

Arte-etnografia e o teatro do oprimido: diálogos educacionais em espaços não formais junto ao grupo MareMoTO

Art-etnography and the theater of the oppressed: educational dialogues in non-formal spaces with the MareMoTO group

Arte-etnografía y teatro de las personas oprimidas: diálogos educativos en espacios no formales com el grupo MareMoTo

Igor Federici Trombini

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-1541-2190>

Alessio Surian

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6251-2939>

Resumo: O artigo foca as práticas do Teatro do Oprimido (TO) na luta pela transformação do contexto local e das relações de poder nas comunidades do Rio de Janeiro através da etnografia de um trajeto junto ao grupo MareMoTO. No específico, a etnografia procura compreender como se dão as relações dialógicas nos trabalhos de Paulo Freire e nas produções de conhecimentos dentro de um Grupo de TO, assim busca explorar a potência da metodologia no aprofundamento de articulações entre espaços educacionais formais e não formais, que superem a exclusão simbólica e a injustiça cognitiva ao proporem outras formas de se produzir conhecimento, que partam de narrativas polifônicas. Para tal, aprofundamos os entrecruzamentos de três conceitos característicos da etnografia e da metodologia pedagógico-político-teatral de Augusto Boal de forma a investigar como se dão as relações entre elas, e que possibilitam uma outra compreensão do real e de formas de transformá-lo. Partindo dos ensaios, apresentações e oficinas do MareMoTO, compreende-se características que integram o TO, tais como: a transformação do espectador passivo em protagonista ativo, a modificação da realidade através de linguagens invisibilizadas, a ampliação do diálogo sinestésico, a descentralização da voz que produz conhecimento e o alargamento da produção estética como indissociavelmente produtora de conhecimento.

Palavras-chave: educação; etnografia; pesquisa de campo; teatro do oprimido.

Abstract: The article focuses on the practices of the Theatre of the Oppressed (TO) in the struggle to transform the local context and power relations in the communities of Rio de Janeiro through the ethnography of a journey with the MareMoTO group. Specifically, the ethnography seeks to understand how dialogic relationships take place from a Freirean perspective and in the production of knowledge within a TO group. It also seeks to explore the power of the TO practice in deepening articulations between formal and non-formal educational spaces, which overcome symbolic exclusion and cognitive injustice by proposing other ways of producing knowledge, based on polyphonic narratives. To this end, we delve into the intersections of five concepts characteristic of ethnography and Augusto Boal's pedagogical-political-theatrical practice in order to investigate how relationships occur in groups and how



an open and dialogical relation with alterity, characteristic of these collectives, enhances aesthetic-epistemological creations that trigger another understanding of reality and ways of transforming it. Based on the observations and analysis of the rehearsals, presentations and workshops by MareMoTO, we understand the characteristics that make up TO, such as: the transformation of the passive spectator into an active protagonist, the modification of reality through invisible languages, the expansion of synesthetic dialogue, the decentralization of the voice that produces knowledge, the establishment of a horizontal space inviting dialogue that proposes transformation at different levels, and the broadening of aesthetic production as key to knowledge production.

Keywords: education; ethnography; field research; theatre of the oppressed.

Resumen: El artículo se centra en las prácticas del Teatro del Oprimido (TO) en la lucha por transformar el contexto local y las relaciones de poder en las comunidades de Río de Janeiro a través de la etnografía de un viaje con el grupo MareMoTO. Específicamente, la etnografía busca comprender cómo se dan las relaciones dialógicas en la obra de Paulo Freire y en la producción de conocimiento dentro de un grupo de TO, así como explorar el poder de la metodología en la profundización de articulaciones entre espacios educativos formales y no formales, que superen la exclusión simbólica y la injusticia cognitiva, proponiendo otras formas de producción de conocimiento, basadas en narrativas polifónicas. Para ello, profundizamos en las intersecciones de tres conceptos característicos de la etnografía y de la metodología pedagógico-político-teatral de Augusto Boal, para investigar cómo se relacionan entre sí, y cómo posibilitan una comprensión diferente de la realidad y formas de transformarla. A partir de los ensayos, presentaciones y talleres de MareMoTO, comprendemos las características que conforman la TO, tales como: la transformación del espectador pasivo en protagonista activo, la modificación de la realidad a través de lenguajes invisibilizados, la ampliación del diálogo cinestésico, la descentralización de la voz productora de conocimiento y la ampliación de la producción estética como productora inseparable de conocimiento.

Palabras clave: educación; etnografía; investigación de campo; teatro del oprimido.

1 Introdução

Este trabalho parte da dissertação de mestrado do educador popular e pesquisador Igor Federici, realizada com o objetivo de investigar as relações entre a metodologia pedagógico-político-teatral “Teatro do Oprimido” e a etnografia em espaços educativos não formais, partindo do trabalho de campo junto ao grupo de teatro MareMoTO, composto por jovens do complexo de favelas da Maré, no Rio de Janeiro.

O artigo é dividido em três partes, a primeira sobre a práxis que constituiu a metodologia desta pesquisa, de cunho etnográfico, com aproximações de uma observação participante, inter-relacionando três conceitos desta metodologia de pesquisa com a metodologia “Teatro do Oprimido”, no que consiste: as relações entre o local e o universal; a narrativa polifônica; a natureza processual dos fenômenos. Privilegiando as discussões de Boal (2009, 2013), Bárbara Santos (2016), Mattos (2011), Clifford e Marcus (2016) e Castro (2015).

A segunda parte procura compreender como se dão as relações dialógicas nos processos educativos a partir do trabalho com TO e quais seus possíveis impactos nos sujeitos e espaços educacionais, refletindo como ambas propõe formas de produção de conheci-

mento que superam a exclusão simbólica (Xiberras, 1996) e a injustiça cognitiva (de Sousa Santos, 2007) ao partirem dos territórios, dos conflitos e dos sujeitos que os compõe.

Por fim, na terceira é relatado o trabalho de campo junto ao grupo MareMoTO, focando nos ensaios, reuniões, apresentações e oficinas realizadas no Rio de Janeiro, com foco no Complexo da Maré durante 2016 e 2017, relacionando-os com as possibilidades de elaboração de heterotopias (Vannucci; Junqueira; Diniz, 2021) e curtos-circuitos (Deleuze, 2013) em espaços educativos, capazes de oxigená-los e de propor outras formas de diálogo: sinestésicos, dialógicos e transgressores.

A relevância desse trabalho é inspirada no trabalho de Boal (2009), quando diz que “uma das principais funções da Arte é revelar, tornar sensíveis e conscientes esses rituais teatrais cotidianos, espetáculos que nos passam despercebidos, embora sejam formas potentes de dominação” (Boal, 2009, p.141). O Teatro-Fórum é uma boa prática de uma forma de entender as obras de arte como veículos capazes de articular a crítica a partir do lado violento da sociedade. No Teatro-Fórum a representação da situação de opressão oferece uma interpretação do que acontece no cotidiano em forma de uma pergunta que não teve respostas: a pergunta é levada ao público para que possa orientar o caminho que a narração pode tomar, tornando-se assim coautor da peça teatral (Sanctum, 2012, p.50).

2 Aproximações metodológicas entre Teatro do Oprimido e Etnografia

Sendo a metodologia uma estruturação da abstração, já que é ela quem conduz o leitor aos caminhos percorridos pelo pesquisador, esmiuçar a construção deste processo metodológico se mostra relevante neste início. Além de descrever a metodologia escolhida para este trabalho, pretende-se também trazer as reflexões sobre as questões que foram se constituindo no decorrer do trabalho de campo, em relação ao Teatro do Oprimido (TO) e aos estudos sobre a etnografia “que ao invés de ser vista como via de acesso ao outro, redireciona o leitor para o modo que o etnógrafo procura descrever em sua fantasia de realidade, o outro” (Clifford; Marcus, 1986, p. 9).

Descreve-se aqui os intercruzamentos da etnografia com o TO, trazendo três conceitos desenvolvidos por Boal (2009; 2013) e aprofundados por Bárbara Santos (2016) para descrever a metodologia pedagógica-político-teatral, e outros três propostos por Mattos (2011) e Erickson (2004) para retratar a etnografia na educação.

Com respeito ao local e o universal - No fazer etnográfico, o individual possui valor singular. É nele que se baseiam as pesquisas tanto da etnografia na antropologia, quanto na educação. Foi baseando-se no povo Arawete que Viveiros de Castro (1986) estabeleceu percepções acerca de outras formas de parentesco, de perspectivismo, de cosmologia, de guerra, que “não tratavam de explicar o mundo de outrem, mas permitiam multiplicar o nos-

so mundo” (Castro, 2015, p. 231). A visão holística que o autor estabeleceu nestes conceitos só foi possível através do estudo de um povo específico. A ampliação das perspectivas ocidentais sobre estes aspectos da organização social só foi possível através da análise específica de um povo singular. O particular ampliou o universal, não universalizando este singular, mas criando uma perspectiva mais ampla e rica de possibilidades diversas.

Quando Mattos (2011, p.103) estuda imagens da exclusão em sala de aula, baseia-se em uma classe específica, a classe da professora Leonora na Escola São Sebastião (nomes fictícios). As conclusões acerca do controle e do autoritarismo dos professores na sala de aula partem de um estudo específico, com uma professora e uma classe particulares, que possibilitam a ampliação dos resultados para um universo escolar. A questão não trata de generalizar as conclusões indicando que as salas de aula em todas as escolas públicas do Rio de Janeiro possuem estes comportamentos, mas universalizam estes resultados a partir de uma constante, ao mostrar que este comportamento existe recorrentemente no sistema educacional e que gera o mesmo resultado em todos estes espaços onde ocorre: o fracasso escolar.

O que se destaca na ampliação de casos particulares para contextos macrossociais são as possibilidades de encontrar casos recorrentes em espaços diferentes e em tempos distintos, que possuem uma relação processual e resultados muito semelhantes. A potência de estudar diferentes casos particulares etnograficamente é que a diversidade de situações analisadas pode trazer compreensões com mais texturas e profundidade.

Da mesma forma, para se compreender como se estrutura uma opressão social, o que a origina, o que a impulsiona, o que a faz perdurar no tempo, quais seus impactos sociais, econômicos e psicológicos, é necessária uma multiplicidade de perspectivas sobre este determinado tema. Analisá-lo pela mirada das ciências sociais possibilitará uma compreensão macropolítica capaz de destrinchar elementos da sua estruturação. Já analisar a mesma opressão por experiências empíricas, com sujeitos que a vivem em seu cotidiano, trará outra vasta gama de percepções quanto a suas formas de estruturação, seus impactos e suas características. Quanto mais diversos os sujeitos que elaboram suas perspectivas sobre a forma como vivem uma opressão social, mais aprimorada se torna a caracterização que se tem dela, mais texturas irão se formando na composição que visa compreendê-la. Dessa forma, a etnografia e a educação buscam a dialética sujeito-objeto, construções epistemológicas que estruturam um panorama complexo e profundo sobre o que pretendem desvelar (Mattos, 2011, p. 44).

Boal (2009), quando apresenta o conceito de ascese no processo de construção de peças de Teatro-Fórum, segue uma linha similar da metodologia adotada por este segmento da etnografia:

Como a câmera do cineasta que, ao se afastar do ponto cêntrico do objeto sendo filmado, inclui elementos que o circundam, assim também, em um conflito particular,

não devemos descer às suas singularidades, conjunturais, mas subir ao estrutural: do fenômeno à lei que o rege, às suas causas – Ascese! (Boal, 2009, p.189).

Segundo Bárbara Santos (2016, p.199), o processo de ascese “consiste em dar visibilidade à macroestrutura que, frequentemente está mascarada, encoberta no microcosmo da vida cotidiana”. Este processo acontece durante as etapas de criação dramática de uma peça, onde, através de uma história particular ou da composição a partir de múltiplas histórias, será retratada uma opressão social vivida pelos membros daquele grupo. O processo de ascese é dialético, tanto por parte do grupo que o encena, quanto por parte dos *spect-atores* e *spect-atrizes*¹ que assistirão à peça. Os primeiros, pois ao criar, encenar, narrar e ouvir opressões similares às que vivenciaram, se aprofundam na sua compreensão, não apenas como fenômeno vivido individualmente, mas como um fato recorrente, construído e estruturado socialmente. É a partir das contradições que surgem nas especificidades de cada história que se inicia a compreensão sobre a complexidade destas problemáticas sociais. Da mesma forma, os *spect-atores* e *atrizes*, ao participarem de uma sessão ou oficina de *Teatro-Fórum*² são convidados a pensar em possíveis soluções para a opressão que foi apresentada, deixada em aberto nesta dramaturgia, sem uma resposta de como solucioná-la. A partir daí os *spect-atores* e *atrizes* entram em cena com ideias, incorporadas através de seus corpos e perspectivas para aprofundar diálogos e proposições concretas sobre como resolver aquela opressão. A elaboração dramática resultante de cada proposta de um *spect-ator* ou *atriz* é a síntese do processo dialógico de cada opressão social encenada, que logo em seguida será novamente elaborada com a proposta do *spect-ator* ou *atriz* seguinte, que inicia sua proposta cênica após amplo diálogo mediado sobre a intervenção recém-apresentada. É o processo que Konder (1981, p. 12) chama de superação dialética, que é “simultaneamente a negação de uma determinada realidade, a conservação de algo essencial que existe nessa realidade negada e a elevação dela a um nível superior”. Cada cena ou peça de Teatro-Fórum criada é um convite pedagógico-político-teatral para uma elaboração conjunta, para uma produção de significados compartilhados por este determinado grupo, mas que parte do particular, de uma história vivenciada em um território específico.

Por opressão, Boal (2009) entende qualquer ato que impeça o desenvolvimento das capacidades estéticas e cognitivas dos cidadãos. A estética do oprimido de Boal (2009), por sua vez, refere-se às técnicas elaboradas para resistir à injustiça epistêmica e promover a liberdade democrática. Para que esta opressão possa ser compreendida em sua macroes-

¹ Spect-atores e atrizes são os espectadores no teatro do oprimido, mas por possuírem um papel ativo na criação de estratégias que resolvam as opressões encenadas dramaturgicamente, recebem este nome na metodologia.

² Teatro fórum é uma das técnicas que compõem a metodologia TO, na qual se apresenta uma dramaturgia que retrata uma opressão social, que o grupo que a encena não sabe como resolver. Assim, seguindo a dramaturgia da técnica (Boal, 1975) abre uma pergunta, ainda sem resposta, e oferece o espaço cênico para que os *spect-atores* e *atrizes* entrem em cena e elaborem teatralmente estratégias para sua possível superação.

trutura é necessário que se trabalhem analogias e especificidades. Colocam-se elementos que indicam a recorrência da opressão, onde se evidencia que a história particular é perversamente legitimada em diversos espaços e situações. Não se faz *Teatro-Fórum* para analisar um problema específico de certa pessoa, a questão é compreender as implicações sociais que influenciam e determinam as relações a partir desta história individual (Santos, 2016).

Aníbal Quijano (2001) mostra que a exploração colonial é legitimada por um imaginário colonial que estabelece diferenças incomensuráveis entre o colonizador e o colonizado. As noções de raça e cultura funcionam como dispositivos taxonômicos que geram identidades opostas. Para o autor não há “nada menos racional que a pretensão de que a cosmovisão específica de uma etnia a ser imposta como a racionalidade universal mesmo que essa etnia seja chamada de Europa Ocidental. Pois isso é, de fato, reivindicar para um provincialismo o título de universalidade” (Quijano, 2001, p. 43, tradução nossa).

Assim, estudar o caso local para compreender sua universalidade é a origem tanto do estudo etnográfico quanto da montagem e apresentação de uma peça de teatro-fórum. Ambos pretendem desvelar complexidades socioculturais, e para tal enxergam as singularidades de situações específicas como base para a compreensão e o diálogo acerca do tema proposto.

A “ história do conhecimento também é marcada geo-culturalmente, ela tem valor, cor e local de origem” (Walsh, 2004, p. 2, tradução nossa). Para autores como Mignolo (2005) é urgente que as práticas desafiem o próprio conceito de conhecimento, estabelecendo vínculos epistemológicos entre os locais geo-históricos e a produção teórica.

Quanto à narrativa polifônica, a assunção de uma fantasia de objetividade passou a ser tema de destaque nas pesquisas antropológicas a partir do momento em que a neutralidade do pesquisador começou a ser foco de contestações. Pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento da década de 1970 e 1980 passaram a discutir os limites da ideia de interpretar e clarificar o significado de rituais, relações sociais, hábitos cotidianos, dando o importante passo em direção a escrever como o pesquisador entendia seu objeto de pesquisa. Por exemplo, na coletânea organizada por Clifford e Marcus (2016), Coelho diz que.

O esforço intelectual dos textos de ‘a escrita da cultura’ poderia ser definido, em sua essência, como um projeto para dotar o texto etnográfico de visibilidade própria. Ao invés de atribuir-lhe uma qualidade “transparente”, de tomá-lo como uma via de acesso à cultura do “outro” cuja melhor chance de sucesso residiria, justamente, em sua opacidade, os autores desta coletânea redirecionam o olhar do leitor para o texto em si, para o modo como o etnógrafo procura descrever, em sua “fantasia de objetividade”, o “outro” objeto de suas pesquisas (Coelho, 2016, p.8-9)

Isto é, assumindo sua identidade, o autor em sua obra escrevesse a partir do que seria uma tentativa, uma “fantasia de objetividade” para fatos que compõem uma “outra subjetivi-

dade. Não se tratava mais da prerrogativa de “dar voz ao outro”; fato biológica, social e culturalmente impossível, visto que esse outro sempre a teve, sempre foi compreendido por seu grupo social, sempre construiu conjuntos de significados a partir da sua voz, a qual apenas não era legitimada por uma cultura e economia hegemônicas, portanto, invisibilizadas. Neste momento, o campo de estudo etnográfico passou a dar importância à multiplicidade de vozes, entendendo que mesmo esta rede de perspectivas não traria uma verdade, uma totalidade do que era narrado, mas uma visão amplificada, uma parcela mais profunda e complexa do que se propunha estudar. Esta etnografia já não mais seria baseada na passividade do escutar e na reciprocidade do falar, ela “substitui o monólogo pelo diálogo, provoca uma integração estética para que não haja uma alienação da vida cotidiana” (Tyler, 2016, p. 204).

Assim, aprofundar-se nas reflexões acerca da importância da polifonia nos trabalhos acadêmicos é fundamental. Marcus (2016, p. 268) defende a ideia da escrita etnográfica “elaborada para a reciprocidade das perspectivas, para o contexto dialógico, para a incorporação de vozes autorais múltiplas em um texto controlado por um único autor”. É isso que retrata também de Sousa Santos quando diz que não possuímos soluções modernas para os problemas modernos que enfrentamos e que para tal “não é simplesmente de um conhecimento novo que necessitamos, mas de um novo modelo de produção de conhecimento” (de Sousa Santos, 2005, p. 21). Para tal, sugere que superemos a razão indolente, para que dialoguemos com “uma diversidade epistemológica inesgotável do mundo” e para que assim não se “crie categorias reducionistas” (de Sousa Santos, 2005, p. 25).

A partir daí buscamos compreender como foram construídas as narrativas sobre a produção de conhecimento e sobre o conceito de cultura. No final da década de 1980, Hall definiu cultura como “o terreno real, sólido, das práticas, representações, línguas e costumes de qualquer sociedade histórica específica, formas contraditórias de senso comum que se enraízam na vida popular e ajudam a moldá-la” (Hall, 1986, p. 26). Willis (1977) também propõe a impossibilidade de definir cultura separadamente do resto da vida social, de forma que a política, o econômico, o erótico, o social e o ideológico deveriam ser estudados em relação uns aos outros para compreendê-la como uma forma inteira de vida. Por outro lado, estes antropólogos que buscavam diferentes formas para se falar sobre o “outro” e sobre suas culturas, anunciaram a necessidade de estudar a desconstrução sobre o conceito de cultura, já que este, ao guiar a pesquisa, frequentemente produzia generalizações e tipificações que conduziam a criação de ilusões constantes (Clifford; Marcus, 2016, p.16).

Da mesma forma, em seus estudos sobre etnografia e educação, Mattos (2011) ressalta a importância da polifonia para a construção de uma rede de significados na busca pelo desvelamento da cultura estudada, ao mesmo tempo em que alerta para os riscos deste questionamento sobre a autoridade etnográfica ter desviado a atenção para um tema antes relevante nos questionamentos etnográficos, que se concentrava na polêmica “teoria

versus prática” (Mattos, 2011, p. 28), o qual investigava como estas múltiplas vozes poderiam impactar seriamente a qualidade da pesquisa etnográfica na educação.

Dessa forma, pensar em formas de produção de conhecimento contra hegemônicas na atualidade se faz necessário em diferentes espaços de aprendizagem e de interlocução de saberes, onde múltiplas vozes componham uma diversidade epistemológica capaz de superar a injustiça cognitiva, e as injustiças sociais decorrentes dela. O “Teatro do Oprimido” aparece neste sentido como uma metodologia que propõe a reapropriação por parte dos oprimidos da produção de cultura e de significados contra hegemonicamente.

No que se refere ao conceito de polifonia e pluralidade de perspectivas discutidas anteriormente, Castro defende que “o mundo é composto por uma multiplicidade de pontos de vista: todos os existentes são centros potenciais de intencionalidade, que apreendem os demais existentes segundo suas próprias e respectivas características ou potências” (2015, p. 180). No TO, quando se fala sobre a democratização dos meios de produção artística (Boal, 2013) como um direito humano fundamental, utiliza-se um princípio similar a este da polifonia etnográfica. Sua práxis é algo presente não apenas na criação das peças de TO com grupos populares, que contam suas histórias e suas perspectivas desta história. Ela também está presente nas apresentações de *Teatro-Fórum*, onde os grupos abordam um problema social que os impacta, sem oferecer uma resposta fechada para este, mas pelo contrário, lançando uma pergunta aos *spect-atores*. São estes sujeitos que, após assistirem a peça, sairão do usual lugar de passividade encontrado nas fileiras de teatro tradicional para instaurar uma nova espécie de comportamento neste espaço social, onde após um processo de reflexão e diálogo, intervirão em cena.

Tyler (2016, p. 201) descreve a polifonia como uma “metáfora melhor para o texto etnográfico, pois evoca o som, a escuta, a simultaneidade e a harmonia” ao invés da linearidade. A peça no *Teatro-Fórum* é uma metáfora melhor para representar uma opressão social do que uma peça tradicional, ou outra narrativa unidimensional pois ela é composta por um emaranhado de sentidos, criado durante um longo período, que envolve a fala individual, assim como a escuta coletiva para construir passo a passo, uma visão de grupo. Envolve simultaneidade não apenas nos sujeitos, que possuem ambos papéis de fala e de escuta, como também a simultaneidade de diferentes sentidos na construção poética de uma realidade social.

O teatro é uma metáfora melhor porque é ampla. Dialoga e se recria sobre um pensamento simbólico, assim como sobre um pensamento sensível, os quais Boal define como sendo, o primeiro, um pensamento poético, da língua, e o segundo, um pensamento estético, da linguagem (Boal, 2009, p.40). Através destes pensamentos, conjuntamente, um sujeito se expressa de forma estética e dialógica. Dialogando através dos seus próprios sentidos e junto a outros sujeitos que compõem o coletivo do qual participa desenvolve uma linguagem polifônica.

A polifonia também apresenta outro elemento, descrito por Fisher (2016, p. 308) como “o potencial subversivo de perspectivas alternativas ‘das minorias’ em relação a pressupostos tácitos de ideologias dominantes” que são fundamentais para se criar uma etnografia mais “realista, nuançada e estruturada” (Fisher, 2016, p. 308). Apresentar perspectivas alternativas é um fator indissociável na construção narrativa do “Teatro do Oprimido”. Quando o grupo Marias do Brasil, composto exclusivamente por trabalhadoras domésticas, debate através do teatro sobre a necessidade de terem carteira assinada e direitos básicos, demonstram a possibilidade da “performatividade do feminino apontar para a construção de personagens cotidianos em corpos historicamente distorcidos e moldados pela invisibilidade social do trabalho doméstico” (Fisher, 2016, p. 97). A polifonia teatral é significativa aqui porque nenhum etnógrafo poderia narrar com tamanha potência a história dessas mulheres, já que a única narrativa possível que abarque tantas texturas desse emaranhado da vida social, profissional e pessoal será composta exclusivamente pelas protagonistas que vivenciaram este caminho, o qual é transformado através da linguagem teatral, em diálogo polifônico.

Este é o segundo momento no qual distinguimos a polifonia no Teatro do Oprimido. O diálogo proposto através do *Teatro-Fórum* possui outra construção narrativa polifônica, com diversos itens de consonância que foram descritos até aqui, mas com algumas singularidades. O que se pretende destacar neste momento é o que Fisher (2016) descreve como bifocalidade ou reciprocidade de perspectivas. Trata-se do ideal sempre pretendido pela antropologia de “ver os outros contra o pano de fundo de nós mesmos, e nós mesmos contra o pano de fundos dos outros” (Fisher, 2016, p. 277), como uma justaposição de perspectivas que não provêm apenas de um lado (do pesquisador), mas que é recíproca e inclui a perspectiva do pesquisado.

No *Teatro-Fórum*, quando se encerra a apresentação da peça, estimula-se uma reflexão dialógica com os *spect-atores e atrizes*. Neste momento, há uma problematização sobre a realidade encenada. São levantados os pontos que constituem aquela opressão e um paralelo com a realidade experienciada por aquele público específico é colocada em choque com o apresentado durante a peça. Durante este processo os *spect-atores e atrizes* são convidados não apenas a refletir sobre a dramaturgia encenada, mas a sugerir estratégias de superação desta opressão social, as quais não serão descritas por ele, mas encenadas. Durante este processo, a reciprocidade de perspectivas é colocada de forma constante e dinâmica, já que o público não desempenha um papel específico de interpretação sobre a história apresentada. Sua perspectiva é solicitada, ela é necessária para que haja efetivamente o fórum. A própria etimologia do termo – fórum, é um convite ao debate. Dessa forma, o grupo popular apresenta um discurso, que é composto essencialmente por uma pergunta. “Vivemos essa realidade, não sabemos como superá-la, o que você sugere?”. Neste momento, a composição daquele fórum exigirá a reciprocidade narrativa dos *spect-atores e atrizes*. Eles, com suas propostas criarão uma narrativa complementar àque-

la problemática, que após cada intervenção (são feitas ao menos três por fórum), sofrerá nova análise dialógica dos outros *spect-atores e atrizes*.

O objetivo aqui não é chegar a uma conclusão, uma solução específica para aquela opressão, mas trabalhar a discussão sobre a necessidade de se agir frente aquela realidade. E aí reside o processo educativo contínuo e recíproco entre grupo de TO e *spect-atores e atrizes*.

Quanto a natureza processual dos fenômenos – Na metodologia etnográfica existem algumas especificidades que a diferencia de outras metodologias de pesquisa. Dentre elas, está busca pelos fenômenos processuais talvez seja a de maior relevância. A etnografia tem interesse na investigação quanto às variações de determinada experiência e a relação entre estas variações e as variações próprias de contextos macrossociais (Mattos, 2011, p. 28). Para tal, desloca-se da premissa utilizada por outras metodologias e releva as causas dos fenômenos sociais que estuda, adentrando uma outra perspectiva, essa que permitirá compreender a forma como acontecem estes fatos, fenômenos, experiências, e qual o seu padrão de recorrência, como se conecta com o contexto sócio cultural onde ocorre, como se desenvolve e se relaciona a outros grupos sociais.

É por esse fato que colocamos que o fenômeno processual ao invés do causal é a base do trabalho etnográfico. Não apenas porque busca a lógica de processos das relações sociais que estuda, mas porque o ritual no qual se desenvolve a própria pesquisa etnográfica possui uma lógica outra. O processo, tanto de pesquisa quanto o do fenômeno estudado, é dialético e possui esta preocupação com a totalidade do problema. Assim, assumir a dinamicidade da pesquisa etnográfica é parte também da sua compreensão. Dinamicidade esta que é composta basicamente pela constante variação das formas pelas quais os sujeitos vivem os eventos que participam, assim como variam as significações que dão a estes eventos no decorrer do tempo. Assim, como a etnografia baseia-se nas relações cotidianas e essas acontecem de forma espontânea, torna-se insustentável buscar uma mirada que não acompanhe esse processo. Oliveira (2009, p. 94), inspirado por Canevacci, relata que há necessidade de “aproximação e de convivência com o caos como uma plataforma para ampliar conhecimentos”. Dessa forma, as relações processuais da metodologia seguem a mesma dinâmica do cotidiano que se pretende estudar.

Tal como a pesquisa etnográfica, as criações no TO sustentam-se sobre a busca da natureza processual dos fatos. Pretende-se através desta linguagem simbólica compreender como as relações de opressão se dão na vida dos sujeitos oprimidos. Suas causas são estudadas pelo grupo, principalmente para embasar a pesquisa e a montagem das peças que dialogam sobre a opressão relatada, mas a busca principal consiste na compreensão de **como** elas ocorrem, como se estruturam, como impactam àqueles sujeitos e principalmente como é possível transformá-las.

A metodologia não pretende saber apenas quais são as possíveis soluções, mas como elas poderão se desenvolver, quais parcerias são necessárias para que se tornem “ações concretas e continuadas” (Santos, 2016, p. 192) e como sujeitos sociais podem ser mobilizados a articular-se em vista de super tais estruturas sociais. Isso deriva do campo teórico do TO. Na prática vemos, além disso, uma lógica processual viva e intensa. As histórias particulares que embasam a criação de peças são uma pequena parte constituinte do que é compartilhado e construído coletivamente nesses encontros. A relação entre os sujeitos que compõem os grupos extrapola a busca por uma linguagem para se expressar. A natureza do TO é processual porque, por ser estética, é uma “relação entre sujeito e objeto que produz conhecimento” (Santos, 2016, p.298). Nesta relação é que se dá sua lógica de movimento. Os diversos jogos e exercícios do TO potencializam esta relação entre sujeitos (oprimidos) e objeto (opressão). Lógica essa que é inseparável da potência cotidiana que compõe a vida dessas pessoas. Dessa forma, é impensável não cogitar que “toda vida cotidiana pode ser considerada uma obra de arte” (Maffesoli, 1996, p.148). O cotidiano é vivido, experienciado e ressignificado o tempo todo por estes sujeitos, não há como não haver impulso criativo e criador neste processo de criação e convivência conjunta. A produção compartilhada de conhecimento possui uma lógica ímpar. O outro aqui não é o objeto, mas sujeito da pesquisa e criação. É a partir da relação que existe dentro destes espaços e grupos que o trabalho desenvolvido proporciona um ambiente fértil e propenso à produção de saberes, inerentes a uma linguagem que só acontece efetivamente quando diferentes perspectivas e conhecimentos são postos em choque e complementariedade, e percebidos como fundamentais para a criação estética, pedagógica e cultural.

3 Teatro do Oprimido e as “brechas” epistemológicas

O “Teatro do Oprimido”, metodologia pedagógico-político-teatral sobre a qual esse trabalho se debruça, foi desenvolvido pelo teatrólogo brasileiro Augusto Boal, a partir de meados da década de 1950, quando ainda era diretor do Teatro de Arena em São Paulo. Seu desenvolvimento é baseado primeiramente em sua práxis como diretor na capital paulista, sua prática e pesquisa a partir de um teatro político e popular (Costa, 2016) e decorre dos enfrentamentos do grupo na busca por uma estética teatral brasileira, seguida pela necessidade que percebe em dialogar teatralmente com o povo brasileiro (Boal, 2013).

O processo de desenvolvimento da metodologia aconteceu durante décadas e possui características que se inter cruzam com o desenvolvimento da educação popular freirianiana, que no mesmo período (fim dos anos 50 e início dos anos 60) percorria os interiores do Brasil em processos de alfabetização de jovens e adultos e de conscientização da população através de mobilização artísticas, educacionais e culturais organizados pela Movimento

de Cultura Popular (MCP), pela União Nacional dos Estudantes (UNE) e pelo CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil).

Assim, observando as raízes do TO, mas principalmente os processos de desenvolvimento da metodologia, percebe-se que ele foi criado a partir de experiências práticas, de enfrentamento, foi repensado teórica e metodologicamente, mas sempre a partir dos fatos que aconteciam em decorrência da sua aplicação. Decorre-se disso a estruturação de alguns conceitos centrais para sua compreensão, que dialogam intrinsecamente com a metodologia freiriana: 1) No Teatro do Oprimido, o conteúdo das peças deve partir sempre da gramática dos oprimidos, ou seja, de histórias reais, vividas por sujeitos oprimidos, que com o objetivo de buscar formas de superar estas opressões sociais elaboram dramaturgicamente o vivido, formulando suas percepções de como elas se estruturam e se como devem ser enfrentadas; 2) Essas histórias são encenadas junto a outros sujeitos que passam pela mesma opressão social, que compartilham por vezes histórias, territórios, comunidades, e claro, estas opressões. Todos e todas têm direito a participar deste diálogo estético-teatral. Tem direito a elaborar suas versões do que vivem e pensam, partindo do lugar em que ocupam na sociedade; 3) A participação estético-teatral não pode ser passiva, nem pode se dar apenas verbalmente, mantendo esta distância pré-estabelecida usualmente entre atores e espectadores. Ela necessita ser ativa. Os sujeitos podem e precisam subir ao palco, este que por sua vez deve permanecer como um espaço democrático, aberto para que outras vozes, estéticas e corpos expressem-se através de suas narrativas plurais.

A exclusão simbólica e injustiça cognitiva é vista a partir destes elementos iniciais, é possível dizer que percebemos esta metodologia pedagógico-político-teatral como uma forma contra hegemônica de produção de conhecimentos, que possibilita novos arranjos educativos e outros espaços de produção de saberes. Estas formas outras por vezes se inter cruzam com espaços formais de educação e nesses cruzamentos trazem à tona mecanismos de exclusão simbólica (Xiberras, 1996) presentes em espaços educativos que se associam estreitamente com o desenvolvimento de uma injustiça cognitiva (de Sousa Santos, 2007).

Segundo Martine Xiberras a exclusão simbólica acontece pelo estabelecimento de valores normativos ou o rompimento de valores marginalizados, marginalizáveis na perspectiva etnocentrista, pela ruptura de sentidos, por “representações de mundo estigmatizantes, por denegação ou desconhecimento, por angústia coletiva ou ódio atávico” (Xiberras, 1996, p. 22). Na educação, como falamos anteriormente, isso se manifesta de formas variadas.

Quando são trazidas à tona possibilidades de superar a exclusão simbólica, fala-se de formas estruturadas que garantam a inclusão de outros saberes, comportamentos, cotidianos e opressões nos espaços de aprendizagem e produção de conhecimento. Formas

estas que caminham para a diminuição do aspecto fundamental da exclusão que é o da injustiça social, que por sua vez, segundo de Sousa Santos (2007), só pode ser superada em relação a sua dimensão de injustiça cognitiva.

No desenvolvimento deste conceito, de Sousa Santos (2007) defende que as relações econômicas e culturais no ocidente ainda estão estruturadas nas relações cartográficas abissais que separavam o velho e o novo mundo no período colonial. Dessa forma, afirma que a injustiça social está intimamente relacionada com a injustiça cognitiva e que ambas só podem ser superadas com a construção de um pensamento pós-abissal. Quando fala em abissal o autor se refere a um abismo que separaria dois mundos incomunicáveis. De um lado o que é legítimo, real, científico, palpável, explicável, racional, enquanto o que está do outro lado seria tido como inexistente, e como coloca o autor,

A inexistência significa não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção de inclusão considera como outro” (de Sousa Santos, 2007, p. 1).

No pensamento abissal não é concebível a co-presença dos dois lados do abismo, enquanto o que está deste lado é legitimado pelo esgotamento da realidade relevante, ao que está do outro lado só resta a “inexistência, a invisibilidade e a ausência não dialética” (de Sousa Santos, 2007, p.1).

Assim, quando pensamos sobre as formas de produção e legitimação do conhecimento nas sociedades modernas nos deparamos com uma erradicação do que é diferente. Não se trata apenas da separação, da marginalização de outras perspectivas, mas da “capacidade de produzir e radicalizar distinções” (de Sousa Santos, 2007, p. 2). Não se trata apenas de mostrar a diferença, ou ainda de hierarquizá-la, mas de transformar a diferença em desigualdade, de forma tão extrema que o que está abaixo na hierarquização, está abaixo do visível, soterrado.

É importante salientar, que nesta concepção epistemológica se concede ao que está deste lado uma soberania epistemológica em relação a outros conhecimentos tidos como alternativos, e mesmo com as disputas existentes entre diferentes áreas de conhecimento (ciência, teologia e filosofia) todas estão deste lado do abismo. Por mais que haja uma enorme distância entre o que é tido com ciência em relação à filosofia e à teologia, todas são tidas como produtoras de conhecimento, são legitimadas. Enquanto isso, há uma gama de outras epistemologias que estão do outro lado, daquele que é invisível, do lado submerso. São eles,

Os conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses, indígenas, que se encontram além do universo do verdadeiro e do falso. Do outro lado não há conhecimento real; existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos, que na melhor das hipóteses podem se tornar objeto ou matéria-prima de investigações científicas. Os conhecimentos tornados incomensuráveis e incompreensíveis por não obedecerem nem aos critérios científicos de verdade nem aos critérios dos conhecimentos reconhecidos como alternativos (de Sousa Santos, 2007, p. 3-4).

Assim, compreende-se que a exclusão social não está ligada apenas às questões estruturais, presente nos setores econômicos, educacionais, trabalhistas, relacionados ao direito à terra, à saúde, ao transporte, à moradia digna, mas também se dirige diretamente às formas de se produzir conhecimento. Pensar não apenas em outros conhecimentos, mas em outras formas de produzir conhecimento (de Sousa Santos, 2007) é imprescindível para a superação da injustiça cognitiva. Formas que possibilitem ver mundo outros, perspectivas outras, gramáticas, expressões, linguagens outras que poderão fazer emergir o que foi submergido desde os tempos coloniais, e que fez somente agravar a vasta desigualdade social, econômica e epistemológica, instaurando um sistema de exclusão profundo.

Por mais que se compreenda o conceito de exclusão por uma série de perspectivas diferentes, há em comum em diversas delas a compreensão de que se esteja falando sobre sujeitos que são empurrados para fora do mercado material e/ou simbólico de um conjunto de determinados valores estipulados por determinada sociedade (Xiberras, 1996). De acordo com Wanderley (2014, p. 18), “os excluídos não são simplesmente rejeitados física, geográfica ou materialmente. Não apenas do mercado e de suas trocas, mas, seus valores não são reconhecidos, ou seja, há também uma exclusão cultural”. Em outras palavras, quando utilizamos o termo exclusão, por mais ambíguo e polissêmico que este possa ser, estamos nos referindo a sujeitos que ficam à margem, do lado de fora, não pertencentes a determinado grupo ou espaço onde estariam os incluídos que condizem com as características, regras e acordos para sua aceitação, ou seja, possuem todas as condições que os tornam pertencentes.

Por mais que já se tenha um profundo e diverso estudo sobre o conceito de exclusão no campo educacional, é fundamental levantar aqui algumas bases sobre o mesmo para que possamos pensar nas diferentes formas que ele se materializa e como que os espaços informais e não formais de produção de conhecimento e educação podem transbordar-se para o interior dos espaços formais, oxigenando relações e potencializando reflexões sobre alternativas de uma educação que possa trazer criticidade a cerca destas invisibilizações, com o objetivo de problematizá-las, decodificá-las e compreendê-las para uma possível superação.

A exclusão material assim como a exclusão simbólica se manifesta na sociedade em diversos espaços, institucionalizados ou não. Sua manifestação se dá a partir de rombos no tecido social, que justamente pela sua lógica estruturante gera esse sintoma social que é a exclusão. Entretanto, a partir desta pesquisa, percebe-se que os espaços e as práticas não formais de educação, quando em diálogo com os espaços formais, tem a capacidade propor possibilidades para superar tanto estas exclusões simbólicas quanto às injustiças cognitivas, principalmente pelo fato de trazerem outros olhares, outras perspectivas, outras estéticas que não as hegemônicas. Na verdade, não consiste em trazer para dentro, já que estas outras perspectivas, olhares e estéticas já estavam presentes nos espaços formais de educação, impregnadas nos corpos, comportamentos, expressões que ali transitam. Mas nesses cruzamentos, é possível enxergar um reforço ao processo de desinvisibilização, ou seja, da ação intencional de tornar visível práticas propositalmente invisibilizadas (de Sousa Santos, 2003), expandindo as compreensões de mundo e possibilitando que outras formas de produzir significados sejam não apenas permitidas, mas potencializadas.

4 Encharcado – MareMoTO e a multiplicação da metodologia

O Centro de Teatro do Oprimido (CTO) foi criado em 1985 e seu primeiro projeto no complexo da Maré foi criado em 2004 (Santos, 2017). O Grupo de Teatro do Oprimido (GTO) MareMoTO formou-se em setembro de 2014 como parte do projeto Teatro do Oprimido na Maré, realizado pelo (CTO). O projeto teve duração de dois anos (entre divulgação do projeto e montagem dos grupos) e teve como resultado a formação de três GTOs, com a participação de 35 jovens, que totalizaram neste período mais de 1.500 horas de oficinas em teatro, música, cultura digital, cenografia, figurino e 85 apresentações em escolas, teatros, instituições e espaços públicos.

O MareMoTO foi um dos três grupos formados (os outros dois foram o Maré 12 e o Marear), organizados territorialmente de acordo com a proximidade de residência dos integrantes. No início (2014) o grupo era formado por quinze jovens de 15 a 19 anos, moradores e moradores do Complexo da Maré e mantinha ensaios semanais realizados dentro do galpão do Museu da Maré, aos sábados. Durante o fim de 2014 e 2015 o grupo, que tinha então como *curingas*³ Flávio Sanctum e Claudete Félix, antigos membros do CTO, dedicou-se a trabalhar alguns conceitos base do TO, realizar jogos e exercícios que constituem a metodologia, e propor espaços de escuta para entender qual temática aquele grupo gostaria de trabalhar a partir da metodologia. Passaram então a criar a dramaturgia que daria

³ Curinga é o termo utilizado no TO para a pessoa que faz a mediação no teatro fórum entre peça apresentada e os espectadores e atrizes. É também aquele que durante os encontros/ensaios dos grupos de TO condiz os ensaios, propõe jogos e exercícios, articula o compartilhamento de histórias, indica possíveis modificações da peça. Atua com aproximações do papel de um educador popular, diretor e dramaturgo.

origem à primeira peça do grupo (A Marcha de uma Borboleta), peça que se centrava em questões de gênero dentro da Favela da Maré.

Quando foi iniciada esta pesquisa em 2016, um novo “curinga” assumia o trabalho com o grupo, era uma jovem de trinta anos, com trabalhos em diferentes países da América Latina e uma aproximação maior com as discussões e temáticas propostas pelos jovens do MareMoTO. O grupo, por sua vez, permanecia como um parceiro do CTO, mas sem um vínculo institucional.

No fim deste ano o grupo concorreu ao Plano de Autonomia Territorial (PAT) edital elaborado para apoiar financeiramente 48 projetos distribuídos nos doze territórios onde o projeto Caminho Melhor Jovem (CMJ) atua. Cada projeto contemplado recebe o valor de R\$15.000,00 (quinze mil reais) para apresentações, realizações de amostras, exposições ou oficinas relacionadas a área de atuação cultural e educativa de cada grupo. O CMJ era uma política pública do Estado do Rio de Janeiro, gerida desde 2015 pela Secretaria de Esporte, Lazer e Juventude (Seelje) e financiada pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), que tinha o objetivo de trabalhar o desenvolvimento pessoal e profissional a partir de um diálogo direto e participativo com jovens moradores de territórios com Unidades da Polícia Pacificadora (UPP) ou em processo de pacificação, atuando dessa forma em quinze favelas do Rio de Janeiro.

Figura. MareMoTO após ensaio em 08/10/ 2016.



Fonte: Paula Castellsagué (2016)

Havia diversas críticas relacionadas a projetos que estavam de alguma forma ligados às UPPs, programa do governo amplamente criticado por moradores da Maré e de

outras favelas do RJ, inclusive pelos participantes do MareMoTO, principalmente pela falta de diálogo do Estado com as populações locais, diretamente impactadas pelo modelo do referido programa e pela ampliação da ação truculenta e arbitrária da polícia militar nas favelas em que estava sendo implantada.

A proposta do MareMoTO neste edital foi então a de realizar oficinas de multiplicação do TO em espaços de produção de cultura e conhecimento na Maré, para jovens entre 15 e 29 anos, refletindo sobre aspectos de opressão presentes no Complexo de Favelas da Maré, onde estudavam e viviam, a partir de diálogos estéticos, propostos através de exercícios e jogos teatrais. Foram realizadas quatro oficinas dentro do projeto contemplado nesta chamada do PAT, mas aqui daremos enfoque a uma delas, para que seja aprofundada as discussões disparadas nesta intervenção e para que seja possível discutir as possibilidades educativas e de produção de sentidos e saberes a partir do trabalho com esta metodologia pedagógico-político-teatral em espaços formais de educação.

A oficina de multiplicação em questão se deu em uma segunda-feira, dia 21/11, no Colégio Estadual Vianinha (nome fictício). A oficina estava planejada para durar aproximadamente três horas, das nove da manhã ao meio-dia. Nesta semana, os alunos estavam em semana de provas. Faziam as provas das 7:30 até as 9:00 e depois, como não podiam ser liberados antes do meio-dia, ficavam na quadra participando das atividades que a coordenação havia proposto para esta semana, na qual era celebrada a semana da consciência negra.

Quando chegamos havia cerca de 50 alunos na quadra. Sabiam que haveria uma atividade ali, mas não sabiam muito bem do que se tratava. Havíamos divulgado a oficina, passado um descritivo para a coordenação da escola, mas aparentemente os alunos e alunas que estavam ali, estavam por acaso. Era 9:00 da manhã e começamos a conversar com o grupo de alunos e alunas para entender por que estavam lá. Depois de certo tempo, quando percebemos que a maioria não estava ali aguardando ansiosamente a oficina, entendemos que partir para uma conversa sobre oficina de teatro, Teatro do Oprimido, não daria certo, eles conversando, jogando futebol, não queriam ouvir ninguém propondo oficina de teatro. Muito menos falar de oprimido.

Então os integrantes do MareMoTO tiraram da mala alguns instrumentos utilizados nas peças do grupo e propuseram um jogo que é utilizado de aquecimento antes das apresentações. O jogo era simples. Criavam um ritmo base e traziam a repetição de palavras cotidianas (Sim, sim, sim. Não, não, não). O grupo falava as primeiras, os alunos respondiam às segundas. No ritmo proposto. Depois quando já há uma musicalidade, acrescentam as palavras, pão pão pão, e eles respondem mel, mel, mel. Dentro disso se cria um jogo musical, intercalando pergunta: sim, não pão, com a resposta dos alunos: não, sim, mel. No ritmo. Por fim, acrescentamos João, João, João, e eles respondem Luis, Luis, Luis. E aí vira aquela bagunça ritmada e caótica.

Pronto, havia algum ponto de contato! O grupo caminhou em procissão musical pela quadra, até fazer uma roda no meio dela e lá os curingas do grupo falaram sobre a proposta da oficina. A oficina era na quadra, que fica literalmente no centro da escola, onde grande parte das salas de aula tem acesso, após as escadarias, que ficavam de frente para a entrada do refeitório, um ponto sempre bem movimentado. Assim, durante sua realização, muitos jovens passavam por ali, estranhavam aquela movimentação, olhavam, alguns se interessavam e perguntavam para outros o que estava acontecendo, outros ficavam indiferentes, e ainda outros ficavam incomodados com aquela ocupação da quadra, lugar onde boa parte deles jogam futebol e vôlei nesses horários livres.

Parte dos alunos conheciam os membros do MareMoTO, já que parte deles mora no mesmo complexo de favelas. Alguns já haviam assistido apresentações do grupo, de forma que em pouco tempo boa parte dos participantes da oficina já estavam à vontade, aparentemente mais tranquilos depois daquele dia de provas. Por explicarem desde o começo que o grupo se originou na Maré, houve um grande interesse em entender melhor quem eles eram. Não se tratava de pessoas de fora vindo fazer uma atividade para ocupar o tempo livre nesta semana de provas. Eram jovens negros e negras como eles e elas, vindo falar sobre um teatro, que como um integrante do MareMoTO logo falou “parte da vida real, de histórias da vida de vocês”, e problematiza situações cotidianas, busca formas de encontrar linguagens para explorar o que já está ali, nas práticas, nas ruas, nos hábitos, nas danças, nos corpos, para falarem sobre o que perturba, incomoda, oprime.

O grupo começou então a oficina com o jogo Me Toca, que é um jogo de aquecimento, depois o hipnotismo colombiano (primeira categoria, jogos para desmecanização dos movimentos cotidianos); depois o jogo “1, 2, 3 de Bradford” (segunda categoria, desmecanização rítmica); Floresta de sons (terceira categoria, desmecanização dos sentidos); o jogo Completar a imagem (quarta categoria, desmecanização do olhar) e finalmente o quatro em marcha que é um demonstrativo de como funciona um Teatro-Fórum.

Durante o jogo Completar a Imagem, em duplas, os participantes apertam a mão um do outro como que num comprimento de bom dia e congelam. A partir daí, um deles descongela e cria outra imagem utilizando a imagem congelada da sua dupla sem mexer nela. Depois de criada essa imagem (estática), o outro da dupla descongela e cria outra imagem com aquela que vê, e assim sucessivamente. A ideia é trabalhar a polissemia através dos corpos em escultura. Em dado momento, um membro do MareMoto que conduzia o exercício congelou uma imagem específica de dois alunos e chamou todos os outros participantes para que analisassem a imagem congelada (a análise é parte deste exercício).

A cena congelada consistia em uma menina negra, de pé, com a mão estendida sobre a cabeça de um menino, também negro, agachado, com uma perna flexionada e a outra no chão. O membro do grupo que conduzia a atividade provocou os outros participantes

para falarem o que viam ali. Uma aluna respondeu que via um batismo, uma benção. Outro aluno falou que parecia alguém da família dando um sermão no que seria um filho ou sobrinho. Alguém falou que parecia um “escracho”⁴ mas não parecia ser entre membros de uma família, mas alguém de fora, do tráfico por exemplo. O que deu origem ao seguinte diálogo:

Aluna 1 – Essa é a lei, é a lei das favelas, do morro, a lei do tráfico é essa, que a pessoa que é X9 morre cedo. A lei do tráfico é essa, não é a lei da nossa casa, a lei da nossa vida que a gente leva pra vida, é a lei do tráfico, a lei do tráfico é essa.

Membro do Maremoto – Vocês concordam com essa lei?

Aluna 1 – Não, eu acho não.

Membro do Maremoto – Por que que você acha que essa lei, essa forma de resolver as coisas acontece? Por que você acha que pra eu mostrar pro outro eu tenho que matar?

Aluna 2 – pra botar medo nas pessoas.

Aluna 3 – pra não fazer de novo.

Aluna 1 – pra intimidar as pessoas. Pra ele ser o maior, ele intimida as pessoas

Aluna 2 – é pra ele ter o poder ele intimida as outras

Membro do Maremoto –E vocês acham que esta é uma forma de opressão?

Várias vozes – com certeza

Membro do Maremoto – e funciona?

Aluna 1 – infelizmente funciona.

Aluno 4 – se não funcionasse não morreria mais ninguém

Membro do Maremoto – e a partir disso, você acha que você não pode ser o que você quiser no lugar que você mora?

Aluno 5 – você pode ser o que você quiser, mas você não pode falar o que você quiser.

Aluno 6 – É! Você pode ser o que você quiser, mas você não pode falar o que você quiser.

Membro do Maremoto – Vocês acham que é toda pessoa que contesta isso e acha que isso não é natural, que não naturaliza isso?

Aluna 1 – Muita gente nasce dentro da favela, tem a mesma criação que um cara que hoje em dia é bandido e hoje em dia é advogado, é médico. Cada um escolhe seu caminho (Oficina no C.E. Vianinha, 21/11/2016).

Neste exercício a polissemia das imagens e o olhar sobre múltiplas perspectivas é trabalhado junto aos alunos. A partir disso, são realizadas análises sobre as referências e repertórios na produção de significados que parte do cotidiano dos participantes. Esta imagem específica demonstrava diversas formas pelas quais os alunos e alunas ali se sentiam controlados no território onde vivem. No início do diálogo, a “lei da favela” mencionada, não é propriamente uma lei idealizada e aplicada pelo Estado. Está relacionada a um conjunto de

⁴ Escracho é uma forma coloquial de expressar ação de alguma autoridade do estado, feita de forma truculenta, afrontosa ou humilhante.

práticas que por mais que não existam formalmente, não tenham sido discutidas democraticamente e regulamentadas por um órgão do Estado, são amplamente conhecidas e seguidas por aqueles e aquelas que vivem ali, no Complexo da Maré (assim como em outras favelas do Rio de Janeiro). Conhecer esse conjunto de regras é algo imprescindível para a sobrevivência neste território. Não faz parte do currículo escolar, mas é aprendido desde cedo no convívio social cotidiano, nas múltiplas relações que se estabelece desde a infância. Não se trata apenas sobre ser “X9”⁵ mas sobre viver nestes espaços duplamente controlados, já que morar na favela significa estar sob as leis do Estado e simultaneamente sob as leis do tráfico.

Deleuze a partir dos estudos que faz sobre Foucault, quando este analisava o trânsito das sociedades disciplinares para as sociedades de controle, afirma que nas sociedades disciplinares o sujeito passa constantemente “de um espaço fechado a outro, cada um com suas leis: primeiro a família, depois a escola, depois a caserna, depois a fábrica, de vez em quando o hospital, eventualmente a prisão, que é o meio de confinamento por excelência” (Deleuze, 2013, p. 223). Através da disciplina e do confinamento o objetivo destas sociedades disciplinares era organizar a todo instante o tempo e o espaço de forma a otimizar e aumentar a produtividade. A disciplina rigorosa inculcada através deste confinamento vitalício foi fundamental para que se dificultasse qualquer escape ao modelo normativo, que delinea um padrão comportamental e estabelece rigorosamente formas de segui-lo.

No trânsito entre a sociedade disciplinar para a sociedade de controle, existem dispositivos disciplinares, mas também outros com maior enfoque no controle subjetivo dos sujeitos. O controle é exercido assim ao ar livre, não necessita de espaços fechados nem de um “ferramentário” disciplinador aparente. Nesse sentido, o controle não precisa mais ser exercido pelo confinamento, pelo agrupamento e por processos disciplinares rigorosos. Ele pode ser feito efetivamente pelo Estado, como também como efeito colateral das práticas neoliberais predominantes na sociedade, como neste caso que aparece na oficina, representado pela presença cotidiana tanto do braço armado do Estado, a polícia, quanto do tráfico de drogas, que atuam de forma concreta e violenta nesses cotidianos, mas também na criação de um conjunto de normas culturais que estão presentes em diversos espaços da favela, atuando assim como instituições disciplinadoras.

Este fato é percebido quando a aluna participante da oficina sugere espontaneamente que aquela imagem se refere às leis do tráfico. Ela discorre sobre algo extremamente violento que a impacta diretamente, fisicamente, que faz com que ela possa “ser o que quiser, mas não possa falar o que quiser”. A partir disso, coloca o conjunto de práticas que ela está sujeita, que exerce um controle concreto e constante a grande parte do que faz e diz, por mais informal e ilegal que o controle do tráfico seja constituído. Entretanto também, o controle acontece atra-

⁵ X9 é uma expressão coloquial para referir-se a um sujeito que delata, expõe ou revela informações para autoridades com prejuízo a outros.

vés de diversas práticas, culturais e simbólicas. É interessante reparar que logo depois dessa fala, a mesma aluna reproduz um discurso tipicamente meritocrático, construído a partir de diversas simbologias e experiências que viu e vivenciou durante sua vida, que embasa esse discurso hegemônico que também a impacta diretamente. Nesta segunda fala, coloca que “tem muita gente dentro da favela, que tem a mesma criação que um cara que hoje em dia é bandido, mas hoje em dia é advogado, médico. Cada um escolhe seu caminho”. Ou seja, logo depois de falar o quanto a vida do “favelado” está sujeita a estas “leis do tráfico”, a aluna sugere que quem constrói o seu caminho é o sujeito, individualmente, independentemente das forças que o impactam, das oportunidades que tem, das estruturas sociais às quais está vinculado, ou das violências que sofre diariamente. Nessa perspectiva, a aluna de certa forma exclui as múltiplas desigualdades e injustiças que o jovem de favela passa para se formar no ensino básico, no ensino médio, para entrar na universidade, acabar a universidade e entrar no mercado de trabalho, já que segundo sua fala o ponto central não são as condições e os aspectos sociais daquele território, mas a escolha pessoal de cada um.

Boal (2009, p. 141) afirma que “as relações sociais na vida cotidiana são estruturadas como espetáculos nos quais se exibem as relações de poder existentes entre os integrantes daquele segmento social”. O dramaturgo também diz, fazendo um paralelo entre a sociedade do espetáculo e estas relações cotidianas espetaculares, que “uma das principais funções da arte é revelar, tornar sensíveis e conscientes estes rituais teatrais cotidianos, que nos passam despercebidos, embora sejam uma potente forma de dominação” (Boal, 2009, p.141).

Depois deste momento da oficina, a discussão acerca do “morar na favela” prosseguiu, resultando no seguinte diálogo provocado por uma das participantes do MareMoTO.

Membro do MareMoTO – Então o que vocês acham que podem fazer para mudar a vida de vocês? Ter direito a direitos?

Aluno 5 – mudar da favela

Aluna 3 – *risadas*

Membro do MareMoTO – Mas o que vocês podem fazer estando dentro da favela?

Aluna 1 – Estudar! Pra ter uma vida melhor! Pra sair dali de dentro na verdade.

Porque quando você vive na favela, você está sujeito a tudo! Você está su jeito a sair de casa e não poder voltar. Você sai, aí tá tendo invasão. Na maioria das vezes quem não tem nada a ver com a história acaba sendo atingido. Então você tem que estudar ou tentar melhorar de vida pra sair dali de dentro.

Membro do MareMoTO – Mas você acha que só sair é uma solução? E as outras pessoas que vão continuar ali dentro? Não existe solução? Vocês acham que...

Aluna 1 – sinceramente eu não sei uma solução para dentro da favela.

Membro do MareMoTO – Mas você não acha que você está se informando, se você melhorar, você não vai conseguir ajudar também.

Aluno 7 – você pode ajudar e oferecer pra ela (a favela) o que você quer ser entendeu?

Aluna 1 – pensar em um projeto pra ajudar os jovens a não entrar pra essa vida.

Membro do MareMoTO – Tá aí uma questão. Um projeto pra juventude da favela!

Aluna 1 – Um projeto!

Membro do MareMoTO – e a gente é de onde?

Aluna 1 – Da Maré!

Membro do MareMoTO – dentro do nosso grupo existem pessoas que estão fazendo faculdade, que é aquilo, eu vou falar pra vocês. Quando a gente entrou no Maremoto todo mundo não tinha noção política, não tinha noção de várias coisas, que a gente como favelado tem direito sim! Que a gente aprendeu, entende? Que existe toda uma questão do governo, pra que o favelado não tenha acesso a cultura e a educação. Eu acho que é muito importante eu dizer pra vocês isso. Não que o teatro mudou nossa vida, que influenciou totalmente, mas que a gente pode sim sonhar e correr atrás dos nossos sonhos, que é muito importante a gente querer alguma coisa melhor pra gente, entendeu? E é isso. Eu sou favelada como qualquer um de vocês, mas tamo aí. Mas eu acho o que importa é isso. Favela resiste, e o que importa é que o favelado ocupe os espaços que são dele, sim, faculdade é um direito sim! (oficina no C.E. Vianinha, 21/11/2016).

A partir desse momento, decorrente do mesmo exercício, percebe-se como um diálogo estético-dialógico é característico tanto no TO quanto de processos educacionais propostos a partir destas oficinas realizadas pelo MareMoTO. A jovem do MareMoTO começa questionando as formas de transformação possível para aquela realidade mencionada no diálogo anterior sobre a “lei do tráfico”. Tem como resposta que a única saída é deixar aquele território. A partir dessa resposta se inicia a busca pelo desvelamento daquela situação. No diálogo anterior já se falava sobre o que consiste no território favela, do que ele é composto. Aqui se buscava entender como transformá-lo. Seria possível transformá-lo? O que fazer para tornar essa transformação real? Será que sair de lá não era o melhor a fazer? E quem não saísse? Todas as questões levavam a reflexões e buscas por estratégias para transformar aquela determinada situação, aquela realidade. Todas eram baseadas em situações e percepções que aqueles jovens, moradores deste território possuíam. Se tratava das suas opressões, seus amigos, suas famílias, suas vidas. Neste momento, o objetivo não era encontrar a descrição mais assertiva de “favela” (Boal, 2009, p. 141), ou as estratégias com maior potencial de transformação. Tratava-se de estabelecer um espaço dialógico, horizontal, em uma instituição que por vezes ainda reproduz as características da sociedade competitiva, meritocrática com foco no benefício individual, característica que compactuam com aquelas da educação bancária da qual Freire (1970) se refere tantas vezes.

Ao instaurar este espaço estético-dialógico, são abertas brechas. Freire defende que “o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir

e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro” (Freire, 1970, p.45). Como exigência existencial, o diálogo não pode ser ocasional no processo educativo. Para ser real, necessita partir de onde aqueles com quem se propõe dialogar estão, onde exerçam significados.

Quando se apresenta uma dramaturgia sobre uma determinada opressão, ou quando se cria uma simples imagem durante um jogo teatral, e ela é capaz de desencadear diversas camadas de interpretações, está aí uma indicação sobre algo que se deseja elaborar coletivamente. Percebe-se neste espaço momentâneo, jovens que são chamados para participar sinestésica e verbalmente como protagonistas do seu processo educativo. Percebe-se um processo ativo, desencadeado por um tema gerador (Freire, 1970) comum a maior parte daqueles alunos, que a partir de um repertório de significados legítimos entre eles, possibilita a elaboração de uma série de representações estético-teatrais, onde se vinculam efetivamente ao processo educativo proposto, estabelecendo processos dialógicos de aprendizagem, que são inerentes tanto ao TO quanto à educação como prática da liberdade (Freire, 1970).

É possível perceber isto, no desenrolar do diálogo acima, tanto no aluno quanto na aluna que respondem à jovem do MareMoTO, a qual afirma que a única forma de mudar de vida é saindo da favela. Nos questionamentos que esta jovem do MareMoTO faz depois, percebe-se uma provocação para buscarem algo além, mais amplo, que não mude apenas a vida deles, individualmente, mas questionam como transformar a vida do favelado na favela e não fora dela.

A questão que eles colocam a partir das percepções que os alunos e alunas observam no jogo, é o porquê que o acesso a direitos básicos na favela é tão diferente daqueles e daquelas que moram na outra cidade e, a partir disso, como seria possível mudar determinadas estruturas sociais que atingem diretamente moradores e moradoras de favelas. A partir de elementos que compõem seu território, os alunos e alunas deixam claro que não veem possibilidades de transformação para a favela, o que é inerente às situações que vivenciam. Mas esta impressão se torna algo que não pode ser absolutizado também, já que as pessoas que estão ali dialogando com eles (membros do MareMoTO) também são moradores de favela. Inclusive da mesma favela da Maré.

No desenrolar do exercício, membros do MareMoTO trazem o contexto de realização daquela oficina em uma escola com alunos majoritariamente do Complexo da Maré e do Alemão.⁶ O que faz a jovem do MareMoTO contar brevemente o histórico de alguns membros do grupo, tanto mudanças individuais causadas pela entrada na faculdade, quan-

⁶ As favelas da Maré e do Alemão estão localizadas próximas ao Aeroporto Internacional, na Zona Norte da região metropolitana do Rio de Janeiro. Na década de 1962, um bairro chamado “Serra de Misericórdia” foi criado por Leonard Kaczmarkiewicz, um imigrante polonês, de quem derivou o apelido “morro do alemão”, ou seja, favela do alemão.

to pelo desejo de transformações sociais a partir no engajamento político e na proposta de dialogar e se articularem com outros jovens daquele território, incidir em políticas públicas direcionadas à juventude, aos favelados, e de ocupar espaços políticos de decisão, de discussão e debate que são deles por direito.

Esta fala, realizada em outros contextos, poderia ser vista como um discurso assistencialista, que busca listar exemplos a serem seguidos, pautando instituições que legitimariam e impulsionariam ascensões sociais de alguns poucos indivíduos. Mas partindo daquela jovem, daquele grupo de teatro, daquela oficina realizada, da escola onde era realizada, do método utilizado, dos sujeitos com as afinidades identitárias que propuseram a oficina e principalmente do processo pelo qual se chegaram naquele determinado assunto, naquelas determinadas possibilidades de transformação sócio territorial, é possível elaborar algumas ampliações epistemológicas e educativas possíveis através destas metodologias e destes processos estético-dialógicos.

Percebe-se nesta oficina realizada no C.E Vianinha, que o trabalho a partir do TO com os alunos e alunas da escola, caracteriza-se também pela multiplicidade de linguagens que explora no decorrer das atividades. A corporeidade que dá aos diálogos propostos, somados às múltiplas formas de expressão que são propostas, tornam-se outro foco de ampliação epistemológica. Os alunos são chamados ao diálogo, mas não estão corporalmente passivos, não se restringem a um determinado espaço, não precisam opinar apenas verbalmente, respondendo a uma questão também exposta verbalmente.

Nesta oficina os alunos e alunas são convidados a se expressarem de formas tão diversas quanto seus sentidos possibilitam. Contemplando esta possibilidade, na oficina foram propostos jogos das quatro categorias do TO, com o objetivo de reconhecer e ampliar diversas formas de expressão, nas diferentes linguagens pelas quais podemos trabalhar os mais diferentes temas que nos impactam e estão conectados ao cotidiano. Victório (2014, p. 227) defende que “todo processo de criação estética é também de produção de saberes espaço privilegiado no qual se conjugam os fazeres da vida e os fazeres intensos da beleza”. São a partir desses fazeres que enxergamos na ação teatral, uma forma de produção de conhecimentos transgressores, fazeres e estéticas que partam de corpos potentes e múltiplos, que inauguram um sem número de possibilidades de análise, de criação, de elaboração coletiva, de existência e de aprendizado.

Na obra organizada por Freitas, *Educação, Arte e Vida em Bakhtin* (2013), Goulart discorre sobre a linguagem pela perspectiva marxista, onde descreve a arquitetura político-filosófica do cotidiano, o qual “não pode ser vinculado a uma esfera ideológica particular, justamente porque trata da comunicação da vida ordinária, que envolve o conjunto de sensações cotidianas interiores, que refletem e refratam a realidade social objetiva” (Goulart, 2013, p.72). A autora se aprofunda aqui na forma com que Bakhtin via a construção e o envolvimento social dos sujeitos

a partir do cotidiano a que estavam imersos, e as múltiplas formas que a linguagem possibilitava estes de reinterpretar os significados em que se viam, onde poderiam “se tornar mais livres e criativos para reformular gêneros padronizados” (Goulart, 2013, p.73). Dessa forma acreditava que a “experiência plural da vida enunciativa, lugar transitório, de passagem” (Goulart, 2013, p.73) podia conceber uma multiplicidade de sentidos presentes no diálogo que poderiam servir tanto ao fechamento quanto à abertura, tanto à libertação quanto à opressão.

Percebe-se nas oficinas e apresentações do MareMoTO que o cotidiano e os significados presentes nele são os propulsores de um diálogo fértil que potencializa possibilidades de construções epistemológicas. Como defende Santos (2016), contando sua experiência por mais de quinze anos ao lado de Boal,

vão teatralizar a realidade, criamos uma metáfora, uma imagem do real: uma representação que expressa determinada percepção sobre o real. Assim, nos afastamos da realidade em si para vê-la em sua imagem, que nos possibilita ampliar a visão do todo acontecido (Santos, 2016, p. 203).

Partir da realidade, das opressões e experiências cotidianas de quem as vive caracteriza a potência dialógica do método. Daí, criar cenas, peças, intervenções, ou mesmo pequenos diálogos durante as oficinas, exemplificam a potência desta proposta de Boal de que os sujeitos sociais se reapropriem dos meios de produção artísticos em linguagens de reivindicação.

Dessa forma, aproximar o método de espaços educacionais formais mostra não apenas as possibilidades no alargamento destas brechas que instauram espaços e momentos efetivamente dialógicos e esteticamente transgressores, mas também nas possibilidades de transbordamentos da metodologia pedagógico-político-teatral entre estes diferentes espaços educacionais. Isso porque compreende-se as características dialógicas do TO entre sujeitos, mas também a potência dialógica do método entre estes diferentes espaços educacionais.

Este pensamento foi aprofundado a partir das oficinas seguintes que fizemos dentro do PAT, realizadas no Centro de Estudos e Ações Solidária da Maré (CEASM), localizado no Complexo da Maré, mais especificamente no Morro do Timbau, realizadas em fevereiro de 2017 com três turmas do pré-vestibular, assim como nas apresentações da peça de Teatro Fórum do MareMoTO, realizadas em escolas, universidade, museus comunitários e outros espaços educacionais.

A partir destas experiências é possível indicar alguns atravessamentos da aplicação da metodologia neste território, os quais nomeamos encharcamentos provocados a partir destas intervenções do MareMoTO, não apenas nos sujeitos que participaram delas, mas nos espaços e instituições onde foram realizadas. Percebe-se que através das intervenções pedagógico-político-teatrais, é possível a criação de ecos e ressonâncias nos espa-

ços onde são produzidos de forma a provocar “curtos-circuitos que abrem o presente para o futuro, modificando as instituições” (Deleuze, 2013, p. 214). Curtos-circuitos, pois, por um breve momento, instauram uma outra lógica de produção de conhecimento, que deixa rastros. Como metodologia, ao transbordar-se, alarga brechas que já existiam dentro destas instituições, ou ainda inaugura outras. Propostas como a do aprender através da ação transformadora; a mudança do espectador passivo para um protagonista ativo (spect-ator); a intervenção social e política através do teatro; a modificação da realidade através da construção de linguagens territoriais (Teixeira, 2007); a produção de conhecimento a partir da criação estética que provém de histórias de opressão, mas também de características cotidianas e culturais de grupos específicos, todas estas características do TO, tem a possibilidade de desestabilizar a lógica das instituições por onde transita.

Estas desestabilizações podem ser caracterizadas como manifestações heterotópicas, o onde os participantes criam situações capazes de desorganizar a vida domesticada da sociedade de controle e visibilizar coisas antes invisibilizadas (Vannucci; Junqueira; Diniz, 2021). A heterotopia, na perspectiva Foucaultiana, segundo a autora, é diferente da utopia, pois ela se dá num espaço efetivamente localizável, mas em outra dimensão espaço-temporal. Diferente da utopia, que se dá num plano abstrato, imputando um referencial, um lugar a ser alcançado, que conforme se caminha mais este ponto se distancia, a heterotopia se dá no plano do real e do possível. Não são efetivamente revolucionárias, não rompem processos até então estabelecidos, mas acontecem paralelas, em outra dimensão que se sobrepõe ao espaço real, em uma espécie de bolha perceptiva aonde os participantes voltam para casa com uma dramaturgia residual (Vannucci; Junqueira; Diniz, 2021).

Durante as oficinas e apresentações do MareMoTO é possível dizer que por um breve momento foi criada uma bolha perceptiva. O deslocamento para um diálogo não apenas verbal, mas que abarca outros sentidos, outras linguagens dentro daquelas instituições majoritariamente verbais; a descentralização da voz na produção de conhecimento; a transição do protagonismo em cena, que não tem dono, mas é aberto e convidativo a qualquer um que queira participar daquela experiência estética; a desnaturalização de fatos sociais cotidianos através de histórias vividas por jovens daquele território, o convite a transformação prática, através da ação referente a uma opressão que atravessa parte daqueles jovens presentes. Estas práticas características do TO, tem a capacidade de criar um espaço heterotópico durante o momento da sua aplicação.

A dramaturgia residual que Vannucci e seus colgas relatam pode impactar diretamente aqueles alunos e alunas, que a partir daí vem aquela instituição a partir de outras propostas e experiências. Deleuze (2013, p. 30) defende que “não há revolução dos oprimidos se o desejo não tiver tomado uma posição revolucionária”. A partir disso, pensamos que diversos espaços dentro da instituição escolar podem ser criados paralelamente e

sobrepostos a ela, onde a experimentação da liberdade, da expressão descompromissada, do prazer na produção seja reavivado. Não que a escola, como instituição, não provoque este tipo experiência ao aluno, mas acreditamos que devido a algumas características que a compõem, elencadas durante este trabalho, oxigenações são necessárias para provocar constantes curtos-circuitos. De certa forma a proposição de pequenos momentos heterotópicos, aparenta uma espécie de materialização do utópico viável defendido por Freire (1970). Indica esta viabilidade de outras propostas na produção de conhecimento, de relação entre agentes educativos e de constituição do saber. Possivelmente transformadores, dialógicos e que caminham para uma educação como prática da liberdade.

5 Conclusão

De acordo com Arnulf (2022), a prática do Teatro do Oprimido torna-se um método de emancipação que permite restabelecer o desequilíbrio da participação: os atores têm a oportunidade de tomar posse de questões sociais e políticas do seu tempo e de pensar coletivamente sobre novas formas de transformação dos contextos em que moram.

O MareMoTO formou-se como um coletivo, um grupo de jovens que escolheram o TO como linguagem, como ferramenta de emancipação estética, social, de produção de conhecimento, articulação e diálogo entre diferentes espaços dentro do território onde vivem. Durante os 22 meses nos quais o trabalho de campo foi desenvolvido junto ao grupo foi possível observar estas múltiplas narrativas coletivas, horizontais, potentes, que transgridem o próprio método, oxigenando formas de se relacionar, de se fazer teatro, de produzir significados e sentidos, partindo de múltiplos cotidianos que alargam as formas de se compreender o mundo, suas relações, suas opressões, suas potências criativas.

O aprofundamento no trabalho com a metodologia pedagógico-político-teatral, possibilitou que fossem traçados paralelos com a etnografia, metodologia desta pesquisa, de forma a indicar possibilidades de cruzamentos entre aspectos centrais de ambas, que mesmo desenvolvendo-se em áreas de conhecimento diferentes, compactuam com conceitos e elementos centrais e caros a ambas, tais quais o estudo detalhado sobre as relações entre o local e o universal; as potências das narrativas polifônicas e a natureza processual dos fenômenos.

Através da criação de peças de Teatro Fórum e da realização de oficinas de TO foi possível enxergar as possibilidades que escapam às visões e perspectivas dicotômicas, para ampliar as texturas que compõem os emaranhados sociais e as relações de poder provenientes dele e assim, buscar outras formas de produção de conhecimento que sejam sinestésicos e abertos. O TO como linguagem teatral polifônica, indicou durante apresentações em faculdades, escolas, praças e museus, que é possível sugerir propostas de diá-

logos que superem os monólogos, que priorizem a reflexão no lugar da imposição, que se proponham abertos ao invés de restritivos, que horizontalize a verticalidade preponderante.

Da mesma forma, o estudo de um coletivo que parte do trabalho com o TO indicou que está se trata de uma metodologia que possibilita o alargamento do diálogo no campo educativo, político, estético e teatral, e permite a concepção de outras formas de existir, de criar e produzir saberes. Demonstra assim que o saber e o fazer, estética e conhecimento constituem a mesma obragem (Victorio, 2012). Isto evidencia-se partindo de momentos de elaboração sobre o real, sobre o olhar para o cotidiano através de miradas múltiplas, que possibilitam inclusive formas de oxigenar e transgredir a normatização e a institucionalização do aprendizado, do conhecimento e da experiência educativa. Propondo assim outras formas do aprender, que superem a exclusão simbólica (Xiberras, 1996) e a injustiça cognitiva (de Sousa Santos, 2007), e a partir disso, possibilitem e fomentem a superação de opressões sociais enraizadas cultural e socialmente nas instituições e na sociedade brasileira.

Além disso, ao possibilitar a criação de momentos heterotópicos (Vannucci; Junqueira; Diniz, 2021) possibilita a redefinição de papéis entre os sujeitos que compõem um espaço educativo e de produção de conhecimento. A partir da teatralização dos cotidianos de sujeitos comuns, jovens do Complexo da Maré é possível reimaginar e fortalecer a democratização desses espaços.

REFERÊNCIAS

- ARNULF, Fanny. Da prática teatral à luta pelo reconhecimento: o Teatro do Oprimido nas favelas do Rio de Janeiro. In: **Todas as Artes, Todos os Nomes**: II Congresso Internacional Lusófono. Cap.4.3,p. 314-325, Universidade do Porto. Faculdade de Letras, Porto, 2022... Disponível em: <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/19482.pdf>. Acesso em: 21 de junho de 2024.
- BOAL, Augusto. **A Estética do Oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.
- CLIFFORD James; MARCUS George, (org). **A escrita da cultura: poética e política da etnografia**. Tradução por Maria Claudia Coelho. Papéis Selvagens. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2016. 388p.
- COELHO, Maria Claudia. Sobre tropas e cornetas: apresentação à edição brasileira de Writing Culture. Cap. 1, p.7-25. In: James Clifford; George Marcus, (org). **A escrita da cultura: poética e política da etnografia**. Tradução por Maria Claudia Coelho. Papéis Selvagens. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2016. 288p.
- DE SOUSA SANTOS, Boaventura. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. v. 78, p.3-46. 2007.Acesso em: <http://journals.openedition.org/rccs/753>. Acessado em 21 de junho de 2024.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** São Paulo: Editora 34.1991.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1970.
- GOULART, Cecília Maria Aldigueri Política como ação responsiva: breve ensaio acerca de educação e arte. In: Maria Teresa de Assunção Freitas. **Educação, Arte e Vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, Cap.4, p. 75-104, 2016. 128p.
- MAFFESOLI, Michel. **No Fundo das Aparências**, Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1996.
- MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. Imagens da exclusão na microanálise da sala de aula: uma instância interativa de confronto cultural. In: Carmen Lúcia Guimarães de Mattos; Paula de Almeida Castro (Eds) **Etnografia em Educação: Conceitos e Usos**. Cap. 4, p.101-116, Campina Grande, PB: Eduepb, 2011.
- MIGNOLO, Walter. **La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial**. Gedisa Editorial: Barcelona. Tradução de Silvia Jawerbaum y Julieta Barba. 2005. 241p.
- OLIVEIRA, Gustavo Rabelo Coelho de. Desordeiros. Uma pedagogia urbana extrema. In: , Gustavo Rabelo Coelho de Oliveira. **Pixação: arte e pedagogia como crime**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Cap.4:, p.83 a p.101, 2009, 371f.
- QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina”, In, Walter Mignolo (comp.). **Capitalismo y geopolítica del conocimiento**. Partell, Cap.2,p 119-131, Madrid, ES: Ediciones del Signo. 2001.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad y modernidad / racionalidad, In: Robin Blackburn; Heráclito Bonilla (eds) **Los conquistados. 1492 y la población indígena de las Américas**. Tercer Mundo Editores; Flacso: Libri Mundi, Santafé de Bogotá, Colombia, Ecuador, p.437-448. 1992.

SANCTUM, Flavio. Do negativo social à transformação do real. Aproximações entre Boal e Adorno. **Sala Preta**, São Paulo, Brasil, v. 12, n 2, p. 45-50, 2012. <https://doi.org/10.11606/issn.2238-3867.v12i2p45-50> Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57485>. Acesso em: 22 junho de 2024.

SANTOS, Barbara. **Teatro do Oprimido Raízes e Asas**: uma teoria da práxis. Rio de Janeiro: Ibis Libris, 2016. 532p.

VANNUCCI, Alessandra, JUNQUEIRA, Christine; DINIZ, Guilherme. **Crítica do Teatro Brasileiro no século XX**. Ufmg: Horizonte da Cena. Curso veiculado no YouTube em 10 de junho de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Y7aeN3xzwFo>. Acesso em 28/03/2023.

VICTORIO FILHO, Aldo. Estéticas nômades: outras histórias, outras estéticas, outros...ou o funk carioca: produção estética, epistemológica e acontecimento. **Visualidades**, v. 6, n. 1 e 2, 2012. <https://doi.org/10.5216/vis.v6i1ei2.18085>. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/18085>. Acesso em: 22 jun. 2024.

WALSH, Caterine. Geopolíticas del conocimiento, interculturalidad y descolonización, **Boletín IC-CI-ARY Rimay**- Instituto Científico de Culturas Indígenas. Año 6, n. 60, p.1-6, 2004. Disponível em: <http://icci.nativeweb.org/boletin/60/>. Acesso em: 22 de junho de 2024.

WANDERLEY, Mariangela Belfiore. Refletindo sobre a noção de exclusão. In: Bader Sawaya (org.) **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. (14ª ed). Petrópolis: Editora Vozes, Cap.1, p.17-26, 2014.

XIBERRAS, Martine. **As Teorias da Exclusão: para uma construção do imaginário do desvio**. Lisboa, PT: Instituto Piaget, 1996. 256p.

Recebido em novembro/2023 | Aprovado em abril/2024

MINIBIOGRAFIA

Igor Federici Trombini

Mestre pela Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Consultor no Fundo Brasileiro para a Biodiversidade – Funbio. Pesquisador nos Projetos da Educação Ambiental do Licenciamento Ambiental Federal – Ibama, nas comunidades tradicionais em toda costa do Rio de Janeiro.

E-mail: igor.trob@gmail.com

Alessio Surian

Doutor em Pedagogia e Ciências da Educação pela Universidade de Padova. Professor Associado da Universidade de Padova. Diretor do CIRSIM -Centro Interdepartamental de Estudos Interculturais e de Migração.

E-mail: alessio.surian@unipd.it