UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES

TERENA ZAMARIOLLI CORADI

**Teatro e Comunidade:
uma travessia em campo emaranhado**

São Paulo
2017

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES

TERENA ZAMARIOLLI CORADI

**Teatro e Comunidade:
uma travessia em campo emaranhado**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Artes Cênicas.

Área de Concentração: Pedagogia do Teatro

Linha de Pesquisa: Teatro e Educação

Orientação: Prof.^a Dr.^a Maria Lúcia de Souza Barros Pupo.

São Paulo

2017

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo
Dados fornecidos pelo(a) autor(a)

CORADI, Terena Zamariolli
Teatro e Comunidade: uma travessia em campo emaranhado /
Terena Zamariolli CORADI. -- São Paulo: T. Z. CORADI, 2017.
180 p.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Artes
Cênicas - Escola de Comunicações e Artes / Universidade de
São Paulo.

Orientadora: Maria Lúcia de Souza Barros Pupo
Bibliografia

1. Pedagogia do Teatro 2. Teatro e Comunidade 3. Ação
Cultural 4. Comunidade I. Pupo, Maria Lúcia de Souza Barros
II. Título.

CDD 21.ed. - 792

CORADI, Terena Zamariolli. **Teatro e Comunidade: uma travessia em campo emaranhado**. 2017. 180 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Departamento de Artes Cênicas, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

Aprovado em: _____ de _____ de 2017.

Banca examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Ao meu pai Erley de Jesus Coradi (in memoriam)
por ter aberto os caminhos dessa travessia.

AGRADECIMENTOS

À Maria Lúcia Pupo, com quem ao longo dessa travessia estabeleci laços de profundo afeto, agradeço pelo olhar sempre generoso, pelo senso crítico aguçado e pelo exemplo da docência exercida de maneira plena. Foi um enorme prazer empreender essa viagem ao seu lado!

À minha mãe, Rosa Zamariolli, por estar ao meu lado e dividir comigo os momentos belos e difíceis dessa jornada.

Ao Cristiano Gouveia, que, em meio a essa travessia, se tornou meu marido, agradeço a imensa generosidade, o cuidado diário, o apoio incansável e a beleza desse amor que me faz sorrir todas as manhãs.

À Vera Lion, Tião Rocha, Laniela Feitosa, Onésima Mourthe e Eliane Luiz de Almeida, por me receberem de modo tão acolhedor, possibilitando tantas descobertas.

À Ana Paula Lopes, Bianca Donata, Cícera Rodrigues, Cleide Nunes, Daniel Nyelsen, Danilo Jesus Pereira, Fabíola Soares, Félix Anjos, Maria Patrícia Araújo, Matheus Postigo, Paulo Paz e Raquel Chagas, sem os quais este trabalho não teria sido possível.

A todas as crianças e adolescentes do "Projeto Vargem Grande: Comunidade Saudável", pelas descobertas e pelos aprendizados.

À Marília Velardi, por me encorajar a enfrentar os desafios desta pesquisa e a acreditar em minha capacidade de narrar essa história.

Ao Marcelo Soler, pela leitura cuidadosa do trabalho e pelas colocações feitas na banca de qualificação que me permitiram avançar.

À Paulina Caon, pelas reflexões partilhadas e, especialmente, pelas perguntas certas.

Ao Ricardo Mesquita e Marina Nunes, pela compreensão; o apoio de vocês me possibilitou ir mais afundo nesta pesquisa.

À Fabiana Neves, Raul Figueiredo, Marcelo Polleto e Vicente Latorre, meus parceiros de trabalho, agradeço pelo apoio e pela compreensão.

Ao Filipe Brancalião, parceiro de orientação, pelas conversas sempre tão produtivas.

À Maria Fernanda Vomero, a quem eu tive o prazer de conhecer nessa travessia, agradeço pela amizade que brota e pelo trabalho cuidadoso de revisão.

Aos amigos Renata Grazzini, Nádia Reciola, Joana Primo, Bruna Alencar, Luanda Alencar, Yuri Bitencourt, Erick Amarante, Carlos Henrique Gottsfritz, Olair Lopes e Sílvia Vanni Lopes, por estarem sempre por perto.

RESUMO

A presente pesquisa teve como campo de estudo o bairro de Vargem Grande, localizado na subprefeitura de Parelheiros, extremo sul da capital paulista, visando investigar práticas teatrais permeáveis ao contexto no qual elas estão inseridas, de modo a identificar os sentidos que essa experiência de criação artística tem para as pessoas envolvidas e se/como isso reverbera no cotidiano delas. O local, que mescla características rurais e urbanas, não possui nenhum equipamento cultural e apresenta uma complexidade social, ambiental e econômica significativa. A fim de instaurar um processo de apropriação da linguagem teatral, foram realizados diferentes experimentos cênicos com crianças e adolescentes de 7 a 13 anos, frequentadoras do "Projeto Vargem Grande: Comunidade Saudável", coordenado pelo Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento (CPCD), uma organização não-governamental com sede em Belo Horizonte (MG) e que desenvolve trabalhos educativos em diferentes localidades do território nacional. Com base nas reflexões advindas do processo, buscou-se examinar o emaranhado conceitual que envolve a área denominada Teatro em Comunidades, em expansão no Brasil, e realizou-se uma revisão bibliográfica da literatura produzida e divulgada sobre esse tema no país. Deste modo, tornou-se crucial problematizar o conceito de comunidade, em especial por meio das considerações de Zygmunt Bauman, e refletir em que medida esse termo auxilia na compreensão da especificidade do trabalho teatral realizado.

Palavras-chave: Pedagogia do Teatro; Comunidade; Teatro em Comunidades; Ação Cultural.

ABSTRACT

The present research was focused on the Vargem Grande neighborhood, located in Parelheiros sub-prefecture, on the southernmost outskirts of São Paulo, in order to investigate theatrical practices permeable to the context in which they are inserted and, thus, to identify the meanings that this experience of artistic creation has to people involved with it and if/ how it reverberates in their daily lives. The site, which mixes rural and urban characteristics, has no cultural equipment and presents significant social, environmental and economic complexity. In order to establish a process of appropriation of the theatrical language, different scenic experiments were carried out with children and adolescents from 7 to 13 years-old who participated in the "Vargem Grande Project: Healthy Community", coordinated by the Popular Centre for Culture and Development (CPCD), a non-governmental organization based in Belo Horizonte (MG) that develops educational activities in different locations around the national territory. Based on the reflections arising from the process, this work sought to examine the conceptual tangle that surrounds the studies on Theatre in Communities, whose area of research is expanding in Brazil, and it offers a literature review on this theme covering the most important texts produced and disseminated in the country. In this way, it became crucial to problematize the concept of community, especially through the considerations of Zygmunt Bauman, and to ponder on to what extent this term supports the understanding of the specificity of the theatrical work developed under that concept.

Keywords: Pedagogy of Theatre; Community; Theatre in Communities; Cultural Action.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
 1. DESVENDANDO O EXTREMO SUL DA CAPITAL PAULISTA	 20
1.1 APA Capivari-Monos e Cratera da Colônia	21
1.2 Legislação ambiental x cotidiano	23
1.3 Formação do bairro de Vargem Grande	25
1.4 De Vargem Grande a Araçuaí: Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento	31
1.5 “Projeto Vargem Grande: Comunidade Saudável”	36
1.6 O complexo cenário das organizações não-governamentais: uma vereda espinhosa	40
 2. PERCURSO TRILHADO	 47
2.1 Seguindo por uma trilha conhecida	51
2.1.1 Experimento I	52
2.1.2 Experimento II	56
2.1.3 Experimento III	57
2.1.4 Avaliação desta primeira etapa	60
2.1.5 Bifurcação à frente: seguir à direita ou à esquerda?	64
2.2 Recalculando a rota	65
2.2.1 Conhecendo os recursos expressivos da voz e do corpo	66
2.2.2 Experimento IV	68
2.2.3 Momento de reflexão	69
2.2.4 Experimento V	70
2.2.5 Experimento VI	73
2.2.6 Ida ao teatro	77
2.3 Avaliação do processo	79
2.3.1 Cidade, teatro e educação	82
2.3.2 Olhar a muda, imaginar a árvore	84
2.3.3 Inquietação	84

3. COMUNIDADE, UM TERRENO INCERTO	85
3.1 “Acordo comum” ou “vontade comum”: um campo escorregadio	94
3.2 Definição, uma área nebulosa	96
3.3 A busca pela comunidade no mundo atual	102
3.4 Um ponto de orientação	108
4. EMARANHADO CONCEITUAL	110
4.1 Teatro Aplicado	113
4.2 Teatro para o Desenvolvimento	126
4.3 Teatro em Comunidade	132
4.4 Encontrando um clareira	148
4.5 Tecendo diálogos: Ação Cultural e Teatro em Comunidades	150
4.6 Tecendo diálogos: práticas teatrais e a perspectiva freireana de educação	156
FINAL DA TRILHA	162
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	173

INTRODUÇÃO

O real não está no início nem no fim, ele se
dispõe pra gente é no meio da travessia.
Guimarães Rosa

Caro leitor, você já percorreu uma trilha no meio da mata?

Já fiz muitas trilhas, a maioria delas na Mata Atlântica. No interior da mata, o ar é pesado, cheira a terra úmida. Não é como o cheiro de chuva, é diferente. É abafado e forte. O sol que entra por entre as folhas revela diversos tons de verde. Uma infinidade de tonalidades, formatos, tamanhos e texturas. Na mata, não há silêncio. São cigarras, riachos, vento balançando folhas, pássaros, saguis e tantos outros sons que não sou capaz de distinguir. Sempre que caminho em meio à Mata Atlântica, de certa forma, sinto-me em casa. É uma sensação de familiaridade. Recordo-me de uma ocasião em que fiz uma trilha descendo a Serra do Mar – de Marsilac, em São Paulo, até Itanhaém, no litoral – e, em meio a árvores gigantescas e muito antigas, me vi diante de um sentimento inexplicável de ancestralidade. Lembro-me de tentar imaginar há quanto tempo aquelas árvores estavam ali... Possivelmente centenas de anos... Naquele momento, me senti parte daquela história, daquele lugar, daquela terra.

É interessante notar que a Mata Atlântica está sempre em movimento. O chão nunca se encontra descoberto: tem folhas, galhos caídos, arbustos, folhagens. A trilha por onde as pessoas caminham é demarcada pela constância dos passos. Mas a mata muda e se renova incessantemente. Vida e morte num mesmo ciclo. Movimento constante.

Há momentos em que o percurso está bem marcado e não temos dúvida do caminho a seguir, caminhamos quase sem pensar. Mas sempre há bifurcações, imprevistos ou trechos intransponíveis. E aí surgem as questões: seguimos o caminho da esquerda ou da direita? Fazemos um desvio na trajetória ou enfrentamos os riscos? Atravessamos o rio ou percorremos suas margens? Há momentos, ainda, em que a trilha simplesmente termina. A mata em seu movimento constante desfaz o trilho. E então é preciso aguçar os sentidos para encontrar novamente o rumo.

Desenvolver esta pesquisa foi como fazer uma trilha em meio à Mata Atlântica. No início, o caminho estava bem demarcado, percorri com segurança a trilha aberta por outras

peessoas, mas, aos poucos, começaram a aparecer as bifurcações, os terrenos escorregadios, as áreas movediças, as veredas espinhosas, os trechos com neblina... Em alguns momentos, me senti totalmente perdida, sem saber que caminho seguir. Em outras situações, a névoa era tão espessa que era impossível enxergar um passo à frente: quanto mais eu andava, menos sabia para onde ir. Rodava em círculos. A mata fez-se labirinto. E, então, para conseguir sair, precisei me armar de coragem e abrir uma picada.

Talvez o leitor não esteja familiarizado com esse termo. “Picada” é uma expressão usada para referir-se a um caminho estreito aberto na mata, geralmente com o auxílio de um instrumento de corte, a exemplo de um facão.

Esta pesquisa é como uma picada aberta na mata. Um caminho estreito que trilhei entre teatro, educação e comunidade. Não tem a pretensão de ser estrada nem a intenção de negar outras trajetórias. Sua contribuição está em revelar outro olhar.

Espero que o relato desta caminhada estimule o leitor a empreender novas viagens.

O início da caminhada

A trajetória tem seu início em uma ilha distante, longe da Mata Atlântica e da Serra do Mar. Para ser mais exata, uma ilha que está a 360 quilômetros do continente, no meio do oceano Atlântico. Um “paraíso infernal” ou “inferno paradisíaco”, como se referem seus moradores. Um local que possui paisagens naturais exuberantes e que apresenta sérias dificuldades em relação à água potável, ao fornecimento de alimentos, à moradia, ao saneamento básico e aos resíduos sólidos. Dificuldades para os moradores, é claro. Os turistas que visitam Fernando de Noronha e ficam na ilha em média uma semana não têm tempo para compreender toda a complexidade do local.

O desejo de investigar as relações entre teatro e comunidade surgiu durante um trabalho que realizei na ilha de Fernando de Noronha (PE) em 2013. O projeto “Vivências da Terra” foi um dos vencedores do 1º Edital de Projetos de Educação Ambiental para a Sustentabilidade de Fernando de Noronha, realizado pela Secretaria de Meio Ambiente e Sustentabilidade de Pernambuco. Como educadora, desenvolvi diversas atividades dentro desse projeto: colaborei com a realização de um curso de design em permacultura; ministrei oficinas de permacultura e de teatro para alunos que faziam parte da Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida (Com-Vida) da única escola de ensino fundamental e médio da ilha; colaborei na realização da I Conferência InfantoJuvenil pelo Meio Ambiente, cujo tema

era “escola sustentável”; ministrei oficina de contação de histórias para professoras da escola de educação infantil. Enfim, durante seis meses, vivi e trabalhei intensamente nessa pequena ilha.

Creio que a junção de determinadas características de Fernando de Noronha – a dimensão territorial de apenas 17 quilômetros quadrados, a população reduzida de 2.630 habitantes¹, o isolamento, a complexidade ambiental e social da ilha – e a proposta do projeto “Vivências da Terra” de trabalhar com diferentes públicos foram fatores que contribuíram para que a estadia de alguns meses revelasse, de forma muito evidente, a tessitura do que chamei naquele momento de *comunidade*. Era possível enxergar os fios que teciam as relações. Por exemplo, eu participava da Com-Vida da escola realizando oficinas de permacultura com os adolescentes; organizava visitas desse grupo ao local onde eram depositados os resíduos produzidos na ilha; encontrava os pais desses alunos na reunião do conselho da APA (Área de Proteção Ambiental) a fim de discutir a questão dos resíduos sólidos; encontrava a mãe de outro adolescente numa oficina de educação ambiental para professores; e propunha uma atividade de compostagem doméstica no quintal do vizinho de um desses jovens. Aquela talvez tenha sido a primeira vez que consegui enxergar a potência e o alcance de um trabalho realizado em uma perspectiva *comunitária*. Todavia, devido ao caráter do trabalho, não foi possível aprofundar de que modo o teatro poderia dialogar com aquela *comunidade* nem investigar como a linguagem teatral entraria nesse jogo entre comunidade e sustentabilidade.

É provável que ao ouvir a palavra “sustentabilidade” lhe venha a mente, caro leitor, algum comercial de banco em que aparecem pessoas sorrindo e frases de impacto. O termo hoje está bastante desgastado. O discurso “sustentável” foi apropriado pelo mundo corporativo e pela mídia. Seu uso publicitário, vinculado à suposta responsabilidade ambiental, fez com que um conceito complexo fosse reduzido a jargões da moda. O termo “sustentabilidade” refere-se hoje, em muitas circunstâncias, a um discurso esvaziado de sentido que, longe de alcançar uma prática que seja de fato sustentável, serve ao propósito de forjar uma imagem positiva que seja mais vendável. O termo sustentável “tornou-se um rótulo a ser aplicado a qualquer coisa” (CASTRO, 1998, p. 9 apud GADOTTI, 2009, p. 34).

O conceito de sustentabilidade, porém, é muito mais complexo e interessante.

¹ Dados do Censo 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/v4/brasil/pe/fernando-de-noronha/panorama> (Acesso em 18/09/2017).

Gadotti² afirma que tal conceito “vai além da preservação dos recursos naturais e da viabilidade de um desenvolvimento sem agressão ao meio ambiente. Ele implica um equilíbrio do ser humano consigo mesmo e, em consequência, com o planeta” (GADOTTI, 2009, pp. 34-35). O autor acrescenta ainda que:

Ele permeia todas as instâncias da vida e da sociedade. Para além da sustentabilidade econômica, podemos falar de uma sustentabilidade ambiental, social, política, educacional, curricular etc. O conceito é visto aqui muito mais a partir dos seus pressupostos éticos do que econômicos. (GADOTTI, 2009, p. 35).

Gadotti vai ao centro da questão ao afirmar que sustentabilidade relaciona-se a pressupostos éticos. Ser sustentável significa, portanto, estabelecer uma relação ética com as pessoas, com as diferentes formas de vida, com a natureza, em suma, com todo o planeta Terra. E, nesse sentido, o conceito de sustentabilidade é transdisciplinar: várias áreas do conhecimento são chamadas a contribuir para essa mudança de paradigma.

O leitor pode imaginar que propor ações que tenham em vista essa perspectiva de sustentabilidade não seja uma tarefa simples. Não, de fato não é. Porém, atuar em contextos que solicitam conhecimento específico e, ao mesmo tempo, olhar abrangente é um desafio fascinante. Pensar como o teatro poderia entrar nesse jogo me desafiava particularmente.

Sempre me interessei pelos espaços “entre”, aqueles que surgem da intersecção entre diferentes áreas. Investigar as bordas, as margens, de modo a tecer diálogos entre o teatro e a educação, a educação popular, a cidade, a zona rural e a ideia de sustentabilidade tem sido algo presente em meu percurso.

A experiência em Fernando de Noronha contribuiu sobremaneira para a elaboração do projeto que deu origem a esta pesquisa. Ao propor a investigação acerca das relações entre teatro e comunidade, o entendimento de *comunidade*, expresso no momento da redação do projeto, dizia respeito à experiência em Noronha: uma vivência diária, num território pequeno, que me permitiu enxergar como se davam as relações entre as pessoas e entre elas e aquele território.

A noção de comunidade que mais se aproxima dessa perspectiva pode ser expressa da seguinte forma: “comunidade geralmente indica um grupo de pessoas dentro de uma área

2 Moacir Gadotti é professor titular aposentado da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e presidente de honra do Instituto Paulo Freire, em São Paulo.

geográfica limitada que interagem dentro de instituições comuns e que possuem um senso comum de interdependência e integração” (SHORE, 1996, p. 115).

Fernando de Noronha se enquadra com precisão na definição acima. Uma área geográfica limitadíssima, cujo território é dividido em duas Unidades de Conservação: Parque Nacional Marinho de Fernando de Noronha e Área de Proteção Ambiental de Fernando de Noronha, administradas pelo Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio). Os habitantes, desse modo, interagem dentro de instituições comuns. E, devido à complexidade da vida em uma ilha que, por exemplo, não tem fonte de água potável e ao isolamento ao qual estão sujeitos todos os seus habitantes, o senso de interdependência e integração, tanto em relação às pessoas quanto ao ambiente, torna-se evidente.

Com a finalização do projeto, voltei para São Paulo. O conceito de comunidade parecia-me bastante claro quando pensava na experiência de Noronha; no entanto, quando olhava para São Paulo, essa noção tornava-se nublada e confusa.

Faz sentido pensar comunidade em São Paulo?

Esta pergunta inaugura nossa PRIMEIRA PARAGEM. Ao longo do caminho, nos deteremos em alguns pontos-chave. Essas paragens geralmente assumem a forma de pergunta e constituem-se momentos de reorientação de rota que nos convidam à reflexão.

Problematizo, então, o conceito de comunidade pela primeira vez: **uma definição que se encaixa perfeitamente à realidade de Fernando de Noronha pode ser usada para pensar a realidade de São Paulo?**

Neste momento do percurso, outra pergunta me parece inevitável: **qual é a minha comunidade?**

SEGUNDA PARAGEM.

Pausa. Olho ao redor.

Não, não me sinto vivendo em comunidade no bairro em que moro. Numa comunidade, as pessoas sabem quem você é, reconhecem sua história, há troca, partilha. Eu, no máximo, cumprimento o vizinho da esquina. Talvez as pessoas que moram nessa rua há vinte anos se sintam numa comunidade. Mas eu não construí nenhum vínculo com esse lugar

nem com essas pessoas em três anos. **Qual seria, então, a sensação mais próxima de comunidade que já vivenciei em São Paulo?**

Acabei voltando meu olhar para o local onde passei minha infância e adolescência: Parelheiros, distrito localizado no extremo sul da capital paulista. Interessante perceber que minha sensação de comunidade estava vinculada à noção de raiz, de pertencimento.

Minha infância foi em uma chácara, brincando em rua de terra, com saguis e tucanos passeando nas árvores. Meu pai, muito envolvido com questões ambientais, fez a segunda graduação em Turismo e passou a trabalhar como guia de ecoturismo na região, apresentando-me as belezas e complexidades dessa São Paulo ainda desconhecida de muitos paulistanos. Saí de Parelheiros aos 18 anos quando fui fazer faculdade e se tornou inviável gastar três horas, entre ônibus e trem, para chegar até a Cidade Universitária. Porém, aos 28 anos, quando me vi diante da pergunta: “E a minha comunidade?”, foi para lá que voltei. Nenhum dos outros lugares em que morei naqueles dez anos me permitiu criar vínculos tão fortes. Acredito que o fato de minha mãe ainda viver naquela mesma chácara fez com que este vínculo se mantivesse firme.

Parelheiros mescla características rurais e urbanas: periferia de uma das maiores metrópoles do mundo, a região possui ruas de terra, sítios, cachoeiras, plantações e reservas de Mata Atlântica. Apresenta um contexto extremamente complexo, que envolve questões sociais, econômicas e ambientais. Embora esteja a cerca de 40 quilômetros no centro de São Paulo, o sistema de transporte ineficiente contribui para aumentar a sensação de distância. E um dado importante: a subprefeitura de Parelheiros não possui nenhum equipamento de cultura. Parelheiros revela-se, desse modo, um interessante lócus de pesquisa.

O campo de investigação acerca da relação entre teatro e comunidade estava definido. Mas por onde começar? Como propor um processo de criação teatral? Como encontrar pessoas interessadas?

Um dia, ao acompanhar meu pai em um de seus trabalhos como guia de turismo, tive a oportunidade de conhecer pessoalmente Tião Rocha, educador mineiro e fundador do Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento (CPCD), cujo trabalho já conhecia e admirava. Qual não foi a minha surpresa ao descobrir que o CPCD estava coordenando um projeto em Vargem Grande, um bairro de Parelheiros. Embora eu não tivesse uma relação de proximidade com aquele bairro, a possibilidade de atuar ao lado do CPCD e conhecer mais de perto seu

trabalho voltado à educação popular e ao desenvolvimento comunitário sustentável mostrou-se uma oportunidade ímpar. E, ao conhecer o histórico de mobilização dos moradores para a construção do bairro de Vargem Grande, considerei que este seria um campo fértil para a investigação sobre as interações entre teatro, comunidade e sustentabilidade. Poder contar com a parceria de uma organização que já atuava no bairro seria, sem dúvida alguma, um facilitador da relação com os moradores. Conversei, então, com a coordenadora local, que acolheu a proposta de pesquisa com interesse. O “Projeto Vargem Grande: Comunidade Saudável” generosamente me abriu suas portas.

O objetivo da pesquisa delineou-se com mais clareza: investigar as especificidades da prática teatral numa perspectiva de construção de comunidades saudáveis/sustentáveis no bairro de Vargem Grande. A proposta era compreender quais práticas teatrais poderiam dialogar com essa perspectiva comunitária e com a abordagem sistêmica de sustentabilidade. Contudo, esse objetivo, no decorrer da caminhada, foi se modificando. Acontece com as ideias o mesmo que ocorre com tudo que é vivo, elas se transformam. O objetivo amplo passou por um processo de decantação, resultando na seguinte proposta: construir com o público do “Projeto Vargem Grande: Comunidade Saudável” uma prática teatral permeável ao contexto no qual ela está inserida, de modo a identificar os sentidos que essa experiência de criação artística tem para as pessoas envolvidas e se/como isso reverbera no cotidiano delas.

Em paralelo, ao buscar referências teóricas, descobri uma área de estudo, recente no Brasil, denominada Teatro em Comunidades. Essa descoberta me trouxe novo ânimo: outras pessoas já tinham percorrido esse caminho, já havia uma trilha demarcada!

Mas, embora existisse um rastro a seguir, a caminhada mostrou-se bastante árdua, um emaranhado de conceitos e nomenclaturas despontou no horizonte: teatro *para* comunidade, teatro *com* comunidade, teatro *por* comunidade, teatro aplicado, teatro para o desenvolvimento, teatro comunitário. Enfim, uma série de concepções e práticas distintas que revelavam diferentes objetivos e intencionalidades.

De acordo com Nogueira (2008b), no Brasil não existe consenso sobre a melhor terminologia para se referir ao tipo de prática teatral, de cunho educacional, que ocorre em contextos comunitários diversos. Desta forma, seria necessário problematizar os diferentes termos utilizados e suas implicações, assim como esmiuçar o conceito de comunidade.

Portanto, apresento ao leitor o percurso que será trilhado nas próximas páginas.

No primeiro capítulo, desvendaremos o extremo sul da capital paulista, visando apresentar as especificidades da região e contextualizar o campo de pesquisa. Nesse capítulo, também percorreremos os caminhos que nos levam ao Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento (CPCD) e ao “Projeto Vargem Grande: Comunidade Saudável”. Ao observarmos a história da construção do bairro de Vargem Grande e sua realidade hoje, nos deparamos com uma questão: Vargem Grande é uma *comunidade*?

No capítulo seguinte, apresento o trabalho teatral desenvolvido no “Projeto Vargem: Comunidade Saudável” ao longo dos anos de 2015 e 2016. Com o intuito de investigar práticas teatrais permeáveis ao contexto no qual elas estão inseridas, foram realizados diversos experimentos teatrais com crianças de 7 a 13 anos. Um percurso repleto de descobertas, aprendizados, bifurcações e desvios de rota. Mas será que podemos considerar que esse trabalho se deu no campo do Teatro em Comunidades?

No terceiro capítulo, nos aventuraremos pelo nebuloso conceito de comunidade. Considero relevante problematizar este conceito, uma vez que o termo *comunidade* tem sido usado para referir-se a uma gama muito ampla de situações por vezes bastante distintas. O intuito é refletir em que medida o termo *comunidade* auxilia na compreensão da especificidade do trabalho teatral realizado numa perspectiva dita de Teatro em Comunidades.

No último capítulo, percorremos o emaranhado conceitual que nos leva à noção de Teatro em Comunidades corrente no Brasil. Nesse percurso, serão abordados as noções de Teatro Aplicado e Teatro para o Desenvolvimento, o conceito de Ação Cultural e a relação entre práticas teatrais e a perspectiva freireana de educação.

Alguns avisos, no entanto, antes de iniciarmos a caminhada.

O texto apresenta oscilação intencional entre a primeira pessoa do singular e a primeira pessoa do plural. O uso do “nós” se verifica em momentos em que as posições assumidas são compartilhadas com mais pessoas e em situações em que o plural majestático permite uma escrita mais fluida. O “eu” será usado sempre que for necessário destacar uma escolha ou ponto de vista particular.

O leitor encontrará ainda alguns trechos cuja formatação se distingue do restante texto. Esses escritos, que se assemelham a anotações de diário de campo, são comentários de cunho pessoal que revelam sensações e impressões.

1. DESVENDANDO O EXTREMO SUL DA CAPITAL PAULISTA

Caro leitor, você acreditaria se disséssemos que as fotos apresentadas na página anterior foram tiradas na cidade de São Paulo?

Essas imagens são da Área de Proteção Ambiental Capivari-Monos, localizada na subprefeitura de Parelheiros. Por mais inacreditável que possa ser, São Paulo tem rio limpo, cachoeira e muito verde. Talvez você, como a maior parte dos paulistanos, desconheça as peculiaridades dessa região. Por isso, uma breve apresentação se faz necessária.

A subprefeitura de Parelheiros³ tem a maior área territorial do município – 360,6 quilômetros quadrados – e abriga duas áreas de proteção ambiental: APA Capivari-Monos e APA Bororé-Colônia. A região é importante área de manancial, responsável pelo abastecimento de água de 25% da população da região metropolitana de São Paulo. Essa subprefeitura responde sozinha por cerca de 50% da área verde de toda a cidade⁴.

O bairro de Vargem Grande, localizado na subprefeitura de Parelheiros, é o mais adensado da região e, como periferia de uma grande cidade, enfrenta significativas questões sociais e econômicas. Localizado na APA Capivari-Monos, apresenta uma problemática ambiental complexa. Além disso, está situado dentro da Cratera da Colônia, ou seja, de um astroblema – como é chamada a estrutura de impacto provocada por queda de astro celeste –, o que faz do local uma área de importância histórica, cultural e científica.

1.1 APA Capivari-Monos e Cratera da Colônia

De acordo com o site da prefeitura de São Paulo⁵, a APA Capivari-Monos é a primeira área de proteção ambiental do município. Localizada no extremo sul da capital paulista, na subprefeitura de Parelheiros, está distante aproximadamente quarenta quilômetros do centro e possui uma área de 251 quilômetros quadrados, o equivalente a um sexto do território da cidade. Faz limite com os municípios de São Vicente, Itanhaém, São Bernardo do Campo, Jquitiba e Embu-Guaçu.

São três as unidades de conservação sobrepostas à APA: o Parque Natural Municipal da Cratera de Colônia, a Reserva Particular do Patrimônio Natural Curucutu e o Parque Estadual da Serra do Mar. Existem ainda três terras indígenas homologadas na região

3Fonte: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/regionais/parelheiros/historico/index.php?p=411> (Acesso em 24/04/2017).

4Fonte: <http://www.redesocialdecidades.org.br/br/SP/sao-paulo/regiao/parelheiros/areas-verdes> (Acesso em 26/04/2017).

5Fonte: http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/meio_ambiente/unid_de_conservacao/apa_capivarimono (Acesso em 01/03/2016).

(BELLENZANI, 2011).

A APA Capivari-Monos abrange parte da bacia hidrográfica da Billings, parte da bacia da Guarapiranga e toda a bacia do Rio Capivari-Monos, sendo considerada importante reserva estratégica de água potável para a capital e região metropolitana. A região possui ainda importante área de Mata Atlântica, que abriga grande diversidade de fauna e flora, inclusive espécies em risco de extinção. Por isso, o local tem uma importância estratégica para a vida da cidade de São Paulo: produz água, equilibra as correntes térmicas e possui remanescentes de Mata Atlântica que preservam a biodiversidade.

A Cratera da Colônia, localizada na APA Capivari-Monos, é um local que merece destaque. A descoberta desse astroblema deu-se no ano de 1961 e ocorreu de forma acidental com base em fotos aéreas. Estima-se que essa estrutura geológica, que tem 3,6 quilômetros de diâmetro, tenha sido formada há aproximadamente trinta e seis milhões de anos. A cratera apresenta forma circular bem definida – uma planície central pantanosa circundada por um anel colinoso – e possui uma camada de sedimentos de aproximadamente 440 metros de espessura, por meio da qual é possível acessar informações do registro paleoclimático da região. Desde 1987, pesquisadores da Universidade de São Paulo desenvolvem estudos no local (PALOS, 2004).

Cerca de 160 estruturas dessa natureza são conhecidas no mundo, a maioria no hemisfério norte, em situações de clima temperado e frio; apenas seis estão localizadas no Brasil. Vale ressaltar que são raras as crateras preenchidas por sedimentos, como é o caso da Cratera da Colônia, em regiões de clima úmido.

O local possui, portanto, inestimável valor científico. Por meio de análises das camadas de sedimentos do interior da cratera, é possível conhecer as mudanças geológicas e geoclimáticas sofridas na região ao longo dos milhares de anos. A análise dos nove primeiros metros, por exemplo, permitiu o registro das mudanças climáticas dos últimos 28.050 anos (GAFFO, 1998).

Em 2003, a Cratera da Colônia foi tombada pelo Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico do Estado de São Paulo (CONDEPHAAT). Vale lembrar que o bairro de Vargem Grande e o Presídio Estadual de Parelheiros estão localizados dentro da cratera.

A Cratera da Colônia tem este nome devido ao bairro de Colônia Paulista, fundado em 1829 por imigrantes alemães que se fixaram na região para dedicar-se à agricultura. O bairro

é, portanto, um dos mais antigos focos de colonização estrangeira do Brasil e abriga importante patrimônio histórico, como o Cemitério da Colônia, de 1840, primeiro cemitério protestante do País.

Devido à sua importância natural, histórica, cultural e científica, em 2007 foi criado o Parque Natural Municipal da Cratera de Colônia (PNMCC)⁶, que ocupa uma área de 52,8 hectares, pouco mais 2,7% da área total da Cratera da Colônia (1.892 hectares). É uma unidade de conservação do grupo proteção integral, cujo objetivo básico é a preservação da natureza, admitindo apenas o uso indireto de seus recursos naturais. As atividades permitidas, além da pesquisa científica, são atividades de educação e interpretação ambiental, de recreação em contato com a natureza e de turismo ecológico.

Importante ressaltar que, até o momento, o PNMCC não possui uma sede e não está aberto à visitação; apenas o território foi demarcado. No dia a dia, a população de Vargem Grande relaciona-se muito pouco com o parque ou com a história e a importância científica da Cratera da Colônia. Embora a região faça parte do Polo de Ecoturismo de São Paulo, pouquíssimas atividades turísticas acontecem na cratera.

1.2 Legislação ambiental x cotidiano

O bairro de Vargem Grande ou, como era chamado em sua formação, o Condomínio Habitacional de Vargem Grande, é uma ocupação irregular, realizada a partir de 1989 pela União das Favelas do Grajaú (UNIFAG). Não se trata, portanto, de uma invasão, mas de um loteamento organizado, pois a UNIFAG comprou a fazenda que deu origem ao bairro. No entanto, sem a aprovação legal dos órgãos competentes, a entidade promoveu o parcelamento do terreno em lotes de 250 metros quadrados, sendo que o mínimo permitido pela Legislação Estadual de Proteção aos Mananciais é de 500 metros quadrados, desde que preservadas as áreas de florestas e cursos de águas.

De acordo com depoimentos de moradores, os associados sabiam que o terreno fazia parte da Área de Proteção aos Mananciais e que, portanto, apresentava restrições. Em entrevista transcrita pela pesquisadora Cássia Palos, um morador de Vargem Grande afirma:

⁶ O Parque Municipal da Cratera de Colônia foi criado com recursos advindos da empresa FURNAS Centrais Elétricas S.A., em cumprimento ao Termo de Ajustamento de Conduta, assinado no ano 2000 entre Ministério Público Federal, IBAMA e FURNAS. Esta foi uma ação corretiva ao licenciamento ambiental da Linha de Transmissão LT 750 KV Itaberá-Tijuco Preto, que havia desconsiderado o processo bastante avançado de criação da APA Capivari-Monos, em curso durante o licenciamento da obra. Fonte: http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/meio_ambiente/unid_de_conservacao/parques_naturais/ (Acesso em 01/03/2016).

“Na época em que adquirimos a gleba, era inviável para a gente comprar uma área fora da área de mananciais, pois o preço era duas a três vezes mais caro do que na região de mananciais. Esta gleba na área da Colônia era o que podíamos adquirir com nossas posses” (PALOS, 2004, p. 133). Importante destacar que a Lei de Proteção aos Mananciais, de 1975, acarretou uma desvalorização significativa nos terrenos e imóveis da região devido às restrições impostas. Soma-se a isso a falta de fiscalização e de políticas de habitação para a população de baixa renda, o que torna o quadro ainda mais complexo.

Tanto a Prefeitura de São Paulo quando o governo do Estado tomaram medidas legais contra a ocupação. A presidente da UNIFAG na época chegou a ser condenada em primeira instância, mas recorreu e, ao final, foi absolvida. O juiz considerou que:

[...] a ação penal não tem como prosperar. No emaranhado de leis que regulam os parcelamentos do solo urbano, bem como a proteção aos mananciais e ocupação, não se pode afirmar inequivocamente que a ré, bem como seus representados, teriam pleno conhecimento das proibições legais. Aliás não é crível que a UNIFAG adquiriria um imóvel para seus associados sabendo que não poderia dividi-lo (ARAÚJO, 1993 apud GAFFO, 1998, p. 54).

A legislação ambiental que incide sobre a região, sem dúvida nenhuma, é bastante extensa e complexa, o que acaba por dificultar a compreensão dos limites em relação ao uso e ocupação do solo. Assim, em vez de conseguir o objetivo de proteger o território, o que se verifica na prática é um distanciamento cada vez maior entre o que está escrito na lei e o que realmente acontece. Em muitos casos, as leis representam tentativas isoladas de dar conta de um problema complexo, mostrando-se infrutíferas, uma vez que não levam em conta a necessidade de diálogo e de integração entre diferentes setores e instâncias públicas. Para se ter um exemplo, o governo estadual que cria em 1975 a Lei de Proteção aos Mananciais, restringindo ao máximo a ocupação do solo, é o mesmo que em 1986 realiza a construção do Presídio Estadual de Parelheiros, com capacidade para 756 indivíduos, desrespeitando assim a legislação vigente. De acordo com Gaffo (1998), o esgoto do presídio era jogado num canal artificial, sem tratamento, que passava por Vargem Grande, contaminando os poços, e desembocava no Ribeirão Vermelho, afluente da Billings.

Outro exemplo é o zoneamento da APA Capivari-Monos, previsto em dois documentos: o Plano de Manejo da APA Capivari-Monos e o Plano Regional Estratégico da Subprefeitura de Parelheiros, parte integrante do Plano Diretor Estratégico. Embora os dois

planos convirjam em muitos aspectos, existem pontos divergentes, e o fato de cada lei utilizar termos diferentes para classificar cada uma das zonas – o Plano de Manejo divide o território em sete zonas e o Plano Estratégico em cinco – dificulta ainda mais a compreensão por parte da população, já que não existe clareza e consenso sobre os limites de cada zona e as atividades permitidas e proibidas. Isso também prejudica a efetiva aplicação e fiscalização pelos órgãos competentes.

Diferentemente da realidade de Fernando de Noronha, observamos aqui que as leis ambientais que regulam o uso e ocupação do território não fazem parte do cotidiano das pessoas. Em Noronha, os moradores sabem, por exemplo, quais são os limites entre o Parque Nacional Marinho e a Área de Proteção Ambiental. A proibição da pesca na área do parque é algo que faz parte do dia a dia das pessoas. Em linhas gerais, as regras estão apropriadas pelos moradores. A clareza em relação à legislação, todavia, está vinculada à forte presença do Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio) no território, que cumpre a função de fiscalizar e aplicar as penalidades previstas na lei, como multas.

Embora a região de Parelheiros tenha uma importância vital para a cidade de São Paulo, ela não é encarada como um local que necessite de atenção e proteção por parte do poder público. Diferentemente de Fernando de Noronha, Parelheiros está longe dos holofotes. A região é vista apenas como periferia da capital, na qual a presença do Estado é mínima.

1.3 Formação do bairro de Vargem Grande

Vargem Grande

A construção do bairro de Vargem Grande, que teve início no ano de 1989, exigiu intensa mobilização por parte dos moradores, uma vez que, por se tratar de uma ocupação irregular, os mesmos não podiam contar com serviços de infraestrutura, tais como abastecimento de água, rede de esgoto, coleta de lixo, energia elétrica, linhas de ônibus etc. A associação dos moradores teve, assim, um papel fundamental nesse momento.

No início, a água utilizada pelos moradores vinha de poços ou de nascentes. Quem não tinha poço em sua residência formava fila para pegar água na principal mina do bairro. Além da dificuldade no abastecimento de água, a população enfrentava também o risco de contaminação, já que o bairro não tinha saneamento básico adequado. Pelo fato de Vargem Grande estar situado em uma região de várzea, o lençol freático encontra-se bastante próximo à superfície, o que acarreta inundações periódicas em determinadas áreas e favorece a contaminação dos cursos d'água quando o esgoto não é tratado adequadamente.

Destacamos um aspecto relevante que, no processo de ocupação do espaço, intensificou a problemática relacionada à água: a ocorrência de desmatamento, remoção de cobertura vegetal e movimentação de terra, ações ilegais de acordo com a legislação vigente, que tiveram como consequência o assoreamento e aterro de alguns cursos d'água (PALOS, 2004).

Depois de certo tempo, por meio de acordos políticos, a associação conseguiu, com a Companhia de Saneamento Básico do Estado de São Paulo (SABESP), alguns tanques de água. E atualmente o abastecimento de água é feito por intermédio de poços artesianos ligados a uma rede local construída pela SABESP, não consumindo, portanto, as águas provenientes do Sistema Guarapiranga.

É preciso ressaltar que, embora a modificação na legislação da Área de Proteção aos Mananciais da Billings feita em 2009 permita a regularização necessária para a construção de sistema de saneamento em Vargem Grande, até hoje, oito anos depois, os planos de implantação de rede de esgoto não saíram do papel e o local continua sem rede de saneamento.

Enquanto a legislação avança a passos lentos, a ocupação do território segue em ritmo acelerado. De acordo com os dados do Plano de Manejo do Parque Municipal da Cratera de Colônia (2012, p. 103), no ano 2000, o número de habitantes residentes na área da Cratera de Colônia era de 26.611 e o de domicílios, 6.738, conforme o Censo; em 2010, esses números passaram para 29.307 habitantes e 8.291 domicílios. Em dez anos, mais de 1.500 novas

moradias, na maioria em situação irregular, se instalaram no território. Vale destacar que o bairro de Vargem Grande é o mais populoso e adensado tanto da Cratera de Colônia quanto da subprefeitura de Parelheiros.

A gravidade do problema em relação ao saneamento básico na subprefeitura de Parelheiros fica evidente nas informações da tabela a seguir:

Tabela 1 – Forma de Esgotamento Sanitário, segundo Subprefeituras e Distritos (em porcentagem)

Subprefeituras e Distritos Rede	Rede Geral	Fossa Séptica	Fossa Rudimentar ou vala	Cursos d'água ou outros
Distrito de Marsilac	0,33	40,07	55,77	3,83
Distrito de Parelheiros	18,63	24,07	46,22	11,08
Subprefeitura de Parelheiros	17,25	25,27	46,94	10,54
Município de São Paulo	87,23	3,62	3,95	5,2

Fonte: IBGE; Fundação Seade.⁷

Mais da metade do esgoto produzido na subprefeitura de Parelheiros não é tratado de forma adequada. Se no município de São Paulo cerca de 9% do esgoto é jogado em fossas rudimentares, valas ou cursos d'água, na subprefeitura de Parelheiros este número sobe para 57%. O que é um problema extremamente grave, visto que a região está completamente inserida em área de manancial que abastece o sistema Guarapiranga.

A energia elétrica utilizada pela população no início da construção do bairro era obtida por meio de ligação ilegal realizada nos postes da estrada da Colônia e chegava às casas muito fraca. Não existia coleta de lixo, iluminação pública ou pavimentação nas ruas nem transporte público. Os moradores precisavam andar alguns quilômetros para chegar ao ponto de ônibus mais próximo, o que se tornava mais difícil na época chuvosa devido à lama e aos alagamentos. Segundo relato de diversos associados, os serviços de coleta de lixo, energia elétrica e linha de ônibus foram conseguidos posteriormente por meio de distribuição de propinas (PALOS, 2004).

Em 1995, os moradores iniciaram a construção de uma escola graças a um mutirão, o que foi motivo de grande debate na associação. A presidente da UNIFAG na época dizia que não era dever da associação erguer escolas enquanto grande parte dos associados defendia a

⁷ Fonte: http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/chamadas/diagnostico_caracterizacao_1302707168.pdf (Acesso em 03/04/2016).

necessidade de ter um estabelecimento de ensino em Vargem Grande. Em meio a muitas brigas e discussões, os associados conseguiram terminar a construção da primeira escola do bairro. Foram construídos ainda, também em mutirão, um posto policial e um posto de saúde. Os moradores realizaram também o calçamento de algumas ruas, utilizando “bloquetes ecológicos” – que permitem a infiltração da água no solo – confeccionados na própria associação por trabalhadores contratados e assalariados (PALOS, 2004).

Embora a UNIFAG tenha o mérito de muitas conquistas referentes à infraestrutura do bairro, ela também foi palco de vários questionamentos, discussões e disputas. Moradores relatam que, em determinado momento, a presidente da UNIFAG passou a adotar uma postura bastante autoritária, agindo sem prestar contas aos associados, andando armada e com seguranças, obrigando os moradores a comprarem gás de um depósito que ela possuía (GAFFO, 1998).

Do conflito entre presidência e associados, surge a Associação Comunitária Habitacional Vargem Grande (ACHAVE), que em 1996 constitui uma nova diretoria, por meio de eleições, e assume a administração do “condomínio”. A ACHAVE define como seus principais objetivos a administração do Condomínio Habitacional de Vargem Grande, a representação dos moradores, a promoção do envolvimento da comunidade nas discussões sobre a APA Capivari-Monos e a manutenção do espaço “dentro de valores estéticos e ambientais” (PALOS, 2004, p. 113). Embora a ACHAVE utilize o termo condomínio, o local não é formalizado como tal.

Hoje, a associação ainda tem uma presença significativa no bairro, mas não ocupa o mesmo lugar de representação dos moradores que ocupava no início da construção de Vargem Grande. O histórico de acordos políticos, realizados pela associação para a conquista de melhorias, abriu caminho para que o bairro se transformasse em palco de disputa política partidária. Segundo relato de moradores, o local é hoje reduto eleitoral de vereadores de diferentes partidos, que brigam pelo mérito das ações realizadas no bairro. Em relatório interno do “Projeto Vargem Grande: Comunidade Saudável”, essa situação é descrita como um obstáculo para mobilização comunitária: “como o bairro não é legalmente regularizado, não é possível realizar parcerias mais concretas. Como a região é de grande interesse dos partidos políticos que buscam conquistar eleitorado, muitos moradores não acreditam ainda no plantio das 5.000 (cinco mil) mudas”. Os agentes do projeto tiveram dificuldade em mobilizar os moradores para o plantio, pois muitos demonstraram receio que essa ação fosse

usada como propaganda política para angariar votos.

Analisando a história de Vargem Grande, é possível dizer que a mobilização e organização necessárias para a construção do bairro, desde a compra da fazenda até a conquista da infraestrutura mínima necessária, refletem um sentimento comunitário. De acordo com a concepção clássica, formulada por Ferdinand Tönnies, comunidade seria um agrupamento relacionado à união, à proximidade, ao que é comum de todos (POLIVANOV, 2014). Gallino (2005) aponta outras características da comunidade: consciência de interesses comuns, senso de pertencimento, solidariedade entre seus membros. Desse modo, poderíamos considerar que, no início, Vargem Grande se configurava como comunidade. Hoje, porém, essas características não são mais tão perceptíveis. Se antes o “bem comum” refletia uma vontade clara e objetiva de ter água encanada, iluminação nas ruas, transporte público, hoje, com a infraestrutura básica já conquistada, o “bem comum” não é mais um consenso e o bairro encontra-se imerso em disputas político-partidárias.

Percebemos, assim, que a relação de interdependência e integração dos moradores, observada durante a construção do bairro, com o passar do tempo foi se modificando. Shore afirma que:

[...] conjuntos de indivíduos vivendo ou interagindo dentro de um mesmo território não constituem em si mesmos comunidades – particularmente se esses indivíduos não se considerarem como tal. O que une uma comunidade não é a sua estrutura, mas um estado de espírito – um *sentimento* de comunidade. (SHORE, 1996, pp. 115-116).

Não podemos afirmar que esse sentimento de comunidade não exista mais em Vargem Grande, mas é evidente que a relação entre os moradores hoje é bastante distinta da que se verificava no início da formação do bairro. Seja pela falta de experiência de mobilização comunitária, uma vez que o bairro cresceu muito e nem todos os moradores participaram da sua construção, seja pela descrença gerada pela disputa política, o fato é que Vargem Grande é hoje um bairro cujo estado de desagregação é evidente.

Outro fator que chama a atenção é que a maioria dos pais das crianças atendidas pelo “Projeto Vargem Grande: Comunidade Saudável” sai de casa de madrugada e só volta à noite. Muitas crianças passam o dia sozinhas, sendo recorrente a situação do irmão mais velho cuidar do mais novo ou das crianças serem responsáveis por tomar conta da casa e da própria alimentação. Os agentes do projeto enfrentam dificuldade em contatar os pais das crianças,

muitos não têm conhecimento das atividades que os filhos realizam e nunca foram à sede do projeto. Quando convocamos uma reunião para apresentar a proposta dos encontros de teatro, apenas três responsáveis compareceram.

“A comunidade supõe uma participação mínima nos negócios comuns, de forma direta ou indireta. Por isso uma 'cidade dormitório' não pode, senão por distração ou por abuso, ser chamada de comunidade” (BOUDON; BOURRICAUD; 1993, p. 76). Esta citação do *Dicionário Crítico de Sociologia* nos conduz a uma problematização extremamente pertinente.

TERCEIRA PARAGEM – Poderíamos considerar que Vargem Grande se configura como uma comunidade? Ou será que Vargem Grande seria hoje apenas um bairro da periferia de São Paulo? O que e quem define se determinado agrupamento é ou não uma comunidade? Seria possível dizer que o “Projeto Vargem Grande: Comunidade Saudável” se configuraria como comunidade? E em que o fato de ser ou não uma comunidade influencia a prática teatral?

Ainda não temos respostas para essas perguntas, caro leitor. Mas continuemos a caminhar porque “o real se dispõe pra gente é no meio da travessia” (ROSA, 2006, p. 64).

1.4 De Vargem Grande a Araçuaí: Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento

Deixemos a Mata Atlântica por um instante para nos aventurarmos no cerrado e na caatinga. Você por acaso sabe onde fica Araçuaí? Já ouviu falar das pedagogias desenvolvidas pelo Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento? Já escutou Tião Rocha contar a história do “biscoito escrevido”? Pois bem, será um prazer conduzi-lo por esses caminhos que nos levam a Minas Gerais.

O Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento (CPCD) é uma organização não-governamental, sem fins lucrativos e de utilidade pública federal, estadual e municipal. Fundado em 1984 pelo educador e antropólogo Sebastião Rocha, o Tião, em Belo Horizonte (MG), o CPCD é apresentado no site da organização⁸ da seguinte forma:

⁸ Fonte: <http://www.cpcd.org.br/historico/historico/> (Acesso em 10/03/2017).

Nasceu de nossa indignação e de nossa teimosia. Nasceu da miséria, da dor, do abandono e da esperança. Acreditávamos que era possível criar um espaço onde as crianças pudessem de fato “ser criança”. Onde o brincar fosse a primeira “sementinha” para o estar junto, o organizar-se e o ser feliz. Onde a tinta e a madeira, a história e o sonho, a palavra e a terra, o alimento e o jogo, o canto e o trabalho fossem um pretexto para exercitar-se no aprendizado diário de crescer como ser humano, não perfeito, mas completo. Assim, na cozinha, experimentando outros jeitos e sabores ou na horta pesquisando alternativas, a regra básica seria inventar, criar. Descobrir passadas inusitadas para antigos caminhos. [...] Sonhávamos um espaço horizontal onde adultos e crianças misturassem suas “visões de mundo” no mesmo aprender e ensinar. Onde mexer no tacho a receita de sabão não só recuperasse remotas heranças, mas a dignidade que a sabedoria e o poder de criar restauram no homem. Ensaiar voos nunca experimentados e mergulhar fundo em nossa cultura seria o permanente desafio. Asas e raízes, o centro dos nossos desejos. (CENTRO POPULAR DE CULTURA E DESENVOLVIMENTO).

Essa forma de se expressar semelhante a quem conta uma história repleta de cores, sabores e paisagens é uma característica presente nas apresentações, palestras, vídeos e publicações existentes sobre a organização. Tião Rocha, fundador e diretor-presidente do CPCD, faz uso de seu talento de bom contador de histórias para criar um clima de proximidade e intimidade com o interlocutor. Ele fala dos feitos da organização por meio de causos, cujos personagens têm nome e endereço. Essa característica se estende ao CPCD como um todo e, já que a maioria dos profissionais é de Minas Gerais, tais histórias vêm temperadas com um delicioso sotaque mineiro.

Esse jeito de comunicar não é algo aleatório ou sem importância. Pelo contrário, revela a intencionalidade do CPCD em estabelecer uma comunicação que aproxime as pessoas, fale de seu dia a dia e seja capaz de criar um espaço acolhedor que possibilite a troca. Reflexo disso são os nomes dados às pedagogias desenvolvidas pela organização.

A Pedagogia da Roda propõe criar um espaço efetivo de diálogo, no qual todos os assuntos podem ser abordados, desde decisões referentes à rotina do dia até avaliações ou decisões. Embora formar uma roda pareça algo fácil, exercitar a escuta, o diálogo e o consenso não são tarefas nada simples.

A Pedagogia da Roda nos ensinou que “um ponto de vista é a vista a partir de um ponto” Por isso, cada pessoa é única, porque do lugar e da experiência que ela ocupa, seu olhar, visão e perspectiva são também únicos. E aprender a olhar o mundo pelo olhar dos outros melhora o nosso próprio olhar. [...] Foi um jeito de praticar Paulo Freire. Isso surgiu como uma experiência, não foi uma solução mágica. Eleição é legal do ponto de vista democrático, mas,

do ponto de vista educacional, é excludente. Quem propõe uma idéia, e é derrotado duas ou três vezes, acaba não voltando. Mas não podemos perder ninguém. O que a gente faz? Vamos mudar o jeito. Tudo o que for falado a gente vai estudar. As pessoas começam a ter uma participação qualitativa, todo mundo querendo trazer boas contribuições. E paramos de perder gente da roda. (CENTRO POPULAR DE CULTURA E DESENVOLVIMENTO).

As outras pedagogias desenvolvidas pelo centro são: a Pedagogia do Brinquedo, que estimula o aprendizado por meio de brincadeiras (atualmente o “bortal de jogos”, uma espécie de bolsa que contém diversas atividades, conta com mais de 150 jogos sobre diferentes temas); a Pedagogia do Sabão, que utiliza os saberes e fazeres culturais dos participantes como matéria-prima de ações pedagógicas: “a lógica da pedagogia do sabão, nada mais é do que a apropriação e adaptação de tecnologias de baixo custo ou de custo zero, que podem ser replicadas em qualquer comunidade”, conforme diz o site; a Pedagogia do Abraço, que relembra e reforça a importância da afetividade nas relações, e a Pedagogia do Copo Cheio, cujo objetivo é olhar para as potencialidades da comunidade: em vez de usar a perspectiva do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), que mede as carências, “o lado vazio do copo”, o Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento optou por trabalhar com o IPDH – “Índice de Potencial de Desenvolvimento Humano” –, que mede as fortalezas, “o lado cheio do copo”.

Essa maneira de produzir conhecimento com base nas experiências cotidianas e nos materiais disponíveis no local, de valorizar o “saber de experiência feito” (FREIRE, 2008), e de promover reflexões por meio de histórias e causos, usando uma nomenclatura coloquial, uma linguagem bastante acessível, demonstra a preocupação da organização em dialogar com públicos de diferentes faixas etárias e contextos sociais. A utilização de uma linguagem acadêmica, técnica ou requintada, em determinadas circunstâncias, pode intimidar pessoas que não têm formação escolar, restringindo assim a possibilidade de diálogo e troca. A organização se propõe, desta maneira, a aproximar as pessoas das pedagogias preconizadas, evidenciando que educação não é algo restrito à formação escolar, que aprender e ensinar são ações cotidianas, realizadas por todos. Desenvolver essa consciência e tornar intencional a ação é a chave da questão. Um dos causos contados por Tião Rocha exemplifica bem essa situação:

No início do projeto, Tião andava de casa em casa com uma pergunta: “O que você sabe fazer para nos ajudar a acabar com o analfabetismo dos

meninos?” As primeiras respostas não variavam tanto: “Não sei nada, não, sou fraquinho, também sou analfabeto”. Tião instigava as pessoas: “Não sabem nada mesmo?” Ainda intimidada, uma senhora travou o seguinte diálogo:

“Ah, Tião, a única coisa que sei fazer, que o povo gosta muito, é biscoito. Biscoito de polvilho. A gente desenha caraminholas nas formas.”

“Fica bom?”

“Sim, uma delícia!”

“Então, a senhora podia dar uma aula sobre isso!”

Na hora de ir embora, Tião perguntou:

“Minha senhora, qual é mesmo o nome do biscoito?”

“A gente chama aqui de biscoito escrevido!”

“Em vez de fazer caraminhola, a gente pode escrever letras?”

Claro que podia, então chamaram a meninada e fixaram uma regra: só comeria biscoito quem escrevesse o nome. Um dia, um garoto ficou emburrado depois da biscoitada, encostado no canto.

“Por que você tá triste, menino?”, questionou Tião.

“Meu nome é José. E ele ali se chama Washington.”

“Se quer comer mais biscoito, escreve o nome completo, menino! O nome da mãe, do papagaio!” (GRAVATÁ, 2013, p. 68).

A trajetória do CPCD está repleta de histórias assim, simples, despretensiosas, mas cheias de significado, reveladoras daquilo que a organização entende por educação, diálogo e participação. A área de atuação do centro é definida como “Educação Popular de Qualidade e Desenvolvimento Comunitário Sustentável, tendo a Cultura como matéria prima e instrumento de trabalho, pedagógico e institucional” (CENTRO POPULAR DE CULTURA E DESENVOLVIMENTO). Educação, sustentabilidade e cultura formam assim a tríade que estrutura as ações do centro. O CPCD assume a missão de implementar e realizar projetos inovadores, programas integrados e plataformas de transformação social e desenvolvimento sustentável, destinados preferencialmente às comunidades e cidades brasileiras com menos de 50 mil habitantes, onde, segundo o site da organização⁹, vivem mais de 95% da população brasileira. Atualmente, o CPCD tem projetos nos estados de Minas Gerais, Maranhão e São Paulo e um projeto no exterior, na cidade de Iquitos, no Peru. E já atuou também em Moçambique, Angola e Guiné-Bissau.

O CPCD pretende “se tornar uma referência regional e nacional na construção de Cidades Educativas e implementação de Cidades Sustentáveis” (CENTRO POPULAR DE CULTURA E DESENVOLVIMENTO). Em 2006, o projeto “Araçuaí: Cidade Educativa” foi escolhido entre 250 candidatos do mundo como um dos quatro projetos exemplares apresentados no 9º Congresso Internacional de Cidades Educadoras, em Lyon, França.

⁹ Fonte: <http://www.cpcd.org.br/historico/historico/> (Acesso em 24/03/2017).

Araçuaí é uma pequena cidade localizada no Vale do Jequitinhonha e distante seiscentos quilômetros de Belo Horizonte, em Minas Gerais. Em 2003, o CPCD foi convidado pela então prefeita de Araçuaí, Maria do Carmo Ferreira da Silva (Cacá), a assumir a Secretaria Municipal de Educação. O quadro era alarmante: de acordo com os dados do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública e do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, “75% dos alunos da 4ª série e 96,7% dos alunos da 8ª série do ensino fundamental apresentavam um desempenho escolar considerado insuficiente e, a maioria, em estado crítico” (ROCHA, 2005, p. 12). O CPCD, com apoio financeiro da Petrobras, montou a “UTI Educacional”, mobilizando diversos atores sociais que pudessem auxiliar os alunos a saírem do estado crítico em que se encontravam, evitando assim sua “morte cívica ou cidadã” (ROCHA, 2005). Partindo da premissa de que “é preciso uma aldeia para educar uma criança”, aprendida em Moçambique, segundo Tião Rocha, a organização mobilizou as mães cuidadoras, formou jovens agentes comunitários, trabalhou em conjunto com os professores e, um ano após o início das ações, 41% dos alunos da 4ª série e 64% dos alunos da 8ª série alcançaram o nível de suficiência. O passo seguinte foi transformar Araçuaí em uma “cidade educativa” (ou “educadora”), criando oportunidades de aprendizado em diferentes espaços da cidade. Foi esse o projeto premiado no congresso realizado na França em 2006.

O conceito de “cidades educadoras” foi sistematizado em 1990 no 1º Congresso Internacional de Cidades Educadoras, realizado em Barcelona, Espanha:

A partir desse encontro, uma rede de cidades se converte em Associação Internacional, elaborando sua Carta, na qual se estabelecem os pressupostos fundamentais para que uma cidade exerça funções pedagógicas para além de suas atividades econômicas, sociais e políticas convencionais. A proposta de cidade educadora supõe que o território seja tomado como espaço educativo e que o meio seja concebido como agente e conteúdo da educação, acolhendo todas as dimensões da educação integral e da educação permanente. O conceito de cidade educadora, assim como o de comunidades de aprendizagem, parte do pressuposto de que nenhuma instituição é capaz de responder isoladamente aos desafios do desenvolvimento integral de suas crianças e adolescentes. (SARDENBERG, 2001, pp. 20-21).

Portanto, na cidade educadora, o território é, ao mesmo tempo, agente e conteúdo: o modo com que é pensado e organizado assim como as oportunidades que oferece de acesso a diferentes saberes, linguagens e conhecimentos são encarados como oportunidades de aprendizado.

1.5 “Projeto Vargem Grande: Comunidade Saudável”

O “Projeto Vargem Grande: Comunidade Saudável”, primeiro a ser realizado pelo CPCD na cidade de São Paulo, teve início em março de 2013. Segundo as informações do site da organização, a região foi escolhida por apresentar “grandes déficits sociais, principalmente em relação às populações adultas e idosas que ainda se encontram analfabetas, marginalizadas ou excluídas da vida social, econômica e cultural destas comunidades”¹⁰.

Os dados relativos ao nível de instrução e número de analfabetos na subprefeitura de Parelheiros são realmente alarmantes. Segundo informações do Censo 2010, mais de 54% dos habitantes com mais de 10 anos de idade não possuem instrução ou possuem apenas ensino fundamental incompleto.

Tabela 2 – População de 10 Anos ou Mais de Idade, por Nível de Instrução

Unidades Territoriais	Total	Sem instrução e fundamental incompleto	Fundamental completo e médio incompleto	Médio completo e superior incompleto	Superior completo	Não determinado
Município de São Paulo	9.783.868	3.683.120	1.798.580	2.610.334	1.572.070	119.765
Parelheiros	115.881	63.345	24.718	21.947	3.505	2.366
Marsilac	6.925	4.177	1.240	1.251	123	133
Parelheiros	108.957	59.168	23.479	20.695	3.382	2.233

Fonte: IBGE. Censo Demográfico 2010. Elaboração: SMDU/Dipro.¹¹

A região apresenta ainda a maior taxa de analfabetismo da capital, quase o dobro da média do município.

Tabela 3 – População Total e Analfabeta de 15 Anos e Mais e Taxa de Analfabetismo

Unidades Territoriais	Total		Analfabetos		Taxa de Analfabetismo em %	
	2000	2010	2000	2010	2000	2010
MSP	7.841.865	8.916.518	354.049	281.847	4,5	3,2
Parelheiros	73.481	101.004	6.471	6.215	8,8	6,2
Marsilac	5.445	5.998	537	543	9,9	9
Parelheiros	68.036	95.007	5.934	5.672	8,7	6

Fonte: IBGE. Censos Demográficos 2000 e 2010. Elaboração: SMDU/Dipro¹².

¹⁰ Fonte: <http://www.cpcd.org.br/vargem-grande-saudavel/> (Acesso em 25/03/2017).

¹¹ Fonte: http://infocidade.prefeitura.sp.gov.br/htmls/8_populacao_de_10_anos_ou_mais_de_idade_po_2010_10521.html (Acesso em 04/04/2016).

Ainda de acordo com o site da organização, o “Projeto Vargem Grande: Comunidade Saudável” busca a promoção de processos de transformação social e construção de uma comunidade saudável, tendo os 16 princípios da Carta da Terra como os norteadores das ações¹³. A Carta da Terra¹⁴ é uma declaração de princípios éticos baseada no respeito pela natureza, nos direitos humanos universais, na justiça econômica e na cultura da paz. Iniciou-se como um projeto das Nações Unidas, mas se desenvolveu como iniciativa da sociedade civil em diversos países. No ano 2000, a Comissão da Carta da Terra, uma entidade internacional independente, concluiu e divulgou o documento como a carta dos povos. Esse documento tem como objetivo inspirar todos os povos a um novo sentido de interdependência global e responsabilidade compartilhada a partir de 16 princípios, que podem ser divididos em quatro eixos: respeitar e cuidar da comunidade de vida; integridade ecológica; justiça social e econômica; democracia, não-violência e paz.

A Carta foi concebida como um código de ética por um desenvolvimento sustentável, apontando para uma mudança em nossas atitudes, valores e estilos de vida. Propõe uma ética global para uma sociedade global. [...] O planeta é visto como um organismo vivo, em evolução, e a educação sustentável associa emancipação do ser humano à luta por um planeta saudável. (CARVALHO; ROCHA, 2014, p. 199).

É interessante observar que, embora a Carta da Terra seja citada como norteadora das ações do projeto, os agentes que atuam em Vargem Grande estão pouco apropriados desse documento e da história de sua criação. Alguns relataram que não chegaram a ler o texto completo. A versão da Carta da Terra que ficava exposta na sede do projeto é uma versão para crianças, bastante simplificada.

Outro ponto que nos chama atenção diz respeito à ideia de “comunidade saudável”. O CPCD, no entanto, não explicita seu entendimento acerca desse termo. O objetivo do projeto seria tornar a comunidade de Vargem Grande saudável ou criar possibilidades para que Vargem Grande se transforme em uma comunidade saudável? A primeira formulação parte do ponto de vista de que Vargem Grande é uma comunidade; a segunda, de que abriga uma coletividade que pode vir a se constituir como comunidade. Essa diferença é significativa,

12 Fonte: http://infocidade.prefeitura.sp.gov.br/htmls/8_populacao_total_e_analfabeta_de_15_anos__2000_10517.html (Acesso em 30/03/2016).

13 Fonte: <http://www.cpcd.org.br/vargem-grande-saudavel/> (Acesso em 25/03/2017).

14 Mais informações sobre a Carta da Terra em: <http://www.mma.gov.br/responsabilidade-socioambiental/agenda-21/carta-da-terra> (Acesso em 07/04/2016).

pois nos convida a refletir sobre o conceito de comunidade, que será problematizado no terceiro capítulo.

De acordo com os relatórios internos aos quais tivemos acesso, a primeira ação realizada no bairro pelo “Projeto Vargem Grande: Comunidade Saudável” foi a mobilização local, envolvendo a Unidade Básica de Saúde, escolas municipais e estaduais e outras organizações, para a apresentação da proposta. Assim, foi possível firmar importantes parcerias, como a estabelecida com a Associação de Moradores ACHAVE, que cedeu em comodato uma casa desocupada para ser a sede do projeto.

O passo seguinte foi selecionar os Agentes de Desenvolvimento de Comunidades Saudáveis com base nos seguintes critérios: ser morador do bairro; ter interesse e condições de participar do projeto; e ter se envolvido com a formação e participado dela. Foi realizada uma capacitação de 120 horas com Tião Rocha e alguns educadores do CPCD, voltada para um público de 23 moradores e, no final do processo, foram selecionados dez.

Na sequência, esses agentes identificaram o que o CPCD chama de “pontos luminosos”, que formam o “Índice de Potencial de Desenvolvimento Humano” (IPDH) do bairro, ou seja, pessoas e instituições com conhecimentos, histórias, saberes, habilidades que podem de alguma forma auxiliar na construção de uma comunidade saudável. No decorrer dos meses, os agentes passaram a utilizar um GPS para marcar esses pontos no mapa, assim como para assinalar riachos e ruas, auxiliando o planejamento das ações futuras. Em agosto de 2013, foram georeferenciados 170 “pontos luminosos”. O projeto passou, então, a oferecer oficinas de práticas permaculturais em sua sede e também na casa de moradores ou instituições interessadas.

Antes, porém, de seguirmos adiante, resumiremos brevemente os principais tópicos sobre permacultura. Junção das palavras “cultura” e “permanente”, a permacultura foi desenvolvida por Bill Mollison e David Holmgren no início da década de 1970, na Austrália, e pode ser definida como sistema de planejamento ecológico que visa desenvolver assentamentos humanos sustentáveis. Partindo de uma observação cuidadosa da natureza, a permacultura busca o diálogo entre a sabedoria dos povos ancestrais e o conhecimento científico e tecnológico atual. E tem como proposta ética o cuidado com a Terra, o cuidado com as pessoas e a partilha justa. Com base nessa proposta, são desenvolvidos princípios, práticas e tecnologias (MOLLISON, 1998; PERMACULTURE PRINCIPLES¹⁵).

¹⁵ Fonte: <http://www.permacultureprinciples.com/pt/> (Acesso em 10/03/2017).

A permacultura oferece alternativas de saneamento ecológico, captação e tratamento de água, produção de energia e alimentos, a partir de uma observação da realidade local, utilizando materiais acessíveis e técnicas de fácil replicação. Desta forma, constitui-se uma metodologia bastante eficiente, principalmente em regiões rurais e isoladas que não contam, por exemplo, com os sistemas oficiais de saneamento básico.

Em 2005, o CPCD implantou um Centro de Permacultura no Vale do Jequitinhonha, o Sítio Maravilha, a vinte e oito quilômetros de Araçuaí, que tem funcionado como laboratório e centro de referência em tecnologias socioambientais aplicadas e práticas permaculturais. No sítio, são realizadas diversas oficinas visando à disseminação das tecnologias, tais como hortas mandala, espiral de ervas, círculos de bananeira, produção de composto orgânico, pintura com tinta de terra, produção de mudas, cozinha experimental, entre outros. Em Vargem Grande, a organização estabeleceu uma importante parceria com o Centro de Desenvolvimento Social e Produtivo (CEDESP) Anna Lapini, instituição que oferece cursos técnicos em meio ambiente, a fim de promover formação em práticas permaculturais e tornar o espaço uma referência na região.

Em 2014, a equipe do “Projeto Vargem Grande: Comunidade Saudável” definiu como objetivo trabalhar em algumas áreas identificadas no georeferenciamento. A ideia era transformar a casa, a rua e, assim, alcançar o bairro todo. As atividades desenvolvidas naquele período foram: “banco do conhecimento” – acervo virtual onde se encontram algumas práticas desenvolvidas pelo CPCD, a exemplo da biblioteca virtual, do artesanato, dos jogos pedagógicos, entre outras; “banco do livro” – espaço voltado à troca de livros; “caixas literárias” – recipientes com alguns livros e informativos são colocados em pontos estratégicos do bairro, como restaurantes; biblioteca; oficinas de permacultura e realização de horta mandala, hortas suspensas e pinturas com tinta de terra em diversas casas e quintais do bairro; oficinas de confecção de brinquedos, sabão e sabonete; e alfabetização de idosos.

No fim daquele ano, a equipe observou que o público mais assíduo nas atividades promovidas pelo projeto eram as crianças e os adolescentes. Na época, aconteciam apenas oficinas pontuais voltadas para sustentabilidade, alfabetização e confecção de jogos. No início de 2015, diante da demanda observada, optou-se por formar grupos no contraturno escolar a fim de que desenvolvessem atividades contínuas.

1.6 O complexo cenário das organizações não governamentais: uma vereda espinhosa

Com uma trajetória consolidada ao longo de trinta e três anos de atuação, o CPCD se destaca no complexo cenário do Terceiro Setor. Com mais de 30 prêmios e destaques, o centro e seu fundador e diretor-presidente, Tião Rocha, contam com o reconhecimento de importantes instituições nacionais e internacionais. Apesar de o CPCD acumular experiências de êxitos em sua área de atuação, não podemos ignorar o fato de que o terreno das organizações não-governamentais é extremamente complexo e cheio de contradições. Suzana Viganó aponta que as organizações não-governamentais:

São frequentemente vistas como o novo modelo de militância, gerado a partir do próprio sistema capitalista, apesar de menos politizadas que os movimentos sociais que as originaram a partir dos anos 1960. Inicialmente, as ONGs propunham-se a fazer a mediação entre esses movimentos e o poder hegemônico. No entanto, seu caráter fortemente empresarial e sua necessidade de estabelecer parcerias para a obtenção de fundos colocam algumas ressalvas quanto ao tipo de ação possível de ser realizada em seu âmbito, especialmente no que diz respeito à ação sociocultural. (VIGANÓ, 2006, p. 45).

Há uma ideia recorrente no senso comum de que as ONGs desfrutam de maior liberdade na realização de ações e projetos. Contudo, essas atividades estão fortemente atreladas às exigências dos financiadores. O cenário que se apresenta reflete, no mínimo, um tensionamento entre interesses distintos, sendo que, nesse esforço de negociação, as empresas dispõem de uma arma de grande impacto: o capital. Nesse contexto, a figura do Estado fica cada vez mais apagada, assumindo uma postura de transferência de responsabilidade frente a questões sociais imprescindíveis. Montaño aponta que:

A resposta às necessidades sociais deixa de ser uma responsabilidade de todos (na contribuição compulsória do financiamento estatal, instrumento de tal resposta) e um direito do cidadão, e passa agora, sob a égide neoliberal, a ser opção do voluntário que ajuda o próximo, e um não-direito do portador de necessidades, o “cidadão pobre”. (MONTAÑO, 2002, p. 22).

Quando a questão social deixa de ser uma responsabilidade de todos e passa a ser vista como um ato de responsabilidade individual, o direito se converte em “favor”. O autor afirma ainda que o Terceiro Setor é uma estratégia neoliberal cuja apresentação induz a “uma imagem mistificada de construção e ampliação da cidadania e democracia, porém retirando as reais condições para sua efetiva concretização” (MONTAÑO, 2002, p. 22). No discurso das

organizações do terceiro setor, a palavra “cidadania” é uma das que recebe maior destaque. Na prática, porém, o que se verifica é a retirada paulatina dos direitos conquistados, inclusive dos direitos trabalhistas dos profissionais que atuam nessas organizações. A precarização das relações de trabalho é um aspecto que chama a atenção no campo nas ONGs, uma vez que a contratação de grande parte dos funcionários é feita via prestação de serviços e emissão de nota fiscal, ou seja, muitos dos trabalhadores do Terceiro Setor não contam com as garantias trabalhistas reconhecida pela CLT, a exemplo das licenças maternidade e paternidade, do 13º salário, do seguro-desemprego, das férias, entre outras.

De acordo com Montañó (2002), o outro lado da imagem mistificada que envolve o Terceiro Setor gira em torno da ideia de que a esfera estatal é considerada naturalmente burocrática, ineficiente, desfinanciada e corrupta, enquanto o Terceiro Setor é santificado, visto como ágil, eficiente, democrático, popular, preocupado com o “bem comum”. Essa construção, no entanto, não é fortuita, segundo o autor:

[...] o objetivo de retirar o Estado (e o capital) da responsabilidade de intervenção na “questão social” e de transferi-los para a esfera do “terceiro setor” não ocorre por motivos de eficiência (como se as ONGs fossem naturalmente mais eficientes que o Estado), nem apenas por razões financeiras: reduzir os custos necessários para sustentar essa função estatal. O motivo é fundamentalmente político-ideológico: retirar e esvaziar a dimensão de direito universal do cidadão quanto a políticas sociais (estatais) de qualidade; criar uma cultura de autoculpa pelas mazelas que afetam a população, e de auto-ajuda e ajuda mútua para seu enfrentamento; desonerar o capital de tais responsabilidades, criando, por um lado, uma imagem de transferência de responsabilidades e, por outro, a partir da precarização e focalização (não-universalização) da ação social estatal e do “terceiro setor”, uma nova e abundante demanda lucrativa para o setor empresarial. (MONTAÑO, 2002, p. 23).

Observamos, então, que, por melhores que sejam os trabalhos desenvolvidos no Terceiro Setor – e sabemos da existência de organizações sérias que desenvolvem ações consistentes –, essas organizações estão inseridas num sistema maior, cuja ideologia infelizmente vai na contramão da garantia de direitos universais que daria suporte para a realização de transformações significativas numa perspectiva de longo prazo. Embora algumas organizações consigam encontrar brechas nesse sistema e propor ações que tenham impacto social, a maioria delas, no fim das contas, longe de promover a tão sonhada transformação social, serve ao propósito de executar reparos aparentes e não reformas

estruturais – contentando-se em conter o caos social –, cumprindo assim o ingrato papel de desviar o foco do problema.

Em vez de uma verdadeira mediação entre as contradições e os conflitos da sociedade, busca-se um mecanismo velado de controle que propicie, ao mesmo tempo, maior liberdade civil – capaz de prover a necessidade de mão-de-obra – e uma falsa sensação de aquisição de cidadania. Promove-se uma igualdade apenas formal (inclusão no mercado de trabalho) em vez de uma igualdade real (aquisição e manutenção de direitos civis e trabalhistas, garantia de liberdade de expressão autônoma e da participação em todas as etapas do fenômeno cultural). (VIGANÓ, 2006, pp. 47-48).

Com ações que privilegiam a capacitação técnica, a geração de empregos para o mercado e o controle da criminalidade, muitas organizações atuam de modo a apaziguar os conflitos e mascarar as diferenças sociais e econômicas. Frequentemente a arte é usada, nesses contextos, como forma de ocupar o tempo livre dos jovens, evitando que se envolvam com o crime, ou como vitrine publicitária das próprias entidades e patrocinadores, corroborando, desse modo, para a manutenção do sistema hegemônico. Um exemplo disso é a ONG Associação Meninos do Morumbi¹⁶, cuja atuação voltada para o trabalho com a música segue claramente a “lógica capitalista: divisão do trabalho, produtividade, competitividade, gerenciamento de equipe, competência, qualidade, eficiência” (VIGANÓ, 2006, p. 55). A música é usada como meio de instrumentalizar os jovens carentes. A meta dos adolescentes pobres, moradores da região do Morumbi, que participam das oficinas oferecidas na organização, é chegar à banda-show, vitrine publicitária da entidade. Em vez de proporcionar aos jovens um espaço aberto para a sua própria expressão criativa, onde sua voz periférica possa ser realmente ouvida, o que se oferece a eles é a participação acrítica no mercado de entretenimento.

[Diário de campo]

A fim de exemplificar a precarização das condições de trabalho nas organizações do Terceiro Setor, tomo a liberdade de relatar uma experiência pessoal. Há alguns anos trabalhei em uma ONG cuja

¹⁶ A Associação Meninos do Morumbi, entidade de grande notoriedade na cidade de São Paulo, foi criada em 1996 pelo percussionista e compositor Flávio Pimenta. Suzana Viganó analisa o modo de funcionamento da organização em seu livro *As regras do jogo: a ação sociocultural em teatro e o ideal democrático*. São Paulo: Hucitec, 2006.

contratação se dava via prestação de serviços e emissão de nota fiscal. No entanto, a organização, em acordo extraoficial, pagava férias e 13º salário aos seus colaboradores. Isso, porém, não era encarado como um direito dos trabalhadores e sim como uma “ação generosa” por parte da organização, que precisava fazer uma série de arranjos para justificar esses gastos. A forma como as organizações não-governamentais estão estruturadas contribui para a precarização das relações de trabalho mesmo diante das melhores intenções, pois nessa estrutura um direito trabalhista é convertido em opção, em ação generosa, em favor, perdendo seu caráter de direito.

A estrutura organizacional na qual estão inseridas as ONGs impacta as ações desenvolvidas por essas entidades de diferentes modos. A ênfase dada a ações de curto prazo e a fragilidade na continuidade dos processos instaurados em razão da dificuldade de conseguir financiamento são exemplos recorrentes e demonstram a vulnerabilidade desse modelo. O tensionamento entre interesses distintos é outro aspecto que merece atenção. A mediação entre esses interesses é certamente um ponto nevrálgico dessa estrutura organizacional.

Tomemos como exemplo o “Projeto Vargem Grande: Comunidade Saudável”, fruto de uma parceria entre o CPCD e o Instituto de Ações Solidárias Viva Vida. No site do CPCD, a informação sobre o teor dessa parceria é assim enunciado:

O projeto “Vargem Grande: Comunidade Saudável” representa um modelo de atuação e de materialização dos ideais e da vontade do Instituto Viva Vida em agir, de forma propositiva e exemplar, na promoção de processos de transformação social e construção de Comunidades Saudáveis [...]. Ciente de que projetos isolados e pontuais, de qualquer natureza, não provocam transformação efetiva, o Instituto Viva Vida assumiu para si a missão de ser “uma instituição em permanente aprendizagem no campo do desenvolvimento de Comunidades Saudáveis”, territórios onde prevaleçam os princípios éticos, a integridade ecológica, a justiça social e econômica, a democracia, a não-violência e a paz. Ao assumir a elaboração e execução deste projeto, realizando os sonhos e desejos do Instituto Viva Vida, o CPCD disponibilizou todas as suas pedagogias e tecnologias, experiências e aprendizados acumulados ao longo de 29 anos, como alternativas e possibilidades concretas de se construir plataformas de transformação social e comunidades saudáveis. (CENTRO POPULAR DE CULTURA E DESENVOLVIMENTO).

Nessa apresentação, destacamos a construção da frase “ao assumir a elaboração e

execução deste projeto, realizando os sonhos e desejos do Instituto Viva Vida, o CPCD disponibilizou todas as suas pedagogias e tecnologias, experiências e aprendizados acumulados”. Esta formulação sugere que o CPCD está a serviço do Instituto, e não que o Instituto apoia a realização dos projetos do CPCD. Parece uma diferença ínfima, sem importância, mas esse detalhe é bastante significativo. No primeiro caso, quem define os objetivos e metas a serem alcançadas é o Instituto, enquanto o CPCD os planeja e executa; no segundo caso, é o CPCD que elabora o projeto e define seus objetivos, enquanto o Instituto entra como apoiador/financiador. Chegamos assim a uma questão-chave para o Terceiro Setor: a tensão entre interesses distintos. De um lado, as organizações; de outro, quem as financia. Pode-se argumentar que, neste caso, ambos tenham os mesmos interesses, uma vez que as palavras utilizadas dizem respeito a um campo comum: desenvolvimento de comunidades saudáveis, integridade ecológica, democracia... Mas será que os interesses são todos convergentes? E quando não são? Como é feita a negociação? Em casos nos quais o apoio financeiro é feito via edital, os termos do mesmo estabelecem critérios e servem como mediadores nesta negociação. No entanto, e quando não há edital?

No caso de “Vargem Grande: Comunidade Saudável”, por exemplo, não conseguimos obter a informação de onde vem o capital que o Instituto de Ações Solidárias Viva Vida utiliza para financiar o projeto. Não conseguimos localizar nenhum site ou documento que apresentasse informações como o histórico ou os objetivos do Instituto. A única informação encontrada foi que Antônio Luiz da Cunha Seabra é o diretor-presidente do Viva Vida Instituto de Ações Solidárias. Esta informação consta do site da Natura¹⁷, na página em que são apresentados os líderes da empresa, uma vez que Antônio Luiz é fundador e copresidente do conselho de administração da Natura.

Não apresentar quem são os financiadores do projeto acarreta falta transparência sobre os interesses que estão em jogo nessa negociação. Se essa dinâmica já é complexa quando os interesses são explícitos, podemos imaginar quão intrincada se torna quando não conhecemos as cartas do jogo. Será que o CPCD, o Instituto de Ações Solidárias Viva Vida e os financiadores têm uma concepção semelhante do que seria uma comunidade saudável? Será que essas instituições partilham do mesmo entendimento de conceitos complexos, como o de comunidade e de sustentabilidade? Será que, no campo do discurso, há consenso? E no campo da prática? Será que essas instituições, de fato, caminham no mesmo sentido? O modo

¹⁷Fonte: <http://natu.infoinvest.com.br/static/ptb/conselho-de-administracao.asp?idioma=ptb%20> acessado%20 (Acesso em 23/03/2017).

com que estão estruturadas essas relações reflete nas ações e nos projetos desenvolvidos. No caso do “Vargem Grande”, a falta de clareza sobre o acordo existente entre as instituições reverbera numa falta de clareza acerca do que se entende por comunidade saudável.

A produção textual do CPCD é outro exemplo de como esse modelo de funcionamento impacta a forma com que a organização encara os projetos e elabora seu discurso. O material escrito do CPCD está organizado no site da organização da seguinte forma: no item “livretos”, encontramos cartilhas sobre práticas permaculturais; em “publicações”, encontramos relatórios dos projetos desenvolvidos pela organização e boletins informativos; no item “Tião Rocha”, encontramos mais de 30 entrevistas em jornais, revistas e programas de televisão, alguns artigos e publicações em livros, parte delas voltada para a antropologia e o folclore.

A produção escrita da organização, portanto, segue a seguinte lógica: as cartilhas ou livretos apresentam informações e modelos práticos numa linguagem bastante acessível; os relatórios ou informativos apresentam dados, números, descrevem as ações realizadas e trazem relatos de experiências, cumprindo, em alguma medida, o papel de prestação de contas; os livros¹⁸ relatam experiências de sucesso do CPCD; as entrevistas, de maneira geral, tendem a apresentar o histórico e as ações do CPCD; os artigos escritos por Tião Rocha, em sua maioria, giram em torno de suas experiências como educador. É possível perceber que grande parte da produção está centralizada na figura de Tião Rocha, seja como foco das entrevistas, seja como autor ou organizador dos livros.

Isso posto, é oportuno problematizar alguns pontos em relação à sistematização do conhecimento e produção escrita por parte da organização. É necessário destacar a diferença fundamental entre relatar uma experiência e refletir sobre ela. Há diferença entre escrever um relatório ou informativo, cujo objetivo é prestar contas, descrever atividades e informar, e realizar uma escrita reflexiva, cujo intuito é examinar as ações, problematizar as informações,

18 O livro *Álbum de histórias: Araçuaí de U.T.I. Educacional a Cidade Educativa* relata a experiência do CPCD na Secretaria Municipal de Educação de Araçuaí. Nesse livro, a jornalista Rosângela Guerra entrevista Tião Rocha e registra histórias de diversas pessoas que tiveram alguma participação nesse projeto. A obra *O caminho das pérolas: novas formas de cuidar em saúde*, cuja organização é de Cristina Loyola e Tião Rocha, relata a experiência de formação de um grupo de profissionais do Programa Saúde na Família, como parte do “Programa Viva Vida”, um projeto de extensão universitária do Instituto de Psiquiatria da Universidade Federal do Rio de Janeiro com o Governo do Estado do Maranhão. Um diferencial é que, nesse livro, são os profissionais da saúde que relatam suas experiências. Já *Cuidando do Futuro: redução da mortalidade materna e infantil no Maranhão*, com coordenação de Tião Rocha, relata o projeto desenvolvido por meio de um convênio entre a Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social e a Fundação Sausândrade, em parceria com o CPCD. Na obra *Volta ao mundo em 13 escolas*, quatro autores relatam experiências inovadoras em educação e um dos capítulos é dedicado ao CPCD.

articular diferentes conceitos e pensamentos. Assim, é imprescindível questionar em que medida os relatórios para os financiadores, os relatos e as entrevistas atendem à necessidade de pensar sobre o que “não deu certo”, o que não aconteceu como o previsto.

Outro aspecto que chama a atenção é a ausência de referências teóricas. É difícil saber quais são os autores que subsidiam ou inspiram o pensamento do CPCD. Para citar um exemplo, embora seja clara a influência do pensamento de Paulo Freire nas ações propostas pela organização, poucos textos fazem menção direta ao autor ou aos conceitos por ele desenvolvidos.

Essas observações, no entanto, não se restringem ao âmbito particular de uma organização específica. Viganó, a este respeito, aponta que “ao se atrelarem necessariamente às leis do mercado, as ONGs se veem obrigadas a adotar cada vez mais uma linguagem e uma prática gerencial não apenas na sua organização administrativa, mas também na elaboração e proposição dos seus projetos” (VIGANÓ, 2006, pp. 46-47). Em um relatório cujo objetivo é prestar contas do dinheiro investido, não são bem-vindos, por exemplo, os fracassos e os erros que compõem as idas e vindas de um projeto e que, quando bem analisados, poderiam fazer o trabalho avançar. A escrita sobre determinado projeto se restringe, então, às exigências do financiador, muitas vezes mais interessado em números que em reflexões, ou então, à função de divulgação dos projetos realizados pela organização. Fica evidente a preocupação em relação à imagem que a instituição precisa manter para conseguir apoiadores: uma organização de sucesso. Somente aparecem os casos de êxito. Mas, e os fracassos? E o que não deu certo ou não funcionou como previsto? Qual é o espaço para se refletir sobre isso? Qual o espaço para a construção de um conhecimento que seja capaz de questionar e articular pensamentos e conceitos?

2. PERCURSO TRILHADO

O objetivo inicial da pesquisa era investigar as especificidades da prática teatral numa perspectiva de construção de comunidades saudáveis/sustentáveis no bairro de Vargem Grande. A proposta era compreender as práticas teatrais que dialogavam com essa perspectiva comunitária e com a abordagem sistêmica de sustentabilidade. Esse objetivo, no entanto, sofreu modificações no decorrer do caminho.

Minha ideia, a princípio, era trabalhar numa perspectiva de bairro-escola, ou seja, “uma proposta de arranjos locais para articular as diferentes oportunidades educativas no território baseadas em redes sociais envolvendo diversos agentes, políticas públicas e iniciativas comunitárias” (SARDENBERG, 2011, p. 21). Este é um desdobramento do conceito de cidades educadoras, que se apoia na proposta de “trilhas educativas”: “caminhos pedagógicos, percursos de aprendizagem nos quais campos diversos do conhecimento se organizam como contextos temáticos, integrando a escola à cidade” (SARDENBERG, 2011, p. 22). A ideia de trilha sugere a construção de um percurso de aprendizado no qual as atividades são organizadas por temas de interesse, de forma que o trajeto pode ser modificado na medida em que surgem novos interesses ou descobertas. O currículo, desta maneira, organiza-se como uma teia, entrelaçando diferentes áreas do conhecimento.

Para tornar mais clara a proposta das trilhas educativas, apresentarei brevemente um trabalho que realizei como educadora no “Projeto Escola na Praça”¹⁹, da Associação Cidade Escola Aprendiz, com crianças de 4 a 10 anos, no bairro de Vila Madalena, em São Paulo: a trilha “Nossa Praça”, cujo objetivo disparador era conhecer as praças no bairro. É importante salientar que realizei essa trilha com outra educadora do projeto. O primeiro aprendizado revelou-se no caminho, ao percebermos como o trajeto até as praças apresentava um grande potencial educativo: conhecer os nomes das ruas e as placas de trânsito; desenhar o mapa do bairro; entender por que as pitangueiras nas calçadas não davam fruta o ano inteiro; apreciar os grafites nos muros; perguntar sobre os produtos das lojas; enfim, uma série de elementos sobre os quais era possível se debruçar e produzir conhecimento. Por vezes, o caminho se tornou tão interessante que, ao chegarmos na praça, já era hora de voltarmos para a sede. E, nas praças, havia outras tantas oportunidades para explorar: as diferentes espécies de árvores, as brincadeiras no parquinho... e um riacho! “É limpo?”, perguntavam as crianças. “Será que

19 Essa experiência é relatada no artigo “Arte e educação integral”, de minha autoria. (CORADI, Terena Z. *Arte e Educação Integral*. In: SINGER, Helena (Org.). *Cidade Escola Aprendiz – Coleção Tecnologias do Bairro Escola*. Vol. 4 – Arranjos Culturais. São Paulo: Moderna, 2011).

tem peixes? Onde vai dar?” Assim, a trilha “Nossa Praça” nos motivou a investigar o tal riacho. Descobrimos que o pequeno Córrego das Corujas desembocava no grande e sujo Rio Pinheiros e fomos até a estação de trem de Pinheiros para conferir. Este é um exemplo de como uma trilha educativa vai se desdobrando de acordo com as descobertas realizadas e os interesses do grupo.

A perspectiva da educação como uma construção complexa que se realiza por meio de diversas interações com diferentes pessoas, espaços e contextos, dialoga muito com os princípios do CPCD. Desta forma, olhar para o bairro de Vargem Grande enquanto local e conteúdo de aprendizado me parecia algo extremamente relevante. A ideia era desenvolver, em conjunto com os educadores do “Projeto Vargem Grande: Comunidade Saudável”, uma trilha educativa em que a questão ambiental fosse o tema disparador, interligando diferentes áreas do conhecimento. E, nesse contexto, eu investigaria as relações do teatro com a comunidade e com o conceito de sustentabilidade.

Esse plano, todavia, sofreu modificações. O contato mais próximo com o “Projeto Vargem Grande: Comunidade Saudável” exigiu uma alteração de rota. Todo planejamento feito a priori, sem conhecimento do dia a dia e das especificidades do público, precisa ser revisitado. Planejar é uma ação que se estabelece *pari passu* com a observação e com a escuta.

A primeira reunião com a coordenação do projeto evidenciou que a ideia de criação teatral não era clara. A palavra “teatro” ainda é muitas vezes associada ao resultado final – um espetáculo –, ou então, à ilustração de um conteúdo cuja relevância está vinculada ao tema abordado. Esta é uma situação bastante comum em contextos educativos.

Desse modo, reivindicar o espaço da arte enquanto área de conhecimento e do teatro como linguagem artística com especificidades era uma tarefa necessária e imprescindível. Dizer apenas que a pesquisa não estava voltada para um resultado final, mas para a instauração de um processo que possibilitasse a apropriação da linguagem teatral e a elaboração de um discurso teatral próprio, que poderia acontecer de diferentes formas – criação de cenas, intervenções no bairro, performances, enfim, uma concepção de teatralidade que vai muito além da noção tradicional de espetáculo –, certamente não daria conta de enfrentar a questão. Sugeri, então, a realização de alguns encontros com a equipe do projeto para que, por meio de atividades práticas e momentos de discussão e reflexão, fosse possível

elucidar melhor a proposta de criação teatral. A sugestão foi acolhida pela coordenação com interesse.

Ao todo, foram realizados quatro encontros com a equipe de Agentes de Desenvolvimento de Comunidades Saudáveis, incluindo a participação da coordenadora local, entre maio e outubro de 2015. Os encontros com a equipe se desenvolveram na perspectiva de fomentar práticas que possibilitassem aos agentes o exercício de se colocar em jogo, de experienciar um ato criativo, desmitificando assim a ideia, ainda muito vigente, de que a experiência artística tem a ver com talento. O texto que utilizamos como referencial teórico para discussão foi o item *A arte como objeto de conhecimento*, dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (1997).

Na época, todos os agentes eram moradores do bairro de Vargem Grande, com idades entre 18 e 40 anos, e nenhum deles possuía graduação completa – uma agente estava cursando Gestão Ambiental e outra, Letras. As funções desempenhadas giravam em torno da alfabetização de adultos e idosos, práticas de permacultura e realização de atividades com crianças e adolescentes. A liderança cabia à coordenadora local, que tinha graduação em Geografia e não era moradora do bairro, e à coordenadora geral, que passava, na época, quinze dias em São Paulo e quinze dias em Curvelo (MG). Parte dos agentes nunca tinha ido ao teatro, e a coordenadora local relatou que, mesmo quando surgia oportunidade de participar de um evento cultural gratuito, poucos demonstravam interesse.

É importante destacar que a maioria dos agentes estava vivendo sua primeira experiência em educação. Nenhum dos agentes que atuou com as crianças no período de 2015 a 2016, por exemplo, possuía formação na área de educação ou contava com experiências anteriores. Por isso, as ações por eles desenvolvidas tinham dupla função: ao mesmo tempo em que conduziam um processo educativo, formavam-se como educadores. Apesar das formações oferecidas pelo CPCD, a falta de experiência dos agentes colocava-se como um fator importante a ser considerado.

O público que frequentava a sede do projeto, nesse período, era formado majoritariamente por crianças e adolescentes. No fim de 2014, a avaliação realizada pela equipe foi que as oficinas pontuais, que eram oferecidas até então, não davam conta de atender esse público, uma vez que sua presença passou a ser diária. Diante disso, a equipe optou por desenvolver, em 2015, atividades contínuas, com duração de duas horas e meia, no contraturno escolar. Assim, formaram-se dois grupos, um no período da manhã e outro no

período da tarde. Posteriormente, com o aumento do número de frequentadores no período da tarde, esse grupo foi subdividido de acordo com a faixa etária: de 6 a 10 anos e de 10 a 14 anos.

Durante o ano de 2015, realizei encontros mensais com os grupos do período da tarde com o objetivo de apresentar a proposta, conhecer as especificidades daquele público e do contexto no qual o projeto estava inserido e estabelecer uma relação de confiança que possibilitasse a instauração de um processo de criação teatral, com encontros semanais, ao longo de 2016. A ideia era que as crianças e os adolescentes primeiro experimentassem o fazer teatral para que assim tivessem melhores condições de escolher se iriam participar ou não do processo no ano seguinte. Ao todo, foram realizados seis encontros, com duas horas e meia de duração cada, entre julho e outubro de 2015.

2.1 Seguindo por uma trilha conhecida

Eu caminhava pela trilha demarcada do Teatro em Comunidades, buscando encontrar referências que pudessem orientar as escolhas pedagógicas. Nogueira, ao analisar diferentes práticas teatrais que acontecem em contextos comunitários diversos, afirma que é possível identificar algumas características comuns:

Trata-se de um teatro criado coletivamente, através da colaboração entre artistas e comunidades específicas. Os processos criativos têm sua origem e seu destino voltados para realidades vividas em comunidades de local ou de interesse. De um modo geral, mesmo usando terminologias diferentes, esboça-se um método baseado em histórias pessoais e locais, desenvolvidas a partir de improvisação. (NOGUEIRA, 2008b, pp. 5-6).

O processo de Teatro em Comunidades, deste modo, assume a perspectiva de que os temas e os conteúdos do trabalho teatral, bem como sua plateia, são oriundos da comunidade. As histórias pessoais e locais ocupam, portanto, um lugar de destaque. Nogueira afirma ainda que “frequentemente, em trabalhos de Teatro na Comunidade, os objetivos são definidos em termos dos conteúdos” (2007, p. 3). A autora apresenta a perspectiva de defendida por Baz Kershaw²⁰ de que o trabalho de teatro na comunidade deve criar uma dialética entre o estado presente e as possibilidades futuras de uma comunidade particular.

Tendo isso em vista, estabeleci o objetivo de trabalhar a partir de histórias de

20 KERSHAW, Baz. *The Politics of Performance: Radical Theatre as Social Intervention*. Londres: Routledge, 1992.

Vargem Grande. A ideia era desenvolver um processo teatral que trouxesse à tona questões relevantes do bairro. Abordar a história do local, conhecer as peculiaridades da região, problematizar a questão ambiental seriam disparadores interessantes.

2.1.1 Experimento I

Planejei um encontro com o intuito de conhecer o ponto de vista dos agentes sobre o bairro de Vargem Grande, identificando assim as principais questões enfrentadas pelos moradores. Para tal, recorri a uma proposta do Teatro do Oprimido: o Teatro Imagem. Augusto Boal é considerado uma das principais referências nos trabalhos de Teatro em Comunidades. Nogueira (2015b) identifica a influência de Paulo Freire e Augusto Boal no teatro feito em contextos comunitários, em diferentes lugares do mundo.

Iniciamos o encontro com um jogo de *desmecanização* ou *des-especialização*, segundo Boal: “Na batalha do corpo contra o mundo, os sentidos sofrem, e começamos a sentir muito pouco daquilo que tocamos, a escutar muito pouco daquilo que ouvimos, a ver muito pouco daquilo que olhamos” (BOAL, 2009, p. 89). Muitas vezes entramos numa espécie de piloto automático que faz com que não estejamos, de fato, vivendo o momento presente nem tenhamos consciência de nosso corpo, nossos pensamentos e nossas emoções. É importante destacar que, para Boal, “ideias, emoções e sensações estão indissoluvelmente entrelaçadas. Um movimento corporal é um pensamento. Um pensamento também se exprime corporalmente” (BOAL, 2009, p. 88). Assim, para que o “corpo seja capaz de emitir e receber todas as mensagens possíveis, é preciso que seja re-harmonizado” (BOAL, 2009, p. 89), e os exercícios de des-especialização se propõem a isso.

Fizemos um jogo em que os comandos são invertidos: andar e parar, pular e girar, gritar e sussurrar. Quando o coordenador da atividade diz “parar”, todos devem andar; quando diz pular, todos devem dar um giro, e assim por diante. Esse jogo despertou nos participantes uma percepção interessante sobre condicionamentos, padrões, presença e escuta.

Em seguida, trabalhamos a partir de imagens corporais. Iniciamos com o jogo *O escultor e a escultura*: em dupla, um jogador esculpe o corpo do outro até encontrar uma imagem que lhe agrada. Todos observam as imagens criadas e, depois, os papéis são invertidos. Na segunda rodada, além de esculpir, o jogador deve dar um nome para sua escultura. Por fim, são os espectadores que nomeiam as imagens. Este jogo se desdobra numa proposta em grupo, na qual uma pessoa recebe um tema ou título de uma escultura coletiva e

deve esculpir seus companheiros. As pessoas que observam são convidadas a elaborar leituras das imagens formadas.

Na sequência, trabalhamos com a ressignificação da imagem. Uma dupla inicia com um aperto de mão e mantém a imagem fixa, “congelada”; um dos integrantes sai da cena e observa o outro, que se mantém na mesma imagem fixa do início. A proposta é que o primeiro participante se reposicione em relação a seu parceiro de jogo de modo a ressignificar a imagem original. O jogador pode, por exemplo, se abaixar e colocar seu rosto na mão estendida do companheiro – e o que era um aperto de mão se transforma em um tapa. O segundo jogador sai, então, de sua posição inicial, observa a cena e se coloca diante do colega, de modo trazer outros sentidos à imagem criada. E assim sucessivamente.

Por fim, foi proposta a criação de uma imagem coletiva – Teatro Imagem – que representasse o bairro de Vargem Grande naquele momento. Qualquer jogador podia entrar em cena e modelar um ou mais participantes de forma a construir uma imagem coletiva que revelasse os aspectos mais significativos do bairro.

A princípio, o grupo representou o “Projeto Vargem Grande: Comunidade Saudável”. As primeiras imagens formadas sugeriam rodas de conversa, oficinas de pintura com tinta de terra e outras atividades recorrentes no projeto. Quando perguntei se aquelas imagens representavam todos os aspectos significativos do bairro, os participantes disseram que não. Eles, então, reorganizaram a imagem trazendo outros elementos: a falta de sinal de celular, os ônibus lotados, as disputas entre políticos sobre quem fez tal melhoria no bairro etc. Na conversa após esse jogo, os participantes disseram que faltou representar as igrejas evangélicas, os vários salões de cabeleireiro e a música tipo pancadão.

Depois, em roda, fiz a seguinte pergunta: que tipo de conhecimento foi produzido hoje, nesse encontro? Para alimentar a discussão, propus a leitura, em pequenos grupos, de algumas passagens do item *A arte como objeto de conhecimento*, dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte. O tópico que mais gerou debate foi: “A obra de arte revela para o artista e para o espectador uma possibilidade de existência e comunicação, além da realidade de fatos e relações habitualmente conhecidos” (BRASIL, 1997, p. 36), seguido do verso de Caetano Veloso: “Tudo certo como dois e dois são cinco”. Essa frase foi fonte de questionamentos: “Mas dois e dois não são quatro?”

“O artista faz com que dois e dois possam ser cinco, uma árvore possa ser azul, uma tartaruga possa voar. A arte não representa ou reflete a realidade, ela é a realidade percebida

de um outro ponto de vista” (BRASIL, 1997, p. 37). O grupo demonstrou bastante dificuldade em compreender este item. Relacionar aspectos abstratos, metafóricos e imaginativos da experiência artística foi, sem dúvida, um desafio. Enxergar além da experiência imediata, do lugar conhecido, é questionar o sentido das coisas: “o artista desafia as coisas como são, para revelar como poderiam ser” (BRASIL, 1997, p. 37).

Os participantes, no início, demonstraram certa dificuldade em relação aos textos teóricos, tornando-se necessário realizar uma mediação em cada um dos pequenos grupos com o objetivo de instigar a reflexão e problematizar o texto lido, sem oferecer uma perspectiva explicativa. Assim, a discussão ganhou profundidade. Depois, cada grupo compartilhou suas reflexões com demais participantes. Desta maneira, fomos tecendo relações entre a prática realizada no início do encontro e as referências teóricas.

Uma questão, contudo, posteriormente me inquietou...

QUARTA PARAGEM – Em que medida as práticas inspiradas no Teatro do Oprimido – como, no caso descrito, o Teatro Imagem –, ao enfatizar questões e problemas objetivos, não estariam reforçando a ideia de que o teatro tem seu valor pelo tema que é abordado, direcionando a discussão para a situação representada e deixando de lado aspectos relacionados à linguagem teatral?

As respostas à pergunta sobre o conhecimento produzido giraram em torno das informações que a cena trouxe sobre o bairro. O depoimento dado por um dos participantes, no final do encontro, reforça essa percepção: “Ao fazer as atividades propostas, algumas vezes até esquecia que era uma oficina sobre teatro, discutíamos questões como migração, infância, política, alegrias, tipos de comunicação; enfim, através do teatro é possível fazer ver toda uma sociedade”. O testemunho destaca a possibilidade de abordar diferentes questões por meio do fazer teatral, mas o trecho “algumas vezes eu até esquecia que era uma oficina de teatro” revela que os aspectos específicos da linguagem ficaram relegados ao segundo plano.

Embora a intenção, desde o início, tenha sido superar a visão do teatro como ferramenta para ilustrar algum conteúdo, tenho a impressão que a proposta, ao buscar a realidade local, concreta, acabou por reforçar essa visão, na medida em que enfatizou os problemas objetivos, abrindo pouco espaço para lidar com aspectos mais abstratos, poéticos, imaginativos e metafóricos da experiência teatral.

Mesmo tendo em vista que uma das principais críticas feitas ao Teatro do Oprimido diz respeito à utilização demasiado instrumental da linguagem teatral, não consegui enfrentar essa questão de maneira satisfatória. A prática teatral proposta não possibilitou uma experiência muito além da realidade de fatos e relações habitualmente conhecidos. É importante destacar que só consegui elaborar esta crítica muito tempo depois de realizar o experimento. Certas reflexões não são formuladas no calor da hora; é preciso tempo e distanciamento para que possam amadurecer. Nesse caso, foi preciso que um olhar de fora me desafiasse a encarar a experiência de um outro modo.

Naquele mesmo dia, no período da tarde, fizemos um jogo de ressignificação de objetos, no qual um cabo de vassoura, um banco e uma garrafa eram transformados em cena. Este é um jogo que propõe uma experiência para além da realidade de fatos e relações habitualmente conhecidos: todos estão vendo que é um banco, mas em cena ele se transforma em moto, em cachorro, em mochila. E, quanto mais inesperada é a transformação, mais interessante se torna a cena.

Por fim, realizamos uma atividade de improvisação baseada nos jogos teatrais propostos por Viola Spolin (2003) com o intuito de introduzir os elementos básicos que compõem a cena teatral: ação, espaço e personagem. A partir de uma indicação de espaço, cada grupo deveria criar uma cena. Foi dada a orientação para que os atores não utilizassem a fala, pois o objetivo era explorar as possibilidades de expressão para além da voz. Após breve combinação, os grupos improvisaram as cenas. Em seguida, fizemos uma roda de avaliação na qual os espectadores compartilharam suas leituras sobre o que haviam visto.

No fim do encontro, pedi que cada participante escrevesse uma reflexão com base na experiência vivenciada durante o dia. Alguns relatos chamaram a atenção:

Achei o dia de hoje enriquecedor. Porque eu tinha outra visão sobre teatro e arte. E esse primeiro encontro já me deixou com outra noção do que é arte. Percebi que arte não é apenas você encenar alguma peça e decorar textos, mas sim que, através de gestos, ou seja, de nossos movimentos corporais, já nos faz passar para as pessoas várias percepções diferentes do que temos a transmitir como arte. (PARTICIPANTE 1).

A formação de hoje me proporcionou ter uma visão mais ampla do teatro, mostrando toda a magia que há na formação técnica do ator. Sei que não é tudo, mas foi o suficiente para mudar totalmente meu conceito sobre teatro e acima de tudo sobre comunicação. (PARTICIPANTE 2).

Essa formação começou muito prazerosa, de uma maneira diferente e inovadora, com dinâmicas, jogos e momentos de reflexão que não imaginava usar no teatro, pois o que participei [na igreja] era mais direto e sem essa descontração boa, para tornar o que estamos fazendo mais gostoso e melhor. (PARTICIPANTE 3).

Uma fala bastante recorrente neste grupo foi a mudança da percepção em relação ao teatro. Muitos acreditavam que receberiam um texto, decorariam e fariam uma cena. A abordagem por meio de brincadeiras, jogos e improvisos desmistificou a ideia do teatro apenas como apresentação, na qual o diretor traz uma dramaturgia pronta, os atores decoram e apresentam. Os agentes puderam perceber que “movimentos corporais” e “momentos de reflexão” são parte da criação teatral. E que é possível fazer teatro com “uma descontração boa”, com um clima mais acolhedor e propício à experimentação.

Posteriormente, a coordenadora me disse que, após esse encontro, dois dos agentes foram ao teatro e comentaram a experiência com o grupo, o que revela que em alguma medida a vivência realizada despertou o apetite para a experiência teatral. E, no ano seguinte, uma das agentes iniciou um curso técnico de teatro. Em alguns, a fome de teatro havia se instalado.

2.1.2 Experimento II

Com o intuito de experienciar outra relação com Vargem Grande, lançar outro olhar para o espaço que não o cotidiano, propus aos agentes um jogo: guia de cego. A primeira etapa foi realizada na sede do projeto, para que os participantes entendessem a dinâmica do jogo e estabelecessem uma relação de confiança com sua dupla. Em seguida, sugeri que realizássemos o mesmo jogo pelas ruas do bairro. A experiência ganha outra dimensão ao ser vivenciada em espaço aberto. A condução deveria ser feita de forma silenciosa. A ideia era ampliar os sentidos a fim de perceber o bairro por outras vias: sons, cheiros, sensações, impressões, texturas etc.

Na roda de conversa promovida depois desse jogo (em uma esquina), os participantes relataram percepções sonoras (carros, pássaros, crianças, motos, cachorros, cavalo, respiração do outro), táteis (diferença de pisar na areia, no mato, na terra e na rua pavimentada) e sensações (medo, insegurança, confiança). Falaram também dos comentários que ouviram dos transeuntes, manifestando curiosidade ou estranhamento. Essa é uma ação que, quando realizada dentro da sede, gera um sentido; quando realizada na rua, ganha outra perspectiva, ampliando a reflexão acerca da própria experiência e do espaço público. Como relatou uma participante: “Na casa é uma coisa, aqui é diferente”.

Com os sentidos mais aguçados e a percepção dilatada, a proposta foi caminhar em silêncio pelo bairro, observando o que chamava a atenção. Foi interessante perceber que, apesar de a maior parte da equipe morar no bairro, graças ao jogo, muitos desenvolveram outro olhar para o espaço, um olhar de curiosidade, de estranhamento, de encantamento, um desejo de falar da história do lugar. Na partilha final, os relatos traziam uma profusão de percepções: a presença de material de construção na frente dos portões dando a impressão de bairro inacabado; casas com as janelas fechadas, indicando moradores que saem cedo para trabalhar e voltam tarde; passarinho tomando banho numa poça de água; borboletas ao redor das flores; o contorno verde – “Para onde você olha no horizonte, você vê verde” –; rádio comunitária fechada; ruas bem desenhadas (simétricas) – “Acho bonita a divisão”–; ruas identificadas inicialmente por números e depois por nomes de árvores; sinal de celular no alto do morro; pessoas desocupadas. Um dos participantes, que nasceu no bairro, conta como era na sua infância: “Me lembro de nadar nos rios, de ver tucano, gato do mato”. Ele também compartilhou conosco a história do bairro, já relatada no primeiro capítulo.

Quatro aspectos, particularmente, chamaram minha atenção: a coexistência de aspectos urbanos e rurais; a sensação de tranquilidade e segurança ao caminhar pelo bairro; a sensação de bairro em construção, e o número de igrejas e cabeleireiros presentes naquele pequeno trecho percorrido: quatro templos evangélicos e quatro salões.

2.1.3 Experimento III

Foram realizados seis encontros com o grupo de crianças e adolescentes de 6 a 14 anos, no segundo semestre de 2015. A frequência dos participantes oscilou bastante, alguns encontros tinham cerca de 14 participantes e outros, por volta de 30. E sempre havia pessoas novas. A maioria dos participantes nunca havia ido ao teatro; a referência teatral que eles tinham dizia respeito às experiências escolares.

No primeiro dia, fizemos brincadeiras tradicionais e realizamos jogos teatrais, propostos por Viola Spolin, com o intuito de introduzir a tríade: ação, espaço e personagem. As crianças se revezaram entre fazer improvisos, cujo objetivo era solucionar determinado problema cênico relacionado às perguntas *o que*, *quem* e *onde* – O que nós estamos comendo? Que esporte estamos praticando? Onde nós estamos?, por exemplo – e assistir aos outros grupos, no intuito de se exercitarem como espectadores. Conforme afirma Guénoun, “o teatro não é uma atividade, mas duas. Atividade de fazer e atividade de ver” (2004, p. 14). Essas

duas atividades são indissociáveis: “o teatro impõe, num espaço e num tempo compartilhados, a articulação do ato de produzir e do ato de olhar” (GUÉNOUN, 2004, p. 14).

Na avaliação desse encontro, algumas crianças disseram que gostaram mais da brincadeira *Batatinha frita: 1,2,3* e outras, do “teatro” – como elas chamaram as cenas de improvisação. O prazer em participar de uma brincadeira tradicional e o prazer proporcionado pelo jogo de improvisação foram colocados lado a lado. Estar em cena e assistir às cenas dos colegas tornaram-se aprendizados prazerosos.

O jogo é uma forma natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessários para a experiência. As habilidades são desenvolvidas no próprio momento em que a pessoa está jogando, divertindo-se ao máximo e recebendo toda a estimulação que o jogo tem para oferecer – é este o exato momento em que ela está verdadeiramente aberta para recebê-la. (SPOLIN, 2003, p. 4).

Esta relação entre brincadeira, prazer e apreensão da linguagem teatral não é fortuita. Maria Lúcia Pupo ressalta que o sistema de jogos teatrais, desenvolvido por Spolin, está ancorado “no jogo tradicional de regras, patrimônio de todas as culturas em todos os tempos históricos, essa proposta reúne princípios de trabalho teatral passíveis de serem apropriados por indivíduos das mais diferentes origens socioculturais” (PUPO, 2015, p. 40). Ao recorrer ao repertório de jogos e brincadeiras tradicionais, o sistema de jogos teatrais consegue realizar, no âmbito teatral, algo que a educação almeja avidamente: aliar o aprendizado ao prazer.

Em outro encontro, sugeri ao grupo que caminhássemos pelo bairro. Foram feitas algumas indicações com o intuito de captar a percepção das crianças em relação ao entorno. Cada uma poderia tirar três fotos do que lhe chamasse a atenção, e algumas crianças se revezariam para anotar numa prancheta as respostas à pergunta: o que o você gosta/não gosta no bairro? Visando experimentar como seria vivenciar com as crianças uma prática de caminhada por meio de um dispositivo de deslocamento, propus ao grupo que andássemos cercados por um elástico. Eu havia vivenciado essa prática na disciplina Práticas Site-Specific e Performance Urbana, do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes da USP, com um grupo de adultos. A primeira frase que ouvi de uma das crianças, ao colocarmos o elástico, foi: “Agora nós somos um só”.

Diferentemente da experiência que tivemos quando, com os colegas da disciplina citada, percorremos o bairro do Bexiga cercados pelo elástico e em silêncio, dessa vez a

palavra fez parte do processo. Foi quase impossível, para as crianças, ficar em silêncio por muito tempo. Falar e nomear fazem parte do processo de compreender o mundo e de se compreender nesse mundo. No decorrer do trajeto, as crianças foram perdendo o interesse em caminhar cercadas pelo elástico. Foi preciso, então, encontrar outro sentido para estarmos todos ali, juntos. Em determinado momento, propus alguns jeitos diferentes de caminhar (de costas, pulando, em câmera lenta etc.), intercalados com instantes de pausa (estátua). Se na experiência com adultos as decisões de por onde ir eram negociadas silenciosamente, sem grande atritos, na experiência com as crianças houve necessidade de mediação. Encontrar o ritmo de caminhada do grupo foi um desafio em ambas as experiências. A diferença da experiência com as crianças é que, além da mediação, as possibilidades de uso e brincadeiras com o elástico ficaram mais evidentes, e o tempo de interesse e concentração foi bem menor.

Quando realizei essa prática com adultos, na disciplina citada, lembro-me de vivenciar a cidade com muito mais intensidade, de me interessar pelas texturas, pelos cheiros, pelas formas. Senti-me atravessada pelo bairro do Bexiga. Com as crianças, acredito que algo semelhante tenha ocorrido, com a diferença de que, para mim, foi o silêncio que me permitiu entrar naquele estado enquanto que, para elas, sentir e nomear constituíram-se ações correlatas. Assim, a palavra teve que entrar na brincadeira: uma pessoa dizia o nome de algo interessante que estava no trajeto (mamoeiro, cana-de-açúcar, casa de João-de-Barro, filhote de cachorro etc.) e os demais precisavam descobrir onde estava cada coisa. No caso das crianças, a percepção sensorial emergiu do jogo e não do silêncio.

O primeiro grupo tirou foto da loja de pipa, de uma pintura no muro, de uma praça que eles chamam de “bosque”, da rua de terra, de uma árvore que abrigava casas de João-de-Barro. Esse grupo anotou do que gostava no bairro: lanchonete, casas bem feitas, caminhos de construção (ruas pavimentadas), papelarias que vendem pipas, ponto de ônibus, mercados, igreja, restaurante, escola, lojas, andar de bicicleta. No bosque, gostam dos balanços, da gangorra, de subir em árvores e jogar bola. E não gostavam de casas mal feitas, esgotos abertos, “desmatção” (desmatamento) e do fato de não haver lata de lixo no bosque.

O segundo grupo observou os muros pintados com tinta de terra (feitos por integrantes do projeto), as árvores frutíferas nos quintais das casas, as pipas no céu e detalhes das casas, como um lagunho pequeno no quintal. As crianças registraram que gostavam de restaurante, pipa, cabeleireiro, tinta de terra, cachorro, árvores e casas de passarinhos. E que não gostavam de lixo, entulho, poluição e pichação.

Neste primeiro diagnóstico local, por meio do olhar das crianças, é possível perceber que elas valorizam a infraestrutura de comércio e serviços que o bairro possui e consideram como negativa, principalmente, a relação do bairro com a poluição gerada pelos resíduos sólidos e pelo esgoto. Ficou claro também que o principal local de lazer é a praça, denominada por elas de “bosque”.

Durante a avaliação, no último dia, algumas crianças disseram que gostaram de “conhecer o bairro”. O uso da palavra *conhecer* chamou a atenção. Todas as crianças moram no bairro, a maioria delas vai sozinha, a pé, para a casa onde funciona o projeto, percorrendo praticamente o mesmo caminho que percorremos. Uma leitura possível, neste caso, é que palavra *conhecer* tenha pouco a ver com o andar cotidiano, com o fato de se localizar no bairro, e sim com a possibilidade de lançar outro olhar para esse espaço e enxergar aspectos que não são perceptíveis em um andar habitual.

2.1.4 Avaliação desta primeira etapa

Destaco a seguir os pontos que considere mais relevantes nesta primeira etapa da pesquisa.

Nas atividades com as crianças, chamou-me atenção a oscilação em relação à frequência. Mesmo quando, em julho, os encontros aconteceram em três dias consecutivos, o público oscilou muito: no primeiro dia, foram 19 participantes; no segundo dia, 28; no terceiro, 14, sendo que apenas nove crianças participaram de todas as atividades. A cada dia, era um grupo novo, com participantes novos, o que dificultou a proposta de continuidade entre as ações. A sequência de atividades pensada inicialmente precisou ser modificada, uma vez que não era possível propor um jogo que fosse se complexificando dia após dia.

Embora a proposta de encontros mensais assumisse o formato de oficinas de certo modo independentes entre si, a ideia era oferecer às crianças e aos adolescentes um panorama geral dos elementos que compõem um processo de criação teatral. Assim, um encontro teve como foco a construção de personagem; outro, a exploração do espaço; outro ainda, a construção de narrativas etc. Todavia, o objetivo de introduzir os elementos da linguagem teatral e, aos poucos, montar esse quebra cabeça do teatro, devido à oscilação na frequência, não foi alcançado. As crianças vivenciaram apenas fragmentos, peças soltas, que no final não se completaram.

QUINTA PARAGEM – Existiria relação entre a dinâmica dos grupos e a oscilação na frequência dos participantes?

Esse formato de grupos no contraturno escolar, com atividades diárias, foi uma experiência-piloto no projeto. Apesar de a proposta pautar-se no desenvolvimento de um processo contínuo, a prática demonstrou que as ações apresentavam um caráter pontual. Os agentes propunham diferentes atividades: um dia, eram os jogos do “bortal”; no outro, uma atividade de culinária; depois, um filme. Não havia um encadeamento das ações. Não estava claro para os agentes o fio condutor do processo de aprendizagem, o que resultou em uma sobreposição de atividades que não tinham necessariamente relação entre si. Por não apresentar um encadeamento claro, o sentido de continuidade não pôde ser partilhado pelo grupo. As ações desenvolvidas estavam mais próximas de um formato de oficina do que de um projeto contínuo. A assiduidade, então, não era vista pelas crianças como algo importante ou necessário. O sentido da participação contínua não havia sido construído.

A falta de experiência e de formação na área de educação fez com que os agentes se apoiassem na experiência anterior de oficinas pontuais. Embora a proposta do CPCD de convidar pessoas da comunidade para atuar como agentes do projeto seja extremamente relevante, é preciso levar em consideração que essas pessoas estão em processo de formação e necessitam, portanto, de acompanhamento contínuo. A experiência do contraturno revelou que os agentes ainda não tinham conquistado autonomia para desenvolver e conduzir um processo educativo.

Outro aspecto que merece ser problematizado diz respeito ao discurso que as crianças reproduzem no intuito de agradar os educadores. Na avaliação de um de nossos encontros, por exemplo, apareceram falas como “foi produtivo”, “foi importante”. É preciso estar atento para problematizar esse discurso de modo a auxiliar as crianças a construírem uma opinião crítica, a se expressarem, a refletirem sobre a situação, evitando assim a naturalização de um discurso esvaziado de sentido que cumpre apenas a função de angariar aprovação do adulto.

Nesse sentido, é preciso estar atento também para que a preocupação ambiental não se restrinja a jargões do tipo “não pode jogar lixo no chão” ou “precisamos reciclar”. É necessário fomentar um olhar crítico para a questão, de modo a ampliar a reflexão. Para muitos educadores, é suficiente que as crianças digam que é preciso jogar o lixo na lixeira,

como se isso, por si só, resolvesse a complexa questão dos resíduos sólidos. Colocar o lixo para o lixo resolve a questão? Quanto tempo esse lixo leva para se decompor? Para onde vai o lixo? Aterro sanitário resolve a questão? Quais são as opções de tratamento dos resíduos sólidos? Quais delas podem ser aplicadas aqui?

Dizer que não se deve jogar lixo no chão é diferente de entender por que eu não devo jogá-lo. Porém, mesmo esse entendimento muitas vezes não acarreta uma transformação efetiva da relação com os resíduos que eu produzo. Se o educador não encarar a questão em toda a sua complexidade, corre o risco de reproduzir um “discurso verde”, esvaziado de sentido.

Outro aspecto que observei ao longo daquele ano refere-se à dificuldade que as crianças apresentaram em articular uma história, relacionando ações e personagens, de forma a estabelecer uma linha narrativa. Esta situação lembrou-me de um texto em que Flávio Desgranges (2006) relata uma pesquisa feita por Philippe Meirieu²¹ com crianças extremamente desfavorecidas, moradoras da periferia da cidade francesa de Lyon. Ao entrevistá-las, Meirieu percebe uma característica comum: a incapacidade de pensar numa história, de pensar na própria história.

O educador francês, analisando as entrevistas feitas com as crianças aponta que, mesmo as mais velhas, são incapazes, por exemplo, de utilizar algumas das expressões tão comuns e fundamentais para dar sentido à vida, tais como: “foi a partir deste momento que eu compreendi”, “teve um momento da minha vida que aconteceu isto e me levou a decidir isto”, “eu descobri que” etc. A pesquisa aponta, ainda, que estes meninos utilizam frequentemente o “você” e o “a gente” para falar de si, e quase nunca o pronome “eu”, como se não se sentissem autorizados a reconhecer a própria capacidade de construir e compreender os fatos que compõem sua história, tornando-se de fato autores e sujeitos desta história. Meirieu ressalta, contudo, que, das crianças entrevistadas, aquelas habituadas a frequentar salas de teatro, de cinema, e a ouvir histórias demonstram maior facilidade de conceber um discurso narrativo, de criar histórias e de organizar e apresentar acontecimentos da própria vida. (DESGRANGES, 2006, pp. 22-23).

A semelhança com as crianças de Vargem Grande é notável. Com o agravante que o acesso a bens culturais, como teatro e cinema, em Vargem Grande é bastante restrito, uma vez que a subprefeitura de Parelheiros não tem nenhum equipamento cultural.

21MEIRIEU, Philippe. Le théâtre et la construction de la personnalité de l'enfant: de l'événement à l'histoire. In: CRÉACH, M. *Les enjeux actuels du théâtre et ses rapports avec le public*. Lyon: CRDP, 1993.

Tabela 4 – Centros Culturais, Espaços Culturais e Casas de Cultura

Unidades Territoriais	Total MSP	Rede			
		Municipal	Estadual	Federal	Particular
MSP	95	27	18	1	49
Parelheiros	-	-	-	-	-
Marsilac	-	-	-	-	-
Parelheiros	-	-	-	-	-

Fonte: Secretaria Municipal de Cultura / Guia da Folha de São Paulo. Elaboração: SMDU/Deinfo²²

E mesmo quando, por ocasião da Virada Cultural, diversas apresentações foram realizadas na região de Parelheiros, as crianças não assistiram a nenhuma delas. Apesar de a programação ter sido divulgada para o grupo em um dos encontros, de termos enviado para os pais as informações de local e horário em que aconteceriam as atividades voltadas ao público infantil, de termos conversado sobre a relação entre fazer e ver teatro, nenhuma criança participou do evento. Era evidente que a “fome de teatro” não estava desenvolvida. Seria preciso despertar o interesse, o desejo, a vontade. Em paralelo ao acesso físico, seria preciso promover o acesso linguístico (DESGRANGES, 2006).

O acesso ao teatro, porém, não se resume a possibilitar a ida às salas (ou a levar espetáculo itinerantes a regiões menos favorecidas). Formar espectadores não se restringe a fomentar a frequência, é preciso estimular o espectador a um rico e intenso diálogo com a obra, criando, assim, o desejo pela experiência artística. (DESGRANGES, 2015, p. 81).

Tendo isso em vista, seria necessário desenvolver o desejo pela experiência artística. A formação do espectador teatral, segundo Desgranges, “cuida não somente de pôr o espectador diante do espetáculo, mas trata também da intimidade desse encontro, estreitando laços afetivos, afinando a sintonia, mediando a relação dialógica entre espectador e obra de arte” (2006, p. 157). O foco do trabalho com as crianças em 2016, deste modo, teria como objetivo desenvolver um processo de apropriação da linguagem teatral com intuito de abrir o apetite para o teatro.

Desgranges aponta que a investigação de Meirieu “indica que quem sabe ouvir uma história sabe contar histórias. Quem ouve histórias, sendo estimulado a compreendê-las, exercita também a capacidade de criar e contar histórias, sentindo-se, quem sabe, motivado a

²² Fonte: http://infocidade.prefeitura.sp.gov.br/htmls/6_centros_culturais_espacos_culturais_e_ca_2014_199.html (Acesso em 06/04/2016).

fazer história” (DESGRANGES, 2006, p. 23). Assim, um dos eixos do trabalho com as crianças seria o exercício de escutar, contar e criar de histórias: contar história com objetos, experimentar contar uma história só com sons, contar histórias com o corpo, ouvir histórias musicadas, assistir a vídeos, ir ao teatro, enfim, diversas maneiras de explorar o universo das narrativas. Em cada encontro, uma obra diferente e/ou artista seria apresentado ao grupo, visando à ampliação do repertório artístico e cultural das crianças.

2.1.5 Bifurcação à frente: seguir à direita ou à esquerda?

No final de 2015, vi-me diante de alguns impasses para a realização do processo de criação teatral: não tinha sido possível constituir um grupo, ou mesmo identificar os interessados, pois a oscilação em relação à frequência foi desestruturante. E diferentemente das experiências em Fernando de Noronha ou no “Projeto Escola na Praça”, em que eu contava com parceiros experientes, no “Projeto Vargem Grande: Comunidade Saudável” os agentes que atuavam junto às crianças e aos adolescentes estavam tendo suas primeiras experiências com educação. Percebi que não seria possível criar, sozinha, uma trilha educativa que interligasse diferentes áreas do conhecimento. Eu não conseguiria dar conta de abordar o complexo conceito de sustentabilidade e, ao mesmo tempo, desenvolver um processo consistente de apropriação da linguagem teatral em apenas uma visita semanal.

Diversamente da realidade que encontrei em Fernando de Noronha – em que a presença de instituições de peso como o ICMBio e Projeto Tamar formavam certa base para o trabalho em relação à sustentabilidade, sendo possível a criação de parcerias e a atuação em rede –, em Vargem Grande a situação era completamente diferente. E eu não teria fôlego para tanto.

Vi-me diante de uma bifurcação: o caminho da direita e a tentativa de seguir a ideia original, correndo o risco de a pesquisa restringir-se a uma abordagem rasa das duas áreas; ou o caminho da esquerda, que exigiria a reformulação do objetivo – recalcular a rota e apontar a bússola para uma das duas direções visando aprofundar o conhecimento.

Optei pelo caminho da esquerda: decidi priorizar a apropriação da linguagem teatral. Considerei que seria melhor verticalizar o aprendizado em uma área do que passar superficialmente por várias. Insistir no caminho da direita seria, em alguma medida, sustentar a lógica das atividades pontuais, da abordagem rasa, da falta de uma visão aprofundada e crítica.

2.2 Recalculando a rota

Em reunião realizada com a coordenação do projeto para avaliar as atividades desenvolvidas em 2015 e planejar a continuidade em 2016, relatei minha preocupação quanto à oscilação na frequência dos participantes. A coordenadora local, então, apresentou a avaliação dos agentes que haviam acompanhado aquele primeiro ano de atividades no contraturno escolar: ambos apontaram que a dinâmica de encontros diários estava muito desgastante. Um dos agentes havia pedido para se desligar dessa função e já estava realizando outras ações dentro do projeto. A outra agente concordou em continuar com o grupo de crianças até que outra pessoa fosse designada para assumir a função.

No entanto, os motivos que levaram a rotina ser tão desgastante não foram esmiuçados de modo a ampliar a reflexão. O despreparo dos agentes para enfrentar a complexidade de um processo de educação com crianças e adolescentes não chegou a ser problematizado. A falta de clareza em relação ao objetivo de promover esses encontros diários tampouco foi questionado. A diferença entre promover atividades diárias e desenvolver um processo contínuo não se tornou tema de discussão.

A proposta do contraturno havia surgido para dar conta da presença diária das crianças na sede do projeto. Porém, a ideia de ocupar as crianças não era um objetivo que permitisse o desenvolvimento de um processo a longo prazo. E, como não havia clareza em relação ao sentido do processo, este não pôde ser partilhado com as crianças de modo a convidá-las a assumir a co-responsabilidade na realização das diversas ações. Assim, os agentes assumiram sozinhos a função de sustentar e garantir a realização das atividades, além de mediar os conflitos, o que fez com que se sentissem sobrecarregados.

Contudo, no calor da hora não consegui elaborar esta reflexão. Apenas perguntei às coordenadoras qual a proposta e o sentido da existência deste grupo dentro do projeto. Elas relataram o desejo de que as crianças e os adolescentes pudessem colaborar na realização de oficinas nas escolas do bairro – atividades de permacultura, de mediação de leitura, jogos educativos – a fim de disseminar esses aprendizados entre seus pares. Neste caso, a importância de se desenvolver um processo contínuo e aprofundado, bem como de se constituir, de fato, um grupo, tornou-se ainda mais evidente.

Assim, construímos, naquele dia, a proposta dos “Guardiões de Vargem Grande”, cujo intuito seria promover uma formação acerca das tecnologias desenvolvidas no projeto para um grupo de crianças e adolescentes que demonstrasse interesse em disseminar esse

saber no bairro. Os encontros aconteceriam três vezes por semana, às segundas, quartas e sextas, sendo que os encontros de sexta-feira seriam voltados à prática teatral.

Outro agente – um jovem de 18 anos – assumiria a condução do grupo com apoio da agente que havia participado anteriormente, até que fosse possível substituí-la. A estratégia para formar o grupo seria convidar as crianças e os adolescentes que tinham demonstrado uma presença mais significativa nas atividades realizadas até então. Os agentes marcariam uma reunião com os responsáveis no intuito de reforçar a importância do compromisso.

Os encontros voltados ao teatro deveriam dialogar com o processo do grupo, que teria a Carta da Terra como eixo norteador. No que tange aos objetivos do processo teatral, a proposta seria desenvolver um percurso de apropriação da linguagem teatral, com intuito de abrir o apetite para o teatro, contribuir para a ampliação do repertório artístico e cultural das crianças e dos adolescentes e possibilitar aos participantes a elaboração de discursos teatrais próprios. A prática teatral se construiria, desse modo, em diálogo com o contexto no qual estaria inserida.

2.2.1 Conhecendo os recursos expressivos da voz e do corpo

O projeto “Guardiões de Vargem Grande” teve início em março de 2016 e, dentro dele, os encontros semanais voltados para a prática teatral. Começamos com um grupo de aproximadamente de 12 crianças, entre 7 e 13 anos, sendo que a maioria estava na faixa dos 11 anos. Os encontros teatrais inicialmente voltaram-se para exploração dos recursos expressivos corporais e vocais. A proposta era fazer com que as crianças descobrissem a expressividade do próprio corpo e da própria voz a fim de utilizá-los, conscientemente, na criação teatral.

Partindo da ideia de trabalhar com criação de narrativas, iniciamos o encontro ouvindo um contador de histórias português, Luís Correa Carmelo, e um cantador de histórias para crianças, Cristiano Gouveia. Dois registros bastante diferentes entre si. Na sequência, propus um exercício de criação narrativa e sonora. Para tal, utilizamos um baralho chamado *Era uma vez*, desenvolvido pelo Espaço de Leitura do Parque da Água Branca. Esse baralho traz imagens de objetos e paisagens presentes nos contos de fada: carruagem, mapa do tesouro, varinha de condão, maçã, castelo, caverna, dragão, coroa etc. Cada grupo deveria sortear algumas cartas e criar uma história com base nos elementos sorteados. Depois de construída a narrativa, os integrantes deveriam escolher alguns objetos e sonorizar a história,

elaborando uma espécie de paisagem sonora: *Que sons aparecem nessa história? Como é a voz de cada personagem?*

Por fim, gravamos as histórias com o celular. O espaço mais reservado e silencioso era a cozinha; assim, espremidas no pequeno espaço entre a geladeira, o fogão e a pia, as crianças contaram suas histórias. Havia chegado, então, o momento de ouvi-las. Muita expectativa. Olhares curiosos e envergonhados.

Ouvir a própria voz gravada foi um misto de estranhamento e surpresa. Perceber-se capaz de criar outra voz, identificar os mecanismos usados para dar a impressão de determinado som, compartilhar com o grupo os recursos usados para criar certo efeito, foi como adentrar um universo desconhecido e encantador. Elaborar uma história com começo, meio e fim, seguindo um fio narrativo, foi um exercício importante; apesar da dificuldade inicial, todos os grupos conseguiram construir uma narrativa a partir das imagens do baralho. Reconhecer-se capaz de inventar uma história foi algo bastante significativo para os integrantes desse grupo.

O mergulho seguinte foi em direção ao corpo. Para trabalhar a expressão corporal, lançamos mão de um recurso que desperta o interesse das crianças: a maquiagem. A proposta era fazer a maquiagem branca, do mímico, e experimentar se comunicar sem usar a palavra.

Visando ampliar o repertório cultural do grupo, apresentei algumas referências, em vídeo, de trabalhos com mímica. Assistimos a cenas do francês Marcel Marceau e de Etenem Oton, um artista canadense contemporâneo. Na sequência, propus uma conversa sobre as cenas e lancei algumas perguntas: o que vocês viram nessas cenas? Como você sabia que ele estava triste ou com raiva? Como você percebeu que a máscara feliz ficou presa no rosto dele? O rosto e o corpo expressavam o mesmo sentimento?

Minha intenção, ao apresentar os vídeos, não era oferecer um modelo a ser seguido, mas possibilitar uma reflexão acerca de como o ator expressa diferentes emoções e situações utilizando apenas seu corpo. Como a principal referência das crianças é a televisão, considerei que seria importante alargar esse horizonte e apresentar outras possibilidades. E a conversa cumpriu o objetivo de estimular a reflexão, convidando-as a ler a cena e a pensar sobre ela.

A feitura da maquiagem revelou alguns aspectos interessantes. A primeira vez em que as crianças se depararam com as maquiagens no espelho foi um frenesi. O espelho ficou pequeno para tantos rostos. As esponjas com a tinta branca e os pincéis com a tinta preta bailaram à vontade sobre as faces curiosas.

Na semana seguinte, assistimos novamente aos vídeos para reparar nos detalhes da maquiagem. Vimos também algumas fotos da semana anterior e as crianças puderam observar a própria maquiagem. Elas perceberam que alguns traços não permitiam a mudança da expressão. Os desenhos de caveira, por exemplo, reforçavam apenas um tipo de expressão facial, por mais que o ator tivesse outra intenção. Desse modo, a proposta foi tentar fazer uma maquiagem que permitisse expressar diferentes sentimentos e sensações.

Depois fizemos alguns jogos e brincadeiras com foco na expressão corporal. Começamos a partir do trabalho com imagens: brincar de estátua com indicações (raiva, medo, dor, alegria etc.); em seguida, o jogo do *O escultor e a escultura*, no qual uma criança esculpe a outra. Durante esses jogos, chamávamos a atenção das crianças para as imagens interessantes que iam surgindo; nesses momentos, pedíamos que uma ou duas crianças mantivessem sua construção enquanto as outras observavam. Por fim, fizemos jogos de improvisação com base em indicações de espaço ou ação. A máscara branca destacava a expressão facial dos atores. E a plateia era convidada não só a avaliar como cada grupo solucionara o problema cênico, mas também a refletir sobre a expressividade do corpo em cena.

2.2.2 Experimento IV

Propus ao grupo que realizássemos uma ação no bosque a fim de estabelecer um contato mais próximo com o bairro. Todos com a máscara branca. Indaguei se havia algo para o qual o grupo gostaria de chamar a atenção das pessoas. A resposta foi: o lixo no chão e os brinquedos quebrados. A proposta da ação, então, se delineou com mais clareza: caminharíamos juntos até o bosque e, a partir de um combinado sonoro, cada um criaria uma imagem congelada que se relacionasse com um desses dois elementos; sustentaríamos essa imagem por uns vinte segundos e voltaríamos a caminhar. Treinamos a caminhada em coro na sede do projeto, improvisamos a construção de imagens corporais e combinamos realizar a ação na semana seguinte.

No dia marcado, apareceram 14 crianças, sendo que oito tinham faltado ao encontro anterior, ou seja, mais da metade dos presentes não tinha participado da preparação e três crianças nem sequer conheciam a dinâmica dos encontros de teatro, pois era a primeira vez que participavam do grupo. Não seria possível, deste modo, fazer a ação proposta. Realizar uma ação na rua com o grupo de crianças exige preparação. É necessário estabelecer

uma relação de confiança, com acordos claros, e a proposta precisa ser apropriada por todos.

Fizemos um “ensaio” de como seria a ação no bosque: experimentamos algumas caminhadas em grupo, promovemos alguns jogos de coro e montamos algumas imagens congeladas, mas, para parte do grupo, essas ações não faziam sentido, eles haviam perdido parte importante do processo. O grupo se dispersou, perdeu o interesse. Momento de caos...

[Diário de campo]

Ação não concluída. Volte cinco casas...

A sensação foi de voltar para o início do jogo e ter que recomeçar...

2.2.3 Momento de reflexão

Já estávamos no final de maio e ainda não tínhamos conseguido formar um grupo. As crianças continuavam faltando, revezando-se, umas saíram, outras entraram e sempre havia gente nova. Essa oscilação na frequência era desestruturante. A ideia de desenvolver um processo contínuo estava ruindo.

O planejamento em conjunto com os agentes não estava funcionando. A proposta era que eles construíssem um percurso de aprendizagem a partir da Carta da Terra e das práticas de permacultura desenvolvidas no projeto, e o processo teatral dialogaria com esse percurso. No entanto, a ideia de usar a Carta da Terra perdeu-se no meio do caminho. Os agentes decidiram trabalhar com base nos quatro elementos da natureza, mas somente o elemento terra foi desenvolvido, a partir da pintura com tinta de terra. Chegaram a iniciar alguma atividade com o elemento água, mas a proposta não foi adiante. Embora os agentes tenham desenvolvido com as crianças algumas práticas de permacultura, como o minhocário e a horta vertical, não existia um fio condutor do processo a ligar as atividades, as propostas ainda giravam em torno de iniciativas pontuais. As atividades esgotavam-se em si mesmas, apresentando um caráter de oficina e não de processo contínuo. Os agentes não haviam se apropriado do documento da Carta da Terra; a versão utilizada por eles era simplificada, uma edição para crianças. Eles não chegaram a ler a Carta na íntegra. E não havia um planejamento a longo prazo: os encontros eram pensados semana a semana.

Deste modo, não consegui dialogar com o processo, pois na verdade não existia um

processo. Não havia uma trilha estabelecida que me permitisse tecer diálogos consistentes. Na reunião semanal com os agentes, com apenas uma hora de duração, não conseguíamos avançar muito. Era evidente que eles precisavam de uma orientação, de um acompanhamento mais próximo. A falta de experiência se fazia sentir, era visível que eles não sabiam como construir um processo. Mas, nesse curto espaço de tempo, eu não conseguia colaborar muito. Assumi, então, que a atividade teatral seria realizada de forma paralela.

2.2.4 Experimento V

Finalmente conseguimos ir para o bosque. O grupo estava com vergonha, mas ao mesmo tempo queria fazer a ação. A ideia, a princípio, era compor imagens que chamassem a atenção para o lixo no chão e para os brinquedos quebrados, mas as crianças estavam inseguras. A proposta parecia ampla demais. Era preciso uma ação mais objetiva. Então, propus conduzir a caminhada com um ritmo; quando o som cessasse, todos deveriam congelar, uma pessoa do grupo apontaria um lixo no chão e, com auxílio de um saco plástico, o recolheria. Uma ação simples. Todos estiveram de acordo. Fizemos a maquiagem branca e saímos. Ao caminhar pelas ruas, era evidente que estavam todos muito envergonhados.

A proposta não funcionou. As crianças fizeram o percurso, mas tiveram dificuldade de se colocar em cena. A ação não instaurava um jogo, aproximava-se mais de uma marcação. A preocupação com o tema foi maior do que com o jogo cênico.

No encontro seguinte, apresentei algumas referências de intervenção urbana e performance. A ideia era mostrar que ações como a que realizamos no bosque aconteciam em diversas partes do mundo, de diversas maneiras. Observar como outros artistas lidavam com as questões que os incomodavam poderia ampliar a discussão. Apresentei inicialmente algumas intervenções no espaço: um grafite no muro feito com base em uma folhagem que compõe o cabelo de uma figura humana; uma pintura da sombra de uma árvore no chão ao lado de um tronco cortado; um desenho feito a partir das rachaduras de uma parede; uma série chamada *Art is Trash*, do artista espanhol Francisco de Pajáro, em que sacos de lixo aparecem com bocas, olhos e mãos, compondo figuras engraçadas. O grupo riu muito com essas últimas imagens.

Por fim, mostrei o vídeo da performance *Cegos*, do Desvio Coletivo, gravada na Virada Cultural de 2015. As crianças fizeram vários comentários enquanto assistiam:

— Olha, é barro!

— Que vergonha, eu nunca sairia na rua assim.

— Olha, aquela ali mesmo com barro se acha!

— O barro, quando seca, parece escama de peixe.

Além disso, falaram o nome de todos os logos de bancos e lojas que apareceram no vídeo. Ao final, perguntei o que elas viam naquela ação. Um menino respondeu:

— Eles saíram de Vargem Grande.

Risos de todos.

— Por quê?

— Vai nas ruas lá em baixo e você vai ver, vai sair pior que eles.

Vieram outros comentários: “Eles pareciam zumbis”, “Estavam com sacolas, mas não compraram nada”, “Eles andam em bolo (em coro)”.

Então, perguntei:

— Vocês disseram que eles parecem zumbis, que as sacolas remetem a compras e a performance chama-se *Cegos*. Como vocês relacionam tudo isso?

— Eles querem chamar atenção.

— Chamar atenção do que?

— Das pessoas.

— Para quê?

Silêncio.

— Por que vocês acham que a câmera faz questão de que a gente veja o nome das lojas e bancos? Por que será que eles passaram por esses lugares?

— Pra gente comprar.

Então, coloquei um vídeo de um comercial de uma loja famosa de roupas femininas, para comparar as linguagens.

— Este comercial e a performance *Cegos* nos dizem a mesma coisa?

— Não.

— Por quê?

Não conseguiram explicar.

— Observem os rostos, o que eles expressam?

— *Cegos*: “sérios”, “tristes”, “zumbis”. Loja: “alegre”, “pra gente comprar”.

— Comprar traz felicidade?

— Sim, quando você compra uma coisa que você quer, você fica feliz.

— As sacolas dos cegos nos remetem a compras, eles estão felizes?

— Não.

As crianças não conseguiram elaborar um pensamento crítico a respeito da obra ou conceber um ato interpretativo sobre a performance. Por mais que decodificassem alguns signos separadamente, elas não conseguiram articulá-los de modo a construir um significado. Desgranges aponta que:

[...] a atitude do receptor em sua relação com a obra teatral se divide em três fases: no primeiro momento, ele reconhece o signo; no segundo momento, decodifica o signo; e, no terceiro momento, interpreta o signo, relacionando-o aos demais signos visuais e sonoros presentes na encenação. (DESGRANGES, 2006, p. 153).

As crianças apresentaram dificuldade em empreender esse último estágio, ou seja, em efetivar uma interpretação própria. Mas, ao invés de realizar essa etapa por elas – o que muitos educadores fazem com grande frequência –, decidi deixar as perguntas no ar.

A finalização desse encontro consistiu em assistir à gravação de nossa ação no bosque. As crianças riram, fizeram piada, mas as brincadeiras foram diminuindo enquanto o vídeo corria. Eram vários vídeos curtos. Quando acabava um, alguém falava: “Agora que estava ficando bom...” Perguntei se faria diferença se tivéssemos ido sem a maquiagem. Um menino disse: “Claro, sem a cara pintada a gente seria lixeiro”. Para ele, a maquiagem representou o sentido artístico daquela ação.

Quando indaguei que nome daríamos a nossa performance, as respostas foram: “os lixeiros”, “os mendigos”, “salvadores do planeta” e “cuidando do meio ambiente”. Foi interessante notar que, ao mesmo tempo em que as crianças diziam que o lixo no chão incomodava, realizar a ação de pegá-lo era encarada de forma pejorativa, como uma ação degradante, ou, no outro extremo, como uma ação salvacionista. Quando conversamos sobre o lixo, buscando refletir por que as pessoas jogam lixo no chão e qual o resultado disso, percebi que as crianças e os agentes reproduziam o “discurso verde”: “Não pode jogar lixo no chão”, “Tem que jogar lixo no lixo”.

A situação de jogar lixo no chão não era, de fato, problematizada por eles. Com muito esforço, consegui ultrapassar a barreira do discurso politicamente correto. Então, perguntei se, em algumas circunstâncias, elas também jogavam lixo no chão. Um menino disse: “Às vezes, eu jogo”. A partir desse momento, outras crianças tiveram coragem de se

colocar: “Na escola, eu deixo papel de bala debaixo da carteira”, “Outro dia, eu estava andando na rua, não tinha lixo e eu joguei na rua mesmo”. Aí a discussão pôde se aprofundar, saímos da relação bom versus mau e passamos a lidar com a complexidade do ser humano. Conseguimos problematizar a situação, questionar o porquê de agirmos deste ou daquele modo, refletir sobre as implicações das nossas ações, indagar se nosso discurso e nossa ação apontam no mesmo sentido.

Vale lembrar que trabalhar numa perspectiva de sustentabilidade é problematizar a questão de modo a compreender a complexidade das relações que se estabelecem entre as dimensões ambientais, econômicas, sociais e culturais. Essa premissa está presente na Carta da Terra, documento que o “Projeto Vargem Grande: Comunidade Saudável” elegeu como norteador de suas ações.

A Carta inspirou e sustentou uma discussão que vai além da questão ambiental no que diz respeito à relação com a terra. Ao reafirmar o conceito de desenvolvimento sustentável, agregou aspectos políticos, sociais, culturais, afetivos e religiosos numa perspectiva indicadora da necessidade de profundas reformulações nos processos formativos, com vistas a conceber a terra não apenas como lugar e meio de produção, mas como espaço de vida e de direito. (CARVALHO; ROCHA, 2014, p. 200).

A Carta da Terra como um código de ética planetário (GADOTTI, 2009) reafirma a interdependência entre os seres e defende o ponto de vista de que se os problemas são interligados, as estratégias para solucioná-los também precisam ser.

Exercitar o olhar crítico, pensar em termos de relações e encadeamentos, compreender a complexidade das situações são ações imprescindíveis num processo educativo que se deseja comprometido com a sustentabilidade. “Como se traduz na educação o princípio da sustentabilidade? Ele se traduz por perguntas como: até que ponto há sentido no que fazemos? Até que ponto nossas ações contribuem para a qualidade de vida dos povos e para sua felicidade?” (GADOTTI, 2009, p. 90). Ou seja, ele se traduz por meio de perguntas, por meio do diálogo que nos leva a refletir, a problematizar, a construir conhecimento.

2.2.5 Experimento VI

Os programas de ação descritos a seguir tiveram como objetivo a investigação de dispositivos de interação com o território.

A primeira proposta se desenvolveu em torno da noção de foco. Construimos uma

“câmera”: um papel preto com um buraquinho pequeno por meio do qual era possível focar detalhes do espaço. Munidos dessa ferramenta, fomos até o bosque. Chegando lá, algumas crianças se dispersaram, mas outras se permitiram explorar o território com o dispositivo criado, observando os pormenores do lugar, descobrindo detalhes, focando a atenção em aspectos antes não percebidos. Contudo, em pouco tempo a atividade perdeu o interesse, o tempo de concentração das crianças é menor do que dos adultos. A exploração individual precisou dar lugar a um jogo coletivo: encontrar um detalhe do espaço e dar dicas para que os outros descobrissem o que era e onde estava localizado o alvo da observação.

Depois, na sede do projeto, conduzi o jogo do foco na bolinha. Dei as seguintes orientações: 1) procurar a bolinha com olhar; 2) quando enxergar a bolinha, a pessoa deve parar onde está; 3) ao comando do coordenador, cada um deve aproximar o corpo (sem tirar os pés do chão) o máximo que puder da bolinha e, depois, deve se distanciar ao máximo (a ideia é experimentar essa relação corporal com um foco que ora atrai, ora repele); 4) ao sinal do coordenador todos devem tentar pegar a bolinha; 5) assim que uma pessoa pegar a bolinha, todos os outros devem congelar. O jogo aconteceu, mas com certa dificuldade, pois o desejo de burlar as regras para pegar a bolinha foi recorrente.

A sequência dessa atividade foi investigar como o olhar do ator direciona o foco do público. A ação seria realizada na rua. Estabelecemos um “programa”²³:

Programa I

- 1) Cada grupo deve escolher um local específico (próximo à sede) e um lado da calçada.
- 2) O grupo deve se reunir em torno de algo que será observado por todos.
- 3) Definir quem será a primeira pessoa a observar. Aos poucos, os outros se aproximam.
- 4) Definir quem será a última pessoa a se juntar ao grupo. Esta pessoa deverá marcar um minuto no relógio.
- 5) Depois desse tempo, o grupo dispersa e volta para o ponto de encontro.
- 6) O outro grupo deve se posicionar do outro lado da rua e observar como os passantes reagem.

²³ A opção pelo uso do termo “programa” diz respeito à noção, cara à Performance, de uma “ação metodicamente calculada” (FABIÃO, 2009, p. 237).

As crianças conseguiram realizar todas as etapas do primeiro programa. Foi bem interessante ter um passo a passo claro para seguir. Na sequência, trocamos impressões sobre as reações das pessoas que passavam pela rua, revelando as percepções de quem estava observando e de quem estava em ação. As crianças ficaram surpresas ao constatar que os transeuntes olhavam na direção em que o pequeno grupo estava olhando. Perceber como o olhar do “ator” pode direcionar o olhar do “público” foi uma descoberta importante para o grupo.

Programa II

1) Aquecimento: pular corda. Regras: em fila, todos devem passar pela corda sem pular (o chamado “zerinho”); depois, dar um pulo; em seguida, dois e, então, três, e aí fazer o caminho de volta (três pulos, dois, um, nenhum). Se alguém errar, o grupo volta para o zero. Todos precisam avançar para que o grupo avance. Esse jogo exige um estado de prontidão em que a atenção e a concentração são fundamentais. O estabelecimento de um ritmo comum e o entendimento de que o grupo precisa caminhar junto contribuem para que a percepção do coletivo se estabeleça.

2) Jogo: todos caminham pelo espaço. Um parou, todos param. Um andou, todos andam. A atenção ao grupo deve ser o ponto de concentração do jogo.

3) Orientação: dar uma volta no bairro obedecendo à regra: um parou, todos param; um andou, todos andam. Observação: parar significa congelar, não fazer movimento algum nem falar.

Esse programa conseguiu instaurar um jogo. O estado de prontidão dos participantes e a sintonia do grupo eram notáveis. Todos estavam, de fato, em cena. Corpos vivos, atentos. Na pausa, o estado de suspensão, as conversas eram interrompidas e depois retomadas com a mesma animação. Havia cumplicidade entre os jogadores. Os olhares atentos captavam o ambiente: carros, pessoas, bicicletas, meninos jogando bola... E essa percepção motivava o momento de parar ou retomar o movimento. Esse jogo provocou nos participantes e nos transeuntes outro olhar sobre o espaço público cotidiano.

Ao criar interferências que funcionam como tensões que desorganizam momentaneamente os fluxos e o estar na rua, os artistas, segundo Carreira (2012), convidam os transeuntes a lançar um novo olhar sobre o espaço cotidiano.

O potencial simbólico do teatro performativo emerge da tensão entre uso estabelecido (funcional e instrumental) e o uso poético da rua. Mais que a apresentação de uma história, que se refere a uma noção tradicional do lugar do espetáculo na rua, o estar na cidade representando implica na oferta de uma hipótese sobre o sentido dos usos da rua e, conseqüentemente, propõe ao cidadão uma reflexão sobre o lugar social do artista, da arte e dos usos da cidade. (CARREIRA, 2012, p. 6).

Ao criar interferências poéticas e lúdicas num espaço como a rua, em que prevalece o uso funcional e instrumental, os jogadores propõem novas formas de ver a cidade. Ao experienciar as dimensões estética, simbólica, poética e relacional, somos convidados a estabelecer outra relação com o espaço, produzindo novos modos de interação entre as pessoas e destas com o território, o que, por sua vez, gera novos sentidos.

Programa III

Este programa é a união dos programas I e II. Um anda, todos andam; um para, todos param, com a diferença que a pessoa que parar deve estabelecer um foco claro e os outros devem parar buscando se relacionar com esse foco.

No dia do terceiro programa, nos deparamos novamente com as faltas desestruturantes. Dezesseis nomes constavam na lista de presença. Quando realizamos o Programa I, faltaram três pessoas; no dia em que levamos adiante o Programa II, faltaram nove crianças, ou seja, mais da metade do grupo; no dia em que iríamos realizar o Programa III, vieram oito pessoas que tinham faltado no encontro anterior e faltaram outras quatro (uma criança não havia aparecido em nenhum dos dois encontros). Tínhamos, assim, 12 pessoas presentes, mas oito não haviam vivenciado o Programa II. Desse modo, não foi possível seguir o planejamento.

[Diário de campo]

Mais uma vez a sensação de fracasso...

Não consegui me desprender da questão da continuidade. Talvez, se eu tivesse encarado cada encontro como único, sem relação com o anterior... Talvez, se eu tivesse encarado a oscilação do público, o pouco tempo e a falta de continuidade como motes da ação... Talvez

pudesse ter sido diferente...

No entanto, é preciso considerar que ainda que as propostas não estivessem pautadas numa noção de continuidade, um trabalho que propõe que as crianças ocupem os espaços públicos pressupõe uma construção. É preciso construir uma relação de confiança, estabelecer os acordos e combinados ao sair na rua, compartilhar o sentido da ação. Essa construção exige um processo. Um grupo de adultos talvez seja capaz de realizar essa construção em um único encontro, mas um grupo de crianças exige certo tempo. A autonomia exige construção, desenvolver pensamento crítico exige construção, mediar conflitos por meio do diálogo exige construção. É preciso levar em conta que as crianças estão em processo de desenvolvimento, elas estão aprendendo a entender os limites, a se deslocar no espaço público com segurança, a seguir os combinados. Sair na rua com grupo de crianças sem a devida preparação pode implicar situações de risco físico.

2.2.6 Ida ao teatro

O acesso físico ao teatro é uma questão cara ao contexto em que se desenvolve essa pesquisa, uma vez que as crianças não estão habituadas a acessar equipamentos culturais. Deste modo, a ida ao teatro representou, de alguma maneira, também o acesso à cidade. Optar pelo uso do transporte público foi, nesse sentido, uma forma de mostrar que para ir ao teatro não é preciso uma excursão com ônibus fretado. Embora seja trabalhoso, devido às condições do transporte público, é totalmente viável sair de Vargem Grande e acessar os equipamentos culturais da cidade de São Paulo.

Nosso destino: SESC Pinheiros.

Nosso trajeto: ônibus, trem e caminhada. Pegamos um ônibus até a estação Grajaú da CPTM e um trem até a estação Pinheiros. Um trajeto de aproximadamente duas horas e meia. Um grupo de onze crianças (de 7 a 13 anos), dois agentes do CPCD, dois adultos convidados por nós para ajudar no trajeto e eu. A coordenadora local nos encontrou lá. O CPCD pagou as passagens, o SESC cedeu gratuitamente os ingressos.

Embora fosse domingo, o trem estava bastante cheio (nos fins de semana, circulam menos composições e o intervalo entre um trem e outro é maior). As crianças não conseguiam

segurar nas barras, muito altas para elas. Em algumas estações, com mais movimento, era preciso ter cuidado para que elas não fossem arrastadas pela multidão que entrava ou saía do trem. Mas, para as crianças, essa foi uma aventura prazerosa. Elas estavam muito empolgadas, comentavam tudo o que viam pela janela. Uma das crianças nunca tinha andado de trem. O trajeto transcorreu de maneira tranquila. No SESC Pinheiros, duas peças nos aguardavam. Teríamos, assim, a oportunidade de assistir a estilos teatrais completamente distintos. É importante destacar que nem as crianças nem os agentes conheciam essa unidade do SESC.

O primeiro espetáculo assistido foi *Pedro e o Lobo*, da Cia. Imago, inspirado em um antigo conto russo e encenado por bonecos por meio da técnica do teatro negro. A montagem recebeu o prêmio APCA (Associação Paulista de Críticos de Arte) na categoria Melhor Espetáculo de Formas Animadas em 2004.

O segundo espetáculo chamava-se *Janeiros* e apresentava, de forma lírica e lúdica, a história da própria Cia. Carroça de Mamulengos, uma trupe itinerante formada pela família Gomide. Brincantes, atores, músicos, bonequeiros, contadores de histórias e palhaços compõem essa família de artistas, que está na sua terceira geração e há trinta e nove anos viaja pelo Brasil. Esse espetáculo de teatro de rua foi apresentado na área externa do SESC.

Das 11 crianças, nove nunca tinham ido ao teatro; algumas relataram que já haviam assistido a peças na escola. Também para uns dos agentes aquela foi a primeira experiência em um teatro.

Foi muito interessante observar a postura das crianças no espetáculo que utilizava luz negra. Algumas ficaram encantadas com os efeitos, enquanto outras se interessaram em descobrir como aquele efeito era produzido. O olhar de umas estava focado nos bonecos que brilhavam no escuro; o olhar de outras buscava perceber os atores que manipulavam os bonecos. Comentários como “eu vi uma mão”, “olha ali, tem um homem segurando a borboleta” ou “ali tem duas pessoas” foram recorrentes. Esses comentários, no entanto, não eram em decorrência de um trabalho de manipulação mal executado, pelo contrário; em muitas dessas circunstâncias, eu mesma não conseguia perceber a manipulação. Para enxergar os rastros dessa ação, era preciso um olhar muito concentrado. Esse interesse em compreender os mecanismos de construção do espetáculo revela o desejo de esmiuçar os elementos da linguagem teatral. É um olhar de quem, de alguma maneira, já foi iniciado nesse universo.

O outro espetáculo trouxe a possibilidade de um contato mais próximo com os atores. Ver a transformação dos atores em cena, o modo como eles se valiam de diversos

recursos como instrumentos musicais, bonecos que eram manipulados na frente do público, propostas de interação com a plateia, tudo isso foi uma experiência muito rica. A estreita relação entre vida e arte foi outro aspecto que chamou a atenção, pois a peça misturava realidade e fantasia: os atores eram irmãos de verdade e a menininha, de aproximadamente 3 anos, que participou da cena final do espetáculo, era filha de umas das atrizes, mas a peça estava repleta de personagens fantásticos e elementos da cultura brasileira. No final do espetáculo, as crianças puderam olhar o cenário e os bonecos de perto, tirar foto e conversar com os atores.

O grupo pôde, deste modo, perceber que existem inúmeras maneiras de se fazer teatro. O olhar de encantamento e o sorriso de alegria ficaram registrados na fotografia, mas essa experiência certamente deixou outras marcas.

Imagem 1: No cenário da peça *Janeiros* (2016).

2.3 Avaliação do processo

Não foi possível constituir um grupo de trabalho contínuo. A criação dos “Guardiães de Vargem Grande” foi uma tentativa de lidar com esse problema, contudo as ações desenvolvidas não caminharam no sentido de instaurar uma noção de processo. As atividades não apresentavam um fio condutor, não havia um encadeamento claro das ações nem um planejamento que pudesse ser compartilhado; não foi possível, deste modo, tecer diálogos entre a criação teatral e as demais ações. As crianças se relacionaram com os encontros de teatro do mesmo modo com que se relacionaram com as outras atividades cujo

caráter era pontual.

O fato de fazer parte de um projeto maior fez com que eu não tivesse autonomia necessária para estabelecer os acordos de trabalho com o grupo no que diz respeito, por exemplo, à entrada de pessoas novas e às faltas. Para justificar a continuidade desse projeto, a ONG precisava atender um determinado número de crianças e, como o grupo era inconstante, por vezes a lista de presença registrava um número menor do que o esperado, o que era resolvido convidando pessoas novas para participar.

SEXTA PARAGEM – Será que mesmo em meio a esse processo conturbado os participantes conseguiram se apropriar minimamente da linguagem teatral? Que sentidos essa experiência de criação artística teve para as pessoas envolvidas? Será que essa vivência reverberou de alguma forma no cotidiano das crianças e do projeto?

O fato de não conseguir formar um grupo, que acarretou a dificuldade de instaurar um processo cuja noção de continuidade e encadeamento pudesse ser partilhada com os participantes, fez com que não conseguíssemos elaborar um material teatral que pudesse ser apresentado no fim do processo. Embora a ideia não fosse criar um espetáculo nos moldes tradicionais, eu tinha a intenção de promover um momento em que nosso processo pudesse ser partilhado com o “Projeto Vargem Grande” e com o bairro. A inconstância do grupo, todavia, impossibilitou a criação de um discurso cênico mais elaborado. A vivência da linguagem teatral aproximou-se de uma “poética do efêmero”, como Carmela Soares define as “pequenas formas” experimentadas na sala de aula.

Não poderá um simples jogo teatral em sala de aula expressar-se com tal intensidade e qualidade estética que torne o gesto e as imagens confeccionadas neste breve instante uma experiência humana significativa? (...) A teatralidade expressa pelo jogo teatral na sala de aula tem um aspecto tênue e impreciso, algo como que se insinua e logo em seguida desaparece, se desalinha por entre a multiplicação de gestos, ruídos e todos os tipos de interferências. (SOARES, 2010, p. 76).

Observar a teatralidade que emerge num breve momento, lançar-se numa experiência estética fugaz, permitir-se a sensibilidade da carne viva por alguns segundos: experiências efêmeras, mas repletas de significados.

Soares, ao conferir ao jogo teatral o estatuto de objeto estético, convida professores

e alunos a um deslocamento do olhar: o jogo deixa de ser um exercício para se tornar um acontecimento cênico, em toda sua completude e complexidade. Ao se deparar com materialidades específicas da linguagem teatral, o aluno exercita seu olhar crítico, sua percepção estética, sua capacidade de tecer e apreciar imagens e signos teatrais, explorando a dimensão simbólica. “O jogo teatral organiza formas simbólicas dotadas de significado que permitem ao aluno lançar-se ao encontro de si mesmo e do mundo” (SOARES, 2010, p. 41).

Tendo isso em vista, podemos compreender que o processo teatral desenvolvido com as crianças do “Projeto Vargem Grande: Comunidade Saudável” fez emergir diversos objetos estéticos, por meio dos quais os participantes puderam se aproximar e se apropriar da linguagem teatral. Obviamente os graus dessa apropriação variaram bastante. É preciso, no entanto, lembrar ao leitor que, no início do processo, a maioria das crianças nunca tinha tido contato com a linguagem teatral. Por isso, promover a aproximação com o teatro, proporcionando experiências que envolvem o fazer, o fruir e o contextualizar práticas teatrais pode ser considerado algo significativo. Outro aspecto que podemos analisar diz respeito às construções narrativas que foram se aperfeiçoando ao longo do processo: no início, era notável a dificuldade das crianças em articular uma história relacionando ações e personagens de forma a estabelecer uma linha narrativa; com o passar do tempo, as histórias foram se tornando mais consistentes e elaboradas. A atenção da plateia, composta pelos próprios participantes em momentos de improvisação de cenas, revelou-se outro ponto de destaque: foi possível observar o quanto o interesse pela cena, o desejo de dialogar com ela e a capacidade de emitir uma leitura própria se desenvolveram ao longo do processo.

Poéticas do efêmero: o estado de atenção e suspensão em que o grupo estava imerso quando conseguiu pela primeira vez realizar o desafio de pular a corda; momentos de caos criativo, nenhum atrito, nenhuma briga, todos imersos no desafio da criação; o olhar atento da plateia acompanhando a improvisação; a reação do grupo à fala “eu já joguei lixo no chão”; perceber que o jogo de transformar um objeto em diferentes coisas poderia ser repetido muitas e muitas vezes; um conflito que foi solucionado por meio do diálogo; a forma com que as crianças lidavam com o problema de que não havia cadeiras suficientes para todos: “pode sentar comigo”; perceber que são as regras que dão sentido ao jogo e segui-las mesmo quando não tem ninguém olhando; sentir-se autorizado a frequentar um espaço cultural porque “isso também é para mim”; lançar um olhar estético para a própria vida. Por exemplo: uma menina negra só usava o cabelo preso e, em um encontro, decidiu mantê-lo solto. Elogiei seus cachos,

outros educadores igualmente elogiaram, demos atenção às situações de zombaria que surgiram, buscando problematizar a questão e, ao mesmo tempo, deixamos claro que aquele tipo de postura desrespeitosa não seria aceita naquele espaço. Depois disso, ela passou a ir a todos encontros com o cabelo solto, reconhecendo que existem muitas belezas e, possivelmente, sentindo-se fortalecida e encorajada a enfrentar as situações de preconceito que, certamente, ainda terá que enfrentar.

Pequenas ações como essas caminham no sentido de promover transformações no indivíduo e, conseqüentemente, impactam em alguma medida seu entorno. Certamente não geram uma transformação social em grande escala; todavia, não há como negar que, na escala do indivíduo e do grupo, elas são capazes produzir pequenas revoluções.

No último encontro, realizamos um momento de partilha do processo com os agentes e frequentadores do “Projeto Vargem Grande: Comunidade Saudável”. A proposta era promovermos alguns jogos e improvisações. Começamos com uma brincadeira de aquecimento, agentes e crianças experimentaram diferentes formas de caminhar indicadas pelo lançamento de um dado, criado por nós anteriormente: andar em linha reta, andar com o corpo mole, pulando etc. A seguir, apresentei as instruções do primeiro jogo teatral, convidando a plateia a participar. Crianças e educadores entraram em cena com diferentes propostas para ressignificar as imagens corporais criadas pelos jogadores. A plateia vibrava com o desenrolar do jogo. Olhares atentos, cúmplices. Depois, fizemos o jogo de improvisação com ressignificação de objetos. Os integrantes perguntaram se poderiam reapresentar algumas cenas elaboradas anteriormente.

Por alguns minutos, as atividades do “Projeto Vargem Grande: Comunidade Saudável” cessaram, e todos se aventuraram no fazer e fruir teatro. A naturalidade com que os participantes se colocavam em jogo, a atenção/escuta da plateia, o desejo de jogar e assistir foram marcantes. Há dois anos isso não teria sido possível, pois o teatro era algo distante, desconhecido, mas agora o teatro também fazia parte daquele espaço. E fazia parte com muita naturalidade, os participantes se sentiam “em casa” com o teatro, num contato estreito, íntimo, bonito de se ver. A experiência teatral vivenciada nesses dois anos permitiu que o teatro pudesse se inserir naquele cotidiano.

2.3.1 Cidade, teatro e educação

Outra descoberta bastante significativa foi a aproximação entre a perspectiva das

cidades educadoras, que nos convida a olhar para o território como local e conteúdo de experiências de aprendizagem, e a visão de teatro performativo na cidade apresentada por Carreira:

Essa penetração [das tramas fundamentais da cidade, que convoca os transeuntes a ser parte da construção do discurso cênico] avança além da apresentação de uma peça, porque supõe o deslocamento do usuário de seus usos cotidianos, tratando de abrir espaços lúdicos e novas formas de ver a cidade. Um dos materiais desse teatro é a imagem da cidade como tema e procedimento, isto é, a fabricação de possíveis novas imagens. (CARREIRA, 2012, p. 9).

Essa perspectiva da cidade como local e conteúdo de aprendizado ou como tema e procedimento teatral propõe uma resignificação do espaço da rua, o espaço público, produzindo novas relações, interações e aprendizados. Ambas as propostas questionam o uso cotidiano do espaço público e propõem a abertura de espaços lúdicos, criativos e novas formas de ver a cidade.

O potencial simbólico que emerge da tensão entre o uso estabelecido (funcional e instrumental) e o uso poético da rua fica evidente quando artistas ocupam a cidade, questionam seu funcionamento, interrompem seu fluxo, propõem a criação de espaços poéticos e lúdicos, assim como quando as crianças ocupam a cidade e questionam por que as coisas são como são, caminhando devagar, correndo ou dançando, criando brincadeiras, andando no meio fio, subindo em árvores. A reflexão sobre o lugar social do artista, da arte e da cidade, pode ser ampliada quando incluímos a reflexão sobre o papel social das crianças, problematizando de que forma as crianças ocupam e se apropriam dos espaços da cidade.

Ocupar a rua artisticamente, questionando seus usos, é um ato político. Permitir que as crianças ocupem, se apropriem e aprendam na rua também é. “Olhar a cidade desde outra perspectiva que não a cotidiana e repetida é revisar o lugar de cada um dentro do mecanismo simbólico de poder inscrito na cidade” (CARREIRA, 2009, p. 17). Nesse sentido, teatro e educação assumem uma postura política, questionadora e dialógica que convida à reflexão e à criação de outros sentidos para a cidade.

Embora não tenha sido possível aprofundar a relação entre as cidades educadoras e o teatro performativo, creio que a perspectiva da cidade como local e conteúdo de aprendizado e como tema e procedimento teatral seja uma área de estudo de grande interesse à Pedagogia do Teatro.

2.3.2 Olhar a muda, imaginar a árvore

Quando estive em Araçuaí (MG) acompanhando as atividades que o CPCD desenvolve há quase vinte anos, fiquei com a sensação de observar uma árvore adulta, com raízes profundas e copa frondosa. Vargem Grande me pareceu, naquele momento, uma pequena e frágil muda, que, com apenas quatro anos, ainda necessitava de cuidados. Em Araçuaí, as práticas e princípios já tinham criado raízes, gerações já haviam passado pela Pedagogia da roda, as crianças que participaram das primeiras atividades hoje atuam como educadores do CPCD. Na rua adotada pelo “Projeto Ser Criança”, as portas das casas se abrem para as crianças entrarem: são rodas de leitura, práticas de permacultura no quintal, brincadeiras. Em Vargem Grande, os moradores ainda olham com desconfiança, as pessoas ainda estão conhecendo o projeto, os agentes estão se formando como educadores, as crianças começam a criar vínculos.

Preciso aprender a olhar para o “Projeto Vargem Grande: Comunidade Saudável” onde ele está, e não onde eu gostaria que estivesse. Enxergar a muda frágil como parte de um processo de desenvolvimento e amadurecimento.

2.3.3 Inquietação

O fato de minha presença em Vargem Grande não ser diária fez muita diferença. Não consegui participar do dia a dia do bairro, dialogar com outros espaços, pessoas e instituições. A ação acabou se restringindo ao “Projeto Vargem Grande: Comunidade Saudável”.

SÉTIMA PARAGEM – Podemos considerar que este trabalho se deu no campo do Teatro em Comunidades, mesmo que sua atuação tenha se restringido ao público do projeto? A coletividade formada pelos participantes do projeto poderia ser considerada uma comunidade?

Problematizar o conceito de comunidade revela-se assim uma tarefa imprescindível. O desafio ao atravessar esse terreno nebuloso será compreender em que medida o termo *comunidade*, quando colocado ao lado da palavra *teatro*, é capaz de revelar alguma especificidade do trabalho teatral. Somente depois de percorrer esse trecho de difícil acesso, conseguiremos adentrar o emaranhado campo do Teatro em Comunidades.

3. COMUNIDADE: UM TERRENO INCERTO

ATENÇÃO: TRECHO SUJEITO A NEBLINA

Ônibus são queimados após operações policiais em **comunidade carioca** (Valor Econômico, 02/05/2017)

Moradores de **comunidade** no Pina recebem atendimentos neste domingo (Folha de Pernambuco, 07/05/17)

Coreia do Norte leva tensão à **comunidade internacional** (Jornal Nacional, 24/04/2017)

Funesp realiza seminário e convida **comunidade esportiva** (Capitalnews, 08/05/2017)

Globo Comunidade que vai ao ar no domingo (23) vai tirar dúvidas sobre imposto de renda. (G1 Rio, 17/04/2017)

Projeto torna bicicletas acessíveis à **comunidade de baixa renda** do Recife (Jornal Hoje, 25/04/2017)

Comunidade pesqueira de Cajueiro sofre ameaças de funcionários de construtora (Jornal do Brasil, 06/05/17)

Vigilância Sanitária interdita **comunidade terapêutica** clandestina em Ponta Grossa (Diário dos Campos, 18/04/2017)

Direitos da **comunidade LGTB** é foco de encontro na Defensoria Pública
(Conexão Tocantis, 03/05/2017)

“Defensoria na Comunidade” leva ações de cidadania, justiça e saúde aos moradores
do Conjunto Carminha (Alagoas 24 horas, 13/06/2017)

EUA: ABOLVIÇÃO DE POLÍCIA
ENFURECE **COMUNIDADE NEGRA** (Euronews, 17/06/2017)

ONG de São Paulo promove reforma de quadra em **comunidade** (Metro Jornal,
23/06/2017)

Comunidade portuguesa em SP realiza missa
no Sumaré (Veja São Paulo, 23/06/2017)

Comunidade online Parkinson Hoje é ponto de encontro para
informação e troca de experiências sobre a doença de
Parkinson (site Terra, 29/06/2017)

Cursos gratuitos tornam a arte acessível à **comunidade**
(Folha do Litoral, 29/06/2017)

Consideramos relevante problematizar o conceito de comunidade, uma vez que este termo vem sendo usado em diferentes circunstâncias para expressar significados distintos. Nosso intuito é compreender em que medida o termo *comunidade* auxilia na compreensão da especificidade do trabalho teatral realizado numa perspectiva de Teatro em Comunidades.

O termo *comunidade*, bastante em voga atualmente, é usado em contextos diversos e com diferentes significados: comunidade carioca, comunidade esportiva, comunidade de baixa renda, comunidade terapêutica, comunidade negra, comunidade portuguesa, comunidade escolar, comunidade europeia, comunidade internacional, comunidade científica, comunidade de aprendizagem, comunidade virtual, comunidade pesqueira, comunidade alternativa, comunidade LGTB, serviços à comunidade, agente comunitário de saúde, centro comunitário, comunidade de bactérias etc. No dicionário *Aurélio*, as seguintes definições são atribuídas à palavra *comunidade*: 1. Qualidade daquilo que é comum; 2. Agremiação; 3. Comuna; 4. Sociedade; 5. Identidade; 6. Paridade; 7. Conformidade; 8. Lugar onde vivem indivíduos agremiados.²⁴

O termo aparece também como sinônimo de comunhão, concordância, conformidade, harmonia, uniformidade, concerto, convergência, identidade, povo, município, população, coletividade, corpo social, biocenose, sociedade, agrupamento, grupo, conjunto, agremiação, facção, partido, turma, congregação, confraria, irmandade²⁵.

Nessa breve apresentação, é possível perceber o quanto o termo *comunidade* possui um contorno pouco definido. Diversas acepções, por vezes antagônicas, são colocadas sob esse imenso guarda-chuva denominado *comunidade*. Cicilia Peruzzo e Marcelo Volpato afirmam que:

O termo “comunitário” vem sendo utilizado, nos últimos tempos, de forma desordenada, o que contribui para uma confusão conceitual e esvazia seu significado. Qualquer agrupamento tem sido chamado de comunidade, sejam bairros, vilas, cidades, segmentos religiosos, segmentos sociais, redes de relacionamento na internet etc. (PERUZZO; VOLPATO; 2009, p. 140).

No *Dicionário do Pensamento Social do Século XX*, encontramos:

Um dos conceitos mais vagos e evasivos em ciência social, a ideia de comunidade continua a desafiar uma definição precisa. Parte do problema

24 Fonte: <https://dicionariodoaurelio.com/comunidade> – consultado em 10/02/2017.

25 Fonte: <https://www.sinonimos.com.br/comunidade/> – consultado em 10/02/2017.

tem origem na diversidade de sentidos atribuída à palavra e às conotações emotivas que ela geralmente evoca. Tornou-se uma palavra *passe-partout*²⁶, usada para descrever unidades sociais que variam de aldeias, conjuntos habitacionais e vizinhanças até grupos étnicos, nações e organizações internacionais. (SHORE, 1996, p. 115).

Vago, evasivo, impreciso e que acolhe diversas acepções: este é o terreno nebuloso do termo *comunidade*. No entanto, essa não é a percepção que vigora no senso comum. Por ser uma palavra *passe-partout*, que se encaixa em diferentes contextos, com frequência temos a impressão que comunidade expressa um consenso e que, portanto, não haveria necessidade de explicitarmos o sentido que atribuímos a ela. É o que observamos no caso do “Projeto Vargem Grande: Comunidade Saudável”, em que nenhuma das instituições parceiras – CPCD e Instituto de Ações Solidárias Viva Vida – tem a preocupação de deixar claro o que entende por “comunidade saudável”, como se o significado fosse único e indiscutível.

Vemos, assim, que o conceito de comunidade revela-se um campo bastante nublado, enredado, cheio de percalços e armadilhas.

Deste modo, longe de empreender a impossível tarefa de encontrar “uma” definição ou simplesmente optar por um recorte conceitual que se encaixe em determinada abordagem específica, o que significaria ignorar os paradoxos deste conceito declaradamente controverso, colocamo-nos o desafio de problematizar o conceito de comunidade, visando compreender quais possíveis sentidos podem ser apreendidos quando o termo *comunidade* é colocado ao lado da palavra *teatro*.

Para tal, realizaremos uma revisão bibliográfica do conceito de comunidade por meio de consulta a dicionários de sociologia – que apresentam-no sob diferentes óticas, desde uma visão clássica até abordagens contemporâneas –, assim como recorreremos às reflexões do sociólogo Zygmunt Bauman sobre comunidade no mundo atual. O objetivo deste capítulo, contudo, não é precisar ou fixar margens de um conceito declaradamente vago e impreciso. A ideia é entender que riscos esse terreno incerto e nebuloso pode apresentar.

Trecho sujeito a neblina. Sigamos com atenção, caro leitor.

Ferdinand Tönnies, sociólogo alemão, publicou em 1887 a obra *Gemeinschaft und Gesellschaft*, na qual distingue duas formas de agrupamentos sociais: a comunidade (*Gemeinschaft*) relacionada à união, à proximidade, ao que é comum de todos; e a sociedade (*Gesellschaft*), relacionada ao anonimato, a sujeitos isolados que compartilham

26 A tradução literal de *passe-partout* é chave mestra.

primordialmente interesses racionais (POLIVANOV, 2014). Tönnies descreve a comunidade como um organismo natural em que prevalece a vontade comum, predominam os interesses coletivos, os membros são pouco individualizados, a conduta cotidiana é regulada por costumes, a orientação moral e intelectual é dada por crenças de tipo religioso, a solidariedade é global e espontânea, e a propriedade é comum (GALLINO, 2005). A comunidade teria, assim, algumas características, tais como: integrada, pré-industrial, em pequena escala, baseada em parentesco, amizade e vizinhança, cujas relações seriam íntimas, duradouras e multi-integradas (SHORE, 1996). “Onde quer que os seres humanos estejam ligados de forma orgânica pela vontade e se afirmem reciprocamente, encontra-se alguma espécie de comunidade” (TÖNNIES, 1995, p. 239 apud PERUZZO; VOLPATO; 2009, p. 141).

A sociedade, por outro lado, compreende o domínio da vontade individual, com membros fortemente individualistas, cuja ação é orientada pela opinião pública e a moda controla o agir cotidiano; predomina a propriedade privada e a solidariedade baseia-se em termos contratuais, girando em torno do intercâmbio de mercadorias e serviços (GALLINO, 2005). Na sociedade, os laços são impessoais, anônimos, contratuais e amorais, característicos da sociedade industrial moderna (SHORE, 1996). De acordo com Tönnies, “na *Gemeinschaft* eles permanecem essencialmente unidos apesar de todos os fatores que os separaram, enquanto na *Gesellschaft* eles são essencialmente separados apesar de todos os fatores que os unem” (TÖNNIES, 1974, p. 74 apud POLIVANOV, 2014, p. 113).

Comunidade e sociedade são encaradas assim de forma dicotômica, como polos opostos. Enquanto o conceito de comunidade vem acompanhado de um certo “calor afetivo”, que evoca conotações emotivas de caráter positivo como união, integração e intimidade, a visão de sociedade, ao contrário, estaria associada a adjetivos como individualista, impessoal e anônimo, que sugerem certo “distanciamento frio”.

Zygmunt Bauman, em uma publicação que aborda especificamente o tema comunidade²⁷, aponta que:

[...] as palavras têm significado: algumas delas, porém, guardam sensações. A palavra “comunidade” é uma dessas. Ela sugere uma coisa boa: o que quer que “comunidade” signifique, é bom “ter uma comunidade”, “estar numa comunidade.” (BAUMAN, 2003, p. 7).

27 *Community (Seeking Safety in an Insecure World)* foi publicado em 2001. A edição em português, *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*, foi publicada em 2003, pela Editora Zahar.

O autor descreve as sensações boas relacionadas à comunidade: um lugar cálido, confortável, aconchegante, seguro, que podemos confiar, onde nada nos é estranho. De acordo com Bauman, a palavra *comunidade* evoca tudo aquilo de que sentimos falta em nosso mundo atual. A comunidade seria, nos dias de hoje, outro nome do paraíso perdido ou do paraíso esperado (BAUMAN, 2003).

Observamos, então, que comunidade:

Tornou-se uma palavra de ordem carregada de associações emotivas de inteireza, coesão, comunhão, interesse público e tudo que é bom. Como observou Raymond Williams (1976, p.76)²⁸, “diferentemente de todas as outras palavras que indicam organização social (estado, nação, sociedade etc.), esta parece nunca ser usada de forma desfavorável. (SHORE, 1996, p.116).

Essa visão a priori positiva de comunidade talvez seja uma das chaves para compreendermos o porquê de o termo ser tão utilizado atualmente em contextos diversos. Uma hipótese é que a palavra *comunidade*, pelas sensações que evoca, traga consigo uma espécie de validação: se determinada ação carregar o termo “comunitário”, é considerada, a princípio, como positiva, como algo bom. A ação seria, assim, legitimada por visar a um suposto “bem comum”, como se representasse a aprovação da coletividade em questão e expressasse uma “vontade comum”.

Shore destaca que a palavra *comunidade* “foi apropriada por políticos, planejadores e arquitetos para legitimar planos de ação em nome do interesse público, por mais implausível que possa ser a realidade” (SHORE, 1996, p. 116). O autor chama a atenção, deste modo, para o risco de o termo comunidade ser usado como uma chancela para legitimar ações e projetos.

A visão de que uma ação comunitária está sempre a serviço do “bem comum” inibe o questionamento acerca dos objetivos desta ação, assim como dos interesses que estão em jogo ao desenvolvê-la ou financiá-la. Não se problematiza, por exemplo, o que seria esse “bem comum” ou se os integrantes da coletividade se sentem representados nessa “vontade comum”. Não se questiona se essa ação é fruto do diálogo com aquela coletividade ou imposição baseada na premissa “nós, como detentores do saber, sabemos o que é melhor para vocês”. Vemos assim que o termo *comunidade* pode ser usado com a finalidade de angariar aprovação, aceitação, consentimento e legitimidade.

28 WILLIAMS, Raymond. *Keywords*. London: Fontana/ Croom Helm, 1976.

Essa apropriação do termo, no entanto, não é algo exclusivo de políticos e arquitetos. Em contextos educativos e culturais não é difícil encontrarmos projetos, seja de institutos privados ou de organizações não-governamentais, com ou sem parceria com o Estado, que legitimam suas ações justificando que atuam em contextos comunitários. O foco, nesses casos, não está na proposta pedagógica ou nos objetivos da ação; o que é considerado relevante é que a ação seja realizada *na* comunidade. O teor dessa ação, muitas vezes, não é questionado – como se o fato de ser realizada na comunidade fosse o suficiente para atestar sua legitimidade.

Por isso, é preciso atenção ao transitar pelo terreno nebuloso da comunidade, pois ele pode esconder armadilhas perigosas. A névoa pode encobrir interesses escusos.

É preciso lembrar ainda que, no Brasil, o termo *comunidade* é usado, em muitas circunstâncias, para se referir à favela. Trocar um termo que carrega o estigma da pobreza e violência por outro que sugere características positivas pode ser visto como estratégia para amenizar a problemática em questão, como se o fato de pintar a situação com cores menos fortes desse ao quadro social um aspecto menos chocante.

Birman²⁹ (2008) aponta que o emprego do termo *comunidade* tem como intenção contornar o valor negativo que a expressão *favela* carrega. Seu uso indicaria assim uma relação de cortesia para com os moradores desses locais que sofrem como a identificação negativa. Todavia, a autora reforça que “o eufemismo, no entanto, não afronta o estigma” (BIRMAN, 2008, p. 106). Ou seja, mudar a nomenclatura não pressupõe enfrentar as questões sociais necessárias para reverter o quadro de desigualdade e violência nem impede que a população seja identificada com os aspectos negativos atribuídos à favela. O termo *comunidade* em seus “usos eufemísticos não é capaz de impedir a associação da pessoa com os traços negativos provenientes dessa identificação; somente indica a suspensão destes pelo uso momentâneo de aspas que podem ser retiradas quando for preciso” (BIRMAN, 2008, p. 107).

A autora procura perceber como e com quais intenções o termo *comunidade*, que “virou um termo 'pau pra toda obra', um grande vagão no qual tudo pode se acomodar” (BIRMAN, 2008, p. 104), é acionado no quadro de criminalização dos territórios favelados. Nesse sentido, Birman destaca um aspecto interessante:

29 Patrícia Birman possui doutorado em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), realizou um pós-doutorado na École des Hautes Études en Sciences Sociales, Paris. Atualmente, é professora titular de Antropologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Parece-me recorrente o uso de eufemismos quando aqueles que produzem as identificações e participam dos mecanismos de sua aplicação precisam negociar com as populações por eles identificadas. Em circunstância de negociação, como em contatos eleitorais e políticos, em inaugurações de obras públicas, entre outras atividades, *favelas* são tratadas como *comunidades* e seus moradores como cidadãos, capazes de exercer os seus direitos, como, por exemplo, aquele do voto. (BIRMAN, 2008, p. 106).

Letícia Freire³⁰, doutora em Antropologia, corrobora esse ponto de vista.

Por sua vez, entre políticos e representantes do poder público, “comunidade carente” e “favela” são categorias utilizadas em situações de negociação semelhantes, isto é, quando pretendem ressaltar a necessidade de benfeitorias (realizadas ou prometidas) nessas localidades e justificar intervenções de enfrentamento do tráfico de drogas. (FREIRE, 2009, p. 110).

Vemos, assim, que a opção pelos termos *comunidade* e *favela* faz parte de um intrincado jogo de poder. Ambas as autoras enfatizam a relação de negociação que envolve a escolha do termo a ser empregado. Podemos observar, por exemplo, como os meios de comunicação lidam com essas palavras. A maioria das notícias cuja manchete faz uso do termo *favela* estão associadas a situações de violência: “Ação do Bope termina com quatro mortos e um ferido em favela do Rio” (O Estado de S. Paulo, 25/05/2017); “Tiroteio na favela do Pavão-Pavãozinho, no Rio, deixa um morto e três feridos” (extra.globo.com, 28/06/2017); “Morre jovem baleado em ação da Rota na Favela do Moinho” (g1.globo.com, 27/06/2017). Embora o termo *comunidade* apareça nos textos das notícias como sinônimo de *favela* (“morava na comunidade”, “moradores da comunidade”, “operação na comunidade”), a opção por usar *favela* no título não é fortuita. A associação de *favela* com violência e, conseqüentemente, com a necessidade de intervenção da polícia é algo evidente nesse tipo de discurso.

Dependendo do que se quer enfatizar, no entanto, a imprensa opta por um termo ou outro. Podemos observar como o mesmo local é retratado em duas diferentes manchetes: “Como uma professora transformou a favela onde vive em Florianópolis” (noticias.uol.com.br, 17/11/2016) e “Comunidade do Monte Serrat recebe projeto que

30 Letícia Freire é professora adjunta do Departamento de Ciências Sociais e Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (DCSE/UERJ) e membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (PPGECC/FEBF-UERJ).

revitalizou e deu mais cor ao bairro” (Notícias do Dia/ ndonline.com.br, 01/07/2017). A primeira manchete vale-se do termo *favela* para enfatizar a ideia de superação, enquanto a segunda utiliza *comunidade* para valorizar a ação social realizada por ONGs e empresas no local. A opção certamente não é aleatória. Outro exemplo: “Manifestantes protestam contra a violência na favela da Maré” (site UOL, 24/05/2017); “Imaginou fazer parte de uma orquestra sinfônica e tocar para o Papa Francisco em pleno Vaticano? O grupo de músicos da Orquestra Maré do Amanhã, da comunidade da Maré no Rio Janeiro, viveu essa emoção (...)” (Gshow, 21/05/2017). Quando associada à violência, a Maré é tratada como favela; quando o objetivo é enfatizar uma ação considerada positiva, o termo empregado é comunidade. Vemos assim que a escolha do termo revela não apenas um ponto de vista diferente sobre o local, mas evidencia que há interesses em jogo nessa escolha.

3.1 “Acordo comum” ou “vontade comum”: um campo escorregadio

Uma noção cara ao conceito de comunidade é o chamado “acordo comum”. Associado à ideia de vontade comum, na qual predominam os interesses coletivos, o “acordo comum” representaria uma determinada visão partilhada por uma coletividade.

Peruzzo e Volpato (2009) apontam que, segundo Tönnies, existem três gêneros de comunidade: *parentesco*, relativo aos laços de sangue; *vizinhança*, que se relaciona à aproximação espacial e dificilmente se mantém sem a proximidade física; e *amizade*, que seria a aproximação espiritual ou no modo de pensar, nascida de interesses comuns entre profissionais de uma mesma área, pessoas que partilham a mesma fé ou trabalham pela mesma causa. A comunidade poderia, assim, variar de uma relação natural, como a constituída pelos laços de sangue, para uma relação atravessada fortemente pelo espaço, como é o caso da vizinhança, até uma relação construída independentemente do lugar, no caso da amizade. O cerne da questão, em todos os casos, seria a comunhão e a solidariedade entre seus membros.

Já Max Weber pontua que a diferença entre comunidade e sociedade está na disposição dos sujeitos: “[...] tem comunidade quando a orientação do agir social baseia-se na pertença recíproca, subjetivamente percebida pelos membros; tem-se sociedade quando o agir social repousa, ao invés, em interesses racionalmente motivados” (WEBER, 1956 apud GALLINO, 2005, p. 140). Para Weber:

Comunidade só existe propriamente quando, sobre a base desse sentimento [da situação comum], a ação está reciprocamente referida – não bastando a

ação de todos e de cada um deles frente a mesma circunstância – e na medida em que esta referência traduz o sentimento de formar um todo. (WEBER, 1973, p. 142 apud PERUZZO; VOLPATO; 2009, p. 141).

Para que exista uma comunidade, seriam necessárias, além da comunhão e da solidariedade, a noção de pertencimento e a ação de reciprocidade. Para o autor, dessa forma, não seria a partilha de uma situação comum que levaria automaticamente à constituição de uma comunidade, mas a forma como seus membros agem, pautados na pertença recíproca e movidos pelo sentimento de formar um todo.

Contudo, um aspecto chama a atenção nos apontamentos de Gallino citados acima: a oposição entre “subjetivamente percebida pelos membros” e “interesses racionalmente motivados”. Essa formulação revela uma dicotomia entre, de um lado, o subjetivo e tudo que se relaciona ao sentimento, ao afeto e à emoção em oposição ao objetivo, à consciência e ao pensamento racional, e, de outro, uma tendência, já observada em Tönnies, de aproximar a comunidade das relações subjetivas e a sociedade das relações objetivas e racionais. De acordo com esta visão, a unidade, a reciprocidade e a solidariedade entre os membros de uma comunidade não seriam frutos de uma consciência ou de uma construção intencional propriamente dita; estariam, ao contrário, mais próximas de uma percepção subjetiva ou um sentimento natural.

Segundo Bauman (2003), o “acordo tácito” em torno do qual os membros de uma comunidade se reúnem, essa espécie de entendimento compartilhado por todos os seus membros cujo sentimento recíproco e vinculante aparece de forma natural, como um hábito compartilhado que precede todos os acordos, seria completamente diferente do que entendemos por consenso. O consenso é “um acordo alcançado por pessoas com opiniões essencialmente diferentes, um produto de negociações e compromissos difíceis, de muitas disputa e contrariedade” (BAUMAN, 2003, p. 15). O acordo tácito, ao contrário, não precisa ser procurado ou construído, ele já *está dado*. “Esse entendimento não é uma linha de chegada, mas o *ponto de partida* de toda a união” (BAUMAN, 2003, p. 15). Deste modo, não há espaço para reflexão, crítica ou experimentação. Esse é um aspecto que merece atenção, pois a abertura para problematizar o acordo coletivo está relacionada diretamente com a forma com que ele é encarado: se como ponto de partida (acordo tácito) ou ponto de chegada (consenso).

Diante desses dois enfoques distintos, atingimos um ponto-chave da discussão: como uma comunidade chega ao “acordo comum” que expressaria a “vontade comum” dessa

coletividade?

Essa questão nos leva a muitas outras: seria natural o desenvolvimento do sentimento de unidade, reciprocidade e solidariedade no ser humano? Ou seriam tais sentimentos frutos de uma construção consciente e intencional? É possível chegarmos a um acordo comum, em uma coletividade, sem diálogo, argumentação, reflexão e, por vezes, embate? Essa “vontade comum” seria a expressão das vozes de todos os membros dessa coletividade? Nesse “acordo comum”, todos e todas estariam representados?

Visando aprofundar essa reflexão, optamos por olhar para essas perguntas desde um ponto de vista bem definido: o ponto de vista da mulher, da participação feminina nos espaços de decisão. Esta, com certeza, não é uma escolha aleatória. Se o pesquisador em questão fosse um homem, provavelmente o olhar seria outro. Mas, como mulher, essa questão me é cara e, por isso, opto por colocá-la em evidência.

Sempre que escuto termos como “vontade comum” ou “acordo comum” como a expressão dos membros de uma coletividade, me pergunto: será que a voz das mulheres está representada nessa “vontade comum”? Será que as mulheres têm, de fato, espaço nas decisões coletivas? Será que elas desfrutam dos mesmos direitos que os homens? E ainda que as mulheres tenham voz e direito de decisão, caberia perguntar: será que é possível que esse acordo se dê de forma “natural”, sem embate, sem um processo de construção?

Olhando para nosso legado histórico, vale refletirmos: será que esse “entendimento comum”, “hábito compartilhado” ou “acordo tácito” em muitas circunstâncias não estaria mais próximo de representar uma estrutura opressora do que, de fato, uma comunhão de ideias? Será que a aparente “unidade” não representaria, em alguns casos, apenas uma parcela das pessoas dessa coletividade, enquanto a outra parte é silenciada?

Ao colocar essas questões, caminhamos no sentido de repensar o que é considerado “vontade comum”, “interesses coletivos”, “acordo comum”, “solidariedade espontânea”. Essa é uma reflexão extremamente relevante, caro leitor, se não quisermos correr o risco de camuflar estruturas opressoras com roupagem democrática.

3.2 Definição, uma área nebulosa

O conceito de comunidade suscita ainda uma questão extremamente delicada no que tange à sua definição: o que determina se uma coletividade é ou não uma comunidade? Que critérios nos permitiriam afirmar que Vargem Grande ou ainda que o “Projeto Vargem

Grande: Comunidade Saudável” poderiam ser considerados comunidades?

Gallino afirma que uma coletividade pode ser definida como comunidade quando:

[...] os seus membros agem reciprocamente e em relação aos outros que não pertencem à coletividade sobrepondo, mais ou menos conscientemente, os valores, as normas, os costumes, os interesses da coletividade, considerada como um todo, àqueles pessoais ou do próprio subgrupo ou de outras coletividades; ou quando a consciência de interesses comuns, ainda que indeterminados, o senso de pertencer a uma entidade sociocultural positivamente avaliada e à qual se adere afetivamente, e a experiência de relações sociais que envolvem a totalidade da pessoa, se tornam, de per si, fatores desencadeantes de solidariedade. (GALLINO, 2005, p. 139).

Podemos dizer que a sobreposição dos valores, normas e interesses da comunidade aos interesses pessoais e às demais coletividades, juntamente com a solidariedade entre seus membros, seria o principal critério apresentado pelo autor. Vemos assim que um aspecto caro à definição de comunidade diz respeito à distinção entre “nós” e “eles”, ou seja, entre os que fazem parte da comunidade e os que não fazem.

Gallino, porém, aponta para a possibilidade de que a comunidade não seja um estado permanente, mas temporário.

Parece dar-se por demonstrado, na maior parte da literatura sociológica moderna e contemporânea, que tal forma de solidariedade se verifica de preferência em grupos com base territorial relativamente restrita, isto é, nas comunidades locais; mas, a rigor, qualquer coletividade – uma nação, uma classe social, uma associação, a tripulação de um navio – é capaz, em certos momentos, de configurar-se como uma comunidade. Mais que uma coletividade concreta, a comunidade, é, portanto, um estado especial que toda coletividade pode, temporariamente, assumir. (GALLINO, 2005, p. 139).

A perspectiva de que qualquer coletividade pode configurar-se como uma comunidade, em determinadas circunstâncias, amplia o conceito. No entanto, esse “estado especial” ao qual se refere o autor continua a desafiar a definição. Seria o envolvimento em uma determinada situação comum que geraria um estado especial de solidariedade ou de sentimento de pertencimento comunitário?

Shore aponta que, embora comunidade geralmente indique um grupo de pessoas de uma área geográfica limitada que interagem dentro de instituições comuns e que possuem um senso comum de interdependência e integração, esses fatores, por si só, não são suficientes para configurar uma comunidade:

Não obstante, conjuntos de indivíduos vivendo ou interagindo dentro de um mesmo território não constituem em si mesmos comunidades – particularmente se esses indivíduos não se considerarem como tal. O que une uma comunidade não é a sua estrutura, mas um estado de espírito – um *sentimento* de comunidade. Essa dimensão subjetiva torna comunidade algo problemático como instrumento de análise sociológica, pois os limites de qualquer grupo com autodefinição, da perspectiva do que está dentro, são geralmente fluidos e intangíveis, em vez de fixos e finitos. (SHORE, 1996, pp. 115-116).

O autor aponta que o fato de viver e interagir dentro de um mesmo território não é suficiente para construir uma relação de comunidade. É necessário um certo “estado de espírito”. A questão da definição revela-se, assim, bastante complexa, uma vez que esse “sentimento de comunidade” vincula-se à percepção subjetiva do que cada pessoa entende por comunidade. Embora esteja implícita uma certa camaradagem entre membros de uma comunidade, o sentimento que os une pode estar vinculado aos mais diversos objetivos: desejo de proteção, obter vantagens comerciais ou manter privilégios, intuito de estabelecer uma relação de ajuda mútua, enfim, intenções distintas podem ser usadas para criar a “liga” do sentimento comunitário.

Gallino afirma ainda que o desenvolvimento de uma comunidade não se dá em função do número de pessoas: “um grupo de quatro ou cinco amigos pode constituir, em determinados momentos, uma comunidade” (2005, p. 141). O autor aponta que relações de tipo comunitário são observáveis, em determinadas condições, dentro de qualquer coletividade. Deste modo, “nenhuma coletividade pode ser considerada a priori sede única ou privilegiada delas, embora certos tipos de coletividade sejam mais favoráveis à formação de comunidade que outras” (Ibid., p. 141).

O autor ressalta que “comunidade não corresponde a um estágio evolutivo das formas de solidariedade, típico das sociedades tradicionais e destinado a ser substituído por outras formas em curso na modernização” (Ibid., p. 142). Isto é, a comunidade não seria um tipo de organização primária, fadada a ser superada e substituída por outras formas de organização. De acordo com Gallino, seria possível observar traços de comunidade na população dos bairros das metrópoles ou em grupos de operários, enquanto muitas vezes esses traços “estão ausentes em contextos tradicionais, como em muitos vilarejos rurais, destruídos por vinganças e conflitos de interesses” (Ibid., p.142).

Segundo Gallino, as relações comunitárias “coexistem frequentemente, dentro da

mesma coletividade, com relações de tipo diferente, conflitivas, contratuais, ou outras” (Ibid., p. 141). A coexistência de diferentes tipos de relações, dentro de uma mesma coletividade, acentuaria, deste modo, a complexidade que envolve a tarefa da definição.

Por fim, o autor declara que:

Nem sempre há uma razão plausível para situar a comunidade numa escala de valor, acima ou abaixo de outras formas ou estados de solidariedade, nem para identificá-la – se ficarmos na definição propriamente sociológica – com uma ideologia progressistas ou reacionária. Que um grupo se sinta ou aja como uma comunidade somente é “melhor” – ou seja, é um valor – em circunstâncias e com referências bem determinadas; outras vezes, isso pode ser prejudicial para este grupo e para outros. (GALLINO, 2005, p. 142).

O autor reforça, desse modo, que a comunidade não tem um valor por si mesma. São as ações de seus membros que podem ser valoradas como positivas ou negativas em determinado contexto. Esta observação é válida, sobretudo, para desmistificar a associação do termo *comunidade* apenas com características de ordem positiva, como observado no início deste capítulo.

Beatriz Polivanov³¹ (2014) defende a ideia de que comunidade é uma categoria discursiva. A autora afirma que comunidade só pode ser entendida como conceito polissêmico, sendo por si só um objeto de disputa, uma vez que os critérios usados para definir comunidade são escolhidos de acordo com os interesses dos sujeitos.

A arena de disputas em torno da ideia de comunidade nos mostra que não apenas não há consenso quanto ao seu significado, mas principalmente revela os diversos interesses em conflito na criação e apropriação do termo comunidade, ainda pouco visto como um constructo discursivo. (POLIVANOV, 2014, p. 111).

Polivanov parte da noção desenvolvida pelos autores Benedict Anderson e Anthony Cohen de que a comunidade é imaginada, ou seja, de que ela é um constructo simbólico e discursivo. Anderson, autor de *Imagined Communities*, afirma que “todas as comunidades maiores do que as primitivas aldeias de contato face a face (e, talvez, até mesmo estas) são imaginadas” (ANDERSON, 1989, p. 15 apud POLIVANOV, 2009, p. 126). Nesse sentido, Anderson defende que:

31 Beatriz Polivanov é docente do Departamento de Estudos Culturais e Mídia da Universidade Federal Fluminense (UFF). Doutora e mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação da UFF.

Imaginadas porque os membros até da menor nação nunca irão tomar conhecimento da maioria dos seus membros-companheiros, encontrar com eles ou mesmo ouvir sobre eles, mas, ainda assim, nas mentes de cada um vive a imagem da sua comunhão. (ANDERSON, 1991, p. 6 apud POLIVANOV, 2009, p. 126).

Polivanov ressalta que embora o trecho acima refira-se à categoria de nação, o argumento mostra-se válido também para pensar a categoria de comunidade. Nesta perspectiva, a força da comunidade estaria na imagem construída e no poder que esta imagem teria para manter as pessoas unidas em torno dela. De acordo com Anderson, “as comunidades não devem ser distinguidas por sua falsidade/autenticidade, mas pelo estilo em que são imaginadas” (ANDERSON, 1989, p.15 apud POLIVANOV, 2009, p. 126).

Já o antropólogo social britânico Anthony Cohen define comunidade como uma entidade simbólica:

Comunidade existe nas mentes de seus membros e não deve ser confundida com afirmações geográficas ou sociológicas de “fato”. Por extensão, a distinção das comunidades e, por consequência, a realidade de suas fronteiras, similarmente, estão situadas na mente, nos significados que as pessoas conferem a elas, não nas suas formas estruturais. Como temos visto, essa realidade de comunidade é expressa e enfeitada simbolicamente (COHEN, 1985, p. 98 apud POLIVANOV, 2009, p. 127).

Os critérios para se conceber uma comunidade bem como para estabelecer seus limites e fronteiras estariam, deste modo, no significado construído por seus membros. Ao definir comunidade como uma construção simbólica, Cohen dá ênfase à questão da identidade.

Abordagens antropológicas recentes, exemplificadas por Cohen (1985), têm evitado o problema de definição de tentar formular um modelo estrutural de comunidade, concentrando-se em vez disso no significado. Para Cohen, comunidade é uma entidade simbólica, sem parâmetros fixos, pois existe em relação e oposição a outras comunidades observadas; um sistema de valores e um código de moral que proporcionam a seus membros um senso de identidade. (SHORE, 1996, p. 116).

Elementos simbólicos partilhados constituiriam o material necessário à criação da comunidade, conferindo a seus membros um senso de identidade. Cohen afirma que “as pessoas constroem comunidade simbolicamente, fazendo dela uma fonte e depósito de

significado e uma referência de sua identidade” (COHEN, 1985, p. 118 apud POLIVANOV, 2009, p. 129). Outro aspecto relevante desta concepção é a perspectiva de que só é possível conceber comunidade em relação, ou seja, somente a observação do “outro” permite a constituição de uma comunidade, em outras palavras, somente a percepção de que existe um “eles” possibilitaria a criação de um “nós”.

Ao se reconhecer e ser reconhecido como membro de uma determinada comunidade, o sujeito entra em um jogo de identidade onde há “eles” e “nós”. O fato de pertencer a certa “comunidade” cria uma referência para a identidade pessoal do sujeito, atribui um certo significado a ela. (POLIVANOV, 2009, p. 129).

A relação entre *comunidade* e *identidade* seria, deste modo, o ponto central do conceito de comunidade. Os critérios e definições de comunidade, segundo Polivanov, seriam atribuídos pelos sujeitos num processo de significação que está em permanente transformação, mudando o referencial de acordo com o contexto. Para Polivanov, o signo de comunidade seria um vazio a ser preenchido. E a ação de preencher de sentido este signo teria um caráter mutável, cuja permanente transformação não permitiria a identificação de critérios ou parâmetros. A autora afirma que “mesmo que a comunidade não exista de fato, ela é importante, uma vez que são a sua representação e o sentido que se dá a ela que elaboram as identidades” (2009, pp. 128-129).

Nesta perspectiva, as questões relativas à comunidade como espaço social e político ficam em segundo plano, já que a comunidade nem precisa realmente existir, isto é, as relações comunitárias, sociais e políticas não precisam se estabelecer de fato, uma vez que a importância da comunidade está no sentido que o sujeito atribui a este signo e como isso relaciona-se à sua identidade. Embora essa abordagem suscite reflexões relevantes sobre o conceito de comunidade e seus reflexos na construção da identidade, não caminha no sentido de tornar tal conceito menos vago. Pelo contrário, ao delegar à subjetividade o papel central na constituição da comunidade, essa acepção legitima toda e qualquer construção simbólica que se abrigue sob esse termo. Quanto mais o conceito é visto como uma massa informe a ser moldada, mais nos aproximamos de uma indistinção em que tudo vale.

Constatamos, assim, que a questão da definição de comunidade é um tema bastante complexo e controverso. Não há consenso entre os autores que se dedicam ao assunto e podemos observar que os critérios utilizados apresentam muitas variáveis. O termo

comunidade é usado para referir-se aos mais diferentes tipos de agrupamentos como uma espécie de termo curinga. Uma mesma coletividade poderia, sob pontos de vista diferentes, ora ser considerada uma comunidade, ora não. Observamos, deste modo, que a definição de comunidade é, de fato, uma área bastante nebulosa.

3.3 A busca pela comunidade no mundo atual

Bauman (2003) afirma que os contemporâneos em busca da comunidade estão condenados à sina de Tântalo³²; seu objetivo tende a escapar-lhes, e é seu esforço sério e dedicado que faz com que lhes escape. O desejo de buscar um local seguro, aconchegante, onde nada nos é estranho, para que possamos aplacar nosso medo e insegurança muitas vezes esbarra em exigências de vigilância e segregação, que, ao invés de mitigar o medo, acabam por aumentá-lo.

A distinção clara entre os que fazem parte da comunidade e os que não fazem, ou seja, entre “nós” e “eles”, é uma característica cara à noção de comunidade. Todavia, Bauman argumenta que, com o advento da informática, a fronteira entre o “dentro” e o “fora” torna-se difícil de ser estabelecida. Este embaçamento entre “nós” e “eles” faz com que toda unidade precise ser construída: “de agora em diante, toda homogeneidade deve ser 'pinçada' de uma massa confusa e variada por via de seleção, separação e exclusão” (BAUMAN, 2003, p. 19). Este seria, segundo o autor, o golpe fatal na “naturalidade” do entendimento comunitário, isto é, o acordo que une os membros de uma comunidade passa a ser visto como uma construção intencional e não mais como algo natural, como afirmava Tönnies, e, consequentemente, estará sujeito a discussão e precisará ser periodicamente renovado.

Mais do que uma ilha de “entendimento natural”, ou um “círculo aconchegante” onde se pode depor as armas e parar de lutar, a comunidade *realmente existente* se parece com uma fortaleza sitiada, continuamente bombardeada por inimigos (muitas vezes invisíveis) de fora e frequentemente assolada pela discórdia interna; trincheiras e baluartes são os lugares onde os que procuram o aconchego, a simplicidade e a tranquilidade comunitárias terão que passar a maior parte do tempo. (BAUMAN, 2003, p. 19).

32 Segundo a mitologia grega, Tântalo foi condenado por adquirir e compartilhar um conhecimento a que nem ele nem os mortais como ele deveriam ter acesso. Como castigo, foi mergulhado até o pescoço num regato, mas, quando abaixava a cabeça tentando saciar a sede, a água desaparecia. Sobre sua cabeça, estava pendurado um ramo de frutas, porém, ao estender a mão para saciar a fome, um repentino golpe de vento carregava o alimento para longe. “Daí que, quando as coisas desaparecem no momento em que nos parecia que as tínhamos, afinal, ao alcance, nos lamentamos por termos sido 'tantalizados' por sua 'tantalizante' proximidade” (BAUMAN, 2003, pp. 13-14).

Longe de representar um espaço aconchegante e tranquilo, a comunidade passa a ser um lugar intensa luta. A sensação de embaçamento entre “nós” e “eles” é vista, por um lado, como um dos principais obstáculos para a constituição de uma “comunidade” e, por outro, como o principal combustível que leva as pessoas a buscá-la, uma vez que é também fonte de medo e insegurança.

O medo da incerteza, fundado na experiência da vida, e especialmente exacerbado no tipo de sociedade flexível e líquida em que vivemos, é corporificado no “outro”, naquele que nos é estranho, que está do lado de fora. Bauman ressalta que, “dada a intensidade do medo, se não existissem estranhos eles teriam que ser inventados. E eles são inventados, ou construídos, diariamente: pela vigilância do bairro, pela TV de circuito fechado, guardas armados até os dentes” (BAUMAN, 2003, p. 105). Como um círculo vicioso que opera a partir da lógica: quanto maior o medo e a insegurança, maior será a vigilância e mais forte a defesa; quanto maior for o aparato de proteção e, conseqüentemente, de segregação, mais o “outro”, aquele que não está do lado de dentro, será considerado uma ameaça, justificando assim a defesa e, por conseguinte, a segregação.

Ao buscar construir uma comunidade segura, as pessoas acabam por construir “guetos voluntários” que combinam confinamento espacial com o fechamento social. O gueto voluntário é pautado na ideia de que a decisão de permanecer isolado pode ser revogada a qualquer momento, embora na maioria das vezes o isolamento acabe por aumentar o medo, alimentando a escolha de permanecer no gueto voluntariamente, dando cumprimento à profecia anunciada. “Os guetos reais implicam na negação da liberdade. Os guetos voluntários pretendem servir à causa da liberdade” (BAUMAN, 2003, p.106). O autor, no entanto, ressalta a diferença fundamental entre “envergar o leve manto” do gueto voluntário e achar-se “trancafiado na gaiola de ferro” do gueto real:

[...] as pessoas que vestem o manto podem achá-lo bonito, aconchegante e confortável, podem nunca sair sem ele e recusar-se a trocá-lo por qualquer outra coisa, mas a crença de que podem despir o manto é que o faz ser percebido como “leve”, nunca irritante ou opressivo. É a situação “sem alternativas”, o destino sem saída do morador do gueto que faz com que a “segurança da mesmice” seja sentida como uma gaiola de ferro – apertada, incômoda, incapacitante e à prova de fuga. (BAUMAN, 2003, p. 107).

A crença de que é possível sair a qualquer momento é entendida como “liberdade”. A homogeneidade é tomada como “segurança”. Mas nem a experiência do gueto real nem do gueto voluntário são de fato experiências comunitárias: “um gueto não é um viveiro de sentimentos comunitários. É, ao contrário, um laboratório de desintegração social, de atomização e de anomia. [...] Resumindo: gueto quer dizer impossibilidade de comunidade” (BAUMAN, 2003, p. 111).

Chegamos assim à questão central e mais cara à noção de comunidade, segundo Bauman: a tensão contínua que se estabelece entre liberdade e segurança. De acordo com o autor, ambas são igualmente urgentes e indispensáveis, e são, ao mesmo tempo, complementares e incompatíveis: “a chance de que entrem em conflito sempre foi e sempre será tão grande quanto a necessidade de sua conciliação. [...] Segurança sem liberdade equivale a escravidão; e a liberdade sem segurança equivale a estar perdido e abandonado” (BAUMAN, 2003, p. 24).

Equilibrar-se sobre este fio de navalha não é tarefa fácil. A tensão entre liberdade e segurança, individualidade e coletividade, é a questão central a ser enfrentada nas relações comunitárias.

Essa tensão levaria, de acordo com Bauman, muitas pessoas a buscarem as “comunidades estéticas” ou “comunidades cabides”, cuja natureza superficial e transitória ofereceria ao mesmo tempo a sensação de liberdade, devido ao caráter passageiro da experiência, e de segurança, proporcionada pela sensação de “estar em comunidade”. Um exemplo seriam as comunidades que se formam em torno dos ídolos:

[...] comunidades instantâneas prontas para o consumo imediato – e também inteiramente descartáveis depois de usadas. Trata-se de comunidades que não requerem uma longa história de lenta e cuidadosa construção, nem precisam de laborioso esforço para assegurar seu futuro. (BAUMAN, 2003, p. 66).

Os ídolos realizam assim, segundo o autor, um pequeno milagre: “fazem acontecer o inconcebível; invocam a 'experiência da comunidade' sem comunidade real, a alegria de fazer parte sem o desconforto do compromisso” (BAUMAN, 2003, p. 66). Em outras palavras, uma comunidade que não exige o ônus da responsabilidade, já que as relações são superficiais e passageiras, ao mesmo tempo em que proporciona aos seus membros a sensação de “estar junto”, dando a impressão de segurança. É importante ressaltar que o papel dos

ídolos pode ser desempenhado por outras entidades, uma ameaça real ou imaginária, um inimigo público ou um problema comum.

Outras comunidades estéticas se formam em torno de “problemas” com que muitos indivíduos se deparam em sua rotina diária (por exemplo, os vigilantes do peso); esse tipo de “comunidade” ganha vida pela duração do ritual semanal ou mensal previsto, e se dissolve outra vez, tendo assegurado a seus membros que enfrentar os problemas individuais individualmente, usando a habilidade individual, é a coisa certa que todos os outros indivíduos fazem com sucesso [...]. (BAUMAN, 2003, p. 67).

Bauman, citando o sociólogo alemão Ulrich Beck, ressalta que somos instados a procurar soluções biográficas para contradições sistêmicas. Somos levados a acreditar que agindo individualmente conseguiremos resolver situações complexas que dizem respeito não apenas à nossa vida particular, mas ao funcionamento do sistema em que estamos inseridos. Ao defender a ideia de que as pessoas merecem apenas o que conseguem obter por seus próprios meios, as “comunidades cabides” disfarçam a questão da desigualdade social sob o capuz da valorização do esforço. Nessa perspectiva, os ídolos desempenham um papel importante ao afirmar que a “não-permanência e a instabilidade não são desastres completos, e podem acabar premiados na loteria da felicidade” (BAUMAN, 2003, p. 65), se você se esforçar muito, é claro.

De acordo com o autor, “todos esses agentes, eventos e interesses servem como 'cabides' em que as aflições e preocupações experimentadas e enfrentadas individualmente são temporariamente penduradas por um grande número de indivíduos” (Ibid., p. 67). O poder do número confirmaria assim a propriedade da escolha e emprestaria certa gravidade à questão, conferindo a aprovação social e desempenhando o papel tranquilizador, motivo principal de adesão dos membros. No entanto, a “comunidade cabide” não constrói entre seus membros uma rede de responsabilidades éticas e, portanto, de compromissos a longo prazo. Esta comunidade deve “ser e permanecer flexível, nunca ultrapassando o nível 'até nova ordem' e 'enquanto for satisfatório’” (Ibid., p. 62).

Os sentimentos de incerteza e medo diante do ambiente fluido e em perpétua transformação, como o que vivemos atualmente, em que “as regras do jogo mudam no meio da partida sem qualquer aviso ou padrão legível, não une os sofredores: antes os divide e separa” (Ibid., p. 48). Essa relação entre a fluidez permanente, que gera incerteza, medo e impede as pessoas de se unirem em uma causa comum, separando-as ainda mais, fica mais

clara quando o autor apresenta o que seria o oposto disso, o oposto da “comunidade cabide”, denominada de “comunidade ética”:

[...] teria que ser tecida de compromissos de longo prazo, de direitos inalienáveis e obrigações inabaláveis, que, graças à sua durabilidade prevista (melhor ainda, institucionalmente garantida), pudesse ser tratada como variável dada no planejamento e nos projetos futuros. E os compromissos que tornariam ética a comunidade seriam do tipo do “compartilhamento fraterno”, reafirmando o direito de todos a um seguro comunitário contra os erros e desventuras que são os riscos inseparáveis da vida individual (BAUMAN, 2003, p. 68).

Bauman aponta que, para enfrentarmos as raízes do medo e da insegurança decorrentes do modo de vida líquido, seria necessário estabelecermos porções de terra firme que nos dessem um chão comum, com estruturas de direitos inalienáveis e obrigações inabaláveis, que nos permitissem planejar e realizar ações de longo prazo. Um compromisso comum de compartilhamento fraterno, assim sustentado, permitiria a criação do que o autor chamou de “seguro comunitário contra os erros e desventuras”, em que a comunidade daria o suporte necessário ao indivíduo. Nesse sentido, Bauman afirma que:

As duas tarefas que deveriam ser invocadas pela comunidade para enfrentar diretamente as patologias da sociedade atomizada de hoje num campo de batalha verdadeiramente relevante são a igualdade dos recursos necessários para transformar o destino dos indivíduos *de jure* em indivíduos *de facto*, e um seguro coletivo contra as incapacidades e infortúnios individuais. O valor da comunidade original, quaisquer que fossem seus deméritos, residia nessas duas intenções. (BAUMAN, 2003, p. 133).

Garantir que os indivíduos *de jure*, ou seja, indivíduos pelo direito, tenham o acesso aos recursos necessários para se transformar em indivíduos *de facto*, isto é, na prática. Em outras palavras, a tarefa fundamental para enfrentar as raízes do medo e da insegurança seria assegurar condições dignas de vida a todos, garantindo assim a “universalidade da humanidade”.

À luz destes apontamentos de Bauman, consideramos relevante refletir sobre a denominada “comunidade de interesse”, que vê no interesse partilhado o ponto de encontro entre seus membros, ou ainda, sobre a ideia da comunidade como uma entidade simbólica, totalmente aberta ao significado que lhe atribuem. Uma questão nos parece incontornável: em que medida essas “comunidades” não estariam proporcionando experiências ilusórias de

comunidade como as citadas acima?

Não estamos afirmando, contudo, que uma comunidade de interesse não possa proporcionar uma experiência de comunidade pautada numa rede de responsabilidades éticas e de compromissos de longo prazo; perguntamo-nos apenas se a ênfase no interesse partilhado ou na identidade, no caso da perspectiva da comunidade enquanto entidade simbólica, daria conta, em todas as circunstâncias, de criar vínculos mais profundos de responsabilidade e compromisso.

Bauman chama atenção para o risco que corremos ao confundir esses dois modelos, “comunidade cabide” e “comunidade ética”:

Esses dois modelos muito diferentes de comunidade são muitas vezes misturados e confundidos no “discurso comunitário” hoje em moda. Uma vez misturados, as importantes contradições que os opõem são falsamente apresentadas como problemas filosóficos e dilemas a serem resolvidos pelo refinamento do raciocínio – em lugar de serem apresentadas como produtos dos genuínos conflitos que na realidade são. (BAUMAN, 2003, p. 68).

Este é um dos riscos da indistinção que paira sobre o discurso comunitário: colocarmos sob o mesmo rótulo pontos de vista completamente distintos, dissolvendo assim importantes questões num “caldo ralo” que não cumpre a função de alimentar a reflexão, muito pelo contrário: faz com que, iludidos pela sensação de saciedade, nos acomodem no aparente conforto do não conflito.

Para finalizar esse ponto, julgamos relevante apresentar as ponderações de Bauman a respeito das diferenças culturais. O autor ressalta que a demanda pelo reconhecimento não faz sentido se não estiver pautada no enfrentamento da desigualdade social.

[...] o multiculturalismo é orientado pelo postulado da tolerância liberal, pela preocupação com o direito das comunidades à auto-afirmação e com o reconhecimento público de suas identidades por escolha ou herança. Ele funciona, porém, como força essencialmente conservadora: seu efeito é uma transformação das desigualdades incapazes de obter aceitação pública em “diferenças culturais” – coisa a ser louvada e obedecida. A fealdade moral da privação é miraculosamente reencarnada na beleza estética da diversidade cultural. O que se perdeu de vista no processo foi que a demanda por reconhecimento fica desarmada se não for sustentada pela prática da redistribuição – e que a afirmação comunitária de especificidade cultural serve de pouco consolo para aqueles que, graças à cada vez maior desigualdade na divisão dos recursos, têm que aceitar as escolhas que lhes são impostas. (BAUMAN, 2003, pp. 97-98).

O autor escancara, desse modo, que o discurso da diversidade cultural – pelo qual cada comunidade tem o “direito de escolher” seu modo de vida – é uma grande falácia, pois a maioria dessas pessoas não têm, de fato, escolha. São indivíduos *de jure*, mas não *de facto*. Bauman afirma que o antigo, ostensivo e arrogante hábito de “explicar a desigualdade por uma inferioridade inata de certas raças foi substituído por uma representação aparentemente compassiva de condições humanas brutalmente desiguais como direito inalienável de toda comunidade à sua forma preferida de viver” (BAUMAN, 2003, p. 98).

Segundo o autor, o que essa visão culturalista não menciona é que a desigualdade é sua causa mais poderosa e “que apresentar as divisões que ela gera como um aspecto inalienável da liberdade de escolha, e não como um dos maiores obstáculos a essa liberdade de escolha, é um dos principais fatores de sua perpetuação” (Ibid., p. 99).

Bauman encerra seu livro com a seguinte afirmação:

Se vier a existir uma comunidade no mundo dos indivíduos, só poderá ser (e precisa sê-lo) uma comunidade tecida em conjunto a partir do compartilhamento e do cuidado mútuo; uma comunidade de interesse e responsabilidade em relação aos direitos iguais de sermos humanos e igual capacidade de agirmos em defesa desses direitos. (BAUMAN, 2003, p. 134).

Chegamos assim ao ponto que, a nosso ver, é o cerne da questão que envolve a noção de comunidade. Parece-nos que a questão primordial não é compreender o que une as pessoas em comunidade, mas o que desta união resulta em benefício “aos direitos iguais de sermos humanos e igual capacidade de agirmos em defesa desses direitos” (BAUMAN, 2003, p. 134). O fato de uma coletividade ser considerada uma comunidade não garante ações pautadas em princípios éticos que consolidem direitos fundamentais para todos; não implica que características como união, solidariedade, interesses coletivos e comunhão sejam direcionadas a todos os seres humanos. A discussão sobre comunidade, deste modo, ganha profundidade. Ao invés de questionarmos os critérios ou as razões que levam as pessoas a se reunirem em comunidade, somos convidados a refletir em que medida a comunidade se coloca a serviço da humanidade e não apenas de seus membros.

3.4 Um ponto de orientação

Atravessar um trecho de mata fechada com neblina exige uma atenção particular no que tange à orientação. É fácil se perder e ficar rodando em círculos. Por isso, estabelecer um

ponto que dê referência é importante.

Tendo em vista essa breve exposição sobre o complexo e nebuloso conceito de comunidade, a discussão acerca da questão se Vargem Grande ou o “Projeto Vargem Grande: Comunidade Saudável” podem ser considerados comunidade ou não perde o sentido. O conceito de comunidade mostra-se tão vago que ambas as posições poderiam ser defendidas, dependendo do ponto de vista apresentado e dos autores utilizados como referência.

Partindo da perspectiva apresentada por Bauman, nos parece que, mais importante do que definir se um agrupamento pode ou não ser considerado comunidade, é refletir em que medida essa coletividade, reunida pelos mais diversos motivos, se coloca a serviço da humanidade. E, nesse sentido, interessa-nos problematizar quanto o trabalho teatral colabora para que os indivíduos *de jure* se tornem indivíduos *de facto*.

OITAVA PARAGEM – Em que medida o termo comunidade é capaz de revelar a especificidade do trabalho teatral desenvolvido? Será que a perspectiva dos “direitos iguais de sermos humanos e igual capacidade de agirmos em defesa desses direitos” revela-se presente no discurso do Teatro em Comunidades difundido no Brasil?

4. EMARANHADO CONCEITUAL

Um fenômeno constatado aqui no Brasil e também em outras partes do mundo tem levado esta arte aos mais variados contextos e ampliado o seu acesso a diversos segmentos da população. Uma grande diversidade de práticas teatrais cruza a fronteira das salas convencionais do teatro comercial para alcançar e agir sob outras esferas, como em projetos comunitários realizados nas periferias e favelas das grandes cidades; em ações na área de educação não formal, fora dos muros das escolas; em programas em prol dos direitos humanos e da saúde; nas ações patrocinadas por empresas, pela igreja ou nos projetos das ONGs. (COUTINHO, 2012a, p. 85)

É notória a expansão das práticas teatrais para além dos espaços tradicionalmente consagrados ao teatro. Hoje as fronteiras entre a linguagem teatral e as demais linguagens artísticas, entre teatro e cidade, prática artística e intervenção social, ação artística e ação política, tornam-se bastante fluidas. A ideia de um teatro em campo expandido vai tomando forma. A premissa de que a linguagem teatral pode ser acessada por toda e qualquer pessoa, nos mais diferentes contextos, é algo caro à nossa época, assim como o desejo de investigar esses espaços “entre”, faixas de intersecção entre duas ou mais áreas, bordas, margens, espaços que apresentam características de campos distintos cujo encontro possibilita o surgimento de elementos novos. Em uma analogia, podemos nos remeter à imagem do mangue, encontro entre os ambientes marinho e terrestre onde os limites entre mar e terra oscilam constantemente. O manguezal apresenta espécies que vivem na terra, que vivem na água e ainda espécies que só sobrevivem nesse ecossistema de transição onde os ambientes terrestre e marinho se encontram. Um local extremante fértil, considerado um berçário natural. As zonas de intersecção, as margens, as bordas, os espaços “entre” são verdadeiros berçários de novas configurações no campo das artes.

Essas novas configurações, no entanto, exigem de nós, pesquisadores da área da Pedagogia do Teatro, uma postura dialógica que leve em consideração um olhar abrangente, capaz de enxergar as relações, as tramas que se configuram, e, ao mesmo tempo, um olhar que consiga captar a especificidade. Reconhecer o que é específico da linguagem teatral nesse contexto bem como perceber o caráter pedagógico de determinada prática nos permitem avançar na discussão acerca da Pedagogia do Teatro, ao passo que a indistinção nos leva a

certo imobilismo.

Deste modo, consideramos relevante problematizar os conceitos que têm sido usados no Brasil para se referir às práticas teatrais de cunho pedagógico que ocorrem em contextos diversos, visando reconhecer as modalidades de conhecimento implicadas nesses processos de aprendizagem, assim como as finalidades a que se propõem.

Os debates sobre o tema avançaram e cresce também a especulação sobre que nomenclaturas devem ser utilizadas para denominar academicamente a área em questão. Neste momento, dois termos vêm sendo usados para definir as práticas teatrais que ocorrem nos contextos citados: teatro em comunidades e ação cultural. (COUTINHO, 2015, p. 133).

O conceito de ação cultural, de origem francesa, aparece nas pesquisas acadêmicas e publicações vinculadas, especialmente, à Universidade de São Paulo. Ação Cultural em Teatro é uma disciplina obrigatória do curso de licenciatura em Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes da USP. Encontramos referência a esse termo também em algumas políticas públicas da cidade de São Paulo, como é o caso do material norteador do Programa Vocacional em que a ação cultural aparece como um dos princípios³³.

Já o conceito de Teatro em Comunidades, que se apoia em referências de origem inglesa, vem se consolidando no Brasil graças ao trabalho de pesquisa, ensino e extensão desenvolvido por Márcia Pompeo Nogueira, professora da Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC), já citada anteriormente, e Marina Henriques Coutinho³⁴, professora da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

Como estudante da graduação e da pós-graduação em Artes Cênicas na ECA-USP, o conceito de ação cultural já era por mim conhecido. Interessava-me, então, aprofundar o entendimento sobre a noção de Teatro em Comunidades, bem como investigar como se dá, nesta perspectiva, a relação do teatro com um território específico. Quando estabeleci que

33 O material norteador do Programa Vocacional aponta seis princípios: o artista-orientador e o coordenador como "mestres ignorantes"; o nomadismo no espaço público; a ação cultural; as relações entre forma e conteúdo; a memória do processo e a apreciação/contemplação. Esses princípios, segundo o documento, surgiram ao longo dos dez anos de existência do programa, em um processo de pesquisa coletiva – para o qual contribuíram todos os artistas que participaram do Vocacional – e são considerados conceitos essenciais à prática dialógica com o artista-vocacionado. Fonte: http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/upload/MATERIAL%20NORTEADOR_1311018529.pdf (Acesso em 09/06/2017).

34 Marina Henriques Coutinho é professora do Departamento de Ensino do Teatro, do Programa de Pós-Graduação em Ensino das Artes Cênicas (PPGEAC) e do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). É doutora em Artes Cênicas (UNIRIO), mestre em Teatro (UNIRIO), atriz e bacharel em Comunicação Social/Jornalismo pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ).

Vargem Grande seria meu campo de pesquisa, o intuito era aprofundar a reflexão acerca dos atravessamentos sociais, culturais, econômicos e ambientais que perpassam um processo de criação teatral realizado num território específico.

De acordo com Márcia Nogueira (2008b), no Brasil não existe consenso sobre a melhor terminologia para se referir a práticas teatrais de cunho educacional que não são dirigidas para sala de aula. Embora nos últimos anos a autora venha consolidando o uso do termo Teatro em Comunidades em suas publicações e atividades acadêmicas, é possível afirmar que esta opção não é um consenso entre os pesquisadores da área da Pedagogia do Teatro.

É notório, no entanto, que o termo Teatro em Comunidades vem ganhando espaço no meio acadêmico. As publicações que fazem referência direta a esse termo começam a aparecer no Brasil a partir de 2002. E hoje essa nomenclatura está presente em disciplinas obrigatórias de cursos de Licenciatura em Teatro de duas importantes universidades do país: a UDESC e a UNIRIO. O termo aparece também na ementa do GT Pedagogia das Artes Cênicas da ABRACE³⁵ – Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas –, como uma das áreas de interesse (Artes Cênicas em Comunidade).

Desta forma, interessa-nos investigar a noção de Teatro em Comunidades visando problematizar a maneira com que a linguagem teatral é vista nesse contexto, como se dá a relação do teatro com a comunidade e, conseqüentemente com o território, e a finalidade a que esta abordagem se propõe. Para tal, faremos uma revisão bibliográfica da literatura sobre Teatro em Comunidades produzida e divulgada no Brasil. É importante ressaltar que a produção acadêmica sobre esse campo de pesquisa encontra-se em pleno desenvolvimento, portanto, os aspectos apresentados neste capítulo não têm a pretensão de esgotar o assunto. Analisaremos também as noções de Teatro Aplicado e Teatro para o Desenvolvimento, ambos de origem inglesa, apontados por Coutinho e Nogueira como conceitos que inspiraram a formulação da noção de Teatro em Comunidades; investigaremos os contextos em que o termo Teatro em Comunidades é utilizado; apresentaremos brevemente a experiência portuguesa das práticas artísticas em comunidade; abordaremos o conceito de ação cultural visando estabelecer uma ponte entre as duas concepções, e, por fim, teceremos relações entre algumas práticas teatrais e a perspectiva freireana de educação.

Gostaríamos de salientar que a opção pelo uso exaustivo de citações deve-se ao

35 Fonte: <http://portalabrace.org/c2/index.php/ementa> (Acesso em 17/05/2017).

cuidado que tivemos em manter a fidelidade das palavras escolhidas pelos autores, o que, em se tratando de um trabalho que investiga a intrincada relação entre nomenclaturas e definições, nos pareceu necessário.

4.1 Teatro Aplicado

Marina Henriques Coutinho investiga o termo Teatro Aplicado (Applied Theatre) em sua pesquisa de doutorado, publicada posteriormente com o título *A favela como palco e personagem*³⁶. Nessa pesquisa, a autora tece relações entre as noções de Teatro Aplicado e Teatro em Comunidades. Coutinho opta pelo termo Teatro em Comunidades nas atividades acadêmicas que desenvolve na UNIRIO³⁷ e publicações posteriores.

A autora destaca a pluralidade de nomenclaturas, abordagens, métodos e formulações teóricas que são encontradas no campo de pesquisa denominado Teatro Aplicado.

Na Inglaterra, por exemplo, a literatura dedicada à área também acolhe diversos termos e 'modalidades teatrais', tais como: *performance comunitária*, *teatro para a mudança social*, *teatro popular*, *teatro de intervenção*, *teatro para o desenvolvimento*, *teatro comunidade* e *teatro para solução de conflitos*. Embora cada uma delas apresente formulações teóricas específicas, não é difícil identificar entre elas características comuns: todas acontecem longe do âmbito das salas tradicionais de espetáculo, além do território do *mainstream*, ou do *teatro comercial*; são iniciativas que levam o teatro a determinadas comunidades, que envolvem a participação de pessoas comuns, suas histórias, lugares, desejos, prioridades e que são motivadas pelo desejo político de transformar, por meio do teatro, realidades individuais e coletivas. Em recentes publicações em língua inglesa, essas práticas foram reunidas num termo abrangente e inclusivo que vem ganhando destaque pelo mundo – *applied theatre (teatro aplicado)*. (COUTINHO, 2012a, p. 89).

O termo Teatro Aplicado é visto, assim, como uma espécie de denominador comum capaz de reunir diferentes práticas teatrais. A autora ressalta que o termo vem ganhando destaque internacional, consolidando-se como uma referência. Coutinho afirma ainda que: “O termo *teatro aplicado* assume, portanto, que diferentes categorias como *teatro na educação*, *teatro na prisão* ou *teatro para o desenvolvimento* não são áreas necessariamente separadas, mas um grupo de práticas que se interconectam, porque comungam os mesmos valores”

36 COUTINHO, Marina H. *A favela como palco e personagem*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.

37 Marina Henriques Coutinho ministra a disciplina Teatro em Comunidades, obrigatória para o curso de Licenciatura em Teatro, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, e coordena o Programa de Extensão Teatro em Comunidades, criado em 2011.

(COUTINHO, 2012a, p. 96).

A nosso ver, o ponto principal que une as práticas teatrais acima citadas é a intencionalidade pedagógica de uma ação teatral que se volta para “pessoas comuns”, ou seja, que parte da premissa de que a linguagem teatral pode ser acessada por todo e qualquer indivíduo. O processo de apropriação da linguagem teatral revela um caráter eminentemente pedagógico. Todavia, notamos que essa intencionalidade pedagógica não é explicitada na definição de Teatro Aplicado apresentada por Coutinho. A autora dá ênfase à noção de participação: “[...] o conceito comum a todas essas práticas, destacado atualmente com unanimidade por esses estudos, é o que garante às pessoas, ou às comunidades, a sua participação, colocando em primeiro plano o envolvimento delas no processo criativo” (COUTINHO, 2012a, p. 96). Contudo, a noção de participação, como veremos mais adiante, pode ser encarada sob diferentes prismas, não se vinculando, necessariamente, à perspectiva de apropriação da linguagem teatral.

Outro aspecto que se destaca na citação em que a autora apresenta a definição de Teatro Aplicado é construção da frase “são iniciativas que *levam* o teatro a determinadas comunidades” (grifo nosso). Neste caso, chamamos a atenção do leitor para o uso da palavra *levar*. “Levar o teatro” a uma comunidade não significa necessariamente criar condições para que as pessoas dessa comunidade se apropriem da linguagem teatral de modo a elaborar discursos teatrais próprios. A ênfase, nos parece, recai sobre o fato de essas práticas estarem longe dos espaços teatrais consagrados, aproximando-se da perspectiva de democratização do acesso ao teatro. Como afirma Helen Nicholson, citada por Coutinho:

Esses termos [teatro aplicado e drama aplicado] começaram a ser utilizados a partir dos anos 1990 e aceitos por acadêmicos, práticos do teatro e elaboradores de projetos como uma espécie de abreviação para descrever formas de atividades dramáticas que existem prioritariamente fora do *mainstream* convencional das instituições teatrais e que estão especificamente destinadas a beneficiar indivíduos, comunidades e sociedades. (NICHOLSON, 2005, p. 2 apud COUTINHO, 2012a, p. 90).

Nicholson aponta que o Teatro Aplicado seria, assim, o teatro que acontece em locais nada glamorosos, como asilos para idosos, abrigos para desempregados, prisões e locais periféricos. A autora britânica ressalta que “incluídas nesta pasta drama/teatro aplicado estão práticas diversas como, por exemplo, o drama na educação e o teatro na educação, teatro e educação para a saúde, teatro para o desenvolvimento, teatro nas prisões, teatro

comunidade” (NICHOLSON, 2005, p. 2 apud COUTINHO, 2012a, p. 91). O Drama/Teatro Aplicado se constituiria assim um guarda-chuva conceitual que abrangeria, entre outras modalidades, o que no Brasil nós chamamos de Teatro e Educação. Essa colocação evidencia que o caráter pedagógico da prática teatral naqueles contextos que envolvem pessoas comuns, não é, de fato, encarada como o cerne da questão. Diferentemente do que acontece no Brasil, onde as práticas de Teatro em Comunidades e ação cultural estão vinculadas à área da Pedagogia do Teatro, evidenciando que as relações entre Teatro e Educação pautam tais práticas, na perspectiva inglesa, apresentada por Nicholson, são as práticas de Teatro Aplicado que podem vir ou não a abranger modalidades de Teatro e Educação, demonstrando que o ponto de encontro entre as diferentes práticas teatrais está na noção da aplicabilidade do teatro; a ênfase recai, portanto, nos diferentes locais e contextos em que o teatro pode ser aplicado.

Uma consideração, no entanto, nos parece fundamental: mesmo que as pessoas dos asilos, prisões e abrigos participem apenas como espectadoras dessas práticas teatrais, ainda assim, podemos considerá-las desde uma perspectiva pedagógica. Os estudos de mediação artística, formação de espectador e recepção teatral, na Universidade de São Paulo, estão vinculados à área da Pedagogia do Teatro.

Flávio Desgranges se propõe a investigar em que medida a experiência artística pode, por si, ser compreendida como ação educativa. Desgranges busca “compreender a arte como sendo educadora enquanto arte, e não necessariamente enquanto arte educadora” (DESGRANGES, 2006, p. 26). Ao fazer essa colocação, o autor evidencia que a relevância pedagógica do teatro não pode ser encarada de maneira restrita, associada a possibilidades didáticas de transmissão de informações, afirmação de uma determinada conduta moral ou apoiada em chavões do tipo “teatro é cultura”. A preocupação do autor e de outros profissionais da área da Pedagogia do Teatro que desenvolvem pesquisas nesse campo, como Maria Lúcia Pupo, está em “saber se e como o fazer e/ou fruir teatro podem contribuir para o crescimento de todo e qualquer indivíduo” (PUPO, 2015, p. 19).

Desgranges investiga, deste modo, o valor pedagógico inerente à experiência proposta ao espectador teatral.

A experiência teatral desafia o espectador a, deparando-se com a linguagem própria a esta arte, elaborar os diversos signos presentes em uma encenação. (...) O mergulho na corrente viva da linguagem acende também a vontade de lançar um olhar interpretativo para a vida, exercitando a capacidade de

compreendê-la de maneira própria. (DESGRANGES, 2006, p. 23).

Lançar um olhar interpretativo para a cena, para si e para o mundo. Nas palavras de Freire, “leitura e escrita da palavra implicando uma re-leitura mais crítica do mundo como 'caminho' para 're-escrevê-lo', quer dizer transformá-lo” (2008b, p. 44). Linguagem escrita, linguagem teatral, linguagem musical, enfim, diferentes linguagens que nós humanos lançamos mão para ler e escrever o mundo.

Ao rever os fatos de sua história, no ato de análise da obra, o espectador, além de refletir sobre os acontecimentos da cena, formula pensamentos críticos acerca de sua própria trajetória, detendo-se de maneira distinta, renovada ante as suas experiências pessoais, estando em condições de produzir respostas inesperadas para as mesmas questões, revendo e recriando possibilidades para sua existência. (DESGRANGES, 2004, p.32)

O exercício da autonomia crítica e criativa são encaradas pelo autor como experiências educativas. Outro aspecto que torna evidente o caráter pedagógico do fruir teatral diz respeito ao campo de estudo da recepção teatral. Na medida em que a participação do espectador passa a ser compreendida como um ato criativo, autoral, evidencia-se a necessidade da formação deste espectador. Se encararmos a capacidade para analisar uma peça teatral não como um talento natural, mas uma conquista cultural, é inevitável considerarmos que essa capacidade pode e precisa ser cultivada, desenvolvida, de forma a possibilitar que os espectadores aprimorem seu fazer artístico (DESGRANGES, 2004).

[...] a relação do espectador com a obra teatral não é somente a de alguém que está lá para entender algo que o artista tem para dizer. Mais do que isso, esta fundamental mudança de eixo permite-nos compreender que a participação do espectador é a de alguém que está lá para elaborar uma interpretação da obra de arte, para uma elaboração que solicita sua participação criativa. (DESGRANGES, 2004, p. 19).

Não se trata, portanto, de entender os significados de uma obra, mas de construir significados, de elaborar um ato de criação. O olhar pedagógico torna-se, assim, evidente. Pupo afirma que “propiciar processos que permitam às pessoas se apropriarem das obras valendo-se de tessituras com sua própria subjetividade, constitui sem dúvida uma meta de caráter sensível das mais delicadas” (PUPO, 2015, p. 148). A intencionalidade, a que chamamos pedagógica, torna-se crucial nessa empreitada.

Deste modo, percebemos que a transformação gerada pelo teatro está vinculada à

experimentação da linguagem teatral, que permite ao indivíduo formular discursos próprios, agindo como autor e criador. Este exercício da autonomia crítica e criativa caminha no sentido de favorecer que o indivíduo assuma o lugar de sujeito, pois “apropriar-se da linguagem é apropriar-se da história, conquistando autonomia para compreendê-la e modificá-la ao seu modo. Compreender o passado, situar-se no presente e sentir-se capaz de projetar-se no futuro” (DESGRANGES, 2006, pp. 23-24). Nas palavras de Freire, o exercício dialético entre “a leitura do mundo” e “a leitura da palavra” (2008a, p. 84).

Uma das abordagens do Teatro Aplicado, por sua vez, encara a transformação gerada pelo teatro de um ponto de vista bastante pragmático, buscando resolver questões específicas. Tal abordagem enfatiza o uso instrumental da linguagem teatral, atribuindo a transformação do indivíduo ou do grupo à veiculação de determinada informação ou conteúdo específico ou ainda à afirmação de determinada conduta. O intuito da prática teatral é, deste modo, ensinar algo, resolver um problema, conquistar determinada postura.

Applied Theatre opera a partir de um princípio central de transformação: gerar consciência sobre assuntos particulares (prática sexual segura), ensinar conceitos particulares (alfabetização e matemática), questionar ações humanas (crimes de ódio, relações raciais), para evitar comportamentos ameaçadores (violência doméstica, suicídio de jovens), para curar identidades quebradas (abuso sexual, imagem corporal), para alterar os estados de opressão (vitimização pessoal, privação de direitos políticos). (TAYLOR, 2003, p. 1 apud PRENTKI, 2011, p. 193).

Os objetivos listados pelo autor, no entanto, poderiam ser alcançados, por exemplo, por meio de aulas de outras disciplinas ou terapias em grupo. A especificidade da linguagem teatral não é levada em conta. A esse respeito, Prentki³⁸ afirma que:

Tal lista sintetiza a natureza instrumental do teatro aplicado e, embora eu não gostaria de negar que, em certas circunstâncias, um processo de teatro aplicado pode ajudar a lidar com todas essas questões da lista, ela não prevê a sua principal finalidade como a própria criação da comunidade, como o restabelecimento de padrões cortados das relações sociais, como as interações lúdicas que nos lembram o que poderíamos ter em comum. (PRENTKI, 2011, p. 193).

Prentki ressalta que o pressuposto fundamental presente na base do Teatro Aplicado

38 Tim Prentki é coordenador do Mestrado em Teatro e Mídia para o Desenvolvimento do King Alfred's College, em Winchester, Inglaterra.

é que os indivíduos e as sociedades em que eles vivem são capazes de operar transformações. Todavia, aponta alguns perigos dessa “missão transformadora”:

Há, no entanto, perigos na busca dessa missão transformadora. Além da tendência de supor que o teatro pode ser a resposta para qualquer problema – o curativo sempre pronto para ser aplicado às feridas do tecido social – quem é que determina quem precisa de transformação? Os pedófilos têm mais necessidade desse processo do que os políticos? Os criminosos mais do que os executivos? Viciados em drogas do que doutores? (PRENKTI, 2008, p. 29).

Prenkti aponta que a “tendência a trabalhar com aqueles que são vítimas da maneira como o mundo é dirigido, em vez daqueles que dirigem o mundo” (PRENKTI, 2008, p. 29) pode levar o Teatro Aplicado ao território da terapia, “encorajando participantes a se adaptar mais efetivamente ao mundo, em vez de imprimir suas cores no mastro da mudança social” (Ibid., p. 29). E afirma que “as iniciativas democráticas podem tropeçar facilmente na domesticação, em situações onde o poder de definir a agenda e de agir sobre ela não foi dividido com os participantes” (Ibid., p. 30).

O autor também ressalta que “a natureza contexto-específica do teatro aplicado é ao mesmo tempo sua força e sua limitação” (PRENKTI, 2008, p. 30). Apesar dos riscos, Prenkti acredita que:

Ainda assim, há evidências ao nosso redor de que o teatro aplicado é mais necessário do que nunca. É necessário porque ele pode capacitar, até certo ponto, os membros passivos de grupos a transformar-se em cidadãos ativos; necessário porque é, por definição, uma atividade coletiva em um mundo onde a maior parte da população leva vidas de isolamento e fragmentação crescentes. (PRENKTI, 2008, p. 30).

Assim, temos que, para Taylor – citado por Prenkti –, o Teatro Aplicado cumpre uma função bastante pragmática voltada à resolução de questões específicas. Para Prenkti, sua principal finalidade relaciona-se à própria criação da comunidade: o teatro como atividade coletiva seria capaz de restabelecer laços sociais, lembrando o que poderíamos ter em comum, transformando os participantes em cidadãos ativos.

Os autores, no entanto, não apontam as contribuições específicas vinculadas ao fazer e/ou fruir teatro. Por que escolher o teatro e não a dança, a terapia, um mutirão comunitário para construção de casas ou mesmo rodas de conversa? Teria a linguagem teatral uma contribuição específica a dar nessa perspectiva de transformação social?

[Diário de campo]

Esta pergunta condensa minha principal inquietação. Chegamos finalmente, caro leitor, ao epicentro que impulsiona a presente pesquisa.

Como no campo das artes não dispomos de “sismógrafos” para localizar onde está exatamente o epicentro de nossa inquietação – muitas vezes só nos deparamos com seus efeitos –, o processo da descoberta demanda um árduo trabalho e, não raro, um longo tempo de estrada que nos permite tirar do caminho tudo o que “não é”. E assim, em um dia frio do mês de maio, dois anos após dar início a esta caminhada, consigo finalmente enxergar. O interesse que move essa pesquisa é compreender qual a contribuição específica da linguagem teatral à transformação social. Escuto as palavras de Guimarães Rosa: “o real não está no início nem no fim, ele se dispõe pra gente é no meio da travessia”. Sem mais.

Por ser um termo abrangente e inclusivo, o Teatro Aplicado reúne diferentes práticas teatrais sob a mesma nomenclatura. Coutinho, ao salientar a relevância do Teatro Aplicado, o faz de um ponto de vista diferente ao de Taylor. A autora enfatiza que o denominador comum das práticas vinculadas ao Teatro Aplicado é a noção de participação. Nogueira apresenta uma citação de Nicholson que define Teatro Aplicado como “uma investigação sobre o valor do drama, teatro e performance que acontecem num local da comunidade e num contexto educacional” (NICHOLSON, 2005, p. 2 apud NOGUEIRA, 2008b, p. 1). Mesmo Prentki, em outro texto, apresenta o Teatro Aplicado sob outro prisma:

Um amplo leque de práticas teatrais e processos criativos que levam os participantes e as audiências para além do teatro convencional e mainstream, para o mundo de um teatro que responde a pessoas comuns, suas histórias, suas localidades e prioridades. O trabalho que acontece, quase sempre, em espaços informais, em lugares não teatrais, numa variedade de ambientes geográficos e sociais: escolas, ruas, prisões, centros comunitários, conjuntos habitacionais, ou qualquer outro lugar que possa ser específico ou relevante aos interesses da comunidade. (PRENKTI, 2009, p. 9 apud COUTINHO, 2012a, pp. 93-94).

Um teatro que responde a pessoas comuns, suas histórias, localidades e prioridades indica um cuidado em relação à participação dos grupos envolvidos, embora não fique

explícito o grau dessa participação.

De acordo com Coutinho, o Teatro Aplicado acontece normalmente em contextos onde a obra criada e apresentada tem comunicação e impacto específicos para os seus participantes e plateias. “Como observa Prenkti (2009), os ativistas do teatro aplicado são movidos pela crença que esta arte, vivenciada pelos participantes e assistida pelas plateias, pode fazer alguma diferença na maneira 'como as pessoas interagem umas com as outras e com o mundo a sua volta'” (COUTINHO, 2012a, p. 94). Notamos que esta perspectiva aponta numa direção distinta daquela que enxerga o Teatro Aplicado como um instrumento para solucionar questões específicas. Coutinho, citando Nicholson, diz que os termos Teatro Aplicado e Drama Aplicado:

[...] podem ser problemáticos se vistos como oposição ao drama/teatro como forma artística; quer dizer, se o *aplicado* for encarado como algo secundário, ou com um status inferior, que privilegie o aspecto instrumental e utilitário do teatro em prejuízo do aspecto artístico e da qualidade estética dos trabalhos nesse campo (COUTINHO, 2012a, p. 93).

A atenção dada aos aspectos artísticos e à qualidade estética denota uma preocupação relativa à linguagem teatral. Vemos assim que, para algumas correntes do Teatro Aplicado, a questão da linguagem teatral não é secundária. Contudo, a abrangência a que o termo se propõe faz com que propostas distintas sejam colocadas lado a lado.

A utilização do termo Teatro Aplicado representa uma tentativa de encontrar um denominador comum em relação a diferentes práticas teatrais. Coutinho, mencionando Kees Epskamp³⁹, sugere que *Teatro Participativo* seria esse denominador comum, pelo fato de o conceito contemplar a participação e o envolvimento das pessoas e das comunidades no processo criativo (COUTINHO, 2012a, p. 96). No entanto, parece-nos que a noção de participação não é compreendida da mesma forma numa proposta de “teatro que responde a pessoas comuns, suas histórias, suas localidades e prioridades” e numa abordagem cujo intuito é “gerar consciência sobre assuntos particulares (prática sexual segura), ensinar conceitos particulares (alfabetização e matemática), questionar ações humanas (crimes de ódio, relações raciais)”. A transformação pretendida por essas propostas nos parece bastante distinta. Embora exista “um desejo político declarado de usar os processos de teatro a serviço

39 EPSKAMP, Kees. *Theatre for development. An introduction to context, applications and training*. London and New York: Zed Books, 2006.

de uma mudança social e comunitária” (PRENKTI, 2009, p. 9 apud COUTINHO, 2012a, p. 94), precisamos reconhecer que a visão de transformação social explicitada nesses dois exemplos não caminha no mesmo sentido. Deste modo, questionamos até que ponto seria relevante identificá-las com a mesma nomenclatura, visto que o sentido das práticas diverge consideravelmente.

Em relação à finalidade a que se propõem as diferentes práticas, Coutinho destaca que “as ações do teatro aplicado podem incidir sobre a estrutura social como forma de mantê-la como está, ou no sentido de modificá-la” (2012a, p. 147). A referência a Paulo Freire é clara e intencional. Coutinho afirma que a pedagogia freireana tem uma influência decisiva na trajetória do Teatro Aplicado, sendo frequentes as citações à sua obra nos estudos internacionais.

De acordo com Freire (2009), a educação voltada para a manutenção da estrutura social tal como ela se encontra, desigual e opressora, é denominada de concepção “bancária”. Segundo esta concepção, baseada em uma postura depositária de informações, o educador ocupa o lugar central, como sujeito da ação, e cabe aos alunos, como objetos da ação, somente a acumulação e reprodução das informações, ajustando-se passivamente a essa estrutura. O saber seria, então, uma doação daquele que sabe para aquele que não sabe, daquele que fala para aquele que escuta, daquele que decide para aquele que segue a decisão do outro. A educação “bancária” se propõe, deste modo, a adaptar, a ajustar as pessoas ao sistema. A chamada “educação progressista, libertadora ou problematizadora”, pelo contrário, tem como objetivo a transformação do mundo, das relações de desigualdade e opressão. Conforme essa abordagem, há o entendimento de que formar é muito mais do que puramente treinar, que educar não é transferir conhecimento, do sujeito para o objeto, mas criar possibilidades para sua produção ou construção. O processo educativo, na perspectiva problematizadora, se constrói de forma dialógica, de sujeito para sujeito. Há o entendimento de que o “saber de experiência feito” do educando precisa ser reconhecido, valorizado e problematizado, visando à construção de um conhecimento complexo que envolve o ponto de vista e as experiências do educador e dos educandos. Compreende-se, assim, que o ser humano está em construção e dialogicamente construindo o mundo.

Freire afirma que “não pode existir uma teoria pedagógica, que implica em fins e meios da ação educativa, que esteja isenta de um conceito de homem e de mundo. Não há, nesse sentido, uma educação neutra” (1974, p.7). Da mesma forma que não é possível existir

neutralidade na educação – Freire (2008a) afirma que a educação é ideológica –, podemos admitir que não há neutralidade na prática teatral.

Embora Coutinho argumente que as ações de Teatro Aplicado que “se demonstrarem mais comprometidas com a ética e a estética da comunidade-sujeito, estarão, sem dúvida, mais próximas do caminho de transformação” (2012a, p.147), reforçando que esse é o verdadeiro desafio para as iniciativas do teatro aplicado, ainda assim nos parece, em alguma medida, contraditório colocar sob a mesma nomenclatura uma prática teatral cuja visão é levar, transmitir, depositar determinado conhecimento nas pessoas e comunidades e uma prática teatral que se propõe a dialogar e construir conhecimento.

Coutinho faz referência ao processo de evolução do Teatro Aplicado, a partir da introdução das ideias de Freire e Boal:

O contexto do teatro aplicado se remodelou ao longo de seus anos de evolução. O que aconteceu de muito significativo foi a incorporação em seus processos dos conceitos de participação e autonomia das pessoas e comunidades envolvidas. As ações de “cima para baixo”, aos poucos começaram a ceder algum espaço para aquelas mais de “baixo para cima”. No palco, as comunidades ganharam mais vez; se antes apareciam como personagens da cena, representadas por agente “de fora”, com o tempo elas passaram a atuar nele, como atores. Em muitos lugares do mundo, espalharam-se iniciativas que descobriram o teatro como uma linguagem capaz de fazer emergir a voz de comunidades. (COUTINHO, 2012a, p. 127).

O que Coutinho chama de evolução, nós chamaríamos de complexificação. A nosso ver, não houve superação das práticas de “cima para baixo”; o que identificamos hoje em dia é que essas práticas tornaram-se muito mais complexas, com discursos mais elaborados e justificativas mais convincentes, tornando ainda mais difícil distingui-las. Agir em cena como atores ou ter espaço para falar não implica, necessariamente, que a prática teatral seja emancipadora. Essas propostas por si só não são capazes de garantir a criação de um discurso teatral próprio que se afirme, de fato, como narrativa alternativa. É preciso levar em conta o objetivo, a finalidade, os interesses que movem a prática teatral.

Coutinho afirma, ainda, que as ideias de Freire e Boal serviram como espécie de antídoto contra os projetos de “cima para baixo”; contudo, a autora reconhece que palavras como “participação” e “autonomia” tornaram-se, hoje em dia, jargões da moda em projetos sociais.

Hoje, mesmo que a noção de participação seja em geral uma condição *sine qua non* na área do *teatro aplicado*, isto não quer dizer que as metas de Freire e Boal estejam em todas as iniciativas sendo sempre plenamente atingidas. É que o conceito de participação tornou-se um *slogan* politicamente bastante atraente. A efetiva presença da política defendida pelos dois brasileiros depende das intenções do “projeto”. E elas podem variar: algumas comprometidas com a verdadeira interação entre as pessoas, o questionamento da realidade, e a necessidade de mudança; outras, fruto de agendas mais ocultas, servindo como instrumento para objetivos ilusórios e sem qualquer impacto na vida das pessoas. (COUTINHO, 2012a, p. 136).

O uso publicitário de determinados termos desvinculando-os de seu sentido e propósito é algo sobre o qual precisamos estar atentos. Questionar a serviço de quais interesses esse discurso está sendo usado é uma tarefa imprescindível. As estratégias de manipulação são, muitas vezes, bastante sutis. Nem sempre é fácil distinguir os interesses que estão em jogo. Nossa preocupação em relação a nomear práticas radicalmente distintas com um único termo deve-se ao cuidado para que a imprecisão do conceito não venha a ser usada para encobrir ações duvidosas.

A tensão entre o poder da narrativa dominante e a possibilidade da criação de narrativas alternativas é, segundo Coutinho, a questão central da prática teatral comprometida com os aspectos político-sociais. Contudo, não podemos confundir a simples ação de falar no palco ou na vida com a capacidade de elaborar um discurso próprio, com base numa visão crítica.

Victor Hugo Pereira relata uma experiência que, a nosso ver, é bastante esclarecedora nesse sentido.

Da parte dos organizadores de trabalhos socioeducativos, encenar situações de exclusão social com crianças e adolescentes de comunidades de baixa renda no Rio de Janeiro é uma prática que tem sido justificada, por um lado, por sua função na tomada de consciência de seu lugar no corpo social, colaborando para construir sua identidade social; por outro, pela eficiência na divulgação para a sociedade de representações sobre a vida cotidiana dessas comunidades que se constituem na perspectiva dos oprimidos, possibilitando-lhes manifestar sua voz, calada ou manipulada pela mídia e outros poderes. (PEREIRA, 2009, p. 33).

Porém ao analisar o processo teatral de adaptação e montagem do texto *Morte e Vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto, com adolescentes de um projeto social, o autor observa que:

[...] longe de servir para estimular os adolescentes à tomada de consciência quanto aos meandros das relações sociais e humanas apresentadas no texto, a adaptação tinha servido não só para reforçar clichês e interpretações discutíveis sobre situações atuais e estruturais da sociedade brasileira, mas também para repetir no palco a submissão aos ditames superiores, vivida em outras situações do cotidiano. (PEREIRA, 2009, p. 36).

Ou seja, esta prática teatral não se converteu em narrativa alternativa. Mesmo que as pessoas do palco sejam da comunidade, que a adaptação busque trazer a “realidade local”, ainda assim a narrativa é a dominante.

Ainda pesam sobre o termo Teatro Aplicado dois fatores importantes: primeiro o sentido da palavra *aplicar* e, segundo, a forma como o termo Teatro Aplicado é visto no Brasil.

Encontramos no *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*⁴⁰ as seguintes definições para a palavra aplicar: 1) pôr ou ajustar (uma coisa sobre outra); 2) sobrepor; justapor; 3) apropriar; adequar; 4) empregar; 5) destinar; 6) impor; 7) receitar; 8) pôr; 9) dirigir com atenção; 10) tornar mais eficaz. Significados que nos remetem mais à ação de “colocar algo em” do que “criar algo com”.

Coutinho, a esse respeito, declara: “Curioso é o fato de que o termo teatro aplicado nos traga a imagem de uma prática que é posta sob alguém, enquanto sua própria teoria, caminhe em direção contrária, defendendo a ideia de um teatro que surge de alguém” (COUTINHO, 2012a, p. 146). Embora a autora aponte que “refletir sobre o porquê, sobre as intenções e em quem o teatro é aplicado torna-se uma tarefa importante; indispensável para quem acredita que deva ser garantido às comunidades o seu verdadeiro protagonismo” (COUTINHO, 2010, p. 5), a palavra *aplicar* nos remete muito mais à uma situação em que o teatro é “posto” em uma coletividade do que a perspectiva de que ele seja criado com essa coletividade.

Em relação à forma com que o termo Teatro Aplicado é visto no Brasil, Nogueira (2008b) ressalta que essa nomenclatura foi utilizada durante a ditadura civil-militar como parte das diretrizes curriculares das licenciaturas curtas em Educação Artística, expressando o entendimento de que uma formação superficial em Artes era suficiente, uma vez que o objetivo principal era sua aplicação educacional. Um ponto de vista que não encara as Artes como área de conhecimento, que não reconhece suas especificidades e importância. Deste

40 Fonte: <https://www.priberam.pt/dlpo/aplicar> – consultado em 25/05/2017.

modo, o termo Teatro Aplicado tem uma marca histórica bastante negativa no nosso país.

Para finalizar este item, gostaríamos de salientar um aspecto que nos parece fundamental para compreendermos como a noção de Teatro em Comunidades tem se desenvolvido no Brasil. A aproximação feita entre as noções de Teatro Aplicado, Teatro em Comunidades e ação cultural constitui fator que merece destaque.

Coutinho, ao referir-se sobre seu percurso profissional de atuação em projetos sociais e, posteriormente, ao desenvolvimento de sua atuação acadêmica, afirma que:

Os anos dedicados à pesquisa contribuíram com a formação de um olhar mais crítico em relação à prática que eu desenvolvia nos anos noventa, quando comecei a atuar no campo, hoje reconhecidos pelo meio acadêmico brasileiro como do teatro em comunidades ou ação cultural e, em outras partes do mundo, como o do teatro aplicado, *applied theatre*. Embora cada uma dessas nomenclaturas apresente formulações teóricas próprias, não é difícil identificar entre elas algumas características comuns: são práticas que acontecem longe do âmbito das salas tradicionais de espetáculo, além do território do mainstream, ou do teatro comercial; que levam o teatro a determinadas comunidades, que envolvem a participação de pessoas comuns, suas histórias, lugares, desejos, prioridades e que são motivadas pelo desejo político de transformar, por meio do teatro, realidades individuais e coletivas. (COUTINHO, 2012b, p. 72).

Coutinho vale-se da mesma definição associada, no início deste item, a Teatro Aplicado para referir-se ao Teatro em Comunidades e ação cultural. A autora reforça, deste modo, a ideia de que as mesmas características usadas como critérios para estabelecer o ponto em comum das práticas teatrais reunidas sob o termo Teatro Aplicado se estenderiam para os conceitos de Teatro em Comunidades e ação cultural. Apesar de Coutinho reforçar que cada nomenclatura apresenta formulações teóricas próprias, essa aproximação nos dá a impressão de que essas três modalidades distintas são a “mesma coisa”. Embora os contextos em que as práticas teatrais aconteçam possam ser comuns, cada modalidade opta por olhá-las de uma perspectiva diferente e, a nosso ver, é justamente nessa diferença que está riqueza do debate.

Nesse sentido, questionamos em que medida a proposta de ser abrangente e inclusivo, finalidade a que se propõe o termo Teatro Aplicado – e que implica colocar lado a lado práticas teatrais cujo sentidos são divergentes e, em alguns casos, até antagônicos, se levamos em conta as perspectivas bancária e problematizadora da educação, segundo Freire –, não estaria contribuindo para tornar o conceito de Teatro Aplicado mais vago e impreciso, aumentando sua fragilidade, ao invés de fortalecê-lo.

[Diário de campo]

Certa vez, realizei um trabalho em uma ONG que utilizava a metodologia do Teatro do Oprimido. Cheguei no momento em que o grupo de adolescentes estava ensaiando uma peça de Teatro-Fórum criada a partir de uma situação de opressão vivenciada por uma participante: uma situação de abuso sexual. Nas apresentações realizadas para crianças, adolescentes, assistentes sociais, pais e professores, a discussão levantada sobre as maneiras de evitar ou como encaminhar situações de abuso sexual foram muito interessantes. Mas uma questão me chamava a atenção: embora o grupo tivesse certo conhecimento do conteúdo abordado, nos ensaios ficava evidente que eles não tinham o menor domínio da linguagem teatral. Não eram capazes de manejar a linguagem teatral de forma a elaborar discursos teatrais próprios, o processo teatral consistia em reproduzir uma técnica.

4.2 Teatro para o Desenvolvimento

Nogueira (2015b) desenvolve sua tese de doutorado acerca de outro termo que se consolidou na Inglaterra: Teatro para o Desenvolvimento. Dentro desse campo a autora identifica três categorias e afirma que essa pesquisa a ajudou a estruturar o entendimento sobre a noção do Teatro em Comunidades. A primeira categoria, que teve início em 1950, é denominada por Nogueira de “Campanha de Desenvolvimento Rural: Teatro e a Propaganda de Desenvolvimento”. O teatro era usado pelo governo colonial, em países africanos, como propaganda para disseminar ideias de imunização, política sanitária, produção agrícola entre outros. Um exemplo citado pela autora é de um grupo teatral que realizava demonstrações de novas técnicas agrícolas, distribuindo inseticidas como “presentes”, nas zonas rurais de Gana e Uganda. Contudo, os resultados alcançados ficaram muito aquém da expectativa dos órgãos financiadores.

Quando, durante os anos 1970, organismos financiadores e governos nacionais começaram a se dar conta que os bilhões gastos com projetos de desenvolvimento falharam ao não produzir os resultados esperados [...] passaram a propor um aumento na participação do povo nos referidos projetos. (NOGUEIRA, 2015b, p. 107).

Chegou-se a conclusão de que, quando as populações locais eram envolvidas nos projetos e deles participavam ativamente, obtinham-se melhores

resultados, com muito menos esforço, mesmo em termos puramente financeiros. (RAHNEMA, 2000, p. 192 apud NOGUEIRA, 2015b, p. 107).

É importante salientar que a maior participação das populações envolvidas surge de uma demanda econômica, como estratégia para aumentar a eficiência da ação, e assim alcançar os objetivos estipulados pelos financiadores com base na premissa “nós sabemos o que é melhor para vocês”. E, poderíamos acrescentar, para os lucros, afinal de contas convencer pessoas a usar inseticidas é algo bastante lucrativo.

O recurso utilizado, então, pelo Teatro para o Desenvolvimento para promover maior participação da população foi o uso de elementos da cultura local. Nogueira analisa uma campanha realizada pelo Ministério da Saúde, em 1986, em um pequeno país africano chamado Lesoto, cujo intuito era disseminar informações, por meio do teatro, sobre o uso de sistema de latrinas:

No que diz respeito à demanda por maior participação, a peça, apesar de baseada num tema técnico decidido de cima para baixo, em termos formais ela era bastante participativa. Abria com uma representação de um ritual daquela cultura; o espaço físico utilizado era uma arena; e o trabalho era improvisado. Os diálogos eram diferentes a cada performance, levando em consideração as condições específicas daquela área particular e respondendo à participação da plateia. O uso de tradições populares ajudou a criar, desde o início, uma abertura para a participação da plateia. (NOGUEIRA, 2015b, p. 108).

Nogueira ressalta, contudo, a contradição entre a “forma aberta” da representação – teatro de arena, utilização de improvisos, danças e rituais locais, participação do público – e o conteúdo fechado baseado em assuntos determinados pelo entendimento que o agente externo tinha dos problemas vividos pelos moradores do vilarejo, apresentando “uma solução padrão decidida de cima para baixo: a construção de latrinas ventiladas” (NOGUEIRA, 2015b, pp. 108-109).

A campanha teve como resultado a construção de muitas latrinas ventiladas, mas será que os problemas relacionados à saúde e ao saneamento básico foram resolvidos? Nogueira apresenta o argumento de um arquiteto que, em sua pesquisa, questionava seriamente a contribuição das latrinas ventiladas. Segundo ele, quando as latrinas não eram construídas de acordo com as normas técnicas, acompanhadas por um técnico, como foi caso de Lesoto, a ventilação negativa causava mau cheiro, atraindo moscas e desencorajando seu uso. Ele, por fim, argumenta a favor das antigas latrinas.

Nesse exemplo, alguns pontos nos chamam atenção. Primeiro, o estabelecimento por parte dos órgãos financiadores de uma solução padrão que não considera as especificidades do contexto no qual ela será realizada. Segundo, a intenção de disseminar uma informação sem levar em conta a necessidade da apropriação do conhecimento, isto é, as pessoas da localidade foram estimuladas a reproduzir um modelo sem entender seu funcionamento, não houve uma produção de conhecimento sobre saneamento básico. E muito possivelmente a população ainda deve ter sido responsabilizada pelo insucesso da empreitada. Frases do tipo “o povo é ignorante, não sabe fazer nada, está nessa situação porque quer” criam o que Freire chama de “mitos indispensáveis à manutenção do status quo” (2009, p. 159).

Outro aspecto que nos chama particularmente a atenção diz respeito ao uso da cultura local, suas tradições e rituais como chamarizes para promover maior “participação” da população. Usada como estratégia de marketing para aumentar a eficiência dos resultados esperados, esse tipo de “participação” está longe de representar uma real valorização da cultura local ou um interesse legítimo em ouvir as pessoas. Nas palavras de Paulo Freire, “esta invasão cultural é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão” (FREIRE, 2009, p. 173). A cultura local é usada como estratégia para manipular a população. Ao recorrer a elementos que revelam um caráter afetivo e promovem identificação, essas práticas produzem uma sensação ilusória de proximidade. E essa suposta “participação” em que as pessoas podem falar, mas nunca serão ouvidas, ou seja, não poderão participar das escolhas e decisões, é um subterfúgio usado para manter as estruturas de poder e camuflar uma postura autoritária.

De acordo com Nogueira, a partir dos anos 1960 a ênfase do Teatro para o Desenvolvimento realizado em países africanos recai sobre grupos de teatro itinerantes que levam peças para vilarejos rurais e periferias como uma forma de democratização da cultura, tornando o teatro acessível às massas. A esta fase, Nogueira denomina “Trazendo o Teatro para o Povo: a Democratização do Teatro”. Segundo a autora, essa categoria representa “uma reação contra um teatro que virou uma mercadoria só acessível a uma minoria, enquanto entretenimento de elite, distante do contato com o povo, característico de sua origem” (2015b, p. 110). Nogueira pontua que esse fato está relacionado também à mudança de entendimento acerca do papel da classe trabalhadora, que passa de desvalorizada e marginalizada a

revolucionária.

As duas categorias descritas acima podem ser consideradas, de acordo com Nogueira, como “abordagens de cima para baixo”, pois representam a imposição de uma visão de mundo sobre outra. Vale notar, no entanto, que as categorias elencadas pela autora não são circunscritas a um determinado período. A “Campanha de Desenvolvimento Rural”, que se utilizou do teatro para disseminar a técnica das latrinas, por exemplo, data de 1986; todavia, a partir dos anos 1970, já se encontravam práticas associadas à terceira categoria, “Abordagem Dialógica do Teatro para o Desenvolvimento”. Observamos, assim, que as diferentes categorias se entrecruzam ao longo dos anos.

A categoria denominada “Abordagem Dialógica do Teatro para o Desenvolvimento” baseia-se no “princípio de respeito das necessidades reais do povo, não do que se imagina que precisem” (NOGUEIRA, 2015b, p. 114). Com forte influência de Paulo Freire e Augusto Boal, esta categoria, desenvolvida a partir da década de 1970, se pauta numa relação dialógica que não considera as pessoas pobres como objeto de pesquisa ou de desenvolvimento, mas como sujeitos. A comunidade passa se envolver desde a identificação do foco do trabalho teatral até a atuação na apresentação final. A autora ressalta que essa abordagem ficou conhecida também como “perspectiva de baixo para cima” ou “desenvolvimento de dentro para fora” (2015b, p. 115).

A ideia de dar ao povo os meios de produção teatral tem sido desenvolvida recentemente em muitos países. Teatro tem sido praticado como uma arena dramática onde os assuntos das pessoas são apresentados, compartilhados entre diferentes membros das comunidades de forma a fortalecer as pessoas, para agir como um meio de comunicação entre diferentes setores da comunidade e mesmo entre diferentes comunidades, enquanto uma forma de identificar e solucionar os problemas. Experimentos vêm acontecendo desde 1970, construindo, na prática, as ideias de Boal e Freire. (NOGUEIRA, 2015b, p. 115).

A “Abordagem Dialógica do Teatro para o Desenvolvimento” enxerga a prática teatral como uma forma de identificar e solucionar problemas da comunidade. “O foco aqui é descobrir, articular e dar forma para conteúdos, problemas ou histórias significativas para as pessoas da própria comunidade, como um passo importante na solução de problemas, no enfrentamento de dificuldades, e/ou na construção de um mundo melhor” (NOGUEIRA, 2013, p. 189).

É importante salientar, contudo, que oferecer ao povo os meios de produção teatral

não implica, necessariamente, em desenvolver um trabalho teatral voltado para identificação ou solução de problemas. O Teatro do Oprimido, desenvolvido por Augusto Boal, trabalha nesta perspectiva, unindo esses dois aspectos, mas é necessário reconhecer que ter acesso aos meios de produção teatral envolve, sobretudo, um processo de apropriação da linguagem teatral.

Nogueira (2015b) e Coutinho (2012a) consideram que houve uma evolução entre as diferentes categorias do Teatro para o Desenvolvimento, de uma abordagem menos participativa para uma mais participativa.

É interessante notar que o percurso das práticas teatrais tanto no Teatro para o Desenvolvimento como no Teatro Popular é semelhante: começando de duas abordagens menos interativas, as campanhas de desenvolvimento rural e a democratização do acesso ao teatro, as práticas propostas em ambas terminologias evoluem para uma abordagem mais dialógica, onde o teatro é feito pelo povo como uma forma de fortalecimento de comunidades, escutando suas preocupações e encorajando-os a verbalizar e resolver seus problemas. (NOGUEIRA, 2015b, p. 106).

É curioso observar este aspecto da evolução do teatro aplicado a partir, por exemplo, de uma de suas subáreas, a do Theatre for development (TFD) (teatro para o desenvolvimento). A história do TFD revela com nitidez a maneira gradativa com que as noções de diálogo e participação foram incorporadas em suas práticas. (COUTINHO, 2012a, 128).

Assim como no debate sobre o Teatro Aplicado, não enxergamos uma evolução, mas uma sobreposição de abordagens distintas que continuam a existir. Ainda hoje vemos projetos sociais que fazem uso publicitário do teatro, colocando-o a serviço de interesses de empresas e/ou governos, e mesmo propostas que defendem a democratização do teatro levando peças à periferia das grandes cidades. Falar em uma evolução pressupõe que, em alguma medida, as etapas anteriores tenham sido superadas. Talvez a defesa acadêmica deste tipo de abordagem tenha sido superada, mas não sua prática.

As campanhas de desenvolvimento certamente mudaram de nome, mas decerto podemos encontrar resquícios dessa prática nas periferias e favelas das grandes cidades, nas intrincadas relações entre ONGs, governos e empresas, nos projetos que colocam o teatro a serviço dos interesses do capital e das elites dominantes. Se antes a justificativa pautava-se em questões como imunização, política sanitária e produção agrícola, hoje os termos usados são cidadania e responsabilidade social.

A respeito da relação entre o Teatro para o Desenvolvimento e o Teatro em Comunidades, Nogueira tece algumas considerações:

A análise Teatro para o Desenvolvimento contribuiu para meu entendimento sobre Teatro em Comunidades. De um lado, pude perceber como os referências de Freire e Boal estavam presentes em outros continentes, enquanto fundamento para um teatro mais participativo e dialógico. Pude perceber também que estar relacionado com um contexto comunitário não indica por si que o trabalho seja emancipador. [...] Analisando o Teatro para o Desenvolvimento, mesmo na sua perspectiva dialógica, percebi que ele adquire frequentemente um aspecto pragmático, limitando o trabalho artístico à solução de problemas. Acredito que uma postura crítica aos métodos de dominação poderia lucrar com uma abertura poética para se entender e transformar a realidade. (NOGUEIRA, 2015b, p. 116).

A constatação de que a prática teatral, mesmo estando relacionada a um contexto comunitário, não seja necessariamente emancipadora nos parece uma questão-chave, que merece atenção. O fato de um trabalho teatral ser desenvolvido na periferia, na favela, na zona rural ou num centro comunitário não implica, obrigatoriamente, que o trabalho caminhe no sentido de promover a autonomia crítica e criativa, ou que o processo tenha preocupação com o crescimento pessoal dos envolvidos ou com o contexto social no qual estão inseridos.

Outro ponto destacado por Nogueira refere-se à “abertura poética para se entender e transformar a realidade”. No trabalho desenvolvido pela autora com o meninos e meninas de rua, esse aspecto fica bastante evidente:

É comum acreditar que um trabalho que se passa no plano da fantasia representa uma fuga da realidade. O que pude notar na abordagem do Ventoforte foi exatamente o contrário. A fantasia dá a distância necessária para encarar opções de vida, refletir sobre seu presente e imaginar alternativas para seu futuro. [...] A fantasia tem aqui o papel de elaboração simbólica da realidade. (NOGUEIRA, 2008a, pp. 127-128) .

Poderíamos dizer que este é um dos diferenciais do trabalho teatral em relação a outras abordagens ou linguagens: a possibilidade de experimentar outras realidades, vivenciar outros papéis, colocar-se em outros pontos de vista, acessar o potencial criador, usar a imaginação, fazer uso de símbolos e metáforas para expressar o que não é possível ser dito de outra forma, enfim, instaurar outra percepção, outra presença, outra sensibilidade.

Todavia, Nogueira afirma que o Núcleo Formação de Facilitadores em Teatro na Comunidade (FOFA), criado por ela em 2008 com a colaboração de alunos de graduação, de

pós-graduação e professores da UDESC, além de representantes de grupos teatrais comunitários, segue a “proposta dialógica do teatro para o desenvolvimento, segundo o qual toda a fundamentação teórica e experimentação prática está centrada na valorização da voz das comunidades na construção do processo criativo” (2015b, pp. 117-118). No site do FOFA⁴¹, encontramos a seguinte informação:

Este é um grupo que existe desde o final de 2008, no Centro de Artes da UDESC. Sua identidade vem da opção pelo teatro em comunidades. Esta surge, para alguns, como de uma prática teatral que busca uma interação com um contexto específico, para outros, surge de uma atuação comunitária, que busca no teatro um caminho para ampliar seu vínculo com a comunidade. Tanto num caso como no outro há a necessidade de debater o fazer teatral em comunidades.

Observamos, assim, que o vínculo entre as noções de Teatro em Comunidades e Teatro para o Desenvolvimento não é claro. Não conseguimos saber ao certo a relação entre elas: uma seria subdivisão da outra? Em caso afirmativo, qual a hierarquia entre elas? Ou essas noções seriam usadas como sinônimos uma da outra?

O emaranhado conceitual torna, como o leitor pode observar, o campo do Teatro em Comunidades bastante complexo.

4.3 Teatro em Comunidades

De um modo geral o teatro em comunidades existe em todos os continentes do planeta, mas são vários os entendimentos sobre seu significado e são vários também os termos utilizados para nomeá-lo. (NOGUEIRA, 2008c, p.130).

A análise do Teatro para o Desenvolvimento bem como de outras práticas como Teatro Aplicado, Drama Aplicado, Community-based Performance, Teatro Popular, Community Theatre, contribuíram para que Nogueira formulasse a noção de Teatro em Comunidades, utilizada pela autora no Brasil. Nogueira percebe que “é recorrente, nas definições apresentadas, a localização desses trabalhos em comunidades, seja como local onde os trabalhos acontecem ou como origem dos participantes” (2008b, p. 3).

A autora, no entanto, afirma que “trata-se de uma modalidade teatral difícil de definir, já que adquire diferentes formatos, ligada a diferentes instituições e finalidades”

⁴¹Fonte: <https://fofateatroudesc.wordpress.com/> (Acesso em 15/08/2017).

(2009a, p. 173). Nogueira apresenta o Teatro em Comunidades como “um fenômeno que se manifesta de diversas formas, assumindo nomes diferentes em diferentes países: teatro popular, teatro para o desenvolvimento, teatro radical do povo, teatro para libertação etc.” (2009a, p. 173). Assim como o Teatro Aplicado, o Teatro em Comunidades se propõe a abarcar diferentes práticas teatrais, mas o denominador comum, neste caso, gira em torno da noção de comunidade.

Nogueira vale-se da definição de comunidade do antropólogo social Anthony Cohen:

Comunidade não se define apenas em termos de localidade. [...] É a entidade à qual as pessoas pertencem, maior que as relações de parentesco, mas mais imediata do que a abstração a que chamamos de “sociedade”. É a arena onde as pessoas adquirem suas experiências mais fundamentais e substanciais da vida social, fora dos limites do lar (COHEN, 1985, p. 15 apud NOGUEIRA, 2009a, p. 175).

A comunidade é vista por Cohen como uma entidade simbólica. O que daria a aparente unidade à comunidade seria a aceitação de símbolos comuns sobre o significado da comunidade. “A aceitação dos mesmos símbolos identifica uma comunidade, mesmo quando cada indivíduo o interpreta a sua maneira” (NOGUEIRA, 2009a, p. 174). Nogueira afirma ainda que “qualquer comunidade – rural ou urbana – ou formas de associação, teriam a função estrutural e ideológica, segundo Raymond Williams⁴², de mediar os indivíduos e a sociedade mais ampla” (NOGUEIRA, 2009a, p. 174).

Um fato, porém, nos chama a atenção. Nas duas universidades em que o termo Teatro em Comunidades aparece em disciplinas obrigatórias, ele é usado como contraponto ao ensino do teatro na escola, isto é, para referir-se a práticas teatrais realizadas em contextos de educação não-formal. No entanto, de acordo com as definições de comunidade citadas acima, a escola pode ser considerada um dos principais espaços de mediação entre o indivíduo e a sociedade, uma vez que para muitas crianças, especialmente as que vivem em contexto urbano, a escola é muitas vezes a primeira experiência social fora dos limites do lar. Portanto, não nos parece condizente com esta definição de comunidade associá-la apenas às experiências de educação não-formal.

Outra definição de comunidade apresentada por Nogueira para designar os campos

42 WILLIAMS, Raymond. *The long revolution*. Harmondsworth: Pelican, 1965.

de atuação do Teatro em Comunidades diz respeito à noção de “comunidade local” e “comunidade de interesse”:

'Comunidade Local' é criada por uma rede de relacionamentos formados por interações face a face, numa área delimitada geograficamente.

'Comunidade de interesse', como a frase sugere, são formadas por uma rede de associações que são predominantemente caracterizadas por seu comprometimento em relação a um interesse comum. Quer dizer que estas comunidades podem não estar delimitadas por uma área geográfica particular. Quer dizer também que comunidades de interesse tendem a ser explicitadas ideologicamente, de forma que a que mesmo se seus membros venham de áreas geográficas diferentes, eles podem de forma relativamente fácil reconhecer a identidade comum. (KERSHAW, 1992, p. 31 apud NOGUEIRA, 2009a, p. 174).

Comunidade significaria assim um agrupamento de pessoas em torno de uma área delimitada geograficamente ou de um interesse comum. O conceito de comunidade, no entanto, como pudemos verificar no capítulo três, é um campo muito mais complexo.

Além da referência à comunidade local e à de interesse, Nogueira utiliza outra citação de Kershaw para definir Teatro em Comunidades:

Sempre que o ponto de partida [de uma prática teatral] for a natureza de seu público e sua comunidade. Que a estética de suas performances for talhada pela cultura da comunidade de sua audiência. Neste sentido, essas práticas podem ser caracterizadas enquanto Teatro na Comunidade. (KERSHAW, 1992, p. 5 apud NOGUEIRA, 2009a, p.173) .

Kershaw apresenta, assim, uma definição que considera o contexto em que a prática teatral é realizada e o modo como esta dialoga com o público local. A ênfase, portanto, recai sobre a capacidade de o acontecimento teatral dialogar com uma plateia específica. No entanto, não há referência à finalidade ou ao objetivo desta ação. Outro ponto que nos chama a atenção diz respeito à ideia de que a estética da performance deve ser talhada pela cultura da comunidade. Perguntamo-nos até que ponto é interessante restringir um processo teatral a referências já conhecidas. Valorizar o que é específico da realidade local é extremamente válido, mas ficar restrito a isso nos parece empobrecedor. Será que o diálogo com outras referências estéticas não poderia enriquecer o processo teatral?

“Partir do saber que os educandos tenham não significa ficar girando em torno deste saber. Partir significa pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro e não ficar, permanecer” (FREIRE, 2008b, pp. 70-71). Paulo Freire faz referência à valorização do

“saber de experiência feito” no processo educativo. Obviamente a questão não é a mesma, mas esta aproximação nos permite ampliar a reflexão. Freire afirma que o programa de alfabetização é baseado na pesquisa do “universo vocabular mínimo”; contudo, ele reforça que “nunca, porém, eu disse que o programa a ser elaborado à base deste universo vocabular deveria ficar absolutamente adstrito à realidade local” (2008b, p. 87). O autor nos mostra, assim, a importância de reconhecer e valorizar os aspectos da realidade local, mas enfatiza que não podemos reduzir a experiência educativa a eles. Mais adiante Freire afirma: “assim como é errado ficar aderido ao local, perdendo-se a visão do todo, errado é também pairar sobre o todo sem referência ao local de onde se veio” (2008b, pp. 87-88). A relação dialógica entre local e global revela-se, deste modo, imprescindível.

Ao voltar, em visita ao Brasil, em 1979, declarei numa entrevista que minha recifecidade explicava minha pernambucanidade, que esta esclarecia minha nordestinidade que, por sua vez, clareava minha brasilidade, minha brasilidade elucidava minha latino-americanidade e esta me fazia um homem do mundo. (FREIRE, 2008b, p. 88).

Não se trata, portanto, de negar a cultura local; a questão que se coloca é não ficarmos circunscritos apenas a ela. Não somos apenas moradores de uma determinada comunidade, somos moradores no Brasil, da América Latina, do mundo. Essa postura dialógica nos permite olhar para a realidade em que vivemos por um viés problematizador e não fatalista, de forma a enxergar e questionar a naturalização de determinadas situações. Olhar para o mundo nos permite enxergar melhor a nossa realidade, pois nos possibilita estranhar, comparar, problematizar, questionar e refletir, compreendendo que: “O mundo não é. O mundo está sendo” (FREIRE, 2008a, p.76).

Nogueira vale-se ainda de outra definição de Teatro em Comunidades formulada por Eugene Van Erven:

Community Theatre é um fenômeno mundial que se manifesta de diferentes formas, produzindo uma ampla gama de estilos de representação. Elas se unem, eu penso, por sua ênfase em histórias pessoais e/ou locais (no lugar de peças prontas) que são trabalhadas através de improvisação e ganham forma teatral coletivamente sob a direção de um artista profissional – que pode ou não estar ativo em outros tipos de teatro profissional – ou de um artista amador que reside com o grupo que, por falta de um termo melhor, pode talvez ser chamado de “periférico”. (ERVEN, 2001, p. 2 apud NOGUEIRA, 2008b, p. 4).

Erven dá ênfase ao modo com que a prática teatral se organiza: valorização do caráter coletivo da experiência, histórias pessoais ou locais em vez de peças prontas, uso de improvisação e contextos “periféricos”. O autor não menciona, no entanto, o objetivo a que se propõe esta prática teatral. Mesmo destacando a relação entre o artista profissional e o grupo “periférico”, o autor não salienta o caráter eminentemente pedagógico dessa relação.

Nogueira afirma que “frequentemente, em trabalhos de Teatro na Comunidade, os objetivos são definidos em termos dos conteúdos” (2009a, p. 181). Na sequência, a autora apresenta uma citação de Kershaw: “o trabalho de teatro na comunidade é de criar uma dialética entre o estado presente e as possibilidades futuras de uma comunidade particular, moderada pelo conhecimento sobre e a identificação com estas comunidades” (1992, p. 61 apud NOGUEIRA, 2009a, p. 181). A linguagem teatral não é vista, desta forma, como um objetivo, mas um meio, um instrumento, um modo de abordar determinados temas. A ideia de criar uma dialética entre o estado presente e as possibilidades futuras da comunidade nos parece um objetivo bastante amplo, que exigiria, a nosso ver, uma atuação interdisciplinar para dar conta da complexidade da situação. No contexto brasileiro, questões que dizem respeito a saneamento básico, saúde, educação, assistência social, habitação, entre outros, frequentemente fazem parte do contexto no qual estão inseridas as denominadas comunidades periféricas. Portanto, não se trata apenas de imaginar as possibilidades futuras, de recuperar a capacidade de sonhar junto ou de discutir sobre determinado problema. A transformação dessa realidade exige uma atuação conjunta que envolva planos, metas, mobilização e articulação com diferentes setores. Não queremos dizer que o teatro não possa fazer parte desse processo, pelo contrário, sua contribuição pode ser valiosa. No entanto, colocar a responsabilidade de lidar com todas essas questões em um processo teatral é superestimar nossa área de atuação e, ao mesmo tempo, subestimar a contribuição da linguagem teatral, vista nesse contexto apenas como instrumento. Em outras palavras, ao usar o teatro para tentar dar conta de uma situação que não pode ser resolvida no âmbito teatral, ou seja, que exige empenho em outras instâncias – reunião da associação de moradores, articulação de diferentes secretarias municipais e instituições que atuam na comunidade, ações em diversas esferas públicas, que dialogam com o teatro, sem dúvida, mas que vão muito além –, o foco do trabalho passa a estar fora do próprio processo teatral. Ao encarar o teatro como instrumento, não se leva em consideração a riqueza do ato de fazer e fruir teatro. A possibilidade de construir um discurso teatral próprio, de agir como sujeito, autor, criador, capaz de exercitar a autonomia crítica e criativa frente ao

teatro e ao mundo não é valorizada.

Não se trata de fomentar a dicotomia entre ação social e ação artística, mas de reconhecer que a transformação social de determinada comunidade exige uma atuação interdisciplinar, em diferentes instâncias. E, neste sentido, quanto mais tivermos consciência da especificidade do trabalho teatral, mais teremos condições de estabelecer diálogos com outras áreas. Quanto mais reconhecermos a implicação social de promover processos de apropriação da linguagem teatral, ou seja, criar condições para que os sujeitos dessa comunidade tornem-se capazes de criar discursos teatrais próprios, num exercício de autonomia crítica e criativa, de modo a problematizar e dialogar com o contexto no qual essa prática teatral está inserida, mais contribuiremos para a transformação almejada. Ao passo que, se nos valermos do teatro apenas como instrumento com objetivo de atingir mais pessoas, veicular determinada mensagem, discutir determinado assunto, estaremos ignorando o potencial transformador que pode ser mobilizado pelo ato de fazer e fruir teatro.

Ser um educador comprometido com a transformação do mundo, das relações de desigualdade, contra a reprodução da ideologia dominante, exige por um lado conhecimento sólido da nossa área de atuação e por outro uma intensa disponibilidade para escuta e diálogo. Caminhar no sentido de promover mudanças significativas em determinada comunidade exige um esforço em conjunto, diversos profissionais atuando numa perspectiva de rede, num exercício dialógico entre o olhar específico e a visão abrangente.

Dando continuidade à questão de a finalidade do Teatro em Comunidade estar voltada para os conteúdos, Nogueira afirma que:

Mesmo não sendo o principal foco explícito de muitos trabalhos de Teatro em Comunidade, a questão estética também está presente. Como dissemos anteriormente, a produção de teatro, nesta área, é talhada pela cultura da comunidade. Trata-se de uma estética com padrões particulares que não pode ser julgada segundo parâmetros estranhos a ela. (NOGUEIRA, 2009a, p. 181).

Chamamos a atenção do leitor para o uso da palavra *também*. Ao colocar que a questão estética *também* pode estar presente, a autora abre a possibilidade de que a estética não esteja presente em outras práticas teatrais, o que nos parece contraditório. Se encarmos a estética em seu sentido etimológico, do grego *aisthêsis*, relativo à apreensão pelos sentidos, a faculdade de sentir, e não do ponto de vista da ciência do belo dedicada a definir critérios de julgamento, a questão estética torna-se inerente a qualquer prática teatral. Optar por usar

figurino ou roupa cotidiana, definir o espaço em que será realizada a apresentação, decidir se relação com o público será frontal, em formato de arena ou outra terá configuração, são todas questões relativas à estética. Desse ponto de vista, não é possível que a questão estética não esteja presente, o que pode ocorrer é que as escolhas estéticas não se apresentem de forma explícita ou não sejam empregadas de maneira consciente.

Em relação à ênfase dada pelo Teatro em Comunidades à discussão de problemas, Coutinho afirma que:

[...] o fenômeno do community theatre (teatro de comunidade) vem favorecendo o surgimento de experiências que apostam menos na “discussão de problemas” e mais na ideia de que o fazer teatral pode representar, em si, a afirmação da voz e do corpo das comunidades, explorando o espaço teatral como um lugar onde podem se manifestar as suas formas artísticas, os valores da cultura local, o seu protagonismo. (COUTINHO, 2012a, pp. 139-140).

Observamos assim que, em relação ao sentido da prática teatral, existem abordagens que privilegiam os conteúdos, a discussão de problemas, e outras que valorizam o fazer teatral como forma de expressar a cultura de uma dita comunidade.

A definição de Teatro em Comunidades formulada por Nogueira e usada para conceituar este campo no Brasil é a seguinte:

Trata-se de um teatro criado coletivamente, através da colaboração entre artistas e comunidades específicas. Os processos criativos têm sua origem e seu destino voltados para realidades vividas em comunidades de local ou de interesse. De um modo geral, mesmo usando terminologias diferentes, esboça-se um método baseado em histórias pessoais e locais, desenvolvidas a partir de improvisação. Cada terminologia, a seu modo, guarda relações com um processo educativo entendido ou não como transformador. Do meu ponto de vista podemos, no Brasil, chamar essas práticas de Teatro em Comunidades. (NOGUEIRA, 2008b, pp. 4-5).

Nogueira salienta o caráter educativo da prática teatral, mas ressalta que ele pode ser entendido ou não como transformador. Segundo a terminologia freireana, seria possível dizer que a prática teatral pode ser encarada como educação “bancária” ou educação “problematizadora”. Neste caso, o sentido atribuído à prática educativa e teatral é radicalmente distinto.

Nogueira propõe a divisão em três categorias que se diferenciam em função da menor ou maior participação das pessoas da comunidade na decisão dos objetivos e métodos

do processo teatral: Teatro *para* Comunidades, Teatro *com* Comunidades e Teatro *por* Comunidades.

O Teatro *para* Comunidades “inclui o teatro feito por artistas para comunidades periféricas, desconhecendo de antemão sua realidade. Caracteriza-se por ser uma abordagem *de cima pra baixo*, um teatro de mensagem” (NOGUEIRA, 2007, p. 2). Não existe, desta forma, a participação das pessoas da comunidade, sua visão de mundo e perspectivas não são levadas em consideração pelos artistas, que, neste caso, se colocam como únicos detentores do saber.

O Teatro *com* Comunidades parte da investigação de uma determinada comunidade para a criação de um espetáculo; deste modo, “tanto a linguagem, o conteúdo – assuntos específicos que se quer questionar – ou a forma – manifestações populares típicas – são incorporados no espetáculo” (NOGUEIRA, 2007, p. 2). Muitas vezes, a escolha por esta modalidade está ligada à ampliação da eficácia política do espetáculo, como uma forma mais eficiente de se comunicar com um público específico, mas a participação efetiva das pessoas da comunidade ainda é restrita.

O Teatro *por* Comunidades inclui as próprias pessoas da comunidade nas decisões e no processo de criação teatral. “Em vez de fazer peças dizendo o que os outros devem fazer, passou-se a perguntar ao povo o conteúdo do teatro, ou dar ao povo os meios de produção teatral” (NOGUEIRA, 2007, p. 2).

Coutinho afirma que “se fosse possível 'medir' o grau de participação comunitária, poderíamos, aproveitando os critérios de Prenkti e Nogueira, imaginar uma escala que flutuaria entre as iniciativas mais 'de cima para baixo' (*para* a comunidade) até as mais 'de baixo para cima' (*pela* comunidade)” (COUTINHO, 2012a, p. 138).

O nível de participação das pessoas da comunidade é, portanto, visto como um critério para estabelecer as categorias descritas acima. No entanto, a nosso ver, não se trata apenas de uma questão de gradação, mas de sentido. O objetivo da prática teatral em cada uma das categorias é diferente. Vemos aqui uma correspondência com a noção de evolução presente nas concepções de Teatro Aplicado e Teatro para o Desenvolvimento, como se as práticas do Teatro *para* Comunidades evoluíssem “naturalmente” para Teatro *pela* Comunidades.

Vemos assim que o rol de nomenclaturas utilizadas para referir-se à relação entre teatro e comunidade é amplo: teatro *na* comunidade, teatro *em* comunidade, teatro *para*

comunidade, teatro *com* comunidade, teatro *pela* comunidade, teatro *e* comunidade. Não podemos dizer que a escolha de determinada preposição ou conjunção não tenha importância. A escolha, neste caso, indica o sentido da prática teatral, uma vez que a abordagem do Teatro *para* Comunidade é, por exemplo, radicalmente oposta ao Teatro *pela* Comunidade. Vemos assim que enquanto algumas nomenclaturas indicam o sentido da prática teatral (*na*, *para*, *pela*) outras relacionam-se ao contexto em que ela acontece (*em*, *na*), o que, certamente, gera confusão.

Embora Coutinho em seu livro *A favela como palco e personagem* (2012a) afirme sua opção pelo termo Teatro *pela* Comunidade, por considerá-lo mais pertinente, uma vez que “reflete a dinâmica de um teatro que surge a partir da comunidade, que emerge dela e a ela pertence” (2012a, p. 140), observamos que em textos posteriores (2015) e mesmo nas disciplinas ministradas na UNIRIO a autora utiliza o termo Teatro em Comunidades, dando ênfase ao lugar onde a prática teatral acontece.

Outro termo utilizado no Brasil, ainda que com menor frequência, é Teatro Comunitário. Ligiéro define o termo da seguinte maneira:

Torna-se bastante providencial distinguir o campo do Teatro Comunitário do campo genérico do teatro popular, este sim, bastante estudado e polemizado. Entende-se por teatro comunitário o teatro praticado nos bairros carentes, o teatro amador não-subsidiado, o teatro espontâneo que surge embrionariamente em conjuntos habitacionais dos subúrbios, favelas ou mesmo em igrejas de orientação progressista, tanto em pequenos como em grandes centros urbanos. (LIGIÉRO, 2003, p. 20).

Telles, em publicação de 2004, também faz uso do termo *teatro comunitário*, valendo-se da definição de Ligiéro: “tal definição é fruto das experiências do diretor em oficinas de teatro realizadas nas comunidades de São Gonçalo (RJ) e do Tibery em Uberlândia (MG)” (2004, p. 24).

A experiência de Ligiéro na comunidade do Tibery em Uberlândia está descrita no livro *Teatro a partir da comunidade* (2013), no qual o próprio autor faz algumas colocações que evidenciam a fragilidade da definição desenvolvida. Ele afirma que: “a Universidade Federal de Uberlândia estava interessada em patrocinar projetos não-acadêmicos em volta do seus campi. Foi desenvolvido no bairro do Tibery, então, um projeto de pesquisa de um ano chamado ‘Teatro a partir da comunidade’”(op. cit, p. 20). No parágrafo seguinte, o autor questiona: “Como seria possível introduzir o teatro na comunidade do Tibery?” (2003, p. 20).

Desta forma, a definição de teatro comunitário como “não subvencionado” e “espontâneo” não se sustenta, uma vez que a experiência utilizada como referência para a definição do conceito teve a subvenção da universidade e demonstrou que a prática teatral foi fruto de uma intencionalidade, de uma proposta consciente de aproximar a comunidade da linguagem teatral, e não de mero espontaneísmo.

Nogueira justifica sua opção em não utilizar o termo *teatro comunitário* afirmando que: “quando se fala em Teatro Comunitário, do meu ponto de vista, há uma indicação de que existe um tipo específico de teatro que é feito em comunidades. Acredito que o teatro feito em comunidades é diverso, já que dialoga com as formas e os conteúdos das comunidades” (NOGUEIRA, 2015b, p. 104).

O livro *Teatro e Dança como experiência comunitária* (2009), cuja organização é de Narciso Telles, Victor Hugo Pereira e Zeca Ligiéro, é uma publicação bastante interessante que revela diferentes pontos de vista acerca das relações entre teatro e comunidade. Os organizadores do livro destacam que este originou-se de “pesquisas e trabalhos acadêmicos e teatrais de cada um dos professores organizadores e dos estudantes que se interessavam pelos – e se comprometiam com os – rumos das atividades cênicas que não se pautam pelos ditames do mercado do espetáculo no Brasil” (LIGIÉRO; PEREIRA; TELLES, 2009, p. 13). Vemos, assim, que é dada ênfase ao fato de as experiências relatadas não estarem vinculadas ao teatro comercial. “Aqui oferecemos um amplo painel da produção que um dia foi chamada de 'periférica', 'extra' ou 'marginal’” (LIGIÉRO; PEREIRA; TELLES, 2009, p. 14). Experiências que ocorrem longe dos locais consagrados constituem, portanto, o foco dos artigos apresentados no livro.

Os organizadores fazem referência também ao curso Teatro e Comunidade, oferecido por Zeca Ligiéro, no Programa de Pós-Graduação na UNIRIO, em 2004, que convidou “referências ímpares no desenvolvimento de um teatro alternativo ao mercado no Brasil, desde os anos 1960 até a atualidade: Amir Haddad, Augusto Boal, Carmem Luz e Antonio Pedro” (LIGIÉRO; PEREIRA; TELLES, 2009, p. 14). A oposição ao teatro comercial é mais uma vez reforçada, embora nos pareça que a questão central não seja apenas essa. Ligiéro ao iniciar a entrevista com Antonio Pedro afirma:

O tema da nossa aula é teatro na comunidade. Queremos conversar sobre possibilidades, pedagogia, formas de fazer teatro, sujeitos que não são atores ou que são em potencial e se tornam atores durante o processo, ou sobre trabalhos desenvolvidos por pessoas que vão trabalhar na comunidade,

qualquer que seja a função que exerçam. (LIGIÉRO; PEREIRA; TELLES, 2009, p. 247).

Vemos que existe uma preocupação de caráter pedagógico que diz respeito à aproximação de não-atores com a linguagem teatral. Investigar formas de democratizar o fazer teatral, torná-lo acessível a pessoas comuns, é uma questão que aparece como pano de fundo em alguns relatos.

Em relação ao caráter comunitário da prática teatral, não obstante, os organizadores do livro apontam que:

O foco comunitário também não deu conta de definir o material que chegava, pois outras questões foram surgindo, como a autonomia de cada projeto. Ficava claro que suas agendas artísticas e políticas próprias não necessariamente estavam atreladas ao seu local e grupo de origem. Desse modo, o livro reúne um vasto material de artistas engajados em uma arte libertária no nível do indivíduo e de seu grupo social. Naturalmente, os pontos de vista são divergentes, mas não antagônicos. (LIGIÉRO; PEREIRA; TELLES, 2009, p. 14).

O teatro e a dança como experiências comunitárias são entendidos, portanto, de duas formas: em um sentido mais literal, como algo restrito apenas ao seu local e grupo de origem, e também por meio da associação entre comunitário e libertário, como se o interesse por práticas artísticas comunitárias denotasse certo engajamento dos artistas envolvidos.

O livro traz artigos que abordam experiências de teatro na prisão, oficina de teatro com idosos, ensino de teatro na escola, além do trabalho dos grupos: Companhia Étnica de Dança e Teatro, coordenado por Carmem Luz, no Morro do Andaraí (Rio de Janeiro, RJ); Nós do Morro, coordenado por Guti Fraga, no Morro do Vidigal (Rio de Janeiro, RJ); Armazém de Ideias e Ações Comunitárias, Engenho Novo (Rio de Janeiro, RJ); processo de criação do Coletivo Estadual de Negros Universitários a partir do Teatro do Oprimido (Rio de Janeiro, RJ); Grupo Teatral Davi que realizou entre os anos de 1981 e 1983 a criação do espetáculo *Bem-te-vi, Tibery* (Uberlândia, MG); uma referência ao grupo Ói Nós Aqui Traveiz (Porto Alegre, RS). A obra inclui também o artigo *Sotigui, um griot no teatro ocidental* e entrevistas com Augusto Boal, Amir Haddad, Guti Fraga, Carmem Luz e Antonio Pedro Borges.

Vemos, assim, que a noção de experiência comunitária é bastante ampla. É interessante notar que a maioria das ações relatadas foi realizada no Rio de Janeiro, local em que o termo *comunidade* vem ganhando força, sendo usado muitas vezes como substituto de

favela.

Nogueira, ao fazer a apresentação do livro em questão, divide as experiências entre as que fazem referência à “comunidade de local” – experiência de Tibery, por exemplo – e aquelas dizem respeito à “comunidade de interesse” – Coletivo Estadual de Negros Universitários, o teatro com idosos ou grupo de Teatro do Oprimido. Vale observar que a autora coloca o trabalho de teatro em prisão na categoria “comunidade de interesse”, embora os detentos sejam da mesma penitenciária. A divisão entre comunidade local e de interesse, todavia, não é retomada pelos autores. Nogueira também destaca experiências que considera de “fronteira”:

Vale ressaltar ainda todo o percurso de Amir Haddad e o trabalho do Tá na Rua (apresentado em sua entrevista), que entendo como uma experiência de fronteira. De um lado, existe uma comunidade de interesse, cujo tema é o fazer teatral; neste sentido, ela comunga com as identidades do teatro comunitário, pela utilização do espaço aberto, pelo entendimento do ator como um ser político. De outro lado, há um trabalho de grupo, um teatro de pesquisa de linguagem. Essa fronteira está presente em outros trabalhos, como o do grupo Nós do Morro, que, mesmo partindo de uma origem de comunidade de local, atinge, por sua qualidade estética, um reconhecimento como teatro de grupo.

O artigo de Narcisio Telles, “Cidadania e ensino o teatro: apontamentos sobre a pedagogia teatral dos atadores Ói Nós Aqui Traveiz”, traz alternativas para que o teatro de grupo contribua com o teatro comunitário. Temos aqui, então, outra fronteira do teatro comunitário: o trabalho educativo, incluindo uma perspectiva de formação de plateia e de formas específicas de contato com essa linguagem artística. (NOGUEIRA, 2009b, p. 10).

Considerar como comunidade de interesse o próprio fazer teatral nos leva à seguinte questão: todos os grupos de teatro se configurariam, deste modo, como uma comunidade de interesse? Valer-se de um espaço aberto e do entendimento do ator como ser político configuraria uma prática de Teatro em Comunidades? E ainda: seria a qualidade estética o que diferencia um trabalho de “comunidade local” e de “teatro de grupo”?

Outro ponto que merece destaque diz respeito à afirmação de que o trabalho educativo se constituiria uma fronteira do teatro comunitário. Na definição que Nogueira formula de Teatro em Comunidades, a autora aponta que “cada terminologia, a seu modo, guarda relações com um processo educativo entendido ou não como transformador” (2008b, p. 5). Se o Teatro em Comunidades tem um caráter claramente pedagógico, o que motivaria tal separação? Por que reforçar essa ideia de fronteira?

Para finalizar a referência a esse livro, gostaríamos de destacar um trecho escrito pelos organizadores:

Se ontem tínhamos um inimigo comum e nos juntávamos, sem hesitar, ao mais rico empresário, para lutar contra a censura, hoje nossos inimigos são mais camuflados e dissimulados. É preciso afiar as garras e atizar a sagacidade – mas este livro não é um manual de como fazer arte engajada hoje. Entretanto, oferece uma série de reflexões sobre o fazer a arte com e para pessoas que não estão no circuito pequeno-burguês das casas de espetáculo e que ainda sonham com o teatro e a dança como processos alquímicos de transformação de quem os faz e de quem os assiste. (LIGIÉRO; PEREIRA; TELLES, 2009, pp. 14-15).

Os autores apontam que encarar as artes cênicas desde a perspectiva da transformação de quem faz e de quem assiste pode ser uma forma de engajamento social, que se diferencia da ideia corrente de “arte engajada”. Nogueira, a esse respeito, afirma:

De modo geral, as práticas aqui apresentadas não se confundem com o teatro politicamente correto – denunciar a ditadura e estimular e fomentar a luta de classes –, mas sim com o que eu chamaria de “poeticamente correto” – buscar uma identidade estética no trabalho realizado a partir de uma pesquisa feita com populações marginalizadas. (NOGUEIRA, 2009b, pp. 10-11).

Vemos que a preocupação social se distancia de modelo de “arte engajada” realizado em nosso país principalmente nas décadas de 1960 e 70 e busca encontrar novas formas de se aproximar das práticas artísticas.

Como o leitor pôde perceber, a noção de Teatro em Comunidades mostra-se bastante ampla. Nogueira (2015) a partir do mapeamento das práticas teatrais que acontecem em contextos comunitários diversos busca identificar a origem dessas iniciativas e sugere a seguinte classificação: iniciativas propostas por instituições externas, que incluem as ações promovidas por ONGs, políticas públicas de diversas áreas (Cultura, Saúde, Educação, Ação Social) e instituições religiosas; iniciativas propostas por movimentos políticos e artísticos; e iniciativas independentes, de artistas e pessoas comuns que se articulam para fazer teatro. A autora ressalta que: “não quero dizer que estas áreas não se interpenetram e que não existam iniciativas de outra natureza, mas basicamente são as iniciativas que identifiquei até o momento” (NOGUEIRA, 2015b, p. 118).

Em relação às ONGs especificamente, Nogueira apresenta uma pesquisa feita pelo “Programa Juventude Transformando com Arte” que identificou 1.130 organizações não-

governamentais da região Nordeste e parte região Sudeste (São Paulo, Espírito Santo e Rio de Janeiro), que realizam “ações voltadas ou lideradas por jovens, promovidas por grupos e organizações que tenham por foco a transformação social através da arte e cultura” (2015, p. 119). Segundo a pesquisa, esses projetos envolvem 980 mil pessoas, entre professores e participantes, “que estão relacionados com o foco da arte e cultura em comunidades de baixa renda” (2015b, p. 119). De acordo com Nogueira, o teatro e a dança estão presentes na maior parte daquelas instituições.

Vemos assim que a presença de modalidades artísticas em projetos sociais é algo recorrente; todavia, consideramos relevante problematizar de que forma a arte é abordada nesses projetos. Embora as práticas artísticas ocupem certo lugar de destaque, nem sempre essa posição significa valorização da arte como área de conhecimento. Em muitas circunstâncias, o foco principal dessas práticas gira em torno de “ocupar o tempo livre” ou “tirar as crianças e adolescentes da rua”. Não se trata, portanto, de construir conhecimento sobre determinada linguagem artística, mas de realizar atividades que ocupem o tempo livre dos jovens para que eles não se envolvam com a criminalidade.

Coutinho, a esse respeito, cita o exemplo de um projeto realizado no Morro do Cantagalo, cidade do Rio de Janeiro, promovido por uma ONG em parceria com o governo do estado do Rio de Janeiro, a Unesco e a TV Globo que se propunha a “atender” crianças e jovens:

Ele é um dos exemplos de iniciativa que justifica a sua ação utilizando, como argumento, a promoção da cidadania e o fomento da “cultura de paz”. Nesses projetos (...) os esportes e as artes aparecem como ferramentas capazes de conter o caos social e a violência, na medida em que oferecem a crianças e adolescentes, considerados em risco social, alternativas emocionantes, com as quais possam se identificar e transformar em opção de vida. (COUTINHO, 2012a, p. 19).

A arte é usada como forma de entreter, distrair, ocupar, e não de fazer pensar, refletir, questionar. Será que o objetivo dessas ações seria, de fato, sanar as mazelas sociais, ou apenas atuar como paliativo para alívio da dor e contenção da revolta?

Suzana Viganó apresenta outro exemplo de projeto social que faz uso da arte para instrumentalizar jovens “carentes” visando sua inserção no mercado de trabalho, a ONG Meninos do Morumbi:

Por seu alto grau de organização sistêmica a associação prospera e cresce. E o jovem, em vez de ganhar um espaço aberto para sua própria expressão criativa, para o exercício da sua imaginação, onde sua voz periférica possa ser realmente ouvida, estabelece uma troca de serviços com a entidade. Eles participam acriticamente do mercado de entretenimento, que privilegia a organização e não cada indivíduo criador. O show não é dos jovens, mas da “marca” *Meninos do Morumbi*. (VIGANÓ, 2006, p. 55).

Por trás de um discurso de transformação social, vemos que a ONG acaba por reproduzir a mesma lógica do sistema dominante. Não há, portanto, transformação, mas adaptação.

No contexto de projetos assim, a arte é vista mais como atividade do que, de fato, como área de conhecimento. Pode ser aula de teatro, mas pode também ser colagem com sucata, futebol ou culinária, tanto faz, uma vez que o objetivo não é desenvolver um processo de criação que envolva apreensão da linguagem teatral, elaboração de um discurso próprio, desenvolvimento de um olhar crítico.

Esses dois exemplos de organizações renomadas no ramo do terceiro setor, com destaque na mídia e patrocínio de grandes empresas, evidenciam como a arte tem sido utilizada como instrumento para “distrair” e “entreter” os jovens, de modo a apaziguar as feridas sociais ou para inseri-los na lógica do sistema capitalista como mão de obra. Em outras palavras, reflete como a arte tem sido usada a serviço da adaptação, do ajustamento, da adequação dos seres humanos a essa estrutura. Os dois projetos são realizados em comunidades carentes, mas será que estão comprometidos com a transformação dos sujeitos e dessa realidade?

A observação acerca do modo com que são encaradas as práticas artísticas por parte de algumas instituições visa destacar a complexidade que envolve as ações de Teatro em Comunidades em nosso país. Notamos que o discurso de transformação social por meio da arte e cultura pode ser usado para justificar ações, no mínimo, questionáveis.

Para finalizar este tópico, referente à noção de Teatro em Comunidades, não poderíamos deixar de destacar que esse termo vem ganhando força e se consolidando também em Portugal. Além das diversas experiências teatrais em diferentes contextos comunitários, o interesse acadêmico por essa modalidade teatral tem se mostrado significativo. A Escola Superior de Teatro e Cinema do Instituto Politécnico de Lisboa possui Mestrado em Teatro

com especialização em Teatro e Comunidade⁴³. A Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo (ESMAE), do Instituto Politécnico do Porto, oferece pós-graduação em Práticas Artísticas e Comunidades⁴⁴. A cidade do Porto ainda sedia o MEXE – Encontro Internacional de Arte e Comunidade, que acontece bienalmente desde 2011. Em 2017, o encontro teve sua quarta edição e, além de apresentações, oficinas e mostra de documentários, contou com o II Encontro Internacional de Reflexão sobre Práticas Artísticas Comunitárias (EIRPAC), cujo foco é a produção de conhecimento na área.

Salientamos que seria de grande relevância, para a compreensão desse campo de estudo, investigar as diferenças entre a noção de comunidade e de Teatro e Comunidade desenvolvidas em Portugal e no Brasil, bem como a especificidade da prática teatral realizada nesses dois contextos. As poucas publicações portuguesas sobre o tema a que tivemos acesso revelaram alguns pontos que mereceriam uma análise aprofundada – como, por exemplo, a estrutura interdisciplinar de atuação em comunidades, que conta com uma equipe de profissionais de diferentes áreas, entre elas, o teatro. Temos a impressão de que existem diferenças relevantes entre as concepções de Teatro e Comunidade desenvolvidas em cada país.

[Diário de campo]

Tive a oportunidade de participar do IV Encontro Internacional de Arte e Comunidade, realizado de 18 a 24 de setembro de 2017, na cidade do Porto, em Portugal, e de cuja programação fazia parte também o II Encontro Internacional de Reflexão sobre Práticas Artísticas Comunitárias. Foi uma experiência riquíssima. Poder ver diversas produções artísticas e pesquisas sobre as relações entre Teatro e Comunidade ampliou minha visão sobre o assunto. Mas, infelizmente, devido ao prazo de entrega desta dissertação, não foi possível incluir no texto todas as reflexões suscitadas pelos encontros. Deste modo, destaco alguns pontos que me chamaram a atenção:

1) Os diferentes trabalhos e pesquisas apresentados nos encontros demonstraram a riqueza e relevância das ações teatrais realizadas

43 Fonte: https://www.estc.ipl.pt/mestrado_teatro_teatro_comunidade/ (Acesso em 19/05/2017).

44 Fonte: <https://www.esmae.ipp.pt/cursos/pos-graduacao/140001428> (Acesso em 19/05/2017).

nos mais diferentes contextos e o quanto este campo de estudo é significativo e merece ser investigado mais a fundo.

2) Em relação aos espetáculos portugueses a que tive a oportunidade de assistir, destaco a questão da intergeracionalidade: crianças de 6 anos partilhavam o palco com senhores de 70, adolescentes cantando rap dividiam a cena com o coro de senhoras. E esses corpos em cena tinham uma força impressionante.

3) Como espectadora dos diferentes espetáculos do festival, senti falta de informações sobre o processos que levaram ao trabalhos. Como as práticas de Teatro e Comunidade se pautam na instauração de processos de criação em determinada comunidade, e não apenas na realização de uma montagem, a relação com público deveria contemplar, em alguma medida, o acesso a esse percurso. Investigar formas de partilhar o processo nos parece ser uma questão extremamente relevante nesse contexto. O público do festival, por exemplo, não teve acesso aos programas dos espetáculos ou a momentos de debate, o que certamente teria contribuído para enriquecer a experiência.

4.4 Encontrando um clareira

Atravessar um campo emaranhado em mata fechada exige um esforço considerável. Geralmente você leva horas para percorrer um pequeno trecho e dificilmente consegue sair sem um arranhão. Encontrar uma clareira, mesmo que pequena, e poder tirar a mochila, descansar um pouco, beber água, comer alguma coisa, é um momento a ser apreciado.

Após o panorama sobre como a noção de Teatro em Comunidades tem sido desenvolvida no Brasil, conseguimos chegar ao ponto que nos parece ser o cerne da questão. Por um lado, o conceito de Teatro em Comunidades procura ser abrangente, incluindo diversas práticas teatrais que acontecem em contextos comunitários, mesmo que estas práticas visem a objetivos opostos – haja vista o exemplo das categorias de Teatro *para* Comunidade, que claramente se aproxima de uma perspectiva “bancária” de educação, uma vez que os artistas como detentores do “saber” decidem o que é “melhor” para as comunidades, e de Teatro *por* Comunidade, em que a comunidade atua como sujeito do processo, participando das decisões e da criação teatral. Por outro lado, o conceito evidencia uma preocupação com a transformação social, como se a ideia de Teatro em Comunidades estivesse atrelada

unicamente à visão da educação libertadora, na perspectiva freireana, o que podemos inferir de colocações como esta: “garantir às pessoas, ou às comunidades, a sua participação, colocando em primeiro plano o envolvimento delas no processo criativo é o princípio que norteia as práticas do teatro em comunidades” (COUTINHO, 2015, p. 135). Vemos, assim, que o termo Teatro em Comunidades é usado tanto para referir-se ao local e ao contexto em que acontecem as práticas teatrais, quanto para indicar o sentido dessas práticas, o que, sem dúvida alguma, torna o conceito impreciso, acarretando interpretações ambíguas.

Vale ressaltar que Paulo Freire exerce um papel essencial na fundamentação teórica do campo do Teatro em Comunidades. “É notória na literatura dedicada à área a influência da pedagogia de Paulo Freire, reconhecida como suporte teórico pela grande maioria dos estudos desenvolvidos aqui no Brasil e também no exterior” (COUTINHO, 2015, p. 134). Nogueira afirma que “é interessante notar que, apesar da diversidade de entendimento do significado do trabalho voltado para comunidades e da terminologia usada para designá-los, existe uma unanimidade no reconhecimento da influência de Paulo Freire e Augusto Boal” (2008c, p. 133).

Duas questões a esse respeito nos parecem relevantes. Em primeiro lugar, gostaríamos de chamar a atenção para o fato de que os autores brasileiros percorrem um longo caminho, passando pelo Teatro para o Desenvolvimento e Teatro Aplicado – práticas teatrais cuja história nem sempre esteve vinculada à perspectiva de educação preconizada por Freire – para justificar uma prática teatral que tenha base freireana, como se a referência a essas modalidades autorizasse ou conferisse maior crédito às práticas teatrais desenvolvidas. Por que o trabalho teatral realizado numa perspectiva problematizadora e dialógica precisaria recorrer ao Teatro para o Desenvolvimento ou ao Teatro Aplicado para justificar-se?

Em segundo lugar, causa-nos estranheza ouvir que as ideias de Freire influenciaram de forma notória as práticas de Teatro em Comunidades, quando constatamos que algumas das ações se aproximam da perspectiva da educação “bancária”. A distinção entre os objetivos de uma educação “bancária” e de uma educação problematizadora é o cerne do pensamento de Freire. Colocar essas duas práticas sob a mesma nomenclatura com a justificativa de que é o nível participação das pessoas envolvidas no processo que as diferencia não nos parece coerente com a pensamento desenvolvido por Freire. “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 2008a, p. 59).

Se o termo Teatro em Comunidades fizesse referência somente ao contexto em que determinada prática teatral acontece, seria possível afirmar que tanto ações de educação “bancária” quanto ações de educação problematizadora são desenvolvidas em diversas comunidades. No entanto, quando o termo reivindica a questão do sentido da prática teatral e se coloca a serviço da transformação social torna-se impossível manter, lado a lado, essas duas práticas radicalmente distintas.

4.5 Tecendo diálogos: Ação Cultural e Teatro em Comunidades

É recorrente a afirmação dos pesquisadores, que se utilizam do termo Teatro em Comunidades, que este campo de estudo conta com poucas pesquisas acadêmicas. Coutinho afirma que “apesar de se tratar de um universo que se amplia com grande velocidade, a reflexão teórica e crítica sobre esse campo, entre nós, ainda é pouco sistematizada.” (COUTINHO, 2012a, p. 85). Nogueira afirma que:

O alcance e o significado do Teatro em Comunidades, no Brasil, têm indicadores contraditórios. De um lado, ele parece não ser significativo, quando buscamos por uma bibliografia nacional sobre o teatro feito nesses contextos; ou quando buscamos comunicações e palestras nos Congressos, Seminários de Teatro, mesmo nos que têm foco em Pedagogia do Teatro e Teatro na Educação; e ainda quando buscamos nas academias brasileiras disciplinas que tratem do teatro na comunidade, nos cursos de graduação e pós-graduação em Teatro. No entanto, ao pesquisar as práticas existentes, podemos identificar um número muito grande de práticas teatrais que acontecem em contextos comunitários, propostas a partir de diferentes iniciativas. (NOGUEIRA, 2010, p.1).

Certamente, esta área carece de mais estudos: quando procuramos pesquisas que façam referência direta aos termos *teatro* e *comunidade*, encontramos poucas referências. No entanto, se levarmos em consideração as pesquisas produzidas sobre Ação Cultural – que é a outra denominação usada no contexto brasileiro para práticas desse teor –, encontraremos pesquisas consistentes produzidas no Brasil. Só para citar alguns exemplos: a revista *Sala Preta*, do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da ECA-USP, dedicou uma edição (2012) para publicações sobre Ação Cultural em Teatro e Dança, com artigos de Heloíse Vidor, Beatriz A. Cabral, entre outros; temos o livro *Para alimentar o desejo de teatro*, que reúne artigos de Maria Lúcia Pupo; a dissertação de mestrado e a tese de doutorado de Suzana Viganó (*As regras do jogo: a ação sociocultural em teatro e o ideal democrático*, publicada em livro em 2006 pela editora Hucitec, e *Por entre as trilhas chuvosas de uma travessia:*

teatro, ação cultural e formação artística na cidade de São Paulo, tese defendida em 2017); além das publicações de Teixeira Coelho. Obviamente não é uma produção abundante, mas podemos considerá-la significativa.

Destacamos ainda duas políticas públicas da cidade de São Paulo que, desde 2001/2002, têm contribuído de maneira significativa para enriquecer a discussão acerca da relação entre teatro e intervenção na cidade: Programa Vocacional e Programa Municipal de Fomento ao Teatro. É interessante observar que as experiências teatrais decorrentes dessas duas políticas públicas não aparecem em nenhuma das referências de Teatro em Comunidades, embora ambos os programas apresentem vínculos estreitos entre o fazer teatral e o contexto social no qual se inserem. É possível que esses projetos não sejam citados devido à associação destas práticas ao conceito de ação cultural, mais recorrente nos estudos desenvolvidos em São Paulo.

Em relação ao Programa Municipal de Fomento ao Teatro, Pupo salienta que há uma estreita relação entre a experimentação, a pesquisa e a intervenção pública.

(...) a Lei de Fomento vem contemplando projetos que questionam as regras do mercado e instauram a ótica de uma intervenção no tecido social. Situado no campo de uma tensão fértil entre arte e ação social, o teatro de grupo se propõe não a uma apresentação mimética do mundo, mas a agir sobre esse mundo, no limite, transformando-o. (PUPO, 2012, p. 153).

É importante dizer que a Lei do Fomento do Teatro – Lei nº 13.279, de 08 de janeiro de 2002 –, em seu artigo 14º, prevê que os projetos devam apresentar uma contrapartida social ou benefício à população, conforme plano de trabalho. Deste modo, os coletivos teatrais paulistanos vêm criando e experimentando diferentes modalidades de contrapartida social, que vão de oficinas abertas até diálogos inesperados entre o fazer teatral e o espaço público.

O Programa Vocacional⁴⁵, que teve início com o teatro, mas ao longo dos anos incluiu as linguagens da dança, da música, das artes visuais e da literatura, é apresentado no site da Secretaria de Cultura da cidade de São Paulo⁴⁶ da seguinte forma:

45 Para mais informações sobre o Programa Vocacional, ver as dissertações de mestrado de Maria Ceccato, *Teatro Vocacional e a apropriação da atitude épica/dialética*, e de Cláudia Alves Fabiano, *Uso do território, descentralização e criação de redes no teatro – Vocacional: aspectos da práxis teatral do artista-orientador*, ambas pela ECA-USP.

46 Fonte: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/dec/formacao/vocacional/index.php?p=7548> (Acesso em 17/06/2017).

O Programa Vocacional, existente na cidade de São Paulo desde 2001, tem como objetivo a instauração de processos criativos emancipatórios por meio de práticas artístico-pedagógicas. Nesse contexto, abrem possibilidades de o indivíduo se tornar sujeito de seus próprios atos e seus próprios percursos. Para tanto, essas práticas artístico-pedagógicas buscam a apropriação dos meios e dos modos de produção ao instaurar novas formas de convivência, territórios de aprendizado e de transformação mútua (SECRETARIA MUNICIPAL DA CULTURA DE SÃO PAULO).

Dentre os princípios norteadores do programa, destacamos o “nomadismo no espaço público” cuja proposta é produzir e conhecer novos territórios, espaços físicos culturais e espaços imaginários na cidade, criando novas possibilidades de ocupação em relação ao espaço público. A relação entre as práticas artísticas e os espaços, contextos e comunidades em que elas são desenvolvidas é, deste modo, enfatizado. O programa acontece em diferentes espaços públicos (casas de culturas, centros culturais, bibliotecas, teatros municipais, Centros Unificados de Educação – CEUs) por toda a cidade, incluindo a periferia.

Nosso intuito, ao apontar essas pesquisas sobre ação cultural e as práticas teatrais desenvolvidas nesses dois programas, caminha no sentido de evidenciar que tanto o Teatro em Comunidades quanto a ação cultural se debruçam, em alguma medida, sobre o mesmo campo de estudo. A maneira com que ambos os conceitos enxergam essas práticas é, certamente, o que os distingue. No entanto, é evidente que o diálogo entre esses modos distintos de encarar as relações entre prática teatral e social podem contribuir, e muito, para o avanço das pesquisas nessa área.

Desse modo, não poderíamos nos furtar a apresentar ao leitor um panorama geral do conceito de Ação Cultural. Uma breve apresentação, todavia, pode dar ao leitor a impressão de que esse conceito não possui tensões e zonas obscuras, o que não é verdade. Tal conceito apresenta desdobramentos como “ação cultural de serviços”, “ação sociocultural” e “ação cultural propriamente dita”, que demonstram a complexidade do campo em questão. Há ainda autores que diferenciam *ação cultural* da *ação artística*. Pupo afirma que ação cultural é uma “noção por vezes um tanto nebulosa” (2012, p. 160).

Vinculada à política de democratização cultural implantada na França nas décadas de 1950 e 1960, a noção de ação cultural engloba diferentes ações dentro do sistema de produção cultural. Teixeira Coelho afirma que “André Malraux, então ministro da cultura da França, lançou as bases do que contemporaneamente se entende por *ação cultural de serviços* e *ação cultural propriamente dita* ou *ação cultural*” (1997, p. 34).

De maneira geral, “(...) um processo de ação cultural resume-se na criação ou organização das condições necessárias para que as pessoas inventem seus próprios fins e se tornem assim sujeitos – sujeitos da cultura, não seus objetos” (COELHO, 1989, p. 14). Neste sentido, a *ação cultural* opõe-se à *fabricação cultural*, entendida como um processo de mediação cultural com ponto de partida, etapas intermediárias, fim e finalidades previstos, que tem por meta a “transmissão de conhecimentos e técnicas determinadas; a formação de uma opinião cultural específica; a conformação de um modo de percepção ou produção de uma obra cultural previamente estipulada” (COELHO, 1997, p. 175). O agente ou mediador, no caso da fabricação cultural, conduz os participantes na direção estabelecida e, deste modo, as pessoas participam do processo na condição de “objetos” de determinada ação.

A ação cultural, por sua vez, corresponde a:

[...] processo que, tendo um início claro, não tem um fim determinado nem etapas intermediárias previamente estabelecidas. Neste sentido, a ação cultural é, antes, uma aposta: dados certos pontos de partida e certos recursos, as pessoas envolvidas no processo chegarão a um fim não inteiramente especificado embora situado sobre certas balizas. (COELHO, 1997, p. 33).

O agente ou mediador, neste caso, não controla os rumos da ação, uma vez que ela será resultado da atuação e das escolhas de todos os sujeitos envolvidos no processo. O agente atua como aquele que vai “acionar um processo no outro ou no grupo – processo que provavelmente não aconteceria sem aquele impulso exterior inicial” (COELHO, 1989, p. 57), de modo a criar condições para que as pessoas possam se dirigir, criar “oportunidades para o uso dos recursos pessoais em seu potencial mais amplo como modo de expressão e inteligência do mundo” (COELHO, 1989, pp. 88-89). Vale ressaltar, no entanto, que a autonomia é uma conquista, uma construção, e não uma doação. Por isso o trabalho do agente não se encerra em acionar o processo. Dizer que a ação cultural não tem etapas ou fins estabelecidos não significa dizer que o processo esteja abandonado à sua própria sorte.

Todavia, Coelho aponta que a ação cultural pode relacionar-se com cada uma das quatro etapas do sistema de produção cultural: produção, distribuição, troca e uso. A ação cultural de *produção* teria por objetivo específico “concretizar medidas que permitam a geração efetiva de obras de cultura ou arte. Seu público será tanto o profissional quanto o amador” (COELHO, 1997, p. 32). A ação cultural de *distribuição* se propõe a “criar as condições para que obras de cultura ou arte entrem num sistema de circulação que lhes

possibilite o acesso a pontos públicos de exibição” (COELHO, 1997, p. 32). A ação cultural voltada para a *troca* “visa promover o acesso físico a uma obra de cultura ou arte por parte do público, de modo particular mediante o financiamento, no todo ou em parte, do preço da obra (preço de um livro, por exemplo) ou do ingresso que a ela dá acesso (ingresso para teatro, cinema, etc.)” (COELHO, 1997, p. 32). E a ação cultural voltada para o *uso* busca promover o “pleno desfrute de uma determinada obra, o que envolve o entendimento de seus aspectos formais, de conteúdo, sociais e outros; para tanto, recorre à elaboração de catálogos, programas de apresentação de um espetáculo ou filme, palestras, cursos, seminários, debates, etc.” (COELHO, 1997, pp. 32-33).

Coelho diferencia a “ação cultural de serviços” da “ação cultural de criação”. A primeira é considerada uma forma de animação cultural que “lança mão das diferentes modalidades de relações públicas, de propaganda ou publicidade, com o objetivo de vender tal livro, tal espetáculo de teatro etc., ou de aproximar desses produtos um público (ou clientela) pouco receptivo, por motivos econômicos ou outros” (COELHO, 1997, p. 33). A ação cultural de criação, ou ação cultural propriamente dita, propõe-se a “fazer a ponte entre as pessoas e a obra cultural ou arte para que, dessa obra, possam as pessoas retirar aquilo que lhes permitirá participar do universo cultural como um todo e aproximarem-se uma das outras por meio da invenção de objetivos comuns” (COELHO, 1997, p. 33). O autor afirma que, nesse caso, o termo *criação* é tomado em seu sentido mais amplo, não se restringe à construção de uma obra, mas engloba também o desenvolvimento “das relações entre as pessoas e uma obra – e das pessoas entre si por intermédio da obra – que permitirão a apreensão mais larga possível do universo da obra e a ampliação dos universos pessoais” (1997, p.33). Coelho ressalta que, nessa perspectiva, termos como público ou clientela são inadequados, “o enfoque assumido permite apenas falar-se em 'pessoas' cuja dimensão criativa (no duplo sentido indicado) será estimulada” (1997, p. 33).

A ação sociocultural, por sua vez, não se propõe apenas a criar relações entre as pessoas e a obra de cultura ou mesmo promover a criação em seu sentido mais amplo. Segundo essa concepção, “estas relações devem ser tais que possibilitem às pessoas, compreendendo e dominando os procedimentos da expressão cultural, por sua vez expressarem-se elas mesmas de modo autônomo e nos mais diferentes domínios da vida social” (COELHO, 1997, p. 34). A perspectiva de atuação social, deste modo, ganha destaque.

A ação sociocultural propõe às pessoas, considerando seu momento e seu espaço próprios, bem como os meios à sua disposição, uma reflexão crítica sobre a obra cultural, sobre si mesmas e sobre a sociedade (o que pode também ser objeto da *ação cultural propriamente dita*, ou *ação cultural*), não lhe bastando, porém, desenvolver entre as pessoas um tipo de relacionamento *qualquer*, uma forma de aproximação *qualquer*, nem se contentando com oferecer-lhes apenas a fruição de um momento de lazer; será necessário que dessa ação resulte um benefício claramente caracterizado como social. (COELHO, 1997, p. 34).

Vemos assim que os objetivos engendrados pelas diversas modalidades de ação cultural apresentam diferenças significativas que, sem dúvida nenhuma, mereceriam ser aprofundadas e problematizadas à luz das diferentes práticas teatrais que se vinculam a este conceito. Contudo, essa investigação se configuraria outra pesquisa devido ao aprofundamento e à dedicação que exigiria.

Gostaríamos de destacar ainda a proposta de distinção entre ação cultural e ação artística, desenvolvida por Carasso. A ação cultural, de acordo com o autor, teria como objetivo principal “desenvolver a cultura dos indivíduos, ou seja, sua relação com as ideias, as formas, os símbolos, a obra” (CARASSO, 2012, p. 22). A cultura é associada a “uma atitude, uma aptidão, uma relação com o mundo, com o pensamento e especialmente com as obras artísticas, que permite a cada um se situar no mundo das ideias e dos símbolos” (2012, p. 22). A ênfase é dada à relação que se estabelece com as diferentes obras – assistir a espetáculos, ler livros, ouvir música, visitar museus. Ao passo que a ação artística seria a ação de dar forma, de experimentar determinada linguagem, visando a um efeito de ordem estética. “A ação artística passa essencialmente por uma prática” (2012, p. 22). Carasso reforça, no entanto, a importância de conciliar as duas dimensões, pois elas alimentam-se mutuamente, complementam-se e enriquecem-se.

Por fim, destacamos um ponto de vista que nos é bastante caro: a ideia de que a ação cultural “se dá na tensão entre a especialização num domínio e a visão abrangente” (COELHO, 1989, p. 70). Esta perspectiva reforça a necessidade de uma postura dialógica, ao mesmo tempo em que destaca a importância do conhecimento específico, a nosso ver, uma questão extremamente relevante para a prática teatral em contextos comunitários.

A noção de ação cultural se desdobra em aspectos que vão do acesso físico ao acesso simbólico – ação cultural de serviços, ação sociocultural e ação cultural propriamente dita – passando por todas as etapas do sistema de produção cultural: produção, distribuição, troca e uso. No entanto, essa amplitude não resulta em imprecisão; a forma com que são

apresentados os objetivos de cada uma das ações nos permite identificar o sentido da prática com certa clareza. A definição do conceito “[...] um processo de ação cultural resume-se na criação ou organização das condições necessárias para que as pessoas inventem seus próprios fins e se tornem assim sujeitos – sujeitos da cultura, não seus objetos” (COELHO, 1989, p. 14) não dá margem para interpretações ambíguas. E a perspectiva de “criação ou organização de condições” nos remete inevitavelmente a questões de ordem pedagógica.

Obviamente, isso não significa que todas as ações que se abrigam sob o termo ação cultural não apresentem ambiguidades, imprecisões e contradições. O que queremos destacar com essa observação é que, ao menos no campo do discurso, o conceito de ação cultural se apresenta de forma clara.

4.6 Tecendo diálogos: práticas teatrais e a perspectiva freireana de educação

Consideramos necessário reforçar que o Teatro do Oprimido não é a única abordagem teatral que dialoga com a perspectiva freireana de educação. Embora a contribuição de Boal nesta área seja indiscutível, é necessário reconhecer que a experiência do Teatro do Oprimido não esgota todas as possibilidades de encontro entre o teatro e a concepção problematizadora da educação desenvolvida por Freire. A visão de que o Teatro do Oprimido seria a transposição mais fidedigna da pedagogia de Paulo Freire nos leva a um engessamento que não contribui para avançarmos na discussão acerca das relações entre teatro e transformação social.

Isso não significa negar a importância do Teatro do Oprimido que, ao longo de mais de quarenta anos de experiência no Brasil e no exterior, contribuiu de maneira significativa para a construção de conhecimento nesta área. O que queremos dizer é que Freire inaugura uma concepção de educação e que esta concepção não se restringe a um método de alfabetização de adultos nem a uma metodologia teatral. Enxergar o Teatro do Oprimido como uma abordagem, entre tantas outras que são possíveis nesse campo complexo de atuação, nos permite caminhar, inventar, descobrir, criar; ao passo que, se o considerarmos como a única metodologia, ou a melhor, ou a mais justa, continuaremos no mesmo lugar.

É importante ressaltar que existem críticas relevantes feitas ao Teatro do Oprimido. A principal delas diz respeito à utilização demasiado instrumental da linguagem teatral: “cenas pouco elaboradas artisticamente, o que acarreta a perda do caráter poético das formulações teatrais, o empobrecimento da linguagem, e indica o enfraquecimento da

potencialidade estética própria a esta arte” (DESGRANGES, 2006, p. 74). O próprio Boal demonstra preocupação a este respeito: “Faz algum tempo que estamos tentando não contar diretamente as coisas, buscando transposições menos literais, mais simbólicas” (BOAL apud DESGRANGES, 2006, p. 75).

Podemos associar o trabalho com a linguagem teatral ao trabalho com a linguagem escrita. Pensar a dialética entre a “leitura do mundo” e a “leitura da escrita” (FREIRE, 2008a) no âmbito teatral nos leva a reconhecer a necessidade do mergulho no universo da linguagem teatral, de modo a estabelecer relações entre o corpo, a voz, o texto, o espaço, o cenário, o figurino, a luz, o tipo de interpretação, as escolhas de encenação, numa criação estética, poética e simbólica. Investigar em que medida o material teatral se constitui uma metáfora para pensar e problematizar o mundo é a especificidade deste modo de operar.

Freire reforça a importância de não considerarmos a linguagem como algo secundário: “Saliente-se contudo que, não obstante a relevância ética e política do esforço conscientizador que acabo de sublinhar, não se pode parar nele, deixando relegado para um plano secundário o ensino da escrita e da leitura da palavra” (FREIRE, 2008, p. 84). É por meio da linguagem que nós agimos no mundo. Negar a palavra, afirma Freire, implica negar o direito de pronunciar o mundo (2007, p.18). Negar o acesso à linguagem teatral, em alguma medida, também implica negar o direito de pronunciar o mundo, o direito de pronunciá-lo de maneira poética, simbólica e estética.

Existe um universo a ser explorado por meio da linguagem teatral. Enxergar o teatro apenas como ferramenta de discussão, como instrumento para resolução de problemas, é restringir seu potencial.

Convidar outros interlocutores para a discussão acerca das relações entre teatro e transformação social nos parece fundamental para fazer avançar a produção de conhecimento nesse campo. Assim como Boal, outros artistas defenderam a ideia de que o teatro pode ser feito por qualquer pessoa e trabalharam na perspectiva de democratizar os meios de produção teatral. É importante frisar que ter acesso aos meios de produção teatral envolve, sobretudo, a apropriação da linguagem teatral, ou seja, a capacidade de elaborar discursos teatrais próprios.

Deste modo, nos propomos traçar pontos de encontro entre a perspectiva de educação preconizada por Paulo Freire e duas modalidades teatrais que “prescindem da noção de talento ou de qualquer pré-requisito anterior ao próprio ato de jogar e apresentam propostas de caráter estrutural, derivadas da linguagem do teatro, que permitem a formulação, pelo

próprio grupo, das situações, temas, desejos, que quer trazer à tona” (PUPO, 2015, p. 25) – o Jogo Teatral e Jogo Dramático.

Ingrid Koudela nos apresenta o contexto em que Viola Spolin sistematiza os Jogos Teatrais:

O teatro realizado em grupo, a criação coletiva, é um fenômeno dos últimos vinte anos. A partir do movimento off-off-Broadway surgiram nos Estados Unidos, na década de sessenta, novas formas de teatro, que se tornaram independentes e não seriam viáveis dentro do esquema do show business. Muitos grupos “reinventaram” o teatro e a técnica era aprendida durante os workshops, cujo desenvolvimento se dedicava à descoberta de novas formas de comunicação. O sistema de Jogos Teatrais de Viola Spolin é uma consequência dessa experimentação prática e possui características singulares, decorrentes do processo de criação coletiva da qual se originou. (KOUDELA, 1998, p. 40).

Pautados no trabalho coletivo, na ação improvisada e em modalidades inéditas de comunicação entre palco e plateia, os grupos teatrais se lançaram na investigação de novas formas do fazer teatral. Interessante notar que, assim como no Teatro Aplicado, a distância em relação ao teatro comercial, do show business ou do mainstream, é um dado fundamental a ser levado em conta. A liberdade de investigação exige que os grupos se desprendam da preocupação de vender, de agradar ou de estar na moda.

Viola Spolin inicia seu livro *Improvisação para o Teatro* com a seguinte afirmação:

Todas as pessoas são capazes de atuar no palco. Todas as pessoas são capazes de improvisar. As pessoas que desejarem são capazes de jogar e aprender a ter valor no palco. Aprendemos através da experiência, e ninguém ensina nada a ninguém. Isto é válido tanto para a criança que se movimenta inicialmente chutando o ar, engatinhando e depois andando, como para o cientista com suas equações. Se o ambiente permitir, pode-se aprender qualquer coisa, e se o indivíduo permitir, o ambiente lhe ensinará tudo o que ele tem para ensinar. “Talento” ou “falta de talento” tem muito pouco a ver com isso. (SPOLIN, 2003 p. 3).

A frase “aprendemos através da experiência, ninguém ensina nada a ninguém” o recorda de algo, caro leitor? Lembremos a célebre afirmação de Paulo Freire: “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (2009, p. 78). Considero importante destacar que Spolin publica seu livro *Improvisação para o Teatro* em 1963, e Freire publica *Educação como prática da liberdade* em 1967 e *Pedagogia do Oprimido* em 1968. Embora não haja um vínculo direto entre os

autores, é inegável que ambas as propostas caminham no mesmo sentido.

Sobre os princípios do Jogo Teatral, Desgranges afirma:

Este sistema de atuação, calcado em jogos de improvisação, tem o intuito de estimular o participante a construir um conhecimento próprio acerca da linguagem teatral, através de um método em que o indivíduo, junto com o grupo, aprende a partir da experimentação cênica e da análise crítica do que foi realizado. (...) Calcado no conceito dos jogos de regras, o sistema descarta a presença de um professor autoritário, que detém o saber, e propõe uma dinâmica educacional em que o grupo faz do jogo um procedimento prazeroso de aprendizado. O foco de investigação está claramente definido em cada um dos exercícios, oferecendo base tanto para criação quanto para a análise das cenas, tirando do coordenador a exclusividade de definir a pertinência ou não das realizações dos jogadores. (DESGRANGES, 2006, p. 110).

É possível identificar vários pontos de encontro com a perspectiva freireana de educação. A questão central da perspectiva de Paulo Freire (2008) está em compreender que educar não é transferir conhecimento, do sujeito para o objeto, mas criar possibilidades para que educador e educando, como sujeitos, atuem juntos no seu processo de construção. Ambas as propostas descartam, portanto, a presença de um professor autoritário que detém o saber. O educador não é visto como aquele que deve transmitir/depositar um determinado saber nos educandos, mas como aquele que é responsável por criar um ambiente que favoreça a experimentação, estimule a curiosidade e permita ao educando construir um conhecimento próprio, de modo a ir desenvolvendo autonomia. Partindo de desafios relativos à linguagem teatral, o sistema de jogos teatrais propicia espaço para que os participantes encontrem diferentes soluções cênicas. Partilhar as regras do jogo implica oferecer recursos para que a avaliação e a problematização das cenas possam fugir de parâmetros arbitrários como “gostei/não gostei” ou “foi bom/ruim”, estimulando os participantes a exercitarem uma postura crítica.

Desgranges (2006) destaca, contudo, que um aspecto geralmente questionado no sistema de Jogos Teatrais é a pouca atenção dada, durante a avaliação das cenas, a uma abordagem crítica dos aspectos político-sociais presentes nos acontecimentos criados pelos jogadores, já que Spolin propõe que a avaliação das cenas seja guiada pelo foco de investigação definido no exercício. O autor ressalta, entretanto, que “os escritos de Viola Spolin, por sua vez, demonstram a sua preocupação com a educação do participante no âmbito de sua formação crítica, tendo em vista que isso pode dar-se pela ampliação da

percepção do mundo e da sua possibilidade de atuação efetiva na vida social” (DESGRANGES, 2006, p. 118). Percebemos assim que essa crítica dirige-se a um uso instrumental do sistema dos Jogos Teatrais, como uma espécie de cartilha ou receita a ser seguida. Embora não seja difícil encontrarmos profissionais que lidam desta forma com essa modalidade, é preciso reconhecer que os Jogos Teatrais, como os Jogos Dramáticos, “fundamentam-se na ideia de que a depuração estética da linguagem teatral é indissociável do crescimento pessoal do jogador” (PUPO, 2015, p. 25). Talvez o encontro da perspectiva freireana com os Jogos Teatrais venha a reforçar que o crescimento individual é inseparável de um olhar crítico para os aspectos político-sociais.

Outra modalidade teatral que, a nosso ver, tem pontos de encontro relevantes com a pedagogia de Freire é o Jogo Dramático, na acepção francesa. Segundo Pupo (2015), o termo Jogo Dramático (*Jeu Dramatique*) é cunhado na França nos anos 1930 e tem a assinatura de Léon Chancerel. Realizado inicialmente com escoteiros e participantes de movimentos de juventude, “encoraja o nascimento e aperfeiçoamento de grupos teatrais e atua em locais pouco comuns na época, como subúrbios, hospitais, cidades do interior e zona rural” (PUPO, 2015, p. 47). A partir do pós-guerra, as práticas de Jogo Dramático se ampliam e se diversificam no âmbito de organizações de educação popular.

De acordo com Desgranges, o Jogo Dramático caracteriza-se como:

(...) uma atividade grupal em que o indivíduo elabora por si e com os outros as criações cênicas, valendo-se das apresentações no interior das oficinas como um meio de investigação e apreensão da linguagem teatral. Desenvolvem-se, no decorrer do processo, as possibilidades expressiva e analítica, exercitando o participante tanto para dizer algo através do teatro, quanto para uma interpretação aguda dos diversos signos visuais e sonoros que constituem uma encenação teatral. (DESGRANGES, 2006, p. 95).

Desta forma, almeja-se que os participantes conquistem a capacidade de criar, organizar, emitir e analisar um discurso cênico. O Jogo Dramático apresenta-se, também, como “um instrumento de análise do mundo: as situações cotidianas são vistas e revistas, moldadas e modificadas no jogo, e o indivíduo pode sempre parar, voltar atrás e tentar de novo” (DESGRANGES, 2006, p. 95). Pupo enfatiza que “a formulação de um 'discurso sobre o mundo' é privilegiada” (2015, p. 49). Nesse sentido, o diálogo com a concepção de educação preconizada por Freire se mostra bastante intenso. Apropriar-se da linguagem, em ambas as abordagens, significa adquirir condições para ler, compreender, intervir, criar e

transformar.

Pupo salienta que “a partir de propostas estruturais, derivadas da linguagem teatral, tais modalidades lúdicas [Jogo Teatral e Jogo Dramático] possibilitam que desejos, temas, situações possam emergir do próprio grupo, não estando portanto sujeitas a sugestões diretas de quem conduz o processo” (PUPO, 2015, p. 52). Assim, existe a abertura para que os problemas vivenciados pelo grupo venham à tona, sem que seja necessário direcionar a proposta para a discussão de problemas específicos. A autora ressalta que “vinculadas a uma perspectiva de renovação do teatro, têm sua origem marcada também por um engajamento de caráter social” (PUPO, 2015, p. 52).

Essas modalidades teatrais – apresentadas brevemente – que propõem que as pessoas se apropriem dos meios de produção teatral e elaborem discursos teatrais próprios, definindo não apenas os assuntos que querem abordar, mas também a forma teatral que tais discursos terão, relacionam-se totalmente à perspectiva freireana de educação.

As propostas de trabalho colaborativo, os estudos da Pedagogia do Espectador, a intersecção entre teatro e espaço público, entre ação artística e social, são temas sobre os quais diferentes autores, pesquisadores e artistas têm se debruçado. São muitas as tessituras possíveis entre o teatro e a educação na perspectiva freireana.

O FINAL DA TRILHA

Faltam apenas algumas páginas para concluirmos essa trilha. O último trecho de uma longa caminhada é um misto de alegria, alívio, esgotamento e sensação de dever cumprido. É o momento de olhar para marcas deixadas pela experiência. Algumas delas são fáceis de perceber, como um arranhão no braço ou um rasgo na calça, mas outras exigem uma percepção mais aguçada. Reparar como essa experiência modificou nosso olhar, transformou o sentido que atribuímos às coisas, requer uma disposição particular.

A princípio, ingenuamente, julguei que essa trilha já estava demarcada e que me caberia apenas encontrar o “como” caminhar. Mas o percurso não estava tão definido como imaginei, as indicações eram vagas, imprecisas e o terreno, muito acidentado e escorregadio. Tive que abandonar o mapa. Vi-me diante de um desafio muito maior: ao invés de percorrer uma trilha, seria necessário criá-la, encontrar o caminho, abrir uma picada em meio à mata fechada.

A experiência em Vargem Grande me fez rever conceitos e ideias, trazendo contribuições que nos permitem refletir sobre os desafios de uma prática teatral que se propõe permeável ao contexto no qual ela se realiza.

Um aspecto que revelou-se crucial nesse percurso diz respeito à necessidade de despertar a “fome” pelo teatro. Desenvolver o desejo pela experiência artística e fomentar o acesso físico e simbólico foram pontos que se mostraram vitais nesse processo. Em contextos em que a esmagadora maioria do público nunca foi ao teatro, é importante criar intimidade com a linguagem teatral de modo que os participantes percebam-se capazes de fazer e ler teatro.

Nessa perspectiva, ampliar o repertório cultural das crianças e adolescentes revelou-se algo extremamente importante. Promover o encontro com artistas e obras de diferentes lugares, épocas e linguagens possibilitou que o grupo percebesse como os artistas lidam com os desafios da criação e se relacionam com seu contexto de maneiras diferentes.

Em relação à apropriação da linguagem teatral destacamos algumas falas das crianças sobre os diferentes modos de se fazer teatro. Nessas conversas, realizadas ao final do processo, elas demonstraram o quanto a compreensão acerca da linguagem teatral foi ampliada:

- Tem teatro que as pessoas falam. Tem teatro que as pessoas não falam.
- Tem teatro com sombra. Tem teatro com bonecos, também tem aquelas pessoas que usam roupa preta pra não descobrir quem *tá* mexendo.
- Tem teatro de coisas engraçadas e divertidas, e de coisas tristes e sérias.
- Tem teatro de coisas que se transformam [objetos ressignificados]. Tem também aquele que parece que você está com uma coisa na mão, mas não está [objetos imaginários].
- Tem teatro de pintar a cara e sair pela rua.
- Tem histórias que já aconteceram.
- Tem imagem congelada.

Enumerar as diversas possibilidades de utilização dos recursos teatrais demonstra um conhecimento acerca desse universo. A linguagem teatral deixou de ser algo desconhecido. É perceptível certa familiaridade. É importante destacar ainda a naturalidade com que as crianças, adolescentes e agentes se colocaram em jogo no encontro em que nos propusemos a partilhar o processo teatral com todo no “Projeto Vargem Grande: Comunidade Saudável”. Eram notáveis a atenção/escuta da plateia e o desejo de jogar e assistir. A experiência teatral vivenciada nesses dois anos permitiu que o teatro pudesse fazer parte daquele cotidiano. Era notável a intimidade com que os participantes se relacionavam com a linguagem teatral.

Outra questão importante diz respeito ao acesso físico. Na experiência de Vargem Grande, viabilizar o acesso físico ao teatro implicou fomentar o acesso à cidade. As crianças não estavam habituadas a sair do bairro, a usufruir das oportunidades que uma metrópole como São Paulo oferece em relação à cultura, esporte, lazer e educação. Nesse sentido, reconhecer-se enquanto cidadão que tem o direito de acessar os recursos e equipamentos da cidade foi algo bastante significativo. Entrar num espaço cultural como o SESC e perceber que aquele espaço também “é para nós” representa uma mudança de perspectiva relevante.

Outro aspecto que a experiência em Vargem Grande evidenciou diz respeito à perspectiva da cidade como local e conteúdo de aprendizado e como tema e procedimento teatral. Relacionar-se com o território por meio de jogos e propostas cênicas convidou tanto os participantes quanto os transeuntes a ressignificar o espaço do público e a lançar outro olhar para a cidade. Ao experienciar as dimensões estética, lúdica e poética, somos provocados a

produzir novas relações, interações e aprendizados; experiências que alargam o modo com que pensamos o mundo e as relações entre os seres humanos. Tecer diálogos entre as noções de Cidades Educadoras e de Teatro Performativo revelou o quanto esse campo é extremamente fértil e merece ser investigado mais a fundo.

Vale destacar também o quanto a perspectiva da “poética do efêmero”, formulada por Carmela Soares, contribuiu para a pesquisa. Olhar o jogo teatral por outro ângulo foi fundamental para conseguirmos reconhecer a riqueza das “pequenas formas”. Ao assumir o estatuto de objeto estético, o jogo teatral deixa de ser um exercício para se tornar um acontecimento cênico em toda sua completude e complexidade. Encarar as “pequenas formas” criadas nos encontros não como preparação, mas como teatro, nos permitiu investigar a teatralidade numa perspectiva expandida, trazendo para as crianças desafios semelhantes com o quais se deparam os artistas na criação cênica contemporânea.

Em relação ao interesse em compreender qual a contribuição específica da linguagem teatral para a transformação social, encontramos algumas pistas.

Quando nos propusemos a abordar problemas concretos e objetivos do bairro de Vargem Grande, percebemos que a ênfase nas dificuldades locais acabou por restringir os aspectos simbólicos e metafóricos da experiência teatral. Em mais de uma circunstância, a preocupação temática se sobrepôs à experimentação da linguagem e ao jogo cênico. Isso não significa que o teatro não deva lidar com os problemas e questões relevantes ao nosso tempo, pelo contrário, acreditamos que essa seja uma de suas ações mais importantes. A questão que se coloca é o modo como o teatro é visto: se como instrumento ou como linguagem.

O contato mais próximo com correntes de pensamento que encaram a transformação gerada pelo teatro desde um ponto de vista bastante pragmático, buscando resolver questões específicas, nos permitiu enxergar o quanto tal perspectiva é limitadora.

Valer-se da linguagem teatral como instrumento cujo objetivo é veicular determinada informação, abordar um conteúdo específico ou afirmar uma conduta é como restringir o uso da escrita apenas a notícias, livros didáticos, cartilhas e manuais. É como negar o valor da obra de Guimarães Rosa, Clarice Lispector, Carlos Drummond de Andrade, Manoel de Barros. É renunciar à poesia, à imaginação, à metáfora, ao universo simbólico, à ficção, à subjetividade. É recusar ao ser humano uma parcela significativa do que compõe a sua humanidade.

Todorov afirma que “Dante ou Cervantes nos ensinam tanto sobre a condição

humana quanto os maiores sociólogos e psicólogos e que não há incompatibilidade entre o primeiro saber e o segundo” (2009, p. 77). O autor faz um estudo sobre a literatura, mas esse entendimento certamente nos auxilia a pensar a Arte como um todo. “Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano” (TODOROV, 2009, p.24). E acrescenta: “as verdades desagradáveis – tanto para o gênero humano ao qual pertencemos quanto para nós mesmos – têm mais chances de ganhar voz e ser ouvidas numa obra literária do que numa obra filosófica ou científica” (TODOROV, 2009, p. 80).

Esse apontamento de Todorov nos faz lembrar o momento em que um dos meninos do grupo disse: “Às vezes, eu jogo lixo no chão”. Essa frase, dita numa roda de conversa de um encontro teatral, talvez não tivesse sido formulada em outro contexto. Por não se pautar em noções de certo e errado, bom e mau, o teatro abre espaço para esse tipo de colocação. É importante salientar que a discussão sobre o lixo só conseguiu se aprofundar depois dessa fala. Até então, as crianças estavam simplesmente reproduzindo o discurso politicamente correto. Essa mudança de postura representa a possibilidade de empreender um pensamento próprio.

Ryngaert aponta que “o trabalho do jogo, como o da arte, se situa entre o subjetivo e o objetivo, a fantasia e a realidade, o interior e o exterior, a expressão e a comunicação” (2009, p. 41). A possibilidade de estar “entre” confere à arte a capacidade articular essas dimensões, de estabelecer uma comunicação entre esses extremos. Nesse sentido, podemos dizer que a Arte opera uma função dialógica das mais importantes.

Fayga Ostrower afirma que o ser humano é um “ser simbólico por excelência” (2009, p. 22), para quem “as materialidades se colocam num plano simbólico visto que nas ordenações possíveis se inserem modos de comunicação” (2009, p. 33). Ao manejar as materialidades – visuais, sonoras, corporais etc. –, construímos maneiras de nos comunicar. Quando mais nos aventuramos no exercício de dar forma a diferentes materialidades, mais refinamos nossa capacidade de comunicação.

O teatro é uma área de conhecimento que se debruça sobre diferentes elementos: corpo, voz, espaço, texto, objetos, cenário, figurino. A característica de articular materialidades distintas é uma das principais especificidades da linguagem teatral. Este, sem dúvida, é um exercício bastante complexo que exige que façamos conexões, ligações, transposições. Ou seja, exige que estabeleçamos diálogos entre todas essas instâncias e

também com o público. A presença do espectador nos convida ao exercício constante de pensar no outro, tudo o que fazemos em cena precisa ser partilhado. É um exercício de estar dentro e fora de cena ao mesmo tempo.

Fayga Ostrower afirma que:

Criar é, basicamente, formar. É poder dar uma forma a algo novo. Em qualquer que seja o campo de atividade, trata-se, nesse “novo”, de novas coerências que se estabelecem para a mente humana, fenômenos relacionados de modo novo e compreendidos em termos novos. O ato criador abrange, portanto, a capacidade de compreender; e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar. (OSTROWER, 2009, p. 9).

Criar significa formar, e a autora aponta que “formar importa em transformar” (OSTROWER, 2009, p. 51). Ou seja, sempre que realizamos um ato criador estamos não somente transformando a matéria, mas também transformando o modo como nos relacionamos, compreendemos e atribuímos significado às experiências. Todorov afirma que “a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo” (2009, p. 23). O autor enfatiza, desse modo, que o ato criador não é realizado apenas pelo escritor ou pelo artista; o leitor e o espectador, no contato com a obra, também empreendem um ato de criação.

E Ostrower completa: “o homem não somente percebe as transformações mas sobretudo nelas se percebe” (2009, p.10). “Daí se nos apresenta outro aspecto que tanto nos fascina no mistério da criação: ao fazer isso, isto é, ao seguir certos rumos a fim de configurar uma matéria, o próprio homem com isso se configura” (OSTROWER, 2009, p.51). A autora reforça assim a ideia de que a Arte, ou a criação, nos permite relacionar o que está fora com o que está dentro de nós.

O reconhecimento de que o espectador desempenha uma importante função criadora no acontecimento teatral faz com que ele seja convidado a decodificar, relacionar e interpretar um conjunto cada vez mais complexos de signos. O que nos coloca diante de uma questão fundamental: a necessidade de formar esse espectador, aumentando assim o que Brecht chama de *círculo dos iniciados*.

Existem muitos artistas dispostos a não fazer arte apenas para um pequeno círculo de *iniciados*, que querem criar para o povo. Isso soa democrático, mas, na minha opinião, não é totalmente democrático. Democrático é transformar o *pequeno círculo* de iniciados em um *grande círculo* de

iniciados. Pois a arte necessita de conhecimentos. A observação da arte só poderá levar a um prazer verdadeiro, se houver uma arte da observação. Assim como é verdade que em todo homem existe um artista, que o homem é o mais artista dentre todos os animais, também é certo que essa inclinação pode ser desenvolvida ou perecer. Está contido na arte um saber que é conquistado através do trabalho (Brecht citado por KOUDELA, 1991 apud DESGRANGES, 2006, p. 44).

Brecht chama a atenção para uma questão fundamental: democratizar não significa “simplificar” a linguagem teatral, mas promover a construção da autonomia em relação a ela.

O autor apresenta a arte como uma área do conhecimento e afirma que todo ser humano é capaz de realizar uma criação artística, prescindindo assim da noção de talento. Mas, para desenvolver essa capacidade, é necessário um saber, ou seja, é preciso apropriar-se desse conhecimento. Desse modo, atuar na perspectiva de democratizar o teatro significa pensar, elaborar, construir caminhos – o que indica uma ação de cunho pedagógico.

Leitura da cena e leitura do mundo. Imaginação, metáfora e poesia fomentando nossa capacidade de enxergar o “inédito viável”.

Freire reitera que “a prática educacional não é o único caminho à transformação social necessária à conquista dos direitos humanos, contudo acredito que, sem ela, jamais haverá transformação social” (FREIRE, 2001, p. 36).

O trabalho que realizamos em Vargem Grande certamente não resultará em uma transformação social de grande impacto. Dificilmente um trabalho teatral conseguirá sozinho transformar situações complexas que envolvem questões sociais, econômicas e ambientais. No entanto, o exercício de ler a linguagem teatral e ler o mundo possibilitou que aquelas crianças, adolescentes e agentes reconhecessem que o teatro “também é para elas”, que os equipamentos de cultura “também são para elas”, que o espaço público “também é delas”. Uma mudança, sem dúvida nenhuma, significativa.

Parafraseando Freire, poderíamos dizer que o teatro não transforma o mundo. O teatro muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo.

[Diário de campo]

No trabalho de Teatro e Educação, existe algo que é da ordem do imponderável. Não é possível prever, afirmar, garantir ou mesmo quantificar as transformações às quais o indivíduo e o grupo estão sujeitos. É preciso oferecer condições para que as transformações

ocorram, mas se/como/quando essas mudanças vão acontecer não é possível saber.

Não quero trabalhar na direção de um discurso único, quero trabalhar na perspectiva de que as pessoas elaborem discursos próprios.

Percebi que, mesmo optando em não enfocar questões voltadas à sustentabilidade, elas estiveram presentes durante todo o trabalho. Entendi que a sustentabilidade faz parte de minha visão de mundo e que é impossível olhar para qualquer parte sem carregar isso comigo.

A vivência em Vargem Grande levou-me também a olhar para as noções de comunidade e Teatro em Comunidades com outros olhos. No início dessa caminhada, o termo comunidade parecia-me claro. Todavia, ao longo da pesquisa, pude perceber que esse termo é usado para acomodar inúmeras acepções. Longe de ser um terreno seguro, o campo da comunidade mostrou-se extremamente vago e impreciso, ocasionando certa fragilidade e revelando alguns riscos. O maior deles talvez seja o perigo de o termo ser usado como uma chancela, pretensamente acima de qualquer suspeita, para legitimar ações e projetos. Associado a aspectos positivos como comunhão, segurança, confiança e interesse comum, o termo comunidade muitas vezes tem sido apropriado por políticos, órgãos públicos, empresas e instituições do terceiro setor para legitimar planos de ação em nome do interesse público. Como uma espécie selo de validação, o termo comunitário é usado para justificar ações em prol de um suposto “bem comum”, como se toda e qualquer ação comunitária fosse, a priori, positiva e representasse a aprovação e a concordância da coletividade em questão. O valor positivo que o termo carrega, de certo modo, inibe o questionamento dos objetivos da ação e dos interesses em desenvolvê-la, bem como evita a problematização, extremamente relevante, do que seria esse “bem comum”.

Não podemos ignorar que o uso que se faz do termo comunidade no Brasil hoje em dia está associado a um intrincado jogo de poder. Essa negociação é perceptível, por exemplo, quando analisamos os discursos que envolvem o uso dos termos favela e comunidade. Quando há o desejo de destacar aspectos positivos de determinada localidade, opta-se pelo uso do termo comunidade; quando a intenção é destacar aspectos negativos como violência e tráfico de drogas, bem como para justificar ações da polícia, o termo utilizado é favela. O jogo de poder em torno do uso da palavra comunidade é evidente. Por se tratar de um conceito vago e impreciso, esse jogo pode tornar-se ainda mais obscuro e nublado, exigindo, portanto,

atenção redobrada.

Bauman aponta outro aspecto do conceito de comunidade que merece atenção: a necessidade de problematizar em que medida a comunidade se coloca a serviço da humanidade, e não apenas de seus integrantes. O autor busca estabelecer margens éticas para enfrentar a vaguidão do conceito e as raízes do medo e da insegurança decorrentes do modo de vida líquido em que vivemos. Compromissos de longo prazo, direitos inalienáveis, obrigações inabaláveis, compartilhamento fraterno e o “direito de todos a um seguro comunitário contra os erros e desventuras que são os riscos inseparáveis da vida individual” (2003, p.68) são alguns aspectos que o autor destaca como primordiais. Garantir que os indivíduos *de jure* se tornem indivíduos *de facto* deveria ser, desse modo, uma missão partilhada por todos os seres humanos.

Essa perspectiva de “comunidade ética” dialoga com a noção de “cidadania planetária” adotada por Gadotti e pelo Instituto Paulo Freire. “Cidadania planetária é uma expressão adotada para designar um conjunto de princípios, valores, atitudes e comportamentos que demonstram uma nova percepção da Terra como uma única comunidade” (GADOTTI, 2009, p. 135). Essa visão aparece também no preâmbulo da Carta da Terra:

No nosso diverso, mas crescente mundo interdependente, é urgente que nós, os povos da Terra, declaremos nossa responsabilidade uns aos outros, com a grande comunidade da vida e com as gerações futuras. Somos uma só família humana e uma só comunidade terrestre com um destino comum. (GADOTTI, 2009, p. 203).

A perspectiva local e a global se unem dando origem a uma nova percepção de comunidade, pautada na noção de interdependência e em pressupostos éticos.

Essa visão de comunidade ética nos permitiu vislumbrar um horizonte em meio à vaguidão do conceito, um caminho em meio à neblina. Todavia, não podemos perder de vista que, no presente momento, o termo *comunidade* tem sido colocado a serviço de interesses que vão na contramão de uma comunidade ética.

[Diário de campo]

No encerramento do IV Encontro Internacional de Arte e Comunidade, diferentes grupos se encontraram no palco para tocar e cantar uma música: um coro de adolescentes, um grupo de rap, a turma do tambor,

a do violão, o coro de adultos. O maestro orquestrou esse encontro com a filha bebê no colo. Nesse momento, um outro sentido para a palavra *comunidade* se delineou na minha frente: comunidade como o espaço em que TODOS cabem. Cabe a criança de colo, cabe quem está aprendendo a tocar, cabe quem tem muita experiência e cabe também quem desafina.

Ainda sobre a noção de comunidade, Marina Henriques Coutinho, em sua apresentação no II Encontro Internacional de Reflexões sobre Práticas Artísticas Comunitárias, fez uma fala que me chamou a atenção: a possibilidade de o teatro criar um estado de comunidade. Essa é uma perspectiva bastante interessante que, certamente, merece ser analisada com mais atenção.

Não se trata, portanto, de negar que existam comunidades ou a necessidade delas, mas de reconhecer que existe um jogo de poder – e que não estamos fora dele. Não podemos nos furtar a refletir sobre as implicações que o uso do termo *comunidade* acarreta. Associar os termos *teatro* e *comunidade* implica lidar com as tensões deflagradas pelo conceito de comunidade.

Tomar como denominador comum das práticas teatrais um conceito vago e impreciso compromete a clareza no que tange à definição do Teatro em Comunidades, uma vez que a noção de comunidade não nos auxilia a compreender a especificidade do trabalho teatral desenvolvido. A perspectiva de comunidade local e comunidade de interesse constitui-se um campo muito amplo e vago – praticamente todas as práticas teatrais que acontecem fora dos espaços tradicionalmente consagrados ao teatro poderiam ser consideradas como Teatro em Comunidades, desde ações de ONGs e de instituições religiosas, até ações originadas de políticas públicas, movimentos artísticos e mesmo do teatro de grupo. Assim sendo, uma importante questão se apresenta: o Teatro em Comunidades abrangeria todas as práticas teatrais não vinculadas à escola?

A tentativa de criar um conceito inclusivo e abrangente tem como consequência um estado de indistinção que não contribui para compreendermos a especificidade de determinado trabalho teatral realizado. Ao estabelecer como denominador comum um conceito impreciso, sujeito à manipulações, a abordagem do Teatro em Comunidades fixa suas bases em um terreno incerto e movediço, o que compromete sua estruturação.

Outra questão extremamente importante diz respeito ao fato de que o termo Teatro em Comunidades é usado, no Brasil, para referir-se tanto ao local e ao contexto em que acontecem as práticas teatrais (*na, em*), quanto para indicar o sentido dessas práticas (*para, por*), que por vezes são radicalmente opostas. Essa imprecisão gera, sem dúvida alguma, interpretações ambíguas. E, levando em consideração que comunidade “tornou-se uma palavra de ordem carregada de associações emotivas de inteireza, coesão, comunhão, interesse público e tudo que é bom” (SHORE, 1996, p. 116); que “ela sugere uma coisa boa: o que quer que 'comunidade' signifique, é bom 'ter uma comunidade', 'estar numa comunidade’” (BAUMAN, 2003, p. 7), as interpretações tenderiam, desse modo, a considerar toda e qualquer prática de Teatro em Comunidade como algo bom e positivo, independentemente dos objetivos a que se propõem essas ações. O que se revela extremamente inconsistente, uma vez que as perspectivas de educação bancária que observamos nas práticas de Teatro *para* Comunidade, e de educação problematizadora encontradas nas ações do Teatro *por* Comunidade, apresentam-se, assim, completamente embaralhadas. Com objetivos completamente distintos, essas duas abordagens apresentam-se dissolvidas no termo Teatro em Comunidades e são associadas ao discurso positivo das ações comunitárias.

Outro aspecto a ser destacado diz respeito às referências teóricas apresentadas pelos autores brasileiros para conceituar essa modalidade. Chama a atenção, especialmente, o fato de o caráter pedagógico da ação teatral voltada para não-atores não ser enfatizado. Os autores estrangeiros destacam os espaços em que a prática teatral acontece – asilos, hospitais, bairros periféricos etc. –, no entanto, na realidade brasileira essas práticas, ao menos no que diz respeito ao ensino universitário, estão vinculadas à área de Teatro e Educação. Essa diferença de pontos de vista nos parece bastante significativa, uma vez que diz respeito ao sentido atribuído à prática teatral. Associar o Teatro em Comunidades à área da Pedagogia do Teatro implica pensar como os participantes se apropriam da linguagem teatral, implica enxergar o teatro enquanto área de conhecimento e não apenas como ferramenta.

Chegamos ao final da trilha.

Olhar o caminho percorrido me faz ter a dimensão do que significa uma caminhada de quase três anos. A mulher que termina essa trilha, certamente, não é mesma que começou. Muita coisa mudou ao longo desse percurso. Quando me lancei nessa jornada, em 2015, eu tinha ao meu lado a pessoa que me ensinou a fazer trilhas, a gostar de estar na natureza, a reconhecer as árvores, a identificar o som emitido por um sagui, a apreciar um banho gelado de cachoeira, a respeitar a vida e não matar nenhum bicho (nem as aranhas que entravam em casa), que me apresentou as belezas de Parelheiros, que me colocou em contato com Tião Rocha e com o “Projeto Vargem Grande: Comunidade Saudável”: meu pai. Mas, no meio dessa caminhada, ele partiu, rumo a outras paisagens.

Finalizar essa trilha representa, para mim, que aprendi e que hoje sou capaz de seguir sozinha.

Obrigada, pai, por tudo!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BALTAZAR, Márcia Cristina (Org.). **Teatro na Margem**. São Paulo: Hucitec, 2015.
- BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade – a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
- BELLENZANI, Maria Lucia Ramos (Coord.). **Plano de manejo: APA Capivari-Monos**. São Paulo: Secretaria do Verde e do Meio Ambiente, 2011. Disponível em: http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/meio_ambiente/publicacoes_svma/index.php?p=26341
- BIRMAN, Patrícia. Favela é comunidade? In: SILVA, Luiz Antonio Machado da (Org.). **Vida sob cerco: violência e rotina nas favelas do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.
- BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.
- _____. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.
- BOUDON, Raymond; BOURRICAUD, François. **Dicionário Crítico de Sociologia**. São Paulo: Ática, 1993.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Repensando a Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura/Secretaria de Educação Fundamental, 1997.
- CABRAL, Beatriz Ângela Vieira. **Teatro em trânsito: a pedagogia das interações no espaço da cidade**. São Paulo: Hucitec, 2012.
- CARASSO, Jean-Gabriel. Ação Cultural, ação artística. Se há duas palavras... Há duas coisas. **Sala Preta** (USP), n. 1, vol. 12, 2012.
- CARREIRA, André. Teatro performativo e a cidade como território. **Revista Artefilosofia** (UFOP), n. 12, pp. 5-15, 2012.
- _____. O teatro de rua como ocupação da cidade: criando comunidades transitórias. **Urdimento** (UDESC), vol. 2, n. 13, pp. 11-23, 2009.
- CARVALHO, Luzeni F. de Oliveira; ROCHA, Maria Isabel Antunes. Pedagogia da Terra. In: SOUZA, João Valdir Alves; GUERRA, Rosangela (Org.). **Dicionário Crítico da Educação**.

Belo Horizonte: Dimensão, 2014.

COELHO, Teixeira. **O que é ação cultural**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

_____. **Dicionário Crítico de Política Cultural**. São Paulo: Iluminuras, 1997.

CORADI, Terena Zamariolli. Arte e Educação Integral. In: SINGER, Helena (Org.). **Cidade Escola Aprendiz – Coleção Tecnologias do Bairro Escola**. Vol. 4 – Arranjos Culturais. São Paulo: Moderna, 2011.

COSTA, Natacha. Apresentação – Bairro-escola: comunidades educativas por uma educação integral. In: SINGER, Helena (Org.). **Cidade Escola Aprendiz – Coleção Tecnologias do Bairro Escola**. Vol. 2 – Trilhas Educativas. São Paulo: Moderna, 2011.

COUTINHO, Marina Henriques. O universo e a abrangência do teatro aplicado. In: VI Congresso da ABRACE – Arte e Ciência: Abismo de Rosas, 2010, São Paulo. **Anais do VI Congresso da ABRACE**, 2010.

_____. A favela como palco e personagem e o desafio da narrativa alternativa. **Urdimento** (UDESC), vol. 2, n. 17, pp. 123-129, 2011.

_____. **A favela como palco e personagem**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012a.

_____. Caminho de volta. **Sala Preta** (USP), n. 1, vol. 12, pp. 69-77, 2012b.

_____. Teatro em comunidades como campo de pesquisa, ensino e extensão: reflexões sobre a experiência em favelas do Rio de Janeiro. In: CRUZ, Hugo (Coord.). **Arte e Comunidade**. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian, 2015.

CRUZ, Hugo (Coord.). **Arte e Comunidade**. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian, 2015.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do espectador**. São Paulo: Hucitec, 2003.

_____. Quando o teatro e a educação ocupam o mesmo lugar no espaço. In: **Caminho das Artes/ A arte fazendo escola**. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2004.

_____. **Pedagogia do Teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. Formação de Público [verbete]. In: KOUDELA, Ingrid; ALMEIDA Jr., José (Org.). **Léxico de pedagogia do teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

DEWEY, John. **A arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FABIÃO, Eleonora. Performance e teatro: poéticas e políticas da cena contemporânea. **Sala Preta** (USP), vol. 8, pp. 235-246, 2008.

FLORENTINO, Adilson; TELLES, Narciso (Orgs.). **Cartografias do ensino do teatro**. Uberlândia: EDUFU, 2009.

FREIRE, Letícia de Luna. Favela, bairro ou comunidade? Quando uma política urbana torna-se uma política de significados. **Dilemas: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social**, v. 1, pp. 95-114, 2009.

FREIRE, Paulo. Papel da educação na humanização. In: **Uma Educação para a liberdade**. Porto: Textos Marginais, 1974.

_____. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

_____. **Ação Cultural para a Liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2008a.

_____. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 2008b.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

_____. **À sombra desta mangueira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

GADOTTI, Moacir. **A Pedagogia da Terra**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

_____. **A Carta da Terra na Educação**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

_____. **Educar para a Sustentabilidade: uma contribuição à Década para o Desenvolvimento Sustentável**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012.

GAFFO, Leandro. **Mitos e ritos na relação homem/natureza: um caso – a ocupação da Cratera de Colônia, Parelheiros, São Paulo**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 1998.

GALLINO, Luciano. **Dicionário de Sociologia**. São Paulo: Paulus, 2005.

GRAVATÁ, André; PIZA, Camila; Mayumi, Carla; SHIMAHARA, Eduardo. **A volta ao mundo em 13 escolas**. São Paulo: Fundação Telefônica, 2013. Disponível em: http://educacaosec21.org.br/wp-content/uploads/2013/10/131015_Volta_ao_mundo_em_13_escolas.pdf (Acesso em 27/02/2017).

JOSSO, Marie-Christine. A formação como procura de uma arte de viver em ligação e partilha. In: **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KOUDELA, Ingrid. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

KOUDELA, Ingrid; ALMEIDA Jr., José (Org.). **Léxico de pedagogia do teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

LIGIÉRO, Zeca. **Teatro a partir da comunidade**. Rio de Janeiro: Papel Virtual Editora, 2003.

LIGIÉRO, Zeca; PEREIRA, Victor; TELLES, Narciso (Org.) **Teatro e dança como experiência comunitária**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2009.

MACHADO, Irley et al. (Org.) **Teatro: ensino, teoria e prática**. Uberlândia: EDUFU, 2004.

MATTAR, Sumaya. **Sobre arte e educação: entre a oficina artesanal e a sala de aula**. Campinas: Papirus, 2010.

MOLLISON, Bill; SLAY, Reny Mia. **Introdução à Permacultura**. Tradução de André Soares. Brasília: MA/SDR/PNFC, 1998.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e a questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social**. São Paulo: Cortez, 2002.

NOGUEIRA, Márcia Pompeo. Buscando uma interação teatral poética e dialógica com comunidades. **Urdimento** (UDESC), vol. 1, n. 4, pp. 70-89, 2002.

_____. Tentando definir o Teatro na Comunidade. **IV Reunião Científica de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas – ABRACE**, 2007.

_____. **Teatro com meninos e meninas de rua**. São Paulo: Perspectiva, 2008a.

_____. Teatro em comunidades, questões de terminologia. **ANAIS do V Congresso da ABRACE**, 2008b.

_____. A opção pelo Teatro em Comunidades: alternativas de pesquisa. **Urdimento** (UDESC), vol. 1, n. 10, pp. 127-136, 2008c.

_____. Teatro e comunidade. In: FLORENTINO, Adilson; TELLES, Narciso (org.) **Cartografias do Ensino do Teatro**. Uberlândia: EDUFU, 2009a.

_____. Apresentação: um olhar sobre o teatro e a dança como experiência comunitária. In: LIGIÉRO, Zeca; PEREIRA, Victor; TELLES, Narciso (Org.) **Teatro e dança como experiência comunitária**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2009b, pp. 7-11.

_____. Diálogos entre o Teatro em Comunidades e a Academia. **IV Congresso de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas – CEAT-UDESC**, 2010.

_____. **Pistas para pesquisa de uma comunidade como base para um trabalho teatral**. VI Reunião Científica da ABRACE. Porto Alegre, 2011a.

_____. Relações em conflito: uma prática de formação teatral na comunidade. **O Teatro Transcende** (CCE – FURB), vol. 16, n. 2, pp. 43-62, 2011b.

_____. O método dialógico do teatro para o desenvolvimento e a recuperação de drogados. **Urdimento** (UDESC), vol. 2, n. 17, pp. 103-111, 2011c.

_____. Boal e o Teatro em Comunidades: contribuições da experiência africana. **Teatro, Revista de Estudios Culturales**, vol. 26, pp. 181-197, 2013.

_____. **Ventoforte: no teatro em comunidades**. Florianópolis: Letras contemporâneas, 2015a.

_____. Um olhar sobre o Teatro em Comunidades no Brasil. IN: CRUZ, Hugo (coord.). **Arte e Comunidade**. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian, 2015b.

NÓVOA, Antonio; FINGER, Matthias (Org.). **O Método (auto)biográfico e a Formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processos de Criação**. Petrópolis: Vozes, 2009.

PADILHA, Paulo Roberto (Org.). **Educação para a cidadania planetária**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

PALOS, Cássia Maria Carraco. **Vozes da Cratera: representações, sentidos, significados e práticas da questão socioambiental no cenário urbano**. Tese (Doutorado em Saúde Pública) – Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, 2004.

PERUZZO, Cicilia; VOLPATO, Marcelo. Conceitos de comunidade, local e região: inter-relações e diferença. **Líbero** (FACASPER), vol. 12, n. 24, pp. 139-152, dez de 2009. Disponível em:

<http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/libero/article/viewArticle/6790> (Acesso em 30/01/2017).

POLIVANOV, Beatriz Brandão. Reapropriações do conceito de comunidade na contemporaneidade. **Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación**, vol. 11, pp. 110-120, 2014.

_____. Novos Rumos e Onda Livre: a construção de comunidades imaginadas através das radcom. **Revista Eco-Pós** (Online), vol.12, pp. 122-137, 2009. Disponível em: https://revistas.ufrrj.br/index.php/eco_pos/article/view/952/892. (Acesso em 27/02/2017).

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. **Plano de Manejo do Parque Natural Municipal da Cratera de Colônia – SP**. São Paulo: Secretaria do Verde e do Meio Ambiente, 2012. Disponível em:

http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/meio_ambiente/arquivos/plano_de_manejo_pnm_crateradecolonia_2012.pdf (Acesso em 01/02/2016).

PRENKTI, Tim. Contranarrativa, ser ou não ser: esta não é a questão. In: NOGUEIRA, Márcia Pompeo (Org.). **Anais do seminário Teatro na Comunidade: interações, dilemas e**

possibilidades. Florianópolis: UDESC, 2008.

_____. Acabou a brincadeira: o teatro pode salvar o planeta? **Urdimento** (UDESC), vol. 2, n. 17, pp. 187-195, 2011.

PUPO, Maria Lúcia S. B. Dentro ou fora da escola? **Urdimento** (UDESC), vol. 1, n. 10, pp. 55-60, 2008.

_____. Quando a cena se desdobra: as contrapartidas sociais. In: DESGRANGES, Flávio; LEPIQUE, Maysa (Org.). **Teatro e vida pública: o fomento e os coletivos teatrais de São Paulo**. Ed. Hucitec. São Paulo, 2012.

_____. **Para alimentar o desejo de teatro**. São Paulo: Hucitec, 2015.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

_____. **O espectador emancipado**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

ROCHA, Sebastião. **A função do educador**. Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento: Belo Horizonte, 1991. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/2974456/A-funcao-do-educador-por-Tiao-Rocha> (Acesso em 05/03/2017).

_____. **Cultura: matéria-prima de Educação e de Desenvolvimento**. Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/2974454/Cultura-materia-prima-de-Educacao-por-Tiao-Rocha> (Acesso em 05/03/2017).

ROCHA, Sebastião (coord.); GUERRA, Rosangela (texto e fotos). **Álbum de histórias: Araçuaí de UTI Educacional a Cidade Educativa**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/ Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento, 2005.

ROCHA, Sebastião; LOYOLA, Cristina. **O caminho das pérolas: formas de cuidar em saúde**. São Luís: Unigraf, 2002.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar: práticas dramáticas e formação**. São Paulo: Cosac Naif, 2009.

SALA PRETA. **Dossiê A Ação Cultural em Teatro e Dança**, vol.12, n. 1, 2012.

SALA PRETA. **Dossiê Teatro Educação**, vol. 2, 2002, pp. 211-289.

SARDENBERG, Agda. Trilhas Educativas: o diálogo entre território e escola. In: SINGER, Helena (Org.). **Cidade Escola Aprendiz – Coleção Tecnologias do Bairro Escola**. Vol 2 – Trilhas Educativas. São Paulo: Moderna, 2011.

SHORE, Cris. Comunidade [verbete]. In: OUTHWAITE, William & BOTTOMORE, Tom

(Ed.). **Dicionário do pensamento social do século XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

SOARES, Carmela. **Pedagogia do jogo teatral: uma poética do efêmero: o ensino do teatro na escola pública**. São Paulo: Hucitec, 2010.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

VIGANÓ, Suzana Schmidt. **As regras do jogo: a ação sociocultural em teatro e o ideal democrático**. São Paulo: Hucitec, 2006.

I. Sites

Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento – <http://www.cpcd.org.br/>

Formação de Facilitadores em Teatro na Comunidade – FOFA

<https://fofateatroudesc.wordpress.com/>

Ministério do Meio Ambiente –

<http://www.mma.gov.br/responsabilidade-socioambiental/agenda-21/carta-da-terra>

Permaculture Principles - <http://www.permacultureprinciples.com/pt/>

Prefeitura de São Paulo (material norteador Programa Vocacional) –

http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/upload/MATERIAL%20NORTEADOR_1311018529.pdf

Programa Cidades Sustentáveis – <http://www.cidadessustentaveis.org.br/>

Rede Nossa São Paulo – Observatório –

<https://www.nossasaopaulo.org.br/observatorio/index.php>

Secretaria Municipal da Cultura de São Paulo –

<http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/>

Secretaria Municipal do Verde e Meio Ambiente –

http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/meio_ambiente/

Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano – Infocidade

<http://infocidade.prefeitura.sp.gov.br/index.php>

II. Obras citadas pelos autores consultados

- ANDERSON, Benedict. *Imagined Communities – Reflections on the origin and spread of nationalism*. London, New York: Verso, 1991.
- ARAÚJO, Astolfo G. M. et al. Preservação e ocupação na região dos mananciais: o caso da Cratera de Colônia – SMC/SAR. In: *Questão ambiental urbana: cidade de São Paulo*. Prefeitura do Município de São Paulo/ Secretaria do Verde e Meio Ambiente: São Paulo, 1993.
- BOAL, Augusto. Entre o teatro e a vida. In: CARVALHO, Sérgio de (Org.). *O teatro e a cidade: lições de história do teatro*. São Paulo: SMC, 2004.
- COHEN, Anthony. *The symbolic construction of community*. London: Routledge, 1985.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. *Brecht: um jogo de aprendizagem*. São Paulo Perspectiva, 1991.
- NICHOLSON, Helen. *Applied drama, the gift of theatre*. New York: Palgrave Macmillan, 2005.
- PRENKTI, Tim; PRESTON, Sheila. (Org.). *The applied theatre reader*. London and New York: Routledge, 2009.
- RAHNEMA, Majid. Participação [verbete]. In: SACHS, Wolfgang. *Dicionário do Desenvolvimento: Guia para o conhecimento como poder*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- TAYLOR, Philip. *Applied Theatre*. Portsmouth: Heineman, 2003.
- TÖNNIES, Ferdinand. *Community and Association*. London: Routledge & Kegan Paul, 1974.
- _____. Comunidade e sociedade: textos selecionados. In: MIRANDA, Orlando (Org.). *Para ler Ferdinand Tönnies*. São Paulo: Editora da USP, 1995, pp. 231-342.
- VAN ERVEN, Eugene. *Community theatre: global perspectives*. Londres: Routledge, 2001.
- WEBER, Max. *Economia e Sociedade*. MWG I/1, 1956.
- _____. Comunidade e sociedade como estruturas de socialização. In: FERNANDES, Florestan (Org.). *Comunidade e sociedade: leituras sobre problemas conceituais, metodológicos e de aplicação*. São Paulo: Editora Nacional e Editora da USP, 1973, pp. 140-143.