de trabalho em cada dia entre as 14h00 e as 17h00. Só era possível este horário por razões que concernem às ocupações laborais que são remuneradas, assim como aos cursos que alguns frequentam.

De salientar que o primeiro ensaio com todo o elenco, (homens e mulheres, atores profissionais e reclusos/as), foi muito significativa, e resultou numa grande valorização no comportamento e na autoestima dos reclusos/as, tendo em conta que o projeto proporcionava a esta população uma oportunidade excepcional,

² Michel Foucault, *Vigiar e Punir, Nascimento da Prisão*. Petrópolis: Vozes, 2004, p.154.



Figura 1. Fotografia de cena que integra o filme. Créditos: Paulo Pimenta

pois o contacto com o sexo oposto por pessoas que se encontram em medidas privativas de liberdade, por norma, não é permitido, o que contribui para a mortificação do eu como refere Goffman: "(...) nas prisões, a negação de oportunidades para relações heterossexuais pode provocar o medo da perda da masculinidade. (...) Mas, numa prisão o indivíduo precisa de atividades cujas consequências simbólicas são incompatíveis com a sua conceção do eu".³

Importa referir que os dirigentes de cada um dos EPs, assim como os técnicos de educação afetos ao projeto, desde o início manifestaram vontade em acolher a iniciativa, no entanto, alguns guardas prisionais reagiam com alguma desconfiança e receio, pelo simples facto de perturbarmos as rotinas e as regras da instituição.

³ Erving Goffman, *Manicómios, Prisões e Conventos*, Tradução Dante Moreira Leite. São Paulo: Perspectiva, 2005, p.31.

Por esta razão, afirmou-se a necessidade de conquistar a confiança de todos (direção, técnicos e guardas) de forma aberta e em diálogo constante.

Os ensaios serviram para ler e analisar o texto, que, ainda que o conhecessem porque o levámos à cena em 2017 com o mesmo elenco, refiro-me à peça de teatro *O Filho Pródigo* de João Maria André e Helder Wasterlain, desta vez, estava adaptado para cinema sendo por isso necessário ajudá-los a compreender tudo o que ainda não tinha sido percebido no referido texto, agora transposto para a tela. Este tempo serviu também para contextualizar o filme, analisar novas personagens e fazer um levantamento de cenas a trabalhar posteriormente nos decors selecionados para o efeito, com o objetivo de facilitar o processo quando iniciássemos a rotação do filme.

Como encenadora e co-realizadora do filme em causa, vivi esta investigação em campo, numa situação de criadora/observadora/participante, e esta relação foi crucial para o enquadramento e o desenvolvimento da experiência emocional e da construção do objeto artístico.

Neste caso e dentro deste contexto, parece-me significativo mencionar também a observação dos atores reclusos aos atores profissionais e vice-versa. Esta troca de observação desenvolveu-lhes a capacidade expressiva do corpo; pois fazer teatro com um grupo sociológico, ainda sem autonomia, implicava dificuldades, na medida em que os atores reclusos não conseguiam responder da mesma forma que os atores profissionais, dada a inexperiência da prática da representação. Com efeito, a inocência e a espontaneidade do não ator ofereciam uma emoção especial na forma de fazer, arriscaria um fazer genuíno e que me conduziu a Brecht, que nos seus últimos anos de vida surpreendeu os colaboradores, quando afirmou que o teatro devia ser ingénuo.⁴

Neste processo criativo, a ingenuidade, inexperiência artística e as quase inexistentes habilitações literárias dos reclusos/as participantes não impediram o

⁴ Bertolt Brecht a partir de Peter Brook, *O Espaço Vazio*, Tradução Rui Lopes. Lisboa: Orfeu Negro, 2008, p.109.

alcance dos resultados desejados no projeto. Aqui fez-se presente a importância dos aspetos não cognitivos, como os afetos e emoções, fizemos exercícios teatrais tentando motivá-los e incentivá-los a construir uma nova realidade/possibilidade, desejando fazê-los sentir enamorados pelo projeto. Concordo com Alberoni, quando diz: “(...) quando estamos enamorados, adquirimos uma extraordinária capacidade de ver, de ouvir, de participar. As cores são mais vivas, as músicas mais intensas, os sentimentos mais vibrantes, acolhemos todas as coisas boas que vêm ao nosso encontro, estamos estupefactos diante da beleza, da inteligência, da criatividade e recebemo-las com alegria”.⁵

É esse estado de enamoramento que tentávamos provocar para, em conjunto, conseguirmos criar um objeto artístico, pela simples razão de estarmos apaixonados por ele.

Durante os ensaios, ainda no estabelecimento prisional, procedeu-se a uma simulação rigorosa do espaço cénico a implementar em cada décor no exterior para filmagens. Se os atores não tivessem experienciado anteriormente um dispositivo cénico próximo da implementação final nos locais de filmagens, a relação do corpo (ser) no espaço não teria facilitado a habitabilidade, nem o resultado da performance teria sido tão rico.

Durante o processo ocorreram vários momentos significantes e um deles prendeu-se com a entrada dos músicos Eduardo Silva e Rui Lacerda. Estes sabiam, desde o início, que existia no elenco uma reclusa, a Adriana, que cantava e escrevia letras, com o desejo de virem a ser musicadas. Logo no primeiro dia de trabalho com os músicos, surgiu uma enorme empatia entre os três elementos. Este momento revelou-se num jogo de admiração mútua e cumplicidade artística entre músicos/cantora. Tratava-se de uma circunstância rara, quer na vida da reclusa participante quer na dos músicos. Numa atmosfera de camaradagem

⁵ Francesco Alberoni, *Os Invejosos*, tradução Maria Sarmento. Venda Nova: Bertrand Editora, 5ª Edição, 2000, p.217.



Figura 2. Ensaio de composição musical, no exterior, no dia de gravação da cena. Créditos: Paulo Pimenta

entre uma cantora amadora e músicos experientes, encontravam-se a criar, em conjunto, dois temas que viriam a integrar a banda sonora do filme, partilhando técnicas e metodologias para as referidas composições musicais. Estas duas canções originais, cujos textos estão relacionados com a narrativa de *O Filho Pródigo-Filme concerto*, têm a particularidade de terem sido escritas pela Adriana, o que lhe provocou um crescendo na sua autoestima, pelo simples facto de conseguir estar naquele momento de criação em circunstância igual aos músicos profissionais.

Os testemunhos de reclusos relativos a esta experiência revelam os benefícios da atividade artística para os que nela participam e mostram como pode contribuir para criar uma subjetividade nos mesmos.

A reclusa Adriana Maurício, na primeira saída ao exterior para gravar os temas musicais em estúdio, disse ao Jornal Público “(...) este é um daqueles dias que me dura para um ano de proteção dentro da cadeia, lá é um enforcamento, aqui

é esperança dá-me a capacidade de construir e reconstruir a minha vida. Lutar contra quem me puxa para o lado negro. Só quero sair como uma nova Adriana, esquecer o passado. Quando canto, é para acender algo que se apagou dentro de mim há muito tempo”. E a Paula Gonçalves, reclusa participante na peça anterior e que neste filme já se encontrava em liberdade condicional, acrescenta ao *Jornal Público* com todo o entusiasmo “(...) num dia decorei o texto, fiz um papelão. Estar aqui muda tudo”.⁶

Para sustentar estes testemunhos, recorro a Alberoni, quando diz que “(...) a palavra entusiasmo vem do grego em *theós*, existir em Deus, presença de Deus, inspiração divina. O entusiasmo é, por conseguinte, energia extraordinária, ímpeto, fé. É uma força que nos empurra para o que é elevado, para o que tem valor. Uma potência que nos leva a superar a nossa vida diária, a ir para além daquilo que somos habitualmente. É um estímulo na direção do futuro, uma fé na própria meta, nas próprias possibilidades. O entusiasmo é uma explosão de esperança”.⁷

De acordo com Alberoni acredito que o entusiasmo, a esperança e o sentimento de liberdade, ainda que intramuros, se enquadrem nas principais premissas para a superação e consequentemente para a aquisição de autoestima dos reclusos. Porquê? Arriscaria várias razões, entre elas: porque sabemos que a arte é um espaço de liberdade de criação, que se opõe àquela da vida da prisão, de constrangimento, de anulação; porque começam a recuperar o seu “eu” de antes, na medida em que são chamados pelo nome e não por um número; porque o espaço da arte é um espaço de partilha; porque nos projetos os reclusos abandonam o sentimento de marginalização social adquirindo autoestima; porque no espaço da arte é permitida a afetividade e, por último, porque neste espaço os reclusos descobrem possuir faculdades impensáveis.

⁶ Mariana Pinto, “Quando a Arte Rompe os Muros da Prisão, a Mudança Acontece-se” in *Jornal Público*, Porto, 06/10/2019.

⁷ Francesco Alberoni, *A Esperança*, Tradução Jorge Valente. Lisboa: Bertrand Editora, 3ª edição, 2002, p.63.



Figura 3. Filmagem no exterior. Créditos: Paulo Pimenta

Os dias de rodagem do filme no exterior revelaram-se num turbilhão de emoções; a oportunidade de vivenciar momentos de liberdade durante dias consecutivos era encarada como uma espécie de precária prolongada e isto provocava-lhes uma enorme ansiedade. No entanto, a esse tempo, o sentimento da instituição e dos próprios atores inclusos e excluídos já era de verdadeira confiança, porque estavam estabelecidas entre as partes as condições necessárias para o desenvolvimento do processo. Com efeito, a saída de reclusos/as dos dois estabelecimentos prisionais ao exterior, por vários dias consecutivos, resultou numa complexa e rigorosa operação em termos de viaturas, autorizações judiciais, vigilância e recursos humanos da Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais.

Por todas as experiências próprias que realizei anteriormente em contexto prisional, arrisco afirmar que, na maior parte dos projetos artísticos com a comunidade reclusa, o que está em jogo é a passagem da sala de ensaios para o palco, quer pela possibilidade de confronto com o público do exterior, quer pela

possibilidade de aproximação às suas famílias.

No momento da estreia da exibição do filme o olhar dos outros/público está focado no que foi criado. Para os atores reclusos, é o momento para poderem mostrar e provar ao público/sociedade que se é capaz! Acredito que, nesse momento/apresentação pública, o que está em jogo é uma forte reivindicação ao reconhecimento e ao respeito. São inúmeros os testemunhos de reclusos relativos às diversas experiências realizadas nas últimas décadas em vários países que demonstram que a autoestima se torna uma competência cada vez mais importante, uma vez que tem um papel relevante no funcionamento saudável do sujeito, contribuindo para o sucesso a nível a pessoal e profissional e podemos compreender ainda, que os resultados mais impactantes nos reclusos participantes estão relacionados com os projetos que incluem apresentações públicas.

Nestas experiências, o fazer teatral acontece enquanto trabalho artístico e ao mesmo tempo trabalho relacional com o exterior, contaminando o grupo para um mesmo objetivo, a “estreia”. Nas palavras de Peter Brook “(...) Não há dúvida que o teatro pode ser um lugar muito especial. É diferente da vida quotidiana, portanto também pode facilmente ser separado da vida. (...) Para uma pessoa, é difícil ter um só objetivo na vida. No teatro, porém, o objetivo é muito simples. A partir do primeiro ensaio, o objetivo está sempre à vista, próximo e envolvendo toda a gente. Conseguimos ver diversos modelos de padrões sociais em ação: a pressão da estreia, com as suas inequívocas exigências, produz um espírito de grupo, dedicação, energia e preocupação com as necessidades dos outros – tudo o que qualquer governo gostaria de conseguir inspirar em tempo de paz”.⁸

Então, podemos considerar que a reinserção do indivíduo deve ser a prioridade das políticas governamentais, objetivando-se a possibilidade de oportunidades iguais nas políticas de inclusão social.

⁸ Peter Brook, *O Espaço Vazio*, Tradução Rui Lopes. Lisboa: Orfeu Negro, 2008, p.139.



Figura 4. Estreia da exibição de *O Filho Pródigo - Filme Concerto*, tocado ao vivo. Créditos: Paulo Pimenta

Considerações finais

Esta experiência pretendeu questionar a finalidade objetiva do fazer artístico no processo educacional do recluso/a, tendo em conta a necessidade de no futuro apresentar o indivíduo à sociedade como um ser capaz.

Esta experiência demonstrou claramente que é possível a conjugação entre a instituição e um grupo do exterior quer pelo facto de terem sublinhado no dia de estreia uma vontade clara na continuidade de propostas semelhantes, quer pelo facto de terem assinado um protocolo estabelecido entre a minha companhia Narrativensaio-AC e a Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais com o objetivo de materializar propostas teatrais/performativas de forma regular e continuada.

Entendo que esta reflexão é urgente, conduzindo a uma participação ativa da sociedade na promoção da reinserção e cidadania e que a problematização do processo criativo e educacional em contexto prisional merece ser discutida.

Nesse sentido, promoveu-se um colóquio Luso Brasileiro *Arte Inclusiva? Quem inclui quem?* organizado pelo Centro de Estudos Arnaldo Araújo da ESAP (Portugal) em parceria com a SP Escola de Teatro (Brasil), com especialistas da área após exibição do Filme *O Filho Pródigo-Filme concerto* com o objetivo de alargar o tema em causa à discussão pública.

Agradecimentos

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDB/04041/2020

Referências bibliográficas

- ALBERONI, Francesco (2000). *Os Invejosos*. Tradução Maria Sarmiento. Venda Nova: Bertrand Editora, 5ª edição.
- ALBERONI, Francesco (2002). *A Esperança*. Tradução Jorge Valente. Lisboa: Bertrand Editora, 3ª edição.
- ANDRÉ, João Maria (2016). *Jogo, Corpo e Teatro: a Arte de Fazer Amor com o Tempo*. Coimbra: Angelus Novus editora.
- BROOK, Peter (2008). *O Espaço Vazio*. Tradução Rui Lopes. Lisboa: Orfeu Negro.
- FOUCAULT, Michel (2004). *Vigiar e Punir, Nascimento da Prisão*. Petrópolis: Vozes.
- GOFFMAN, Erving (2005). *Manicómio, Prisões e Conventos*. São Paulo: Perspectiva.
- PINTO, Mariana (2019). “Quando a Arte Rompe os Muros da Prisão, a Mudança Acontece-se” in *Jornal Público*. Porto: 06/10/2019.

PEDAGOGIA ARTE-SOCIAL. PARA UMA CULTURA DA DEMOCRACIA E DEMOCRACIA NA CULTURA

SANNA RYYNÄNEN

Introdução

As prioridades da educação têm visado, cada vez mais, a utilidade mensurável. Essa preocupação é expressa, por exemplo, pela filósofa estadunidense Martha Nussbaum em seu livro *Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades*, publicado em 2010. Nussbaum está particularmente preocupada com o modo como a educação tem diminuído o peso das humanidades e das artes dos currículos, às custas das matérias chamadas “úteis”, tais como as ciências naturais. Para ela, isso é uma tentativa de reduzir o ensino a uma ferramenta do Produto Interno Bruto (Nussbaum, 2012).

Neste artigo, procuramos esclarecer o significado das artes na vida do ser humano e na sociedade utilizando as ferramentas da pedagogia social. Temos como objetivo principal discutir as ligações entre as artes e as questões da convivência na sociedade, principalmente a democracia como um modo de viver juntos, tendo em vista conectar novamente a educação que valoriza mais as humanidades e as artes. Para tanto, sugerimos uma abordagem específica para a pedagogia social, a saber: a *pedagogia arte-social*. Se a arte-educação é voltada ao ensino da arte ou “à utilização da arte como instrumento para abordagem de temas de áreas diversas” (Villaça, 2014, p.74), a *pedagogia arte-social* é, por sua

vez, uma forma de pensar e atuar sobre as artes que entende a mesma como uma atividade que se entrelaça com as questões fundamentais de ser e crescer como pessoa, um espaço de convivência, encontro e diálogo e, além disso, como um ato social ou político que, de várias maneiras, transforma e constrói as relações das pessoas com as suas comunidades e a sociedade (Ryynänen, 2019).

No presente artigo, são abordados os significados e os efeitos sociais das artes sob duas perspectivas: as experiências de arte e as experiências de fazer arte, utilizando os conceitos de democratização da cultura e de democracia cultural. Estes são muitas vezes abordados como dois paradigmas de política cultural (Ander-Egg, 1987; Souza, 2017), mas no contexto deste texto, são utilizados como conceitos analíticos para se pensar as questões do acesso às artes no contexto educacional. Ao refletir sobre os significados e os efeitos sociais das experiências de vivenciar e fazer arte nas variadas esferas da educação e aprendizagem, não buscamos mostrar ou convencer que as artes são “úteis”, tal como costumeiramente se faz com as ciências naturais. Sugerimos que o significado das artes, na vida humana, vai muito além da utilidade, sendo um fator essencial para o nosso crescimento como seres humanos e cidadãos democráticos.

Pedagogia arte-social ou pedagogia social como uma perspectiva para pensar as artes e a educação

Particularmente agora no século XXI, a pedagogia social segue, muito orgulhosamente, na contramão. A pedagogia social enfatiza a importância de uma educação abrangente e holística, considerando-se a situação atual em que, ao invés de educação, se fala cada vez mais em aprendizagem, e o valor da educação é definido por medidas de benefícios imediatos: os educadores se tornaram fornecedores de produtos e os educandos, clientes ou consumidores de conhecimento. (Nivala & Ryynänen, 2019, p.30)

A pedagogia social nasceu na Alemanha, no século XIX, com duas vertentes. Um

dos primeiros acadêmicos que usou o conceito foi Karl Mager (1810–1858). Ele criticou o individualismo da pedagogia chamada “tradicional” e enfatizou o caráter social da educação, usando o termo “social” no sentido de sociedade. Para ele, a pedagogia social devia ser uma pedagogia que se interessa pelas conexões entre a sociedade e a educação e, além disso, uma ciência de educação com caráter social no sentido amplo (Hämäläinen, 1995; 2012; Nivala & Ryyänänen, 2019).

Mais ou menos no mesmo período, Adolph Diesterweg (1790–1866) também adotou o conceito de pedagogia social, mas o definiu de uma maneira diferente. Para ele, a pedagogia social foi entendida como uma pedagogia que visa ajudar as pessoas em condições sociais desfavoráveis e como um instrumento para resolver problemas sociais, ou aliviá-los, através da educação. Assim entendido, a pedagogia social é um trabalho pedagógico que tem como tarefa implementar uma ampla gama de instituições de educação social e de modos de ação (Hämäläinen, 1995; 2012; Nivala & Ryyänänen, 2019).

Essas duas maneiras de entender o conceito de “social” – a primeira de um modo mais amplo, tendo como referência a sociedade e o caráter social do ser humano; e a segunda, com uma visão mais estreita, a partir de uma relação com os problemas sociais – ajudaram a cristalizar as duas linhas de desenvolvimento da pedagogia social que, aliás, ainda convivem juntas, formando o grande campo da pedagogia social. Porém, a interpretação mais estreita, a que destaca a tarefa de examinar as condições sociais desfavoráveis e as desigualdades sociais, e que tem como objetivo buscar a superação de problemas sociais por meios pedagógicos, domina o campo da pedagogia social em vários países, tais como atualmente a Alemanha, ao ponto da pedagogia social ser considerada especificamente como uma pedagogia dos problemas sociais. Isso nos deixa com uma visão um pouco restrita da pedagogia social e das suas potencialidades pedagógicas. A interpretação mais ampla da pedagogia social visa examinar a relação entre o indivíduo e a sociedade, em geral, e entende o papel da pedagogia social no âmbito do educar para a convivência e para a vida em sociedade e

no planeta, em um sentido amplo. Sendo assim, a pedagogia social pode ser compreendida como um modo de se posicionar frente a uma ação pedagógica, ao invés de um campo específico de atuação, e profissionais de áreas distintas podem utilizar a pedagogia social como uma orientação teórico-prática. Nesse sentido, a criatividade e as artes tem um papel fundamental.

A perspectiva específica sugerida neste texto, a pedagogia arte-social, se situa no contexto da interpretação ampla da pedagogia social, com foco no papel das artes e dos demais processos criativos no desenvolvimento humano e social. Contextualizamos essa questão abordando a democracia como um modo de viver juntos. Depois, discutimos a questão da presença das experiências artísticas na vida cotidiana, utilizando a noção de democratização da cultura, o que leva a pensar, especificamente, na questão do acesso às artes. Nos aproximamos das artes e dos demais processos criativos também como uma abordagem da educação – um processo pedagógico em si – utilizando a perspectiva da democracia cultural, que enfatiza a importância do fazer artístico, em vez de ficar somente na posição de espectador. Finalizamos o texto com um exemplo de um projeto que entrelaça teatro e ciências sociais para discutir como poderia ser a “pedagogia arte-social” na prática.

Democracia como um modo de ser no mundo

A capacidade de imaginar diferentes realidades e arranjos sociais é central para a realização da democracia. [...] A democracia é o exercício coletivo da imaginação. (Eskelinen, 2019, pp.85-86)

Começamos a reflexão neste tópico com uma preocupação trazida por Nussbaum (2012) sobre a diminuição da carga horária dedicada às artes no currículo escolar. Subjacente a isso, está a preocupação com a erosão da vitalidade da democracia. Parafraseando Nussbaum, há a preocupação de que a educação no mundo neoliberal apoie o crescimento das gerações vendo-as como peças úteis

de máquina, em vez de educar cidadãos capazes de pensar, refletir e colaborar (*ibid.*).

A democracia é uma forma de governo e uma organização de tomada de decisões, mas acima de tudo, é um modo de sociedade baseado em uma ideia radical de igualdade das pessoas e de suas capacidades de decidirem juntas os assuntos em comuns. Em Atenas, chamada de berço da democracia, as condutas democráticas de governo e de vida eram consideradas inextricavelmente ligadas. O estado democrático garantia as condições para uma boa vida (juntos), o que era possibilitado pelo fato de que os cidadãos tinham crescido com certos tipos de virtudes, como por exemplo, coragem, racionalidade, razoabilidade e justiça (Alhanen, 2016).

Quando a democracia é entendida como um modo de vida comunitário, a sociedade é vista como um todo, na qual não apenas há interesses individuais, mas, acima de tudo, questões e interesses em comuns. A democracia, então, não apenas ocorre em nível do aparelho do Estado e nas assembleias de voto, mas sobretudo através das próprias pessoas e de suas associações, atores da sociedade civil. A vitalidade da democracia, por sua vez, requer pessoas que estejam comprometidas com a construção e o desenvolvimento de uma sociedade igualitária e justa, e que também se sintam parte da sociedade e de suas comunidades. O desenvolvimento dessas habilidades está associado, particularmente, com as humanidades e as artes (Nussbaum, 2012).

Podemos dizer que a democracia é um componente fundamental de uma sociedade igualitária, justa e humana – mas só funciona quando a democracia é como deveria ser, quando não é entendida somente como um modo de governar, mas como um modo de viver junto, cuja vitalidade depende de cada um de nós. A democracia, assim entendida, é pública e comunicativa e, também, um processo sem fim. “Em vez de defender a democracia existente, ela deve ser levada adiante” (Eskelinen, 2019, p.11).

O pensamento crítico, a capacidade de enfrentar outra pessoa em espírito de diálogo e a imaginação, por exemplo, são considerados aptidões particularmente

importantes para a vitalidade da democracia (Nussbaum, 2012). A imaginação apoia a capacidade de empatia, ou seja, a capacidade de assumir a posição de uma outra pessoa, e também ajuda a imaginar diferentes tipos de realidade e suas possibilidades. O diálogo, por sua vez, é a habilidade de conhecer, ouvir e ver a outra pessoa – uma maneira de ver a alma do outro, como coloca Nussbaum (ibid.). Nesse caso, não se trata de qualquer conversa, mas de um encontro entre seres no qual não vemos o outro como um instrumento para alguma coisa, mas buscamos acessá-lo em sua integridade, compreendendo como o mesmo estrutura o mundo. Compreender, porém, não significa que tudo deva ser aceito, ou que todas as formas de estruturar o mundo devam ser valorizadas do mesmo jeito. O diálogo como um ideal ético significa um compromisso com os princípios fundamentais de uma sociedade igualitária e justa, na qual ninguém está, em princípio, excluído desses direitos (Alhanen, 2016; Nivala & Rynnänen, 2019). Uma relação dialógica com as outras pessoas e com o mundo não surge por si mesma, mas somente por meio do diálogo, que é aprendido através da prática. É também uma habilidade que precisa ser praticada e protegida – especialmente no mundo atual que, muitas vezes, segue a contracorrente. O filósofo finlandês Kai Alhanen (2016) afirma que, o desenvolvimento e o exercício de competências essenciais para dialogar, são questões políticas cruciais para a vitalidade das democracias. Ele cita cinco habilidades, particularmente importantes para o nosso modo de vida atual, e que, portanto, devem receber atenção. São elas: afinação ou sintonização, imaginação, ato de brincar, reflexão ou deliberação, e esperança.

Essas habilidades são moldadas pelo efeito combinado das tendências de um indivíduo e de suas condições no contexto social. No contexto do presente artigo, concentramos nas três primeiras habilidades, porque elas têm uma ligação especialmente interessante com a criatividade e as artes. Afinação ou sintonização é a capacidade de alcançar as experiências de outras pessoas, ressonando a si mesmo nelas, isto é: estabelecer relações de empatia. A imaginação amplia os horizontes do círculo imediato da experiência e é uma capacidade de imaginar

algo que não sabemos pela própria experiência. E um ato de brincar é uma capacidade de experimentar, hipoteticamente, algo que ainda não existe e que ajuda a desenvolver situações alternativas (Alhanen, 2016).

Democratização da cultura

Há uma grande variedade de estudos mostrando que, as formas narrativas de arte, em particular a ficção e o teatro, alimentam e ampliam a nossa capacidade de empatia, ou seja, de nos posicionar em relação ao outro, seja ele um representante da humanidade ou do mundo animal (Nussbaum, 2012; Aaltola & Keto, 2017). A arte tem a capacidade de abrir perspectivas sobre outras realidades possíveis, bem como novas formas de compreender e lidar com o mundo. Se analisarmos certas experiências da arte da sob a perspectiva das habilidades de diálogo descritas por Alhanen (2016), como por exemplo a leitura de ficção ou a experiência de assistir a uma apresentação do teatro, estas encontram-se, acima de tudo, no reino da afinação/sintonização e da imaginação. As formas narrativas de arte trazem à imaginação as realidades de outras pessoas e podem ajudar a sensibilizar a vida do outro, a apoiar a capacidade de vê-lo como um ser digno, a respeitá-lo e a cuidar dos mesmos. Isso acontece especialmente com histórias nas quais as personagens fictícias convidam a construir conexões com pessoas e eventos reais, ou seja, permitem o reconhecimento e a identificação (Nussbaum, 2012; Aaltola & Keto, 2017).

Esses são alguns argumentos que, por exemplo, Nussbaum usa para enfatizar a importância das possibilidades de se ter contato com as artes, tanto nos contextos da educação formal e não-formal, quanto nas outras esferas da vida. Em outras palavras, os argumentos destacam a importância da democratização da cultura, ou seja, uma melhor difusão das artes, um melhor acesso, um desenvolvimento das “culturas de cultura”.

Quando pensamos na educação, as atividades criativas e as artes podem ser incorporadas aos currículos e demais contextos educacionais formais e não-formais de diferentes maneiras, se enfatizando a experiência ou o fazer. No

entanto, do ponto de vista de praticar as habilidades de diálogo, por exemplo, as obras ou trabalhos artísticos não são igualmente pedagógicos. Para os sê-los, eles devem, de uma forma ou de outra, estar ligados a uma visão de mundo que carregue em si a ideia do valor indivisível da dignidade dos seres humanos, dos outros animais e dos ambientes naturais. Porém, há uma questão sobre a importância da seletividade das obras de arte a serem utilizadas nos contextos educacionais. Trazer uma dimensão pedagógica à experiência artística também significa estimular e orientar a reflexão sobre quais tipos de “pontos cegos” as obras de arte podem conter como produtos de sua época e de seu contexto social (Nussbaum, 2012; Nivala & Rynnänen, 2019).

No contexto das políticas culturais, a abordagem da democratização da cultura é muitas vezes criticada por ser baseada no conceito de cultura restrito ao campo das artes consagradas e voltada, especificamente, para a difusão da cultura de elite ou da chamada “alta cultura”. Quando aplicamos a democratização da cultura como um conceito analítico nos contextos da educação formal e não-formal, em vez de um conceito (sócio)político no contexto social mais amplo, conseguimos ultrapassar alguns desafios – mas para tratar das experiências versáteis é preciso uma reflexão crítica e cuidadosa. O educador tem que ter uma capacidade de ultrapassar os muros entre a “alta cultura” e àquelas formas de arte que ficam às margens, e reconhecer os perigos da colonização cultural (Nivala & Rynnänen, 2019). Mesmo assim, pode-se dizer que a perspectiva da democratização da cultura não é suficiente, como tem sido afirmado também no contexto da política cultural (Souza, 2017). Ademais, é necessário incluir a perspectiva da democracia cultural que não é somente voltada à difusão da cultura existente (e muitas vezes “de elite”) e à ideia de um público consumidor das artes e da cultura, mas que também reconheça a criatividade e a agência de todos e que, além disso, enfatize o reconhecimento da produção autônoma que lembre que as artes vão muito além das suas formas institucionalizadas. Novamente, não se trata somente de uma questão de política cultural, mas também tem a ver com contextos educacionais.

Democracia cultural

A ideia de democracia cultural faz o espectador ou leitor se movimentar para o lugar do autor, participando e fazendo. O ponto de partida é a ideia de que todos são criativos a sua própria maneira e é importante nutrir essa criatividade e imaginação para fortalecer o agenciamento. É assim que chegamos também na terceira habilidade de diálogo, num ato de brincar.

Brincar é, em suma, a capacidade de fazer experimentos concretos utilizando a imaginação. O ato de brincar não é apenas para crianças, mas deve ser mantido de forma consciente ao longo da vida e ser incluindo em diferentes ambientes educacionais, desde a primeira infância na escola até em atividades com adultos e idosos. O psicólogo Donald Winnicott (1896–1971) enfatizou a importância do brincar para o desenvolvimento da criança e para a formação da cidadania democrática. Como algo central para manter a capacidade de brincar, mesmo no mundo adulto, Winnicott considerava as artes em suas várias formas (Nussbaum, 2012).

O jogo artístico pode desenvolver a imaginação e as habilidades emocionais, estimular e ampliar a empatia, facilitar ou criar encontros, gerar novas formas de comunicação, fortalecer a experiência da comunidade e abrir novas perspectivas sobre as realidades cotidianas. O foco não está tanto nas habilidades e *know-how*, ou seja, na capacidade de atuar no palco ou tocar um instrumento perfeitamente, mas no mergulho no processo criativo, que é participação na criação. Isso é importante por si só, assim como a alegria e o prazer que resultam do compartilhamento dos processos artísticos.

Para terminar a nossa reflexão em torno das noções de democratização da cultura e de democracia cultural como meios que visam destacar a importância das experiências e dos processos artísticos e criativos na vida humana, trazemos um exemplo prático de um projeto que entrelaça ciências sociais e teatro, como tentativa de praticar pedagogia arte-social na esfera pública.

Pedagogia arte-social na esfera pública: *Pubekupla*, ou Balão de Fala

No início de 2017, um grupo de cientistas sociais e profissionais de dança e teatro começaram a organizar eventos com temas de imigração em bares de um subúrbio de Helsinque, Finlândia. O coletivo denominou-se *Pubekupla*¹ (Balão de fala), que deu o mesmo nome para os eventos. A ideia foi a de abordar um tópico que é polêmico, o da imigração, por meio de teatro participativo e discussão, com o objetivo de romper fronteiras, produzir encontros improváveis e abrir novas perspectivas para todos os participantes. Ao planejar os eventos (que com o tempo viraram também um projeto de pesquisa) pensamos num retorno ao ideal de teatro, aquele que cria um espaço de discussão conjunta (O'Connor & Anderson, 2015). Pretendemos, com as ferramentas do teatro participativo e do Teatro Fórum (Boal, 2000), criar um espaço público para praticar, conjuntamente, as habilidades do diálogo.

Pubekupla se assemelha à tradição do teatro social de rua, em que o objetivo das peças ou cenas individuais levadas a um lugar público é o de provocar um debate sobre algum tema socialmente candente. Nesse caso, o teatro atuou como um estimulador da produção colaborativa de informações, por meio de cenas baseadas em situações reais, traduzidas em drama. O teatro vai a lugares onde as pessoas já estão, ou seja, as apresentações não são especificamente seguidas, como em um teatro tradicional. Queríamos atingir públicos que nós, como cientistas e artistas, não poderíamos facilmente alcançar de outra forma e cuja voz não está, necessariamente, no centro dos debates na sociedade.

O nosso projeto apresenta-se como uma tentativa de trabalhar com a questão de como proteger as capacidades de diálogo e mantê-las vivas em um contexto social que, muitas vezes, funciona exatamente ao contrário das pessoas e de seus relacionamentos sociais. Mesmo que o projeto não tenha sido intencionalmente pensado para incorporar as habilidades do diálogo conforme o descrito por Alhanen, é possível reconhecer as dimensões de sintonização, imaginação, ato

¹ Em finlandês.



Figura 1. Primeiro evento do *Pubekupla* em um bar no subúrbio de Helsinque, Finlândia, em dezembro de 2017. Os clientes do bar participando da elaboração de uma cena. Fonte: acervo da autora do texto

de brincar, reflexão ou deliberação, e esperança. O teatro participativo pode aproximar as pessoas de uma maneira que simpatiza com os temas tratados, até mesmo nas formas corporais, e abre espaço para hesitações, percepções e emoções conflitantes. A abordagem das artes cênicas atua como um quebra-gelo, abre espaço para discussões conjuntas e atua como uma chamada para brincar, como é inscrita nas técnicas do Teatro Fórum.

Considerações finais

Iniciamos o presente artigo com a preocupação expressa por Nussbaum (2012) em torno do esvaziamento das humanidades e das artes dos currículos e dos demais processos educacionais tratando, inclusive, das consequências disso, potencialmente devastadoras, para a democracia. Utilizamos as ferramentas da pedagogia social, especificamente a noção das habilidades de diálogo necessárias para uma vida democrática. Sugerimos uma abordagem específica, a que

chamamos de pedagogia arte-social, para analisar as ligações possíveis entre a vitalidade da democracia e o vivenciar ou fazer arte, buscando destacar meios pedagógicos que carregam em si a profunda importância das artes para a vida humana. Com os conceitos de democratização da cultura e democracia cultural, procuramos mostrar caminhos necessários para se pensar o ‘lugar’ das artes na educação formal e não-formal.

Podemos concluir que o significado das artes na vida humana e na sociedade vai muito além da experiência imediata. As artes devem ser consideradas como parte algo maior quando buscamos soluções para a atual crise da democracia. Porém, não é suficiente pensar que ampliar as possibilidades de viver e de fazer arte é uma solução fácil para a complexa questão de como defender e avançar a democracia por meios pedagógicos. Mas vale ressaltar que, as competências necessárias para uma democracia viva, são, afinal de contas, as competências de como viver junto na sociedade. As artes podem alimentar e ampliar a capacidade de empatia, e possibilitar experiências participativas de posições estigmatizadas e marginalizadas. Eis a importância de garantir o acesso às artes em todas as fases da vida. Inclusive, é necessário pensar no acesso às artes e à cultura de duas perspectivas que são cristalizadas nos conceitos de democratização da cultura e democracia cultural. Contudo, a coisa mais importante para se lembrar é: a educação para a democracia acontece melhor pelas vias dos processos democráticos.

Agradecimentos

Este trabalho foi financiado por Kone Foundation (Finlândia), no âmbito do projeto 201903968 (2020–2022). Agradeço à Prof.^a Dr.^a Hosana Celeste pelo trabalho de revisão do artigo.

Referências bibliográficas

- AALTOLA, Elisa; KETO, Sami (2017). *Empatia: Myötäelämisen Tiede*. Helsinki: Into.
- ALHANEN, Kai (2016). *Dialogi Demokratiassa*. Helsinki: Gaudeamus.
- ANDER-EGG, Ezequiel (1987). *Política Cultural a Nivel Municipal*. Buenos Aires: Editorial Humanitas.
- BOAL, Augusto (2000). *Theater of the Oppressed*. New Edition. London: Pluto Press. (Orig. 1974).
- ESKELINEN, Teppo (2019). *Demokratia Utopiana Ja Sen Vastavoimat*. Tampere: Vastapaino.
- HÄMÄLÄINEN, Juha (1995). *Sosiaalipedagogiikan Oppihistoriallinen Kehitys Saksassa*. Kuopion Yliopiston Julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 26. Kuopio: Kuopion yliopisto.
- HÄMÄLÄINEN, Juha (2012). "Social Pedagogical Eyes in the Midst of Diverse Understandings, Conceptualisations and Activities" in *International Journal of Social Pedagogy* 1 (1). pp.3-16.
- NIVALA, Elina; RYYNÄNEN, Sanna (2019). *Sosiaalipedagogiikka – Kohvi Inhimillisempää Yhteiskuntaa*. Helsinki: Gaudeamus.
- NUSSBAUM, Martha (2012). *Not for Profit. Why Democracy Needs Humanities?* Princeton & Oxford: Princeton University Press. (Publicado originalmente em 2010).
- O'CONNOR, Peter; ANDERSON, Michael (2015). "Research in as Post-Normal World" in Peter O'Connor & Michael Anderson (eds.), *Applied Theatre: Research. Radical Departures*. London: Bloomsbury. pp.3-94.
- RYYNÄNEN, Sanna (2019). "Tutkija Turneella – Sosiaalipedagogisia Merkintöjä Teatterikiertueelta" in *Sosiaalipedagoginen Aikakauskirja*, Vuosikirja 2019. pp.85-100.
- SOUZA, Valmir de (2017). "Cidadania Cultural: entre a Democratização da Cultura e a Democracia Cultural" in *pragMATIZES - Revista Latino Americana de Estudos em Cultura*, 8 (14). pp.97-107.
- VILLAÇA, Iara de Carvalho (2014). "Arte-Educação: a Arte como Metodologia Educativa" in *Cairu em Revista*, 3 (4). pp.74-85.

QUEM SE INTERESSA POR “MEMÓRIAS AO SOL”? REFLEXÕES SOBRE OS SENTIDOS DO TEATRO COM MULHERES APRISIONADAS

VICENTE CONCILIO

Este texto é uma tentativa de retomar uma discussão que parece ter perdido espaço no momento político em que vivemos, de consolidação de pautas conservadoras e crise da democracia diante do fortalecimento de discursos políticos em que a segurança pública é pautada na lógica armamentista, punitivista e militarizada. A discussão a que me refiro é a da utilidade e dos limites da condenação à privação de liberdade, justificada sob a argumentação da “ressocialização”. Mas será que o aprisionamento é uma prática realmente eficiente? E se não é, que alternativas podemos buscar para nos livrarmos dessa naturalização da prisão como estratégia de reparação aos delitos todos?

Sobre esse silêncio, julgo relevante trazer aqui as palavras da pesquisadora Juliana Borges, uma das vozes mais significativas a discutir o problema do encarceramento em massa hoje:

O sistema colonial era baseado no sadismo como política, na dominação e na brutalidade. Mas nada disso ficou no passado. As ferramentas se sofisticaram e a máscara passou a ser a prisão, como espaço de punição direcionada a grupos sociorraciais. O silêncio passou a se instaurar seja pelos mecanismos que impedem as pessoas de conhecer as dinâmicas do espaço prisional, seja

pela invisibilidade e criminalização vivenciadas e impostas aos familiares. A sociedade trata a prisão como algo apartado do cotidiano.

Quando falamos sobre prisões, estamos quebrando paradigmas sociais que precisam desse silêncio para manter funcionando as engrenagens de manutenção de desigualdades. Esse é o primeiro movimento a ser feito: romper o silêncio. (Borges, 2020, pp.12-13)

Nesse trecho, a autora já aborda muitas dimensões que precisariam ser expostas toda vez que o tema do crime e do aprisionamento aparecem: o fato de que a prisão contemporânea é herdeira de formas coloniais de dominação e docilização dos corpos negros escravizados, com a diferença de que ela é revestida por um discurso humanista – a ressocialização – que invisibiliza seus efeitos nefastos sobre as pessoas aprisionadas e seus familiares, que passam a exibir a marca de uma condenação que marcará suas vidas para sempre. É possível sair desse ciclo de desvios quanto às normas sociais, quando suas oportunidades são drasticamente reduzidas, mesmo depois de cumprida a pena?

Além disso, Borges faz uma convocação: subverter o silêncio. Por que seria importante que todos e todas soubessem que, hoje, o Brasil é o terceiro país com maior população prisional do mundo? Como lidar com essa informação, sobretudo aliada a todos os dados complementares que vem com ela: o fato de que 64% da população prisional é negra (quando a média na população é de 53%), que 55% dessas pessoas são jovens (quando a média na população é de 21,5%)? (Borges, 2018)

Se colocarmos o foco especificamente no contexto do encarceramento de mulheres, veremos que a questão de gênero traz especificidades que assombram. Partindo de dados não tão atualizados assim, o Relatório do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (InfoPen) de 2014, Borges traz o seguinte panorama em seu livro *O que é Encarceramento em Massa?*:

Em números absolutos, 37.380 mulheres estão em situação prisional. À primeira vista, poderíamos refletir sobre esse dado como uma informação de que este é um número não tão alarmante. No entanto, entre 2006 e 2014, a população feminina nos presídios aumentou 567,4%, ao passo que a média de aumento da população masculina foi de 220% no mesmo período. Temos a 5ª maior população de mulheres encarceradas do mundo, ficando atrás de Estados Unidos (205.400 mulheres presas), China (102.766), Rússia (53.304) e Tailândia (44.751). 50% das mulheres encarceradas tem entre 18 e 29 anos e 67% são negras, ou seja, duas em cada 3 mulheres são negras. Há, portanto, um alarmante dado que aponta para a juventude negra como foco da ação genocida do Estado brasileiro. (Borges, 2018, pp.15-16)

Falar do aprisionamento de mulheres e suas especificidades se torna importante pois minha trajetória de atuação como professor de teatro em contextos de privação de liberdade sempre foi realizado em unidades para mulheres. Isso não aconteceu de forma intencional – as condições de atuação no sistema a que eu tive acesso me levaram a atuar em unidades femininas, com mulheres a quem eu agradeço imensamente a acolhida e aos aprendizados que elas me proporcionaram.

Mas voltando ao tema do silêncio que paira sobre a questão prisional, sobretudo no contexto brasileiro, no qual o discurso punitivista ganhou tanta força, me questiono como será possível trazer esses dados novamente ao debate público, porém os inserindo dentro de uma perspectiva favorável ao desencarceramento? Como mostrar a complexidade dos aspectos que envolvem policiamento, combate ao crime e a seletividade da justiça sem reforçar discursos que acreditam apenas em repressão e que parecem repelir noções básicas de direitos humanos?

Em meados dos anos 2000, durante um tempo razoável, esses temas permearam com certa qualidade o debate público nacional, em um momento em que parecíamos estar interessados, como membros de uma sociedade, em compreender

as razões do aumento da violência nas periferias das cidades para com isso evitar que outra atrocidade como o “Massacre do Carandiru”¹ se repetisse.

Foi uma época em que o livro *Estação Carandiru* (1999), no qual o médico Dráuzio Varella comentava sua vivência como médico voluntário por 10 anos naquela prisão, era a obra de não-ficção mais vendida no Brasil. Ele daria origem ao filme *Carandiru* (2003), dirigido por Hector Babenco, que se tornou o filme brasileiro com maior bilheteria daquele ano. No ano anterior o longa *Cidade de Deus* (2002), de Fernando Meirelles e Katia Lund, provocou uma série de debates sobre a representação da violência na tela, ao mesmo tempo em que trazia, para as pautas da Cultura, a necessidade de aproximarmos a arte das tentativas de entender a violência que recrudescia em nossas cidades. Esses são os casos mais emblemáticos de como havia, na esfera ampla da sociedade, uma tentativa saudável de compreender o crime e suas consequências, como seu combate afetava diretamente as pessoas da periferia e, por fim, o que de útil os governantes fariam para combater.

Foi esse contexto que despertou meu interesse em participar de um projeto de teatro na então Penitenciária Feminina do Tatuapé, uma unidade que não existe mais. O trabalho era ali desenvolvido por Jorge Spínola², que em anos anteriores havia realizado um trabalho fenomenal no Carandiru, construindo montagens com artistas em privação de liberdade e que inclusive receberam autorizações para se apresentarem fora do presídio, em 2001, com uma emblemática versão de *O Rei da Vela*, de Oswald de Andrade, que pode ser apresentada inclusive no Teatro Oficina³, sede do grupo responsável pela encenação do mesmo texto em 1967, numa montagem que marcou a história do teatro brasileiro.

¹ O “Massacre do Carandiru” ocorreu em 02 de outubro de 1992, quando o então governador do estado de São Paulo Luiz Antonio Fleury Filho autorizou a entrada de 300 homens, sob o comando do Coronel Ubiratan Guimarães, para controlar o que as autoridades alegavam ser uma rebelião no Pavilhão 9. O Carandiru, hoje desativado, era o maior complexo penitenciário da América Latina. Oficialmente, 111 homens presos foram mortos nessa operação.

² Jorge Spínola é diretor teatral e professor. Atualmente reside em Maracás, Bahia.

³ Disponível em <<https://cultura.estadao.com.br/noticias/geral,presos-encenam-com-sucesso-o-rei-da-vela,20010921p7099>>. Acesso em: 07 de nov. de 2020.

Cheguei nas aulas de teatro desenvolvidas por Spínola em um momento em que seu processo engatinhava – ele estava começando a trazer fragmentos textuais da obra *Mulheres de Papel*, versão que ele havia criado a partir do texto *Homens de Papel* (1967), de Plínio Marcos. Eu estava ali inicialmente como estagiário, pois eu estava cumprindo a carga horária obrigatória para me formar em Licenciatura em Educação Artística, com habilitação em Artes Cênicas pela ECA-USP.

O meu impulso em optar por esse campo, o da arte em prisões, proporcionou-me uma série de aprendizados que resultaram, em 2008, na publicação de um livro, fruto do mestrado que realizei a partir dessa experiência: *Teatro e Prisão: dilemas da liberdade artística*⁴. Nessa obra eu relatei não só o processo feito na Penitenciária Feminina do Tatuapé, ao longo dos anos de 2003 e 2004, como me debrucei também sobre os desdobramentos desse trabalho, nos anos de 2005 e 2006, quando realizamos a montagem do espetáculo *Muros*, em um projeto fora de uma unidade carcerária. Essa obra resultou de um trabalho que envolveu homens e mulheres em regime semi-aberto, homens e mulheres que já haviam cumprido pena, mais o grupo de artistas que coordenava o processo. Esse espetáculo estreou justamente nos escombros do Pavilhão 4 do Carandiru, pouco antes de sua demolição, tornando-se o último evento público ocorrido naquele lugar terrível.

O fato de um espetáculo teatral ter marcado o fim daquele espaço horroroso poderia ser a imagem emblemática do sonho que me alimenta a continuar a realizar ações artístico-pedagógicas dentro de espaços de privação de liberdade: um ato cênico que seja capaz de destruir um sistema construído para imputar dor e punição. Essa poderia ser uma imagem alegórica que sintetizaria o que eu persigo até hoje.

Revelar esse quase delírio pode passar a impressão de um idealismo ingênuo – e talvez seja. Mas o fato é que, embora consciente dos limites de tudo que a arte teatral pode – e principalmente, do que ela não é capaz de proporcionar quando

⁴ Vicente Concílio, *Teatro e Prisão: Dilemas da Liberdade Artística*. São Paulo: Hucitec, 2008.

inserida em um dispositivo de vigilância e controle – parece-me que confabular o fim das prisões é necessário para que a arte não se assujeite acriticamente aos desígnios colocados pelo discurso “ressocializador”, que imprega e justifica a existência da prisão desde seus primórdios até hoje.

Obviamente, hoje eu observo meu livro, publicado em 2008, e penso que ele é uma obra com qualidades, mas não consigo deixar de me incomodar com algumas ausências que me saltam aos olhos.

A obra ainda é uma das pouquíssimas publicações sobre arte atrás das grades em forma de livro no Brasil. E eu falo isso sem nenhuma alegria – seria muito bom que muitas pesquisas tivessem sido publicadas envolvendo teatro e prisão em nosso país.

Acredito também que fui capaz de realizar uma descrição honesta dos processos analisados, sobretudo por compreender como as aulas de teatro que construíamos, pautadas em uma relação horizontalizada na tomada de decisões, contribuía para que as pessoas envolvidas no processo reconhecessem a importância da retomada de sua autonomia, redescobrimo seu papel de sujeitas da própria história e voltassem a definir um projeto de vida – em oposição ao sistema prisional, que está estruturado para que as pessoas, que a ele estão sujeitas, apenas obedeçam a regras previamente estabelecidas, estruturadas em nome da organização, controle e segurança.

Além disso, elaborei um esboço da história de trabalhos teatrais em unidades penitenciárias paulistanas, buscando inserir o trabalho que realizávamos em uma trajetória de práticas de resistência do teatro dentro de cadeias. Tomei como referência mais antiga a experiência que Frei Betto relatou a Paulo Freire no livro *Essa escola chamada vida*, quando menciona experimentos teatrais por ele realizados, entre 1969 e 1971, quando cumpria pena como preso político, vítima da ditadura militar. Hoje, já sabemos, por meio da tese⁵ de Viviane

⁵ Viviane Becker Narvaes, *O Teatro do Sentenciado de Abdias Nascimento: Classe e Raça na Modernização do Teatro Brasileiro*, Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020, p.309.

Narvaes, professora da Unirio, que Abdias Nascimento, quando esteve preso no Carandiru (olha o Carandiru de novo aqui!), entre 1941 e 1943, realizou uma série de experimentos cênicos que ele denominava *Teatro do Sentenciado*, que inclusive antecederam o Teatro Experimental do Negro, marco pelo qual o artista e pensador é reconhecido.

Ainda sobre o livro, penso também que consegui estruturar uma compreensão do sistema prisional a partir dos estudos clássicos de Michel Foucault⁶ e Erving Goffman⁷, cotejando a esses dois autores, fundamentais para a construção de um ponto de vista crítico sobre a prisão, alguns pesquisadores que contribuíram com uma abordagem histórica e crítica das especificidades do sistema carcerário brasileiro. Nesse sentido, o título da tese de Luiz Carlos da Rocha, *A prisão dos pobres*⁸, resume exatamente uma evidência que hoje é amplificada quando unimos a questão econômica, a pobreza, ao marcador racial: a prisão é um instrumento de controle que pune e aprisiona a população preta e pobre.

É justamente aqui que eu começo a tentar refletir sobre aquilo que eu entendo como “ausências” da minha pesquisa. Não que seja necessário reescrevê-la, mas é fundamental olhar para ela como uma pesquisa fruto de um momento em que não levávamos em consideração pontos que hoje, a partir das mudanças discursivas postas sobretudo pelo pensamento feminista, pelo pensamento feminista negro, seriam fundamentais para ampliar os sentidos produzidos por aquelas práticas.

Na pesquisa, a partir do conceito de “implicação”, caro à pesquisa-ação tal qual preconizada por René Barbier (1988), busquei demonstrar da forma mais explícita possível a quantidade de privilégios que demarcavam o meu olhar sobre aquele universo todo. Nesse sentido, sinto que o que hoje compreendemos por

⁶ Michel Foucault, *Vigiar e Punir. O Nascimento da Prisão*. Petrópolis: Vozes, 2004.

⁷ Erving Goffman, *Manicômios, Prisões e Conventos*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

⁸ Luiz Carlos da Rocha, *A Prisão dos Pobres*, Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994, p.279.

“lugar de fala”⁹ estava evidente – muito embora esse conceito nem rondava nossa área naquele momento. Ainda assim, caberia ali uma reflexão sobre os papéis de gênero – alunas mulheres encarceradas, professores homens em liberdade – que certamente renderiam questões que não apareceram na ocasião.

Também considero que faria bem ao trabalho uma busca por autoras mulheres que se debruçavam sobre o sistema penal e seus efeitos sobre a vida das mulheres encarceradas. As especificidades do aprisionamento das mulheres tanto no âmbito subjetivo quanto nos efeitos da prisão sobre seus contextos familiares eram alvo de estudos importantes, como a obra de Julita Lemgruber, cujo livro *Cemitério dos vivos: análise sociológica de uma prisão de mulheres* (1983) já era uma referência. No entanto, naquele momento eu não me atentei para essas questões – e hoje é praticamente impossível pensar em abordar aquelas práticas sem levar em conta os aspectos colocados em primeiro plano pelos estudos feministas, notadamente os elaborados por pesquisadoras negras, que demonstram que a interseccionalidade¹⁰ entre gênero, raça e classe é crucial para entendermos a complexidade das opressões presentes em nossa sociedade, da qual o aprisionamento faz parte.

Essa digressão, a retomada do livro de 2008 não está aqui como uma tentativa de revisá-lo. O que acontece é que, passados 14 anos desde a última vez que entrei em uma unidade prisional (saímos da Penitenciária Feminina do Tatuapé em 2003), eu finalmente consegui retomar um trabalho artístico e pedagógico em uma unidade prisional.

Isso aconteceu a partir agosto de 2017, agora no Presídio Feminino de Florianópolis, cidade onde vivo desde 2008. Voltei a trabalhar em uma unidade penal feminina, por meio de uma ação de extensão que coordeno na unidade, após

⁹ Sobre esse tema, o estudo de Djamilia Ribeiro, *O Que é: Lugar de Fala?* Belo Horizonte: Letramento, 2017.

¹⁰ O conceito de interseccionalidade remonta aos estudos feministas negros e ganhou popularidade na década de 90, sobretudo a partir dos estudos interdisciplinares de Kimberlé Crenshaw, que mesclavam as categorias de raça, gênero e classe para estruturar a análise das experiências de mulheres negras. Para conhecer mais, sugiro a leitura de Carla Akotirene, *Interseccionalidade*. São Paulo: Jandaíra, 2019.

muitas negociações e a conquista de apoio junto à Secretaria de Administração Prisional e Socioeducativa do Estado de Santa Catarina. Foram os responsáveis pela área educacional das prisões que decidiram que meu projeto deveria ocorrer nessa unidade, e portanto mais uma vez eu me vi diante de um contexto em que foi necessário compreender e me relacionar com as especificidades do encarceramento de mulheres.

Ao longo dos anos de 2017, 2018 e 2019 o projeto foi se consolidando junto à unidade, enfrentando obviamente as adversidades que eu já imaginava que aconteceriam: a relutância inicial das agentes prisionais, incomodadas pela inserção de uma atividade a mais para elas vigiarem; as disputas cotidianas para que as aulas fossem conquistando maior duração (em 2019, conseguimos encontros de 3 horas semanais com nossas alunas, tempo que considerávamos ótimo para nossas propostas) e para que pudéssemos levar para os nossos ensaios objetos como cadernos, canetas, figurinos e maquiagem, com o intuito de incrementar nossas propostas cênicas. Também conquistamos autorização para que pudéssemos realizar registros fotográficos e filmagens de alguns encontros, fundamentais para documentar nossa experiência.

Quando, em julho de 2018, um juiz autorizou a saída de 7 de nossas alunas para a realização de uma performance em um evento institucional¹¹, pudemos finalmente demonstrar para muitas das pessoas que trabalhavam na unidade que nosso trabalho, embora fosse considerado pouco sério e incapaz de levar às alunas alguma formação que estivesse no valorizado âmbito da “profissionalização”, tinha efeitos significativos na vida delas. A partir dessa apresentação, era perceptível uma mudança positiva na forma com que eu e Yuri Lima Cabral, então meu orientando de mestrado e que ministrava as aulas comigo, éramos rebidos pelas agentes da unidade. Esse reconhecimento foi, para mim, uma prova de que há, entre as agentes penitenciárias, pessoas realmente interessadas em realizar um

¹¹ Sobre essa apresentação, ver: <https://www.udesc.br/ceart/noticia/projeto_da_udesc_e_apresentado_na_2_mostra_laboral_do_sistema_prisional_brasileiro>. Acesso em: 08 de nov. de 2020.

trabalho que atenda aos direitos das pessoas presas.

Foi a partir desse ano também que a oficina foi considerada atividade educacional complementar, e passou a fazer parte das políticas de remissão de pena (a cada 12 horas de participação nas aulas de teatro, descontava-se um dia de pena). A contrapartida a essa conquista foi que tivemos que reforçar alguns aspectos que já estavam presentes em nossa prática, mas que puderam ser aprofundados ao longo do ano de 2019¹²: desde o início dos encontros neste ano, introduzimos o registro escrito como parte de nossas atividades, incrementando a prática teatral com propostas de escrita criativa, coordenadas pela então mestranda Caroline Vetori de Souza.

Ao longo daquele ano, a coordenação do processo foi compartilhado por cinco pessoas: além de mim e Caroline, integrava o projeto Naguissa Takemoto Viegas (estagiária e aluna da Udesc) e, a partir de maio, nós também acolhemos a presença de Thuanny Paes e Alexandra Melo, integrantes do Coletivo Nega, grupo de teatro formado por integrantes negras que desenvolviam um projeto chamado *Mulheres Negras Resistem*.

Ou seja, à proposta com a qual iniciamos o ano, que foi coordenada sobretudo pela pesquisa entre cena e escrita coordenada por Caroline Vetori, acrescentou-se o debate racial trazido pelas atrizes do Coletivo Nega. Foram elas que enfatizaram a importância de racializarmos o debate sobre a prisão, um debate que era invisibilizado quando nossas considerações estavam restritas a nossas alunas que eram, em sua grande maioria, brancas.

Vale aqui uma nota: o panorama do marcador racial é ligeiramente diferente na região Sul do Brasil, em comparação com o panorama nacional. Embora nos três estados (Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul) a maioria das pessoas aprisionadas seja branca, ainda assim a proporção de pessoas negras nas prisões é maior que a média populacional.

¹² Sugiro a leitura de Vicente Concilio e Caroline Vetori, *Relato Solto de uma Oficina Atrás das Grades: um Processo de Escrita Teatral dentro do Presídio Feminino de Florianópolis*, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.unifap.br/index.php/iaca/article/view/5088>> Acesso em: 08 de nov. de 2020.

No entanto, hoje me parece impossível não debatermos a prisão e as estratégias de combate ao encarceramento em massa sem entendermos o papel fundamental do racismo estrutural no fortalecimento desse dispositivo. O racismo e seu papel desumanizador sobre a existência das vidas pretas (e também indígenas, e mais recentemente também sobre pessoas de origem latina) foi uma força fundamental na construção desse aparelho punitivo, que é peça evidente da necropolítica (Mbembe, 2018).

Foi ao longo de 2019 que construímos, a partir dos diários escritos por nossas alunas, o espetáculo *Estendemos nossas memórias ao sol*. O texto nasceu de um processo que sua autora, Caroline Vetori de Souza, definiu como “dramaturgia da escuta”¹³. Nosso papel ali foi de aprender a ouvir, antes de propor. Tínhamos que entender que o teatro é ação, mas que há muitas coisas sendo explicitadas quando conseguimos compreender o repouso. Naqueles encontros, sempre aos sábados à tarde, cutucávamos com delicadeza a coragem de nossas alunas em expor seus pontos de vista e, uma vez estabelecida nossa relação de confiança mútua, as memórias trocadas puderam ser encaradas como matéria-prima para uma obra de ficção (mas nem tão ficção, no fim).

Foi ali que nasceu a *História da Chuva*, em uma improvisação que propunha a construção coletiva de uma fábula, quando em roda cada integrante deveria completar a narração da pessoa que o antecedeu. Essa história se transformou em um espetáculo, apresentado no *Festival Floripa Teatro – Isnard Azevedo*, o maior evento da área na cidade, e do qual elas puderam fazer parte.

Quando acontece uma apresentação desse tipo, há uma guinada nos sentidos do nosso trabalho. Essas apresentações externas representam uma conquista muito forte para nossas atrizes: por meio delas, elas puderam rever familiares e amigos, e essas pessoas amadas por nossas alunas puderam vê-las não mais trajando um uniforme laranja. O que as pessoas presenciaram foram atrizes em

¹³ Para aprofundamento, sugiro consultar a dissertação de mestrado de Caroline Vetori de Souza, chamada *Estendemos Nossas Memórias ao Sol: Caminhos para uma Dramaturgia da Escuta com Mulheres em Privação de Liberdade*.

seus figurinos, vestindo personagens que elas mesmas inventaram e puderam então compartilhar, comprovando que elas são muito mais do que aquilo que o sistema prisional as tenta encapsular.

Essa luta para retomar a humanidade das pessoas presas não é uma questão pequena na luta contra o encarceramento em massa. Para desmontá-lo, é preciso mudar a percepção que a sociedade tem das prisões e das pessoas que as habitam. É preciso mais uma vez que o tema venha a público de forma saudável e crítica, que o debate sobre as prisões traga a dimensão real de seu custo humano e econômico. Os discursos de combate ao crime precisam ser dimensionados de forma à elaboração de políticas públicas que o evitem, para que eles parem de servir de justificativa para o fortalecimento sistemático de políticas conservadoras que respondem ao crime sem entendê-lo de forma abrangente.

Que papel o teatro tem nesse panorama? O teatro cabe nesse debate? Sigo acreditando que as respostas para esses temas ainda não estão dadas. Mas gostaria de ajudar a construí-las.

Referências bibliográficas

- AKOTIRENE, Carla (2019). *Interseccionalidade*. São Paulo: Jandaíra.
- BARBIER, René (1988). *A Pesquisa-Ação nas Instituições Educacionais*. Rio de Janeiro: Zahar.
- CONCILIO, Vicente (2008). *Teatro e Prisão: Dilemas da Liberdade Artística*. São Paulo: Hucitec.
- CONCILIO, Vicente; VETORI, Caroline (2019). *Relato Solto de uma Oficina Atrás das Grades: um Processo de Escrita Teatral dentro do Presídio Feminino de Florianópolis*. Disponível em: <<https://periodicos.unifap.br/index.php/iaca/article/view/5088>> Acesso em: 08 de nov. de 2020.
- BORGES, Juliana (2018). *O Que é: Encarceramento em Massa?* Belo Horizonte: Letramento.
- BORGES, Juliana (2020). *Prisões. Espelhos de Nós*. São Paulo: Todavia.
- FOUCAULT, Michel (2004). *Vigiar e Punir. O Nascimento da Prisão*. Petrópolis: Vozes.
- GOFFMAN, Erving (2001). *Manicômios, Prisões e Conventos*. São Paulo: Perspectiva.
- MBEMBE, Achille (2018). *Necropolítica*. São Paulo: N-1 edições.
- NARVAES, Viviane Becker (2020). *O Teatro do Sentenciado de Abdias Nascimento: Classe e Raça na Modernização do Teatro Brasileiro*. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. São Paulo.
- RIBEIRO, Djamila (2017). *O Que é: Lugar de Fala?* Belo Horizonte: Letramento.
- ROCHA, Luiz Carlos da (1994). *A Prisão dos Pobres*. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo.
- SOUZA, Caroline Vetori de (2020). *Estendemos Nossas Memórias ao Sol: Caminhos para uma Dramaturgia da Escuta com Mulheres em Privação de Liberdade*. Dissertação (Mestrado em Teatro) – Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis.

AUTORES

ELEN DE FATIMA LONDERO

Atriz, pesquisadora e produtora cultural. Mestranda em Pedagogia do Teatro na Escola de Comunicação e Artes na Universidade de São Paulo/ECA-USP. Estudou bacharelado em Artes Cênicas, na Universidade Federal de Santa Maria (RS), e graduou-se em Tecnologia em Processos Gerenciais, no Centro Universitário Senac São Paulo. Atuou no espetáculo "Mademoiselle Chanel", estrelado por Marília Pêra, sob direção de Jorge Takla e com texto de Maria Adelaide Amaral. É atriz fundadora e integrante da Cia. Veneno do Teatro, onde coordena a Mostra Cultural Expressões da Leste. Foi uma das organizadoras do livro "Projeto Estação SP: Pedagogias da Experiência", e do livro "O Sujeito Histórico do Teatro de Grupo na cidade de SP e grande SP", ambos editados pelo Selo Lucias da Adaap. Colaboradora da SP Escola de Teatro desde 2010, atualmente é responsável pelos Projetos Especiais da instituição.

ELISABETH SILVA LOPES

Licenciada em Educação Artística e Artes Cênicas pela Universidade Federal de Santa Maria (1979),

Especialização em Arte-Educação (1987) na Universidade de São Paulo; Mestrado em Artes Cênicas pela Universidade de São Paulo (1992) com orientação de Renata Pallotini; Doutorado em Artes Cênicas pela USP (2001) com orientação de Jacó Guinsburg; Pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) na linha de pesquisa de Análise do Discurso, sobre a memória do ator (2006), supervisão de Amanda Scherer; e um segundo Pós-doutorado sobre performance foi realizado na Tisch School of the Arts, na New York University (2009-2010), com a supervisão de Richard Schechner. Tem experiência como professora de teatro de 1º e 2º graus (1977-1978), e universitária desde 1980, durante 18 anos na UFSM e outros 21 na USP. Atualmente é Professora Sênior, aposentada do Departamento de Artes Cênicas, e vinculada apenas ao PPGAC. Exerceu a função administrativa de Coordenadora do curso de Graduação e do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, da Escola de Comunicações e Artes, na USP. Foi também Vice-diretora do TUSP - Teatro da Universidade de São Paulo. É associada e membro da diretoria do Hemispheric Institute of Performance and

Politics and do International Federation for Theatre Research (IFTR), organizações acadêmicas que possibilitam o intercâmbio e a internacionalização entre professores e estudantes de Pós-Graduação. Com essas associações organizou e coordenou, na USP, o 8 Encontro do Instituto Hemisférico de Performance e Política (2013) e o IFTR Conference 2017. Como encenadora desenvolve, desde o final dos anos 80, a sua pesquisa artística com a Companhia de Teatro em Quadrinhos, ou como convidada de grupos teatrais e com os alunos do Curso de Artes Cênicas, produzindo cerca de 40 espetáculos. Sua pesquisa científica, produção artística e pedagógica estão direcionadas para os seguintes temas: bufonaria, atorperformer, treinamento (corpo e voz), memória e performance, teatro-educação e história do teatro.

IVAM CABRAL

Ator, diretor e dramaturgo, tem dedicado sua carreira às artes do palco. Doutor em Pedagogia do Teatro e mestre em Artes Cênicas pela ECA/USP, é cofundador, ao lado de Rodolfo García Vázquez, da Cia. de Teatro Os Satyros. Como ator e dramaturgo, recebeu inúmeros prêmios e escreveu dezenas de textos, tendo sido traduzido para o espanhol e o alemão. Autor de diversos livros, entre eles “O Teatro de Ivam Cabral — Quatro Textos para um Teatro Veloz”, pela Coleção Aplauso, da Imprensa Oficial de São Paulo; e, em 2010, foi indicado ao Prêmio Jabuti. Também escreve para cinema e TV, tendo assinado os roteiros de “A Noiva” e “Além do Horizonte”, ambos para a TV Cultura. Atualmente, acumula o cargo de diretor executivo da SP Escola de Teatro — Centro de Formação das Artes do Palco.

JOAQUIM C. M. GAMA

Pós-Doutor em Pedagogia do Teatro com pesquisa volta à descolonização dos currículos de teatro nas escolas brasileiras, apresentada ao departamento da Escola de Comunicações e Artes da Universidade São Paulo- ECA/USP. Doutor em Teatro, pela ECA/USP, em 2010, com o trabalho “A Abordagem Estética e Pedagógica do Teatro de Figuras Alegóricas — Chamas na Penugem”. Fez mestrado em Artes pela mesma instituição, em 2000, com a dissertação “Velha-Nova História: Produto Teatral — Um Experimento com Alunos

do Ensino Médio”. Especialista em Teatro-Dança pela ECA/USP, em 1992. Coordenador pedagógico da SP Escola de Teatro — Centro de Formação das Artes do Palco. Graduado pela Faculdade de Belas Artes de São Paulo, licenciado em Artes Cênicas (1984). Autor do livro *Jogos Alegóricos - a encenação como prática pedagógica*, publicado pela editora Perspectiva, São Paulo. Desenvolve pesquisa nas relações entre teatro e ensino e jogos teatrais.

JORGE PALINHOS

Autor, dramaturgista e investigador. É doutorado em Estudos Culturais, dirige o projeto de investigação Arquiteturas Dramáticas do Centro de Estudos Arnaldo Araújo e tem investigado a relação entre drama, performance, ação, poder e espaço.

JOSÉ SOEIRO

Doutorado em Sociologia do Trabalho na Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra. Foi o responsável pelo projeto de Teatro Legislativo “Estudantes por Empréstimo” e é um dos organizadores do encontro Óprima! - Encontro de Teatro do Oprimido e Ativismo, que se realiza desde 2012. É co-autor, entre outros, dos seguintes livros: *Não Acredite em Tudo o que Pensa* (Tinta-da-China, 2013, com Miguel Cardina e Nuno Serra), *A Falácia do Empreendedorismo* (Bertrand, 2016, com Adriano Campos), *The Routledge Companion to Theatre of the Oppressed* (Routledge, 2019, com Kelly Howe e Julian Boal).

LUCILIA GUERRA

É diretora do Centro de Capacitação Técnica, Pedagógica e de Gestão do Centro Paula Souza, em São Paulo, que promove a formação continuada de cerca de 17 mil professores que atuam na educação básica, no Ensino Técnico e Tecnológico, além de coordenadores, equipes administrativas e diretores. Foi diretora da Escola Técnica de Artes. Coordenou projetos de atualização profissional para docentes do Ensino Médio. Elaborou mais de 20 currículos de Educação Profissional, no Eixo Tecnológico Produção Cultural e Design. É arte-educadora, especialista em Fundamentos da Cultura e das Artes pela Unesp, tem MBA

em História da Arte e da Cultura Visual, tem formação em Publicidade, História da Arte e do Design.

LUÍSA PINTO

Doutorada em Estudos Artísticos, Artes/Estudos Teatrais e Performativos pela Universidade de Coimbra. Mestre em Teatro/Encenação, pela Escola Superior Artística do Porto - ESAP. Encenadora, professora de Teatro na ESAP e investigadora no Centro de Estudos Arnaldo Araújo – ESAP. Diretora Artística da Companhia de Teatro Narrativensaio-AC. Enquanto encenadora levou à cena mais de trinta peças, com apresentações públicas por todo país e ainda Espanha e Brasil, onde normalmente orienta oficinas de teatro. Além da formação em teatro, em 1989, concluiu o curso de Moda da Escola de Moda Gudi, foi premiada pelo Instituto de Comércio Externo de Portugal – ICEP com um estágio em Paris, onde fez uma especialização em figurinos. Entre 2007 e 2015 foi Diretora Artística do Teatro Municipal de Matosinhos Constantino Nery. Desde 2006 investiga e realiza projetos de Teatro em Contexto Prisional, todos com apresentações públicas fora dos muros da prisão, entre eles: *10 mulheres 10 espetáculos*, em parceria com Paulo Pimenta, *Nunca Mais*, *Sicrano de Bergerac*, *O Filho Pródigo*. Foi autora e apresentadora de programas de Televisão para a RTPN. Foi corealizadora do documentário *Rompendo os Muros da Prisão* e corealizadora do *Filme Concerto-O Filho Pródigo*.

SANNA RYYNÄNEN

É cientista social finlandesa, cuja pesquisa enfatiza o estudo do teatro na sociedade. Doutora em Educação pela University of Tampere (Finlândia), é professora e pesquisadora em Pedagogia Social na University of Eastern Finland e professora visitante na Academia de Teatro da Universidade de Artes de Helsinque. Sua pesquisa enfoca estudos sobre desigualdades sociais e processos de marginalização. Na área de artes, possui interesse especial pelo teatro como um espaço político e social. É coautora de três livros acadêmicos em finlandês, um deles sobre Pedagogia Social e os outros dois sobre pesquisa ativista e criativa.

VICENTE CONCILIO

Professor da Licenciatura em Teatro e do Programa de Pós-graduação em Teatro da Universidade do Estado de Santa Catarina. Desde 2002 realiza pesquisa e atividades artística em prisões, atuando desde 2017 no Presídio Feminino de Florianópolis, em um projeto que promove formação artístico pedagógica e gera remição de pena para as alunas. É líder, em parceria com Viviane Becker Narvaes, do Observatório de práticas artísticas no cárcere e em espaços de privação de liberdade.

RESUMOS

SOMOS TODOS DESIGUAIS? PEREGRINAR EM SI E ENCONTRAR O OUTRO COMO ESTRANGEIRO, REVELAR SEGREDOS, NOTÍCIAS, RECRIAR A MEMÓRIA DO MUNDO

Elen de Fatima Londero

O presente artigo tem por objetivo apresentar o sistema pedagógico da SP Escola de Teatro, como alternativa metodológica para o uso de professores em qualquer campo de ensino. Para análise consideramos projetos educacionais desenvolvidos na cidade de São Paulo denominado “Estação SP” da SP Escola de Teatro que incorporou o sistema, além de trazermos as experiências dos projetos Ponto Firme (BR) e O Filho Pródigo (PT) que obtiveram resultados inclusivos, afirmativos e de reconhecimentos emancipatórios. Dialogamos com o pensamento teórico de Jacques Rancière, Hannah Arendt, Paulo Freire e Gayatri Spivak que convergem para uma percepção de uma formação descolonizada, mais igualitária dentro de contextos que se evidenciam diferenças, para o alcance de maior liberdade, igualdade e formação de pensamentos críticos e transformadores.

DESCOLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM. A EXPERIÊNCIA DA SP ESCOLA DE TEATRO – CENTRO DE FORMAÇÃO DAS ARTES DO PALCO

Elisabeth Silva Lopes, Ivam Cabral e Joaquim C. M. Gama

O texto trata de proposições artísticas e pedagógicas fundadas na ideia de descolonização do currículo. Para tanto, são desenvolvidas premissas que discutem a hegemonia e a epistemologia da cultura eurocêntrica sobre o Ocidente. Tais discussões trazem à baila questionamentos sobre as perspectivas universais e globalizantes que buscaram durante séculos disciplinar o conhecimento. Com base nos estudos sobre o pensamento crítico à colonialidade, torna-se possível abordar aspectos referentes às matrizes ameríndias e africanas que fazem parte da base cultural brasileira e que foram retiradas dos currículos das escolas. Tais discussões têm como campo de observação as propostas pedagógicas e artísticas da SP Escola de Teatro – Centro de Formação das Artes do Palco, São Paulo, Brasil. Nesse sentido, são apresentadas formulações artísticas e didáticas direcionadas ao acesso à

aprendizagem teatral e, por conseguinte, a temas que se tornaram emergenciais na cena teatral brasileira. Tais temas têm como pano de fundo as seguintes questões: Que perspectivas estéticas surgem com a necessidade de dar voz e sentido às lutas dos povos historicamente excluídos, como os povos negros e indígenas? Como se recolocam em cena os velhos-novos temas sobre a identidade, a miscigenação e a experiência histórica e cultural de cada grupo social brasileiro?

ENCENAR A VIZINHANÇA: UMA EXPERIÊNCIA DE PERFORMANCE SOCIAL NA ZONA URBANA PÓS-INDUSTRIAL DE CAMPANHÁ

Jorge Palínhos

Entre 2016 e 2018, decorreu o projeto internacional “Exige o Futuro: Paradas Nômadeas para a Mudança” (<http://reclaimthefuture.org/>) numa parceria entre companhias de teatro das franjas nortenhas da Europa, como a *Teatermaskinen*, do Norte da Suécia, a *Dirty Deal* Teatro, da Letónia, a *Rural Nations*, da Scotland, a *Compagnie des Mers du Nord*, do Norte da França, e o *Visões Úteis*, no Norte de Portugal.

O objetivo do projeto era investigar a capacidade de intervir nas comunidades locais, de forma artística, de modo a ativar a sua capacidade de afetar mudança no centro do poder.

O projeto começou com diferentes projetos em cada uma das áreas envolvidas, e terminou com uma parada internacional no centro da União Europeia, em Bruxelas, às portas do Parlamento Europeu.

A parada portuguesa, dirigida pela cenógrafa Inês de Carvalho, decorreu na zona pós-industrial de Campanhã, no Porto, que atualmente sofre uma transformação urbana que redefine a realidade urbana e social da zona.

Esta parada implicou um aturado trabalho com as associações e entidades locais, como grupos de danças urbanas, grupos de batucada, uma companhia de teatro de portadores de paralisia cerebral, entre outros, no sentido de ativar a sua performatividade inerente, e apresentá-la numa parada cenografada, que atravessou o locais mais emblemáticos da freguesia, como os bairros sociais, bairros operários, a Praça da Corujeira e terminando no Antigo Matadouro Industrial.

Partindo do conceito de obra de arte social,

de Shannon Jackson, e partindo da análise dos registos e documentação existentes, de entrevistas com os principais promotores da iniciativa, e da minha própria autoetnografia, pretende expor os processos criativos e artísticos desta performance, e a forma como ela foi usada para despertar atores sociais, e ajudar a definir o espaço urbano onde estes convivem.

O TEATRO NÃO CHEGA? UMA REFLEXÃO SOBRE ARTE, INCLUSÃO E TRANSFORMAÇÃO POLÍTICA

José Soeiro

Procurando democratizar o espaço estético e os meios de produção teatral, o Teatro do Oprimido é um método político-teatral criado pelo brasileiro Augusto Boal que parte das vivências de opressão e do saber dos subalternos para investigar as modalidades de dominação e ensaiar modos de combatê-la. Nesta comunicação, procuraremos pensar como pode este tipo de trabalho teatral inscrever-se em processos mais alargados de intervenção e transformação. No fundo, trata-se de discutir, a partir de experiências concretas que envolvem o Teatro do Oprimido em diferentes países, quais as dificuldades e os desafios de um teatro que pretende completar-se fora do espaço estético, que reclama a ação para além de si próprio, que se concebe como um ensaio permanente e como um momento entre outros do trabalho dos oprimidos para a sua libertação.

PERSPECTIVAS SOBRE INCLUSÃO NO CENTRO PAULA SOUZA: CAMINHOS DA ARTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA

Lucília Guerra

O compartilhamento de práticas inclusivas em Arte é de grande importância para que cada vez mais haja a democratização dos acessos à construção do conhecimento por meio das linguagens artísticas. Criar oportunidades, em especial em instituições públicas de educação, potencializa o envolvimento de crianças, jovens e adultos em um processo de melhoria da percepção do mundo e amplia a visão empática e sensível das pessoas para a solução de problemas. O Centro Paula Souza entende a importância dos processos criativos

para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, que respeite a diversidade da sociedade e interaja com ela de forma a concretizar, por meio da formação de pessoas, a promoção da equidade e da dignidade humanas.

A ARTE COMO PONTE PARA O EXTERIOR. CRIAÇÃO ARTÍSTICA, PRISÃO, REINTEGRAÇÃO

Luísa Pinto

Que papéis desempenham hoje, os processos artísticos participativos e de inclusão? Qual o seu real impacto artístico e social? Em que medida tais intervenções, se redefinem nas novas funções e em territórios potenciadores de guetização?

O presente artigo constitui-se numa análise refletiva e crítica sobre a Arte em contexto prisional e como possibilidade de reinserção social de reclusos/as, com base em experiências próprias realizadas, primeiramente em teatro e agora transpostas para cinema. Todas feitas por reclusos e reclusas, que se juntaram a músicos, atores e atrizes profissionais, com apresentações públicas fora da prisão e destinadas a um público geral.

Constituiu finalidade dos projetos, apresentar o indivíduo recluso à sociedade como um ser capaz, promovendo laços socializadores com o exterior, projetando-o em situações futuras, assim como incentivar a reflexão para se consagrarem possibilidades conjuntas para normalização deste tipo de projetos, evitando-se a guetização, contribuindo para a formação de novos públicos. A partir de diversos testemunhos, apresenta-se uma análise sobre o impacto artístico e social de experiências que ultrapassaram os limites do aprisionamento integrando profissionais do exterior e cujas preocupações artísticas estiveram presentes à semelhança de qualquer outra criação dita normal.

PEDAGOGIA ARTE-SOCIAL. PARA UMA CULTURA DA DEMOCRACIA E DEMOCRACIA NA CULTURA

Sanna Ryyänen

Neste artigo, procuramos esclarecer o significado das artes na vida do ser humano e na sociedade utilizando as ferramentas da pedagogia social, especificamente a noção das habilidades de diálogo necessárias para uma vida democrática. Temos

como objetivo principal discutir as ligações entre as artes e as questões da convivência na sociedade, principalmente a democracia como um modo de viver juntos, tendo em vista conectar novamente a educação que valoriza mais as humanidades e as artes. Para tanto, sugerimos uma abordagem específica para a pedagogia social, a saber: a pedagogia arte-social. Com os conceitos de democratização da cultura e democracia cultural, procuramos mostrar caminhos necessários para se pensar o 'lugar' das artes na educação formal e não-formal. Destacamos a importância de garantir o acesso às artes em todas as fases da vida. Trazemos um exemplo prático de um projeto que entrelaça ciências sociais e teatro, como tentativa de praticar pedagogia arte-social na esfera pública.

QUEM SE INTERESSA POR “MEMÓRIAS AO SOL”? REFLEXÕES SOBRE OS SENTIDOS DO TEATRO COM MULHERES APRISIONADAS

Vicente Concilio

O presente texto parte de uma reflexão sobre o atual contexto do encarceramento em massa e suas consequências para o aprisionamento de mulheres. Diante desse panorama, que sentidos pode assumir a realização de uma oficina de teatro em um presídio de mulheres? Essa discussão nasce de um processo realizado com mulheres do Presídio Feminino de Florianópolis, ao longo do ano de 2019, e procura demonstrar que a prática teatral é relevante ao promover a autonomia das integrantes dentro de um processo coletivo, ao mesmo tempo em que abre para o mundo externo ao presídio uma oportunidade de pensar a prisão a partir de critérios que extrapolem o senso comum punitivista.

