

O TEATRO DO OPRIMIDO COMO FERRAMENTA PSICOEDUCATIVA

Antonio Carlos Barbosa da Silva*
Marina Coimbra Casadei Barbosa da Silva**

RESUMO

O presente artigo é um retrato teórico e prático de uma pesquisa-ação educativa não formal que teve como objetivo analisar as transformações sofridas por jovens em estado de vulnerabilidade social que participaram de debates sociais em uma modalidade do teatro do oprimido – o teatro-fórum. A técnica do teatro-fórum foi defendida como recurso metodológico capaz de estabelecer um espaço crítico de ação/reflexão/ação sobre a realidade social vivenciada por estes jovens. Os debates postulados em algumas encenações teatrais foram analisados de forma crítica e pontuados a partir de referenciais teóricos de pensadores contemporâneos (Bauman, Augé, Boal) e analistas sócio-históricos (Bock, Aguiar, Ozella). Concluímos que essa ação ressignificou as problemáticas sociais (violência, envolvimento com drogas, hiperconsumismo, pobreza, capital cultural etc.) junto a esses jovens. De um modo geral, o jovem através de uma construção coletiva pôde vivenciar novos processos de subjetivação e se abrir para possíveis mudanças e transformações sociais críticas em sua vida.

PALAVRAS-CHAVE: Adolescência. Subjetividade. Teatro do oprimido.

1 INTRODUÇÃO

1.1 TUDO QUE É SÓLIDO SE DESMANCHA NO AR: A PRODUÇÃO DA SUBJETIVIDADE NA CONTEMPORANEIDADE

Partimos do lugar em que o sujeito é um produto sócio-histórico constituído a partir dos contatos estabelecidos com o mundo dos instrumentos materiais e com os fenômenos culturais que o cercam. Para apropriar desse mundo, cabe ao homem experimentar e imprimir atividades que reproduzam os traços essenciais da cultura em que vive. Essas atividades, ao serem reproduzidas, são resignificadas e incorporadas ao mundo interno do homem. Esse processo dialético de experimentação, reprodução, incorporação e

* Professor Doutor do Departamento de Psicologia Evolutiva, Social e Escolar da Unesp – Assis. Rua das Rosas, 60. Jd. Santa Amélia. E-mail: tom@assis.unesp.br; antoniocarlosbarbosadasilva@gmail.com.

** Mestranda em Educação Unesp-Marília. Rua das Rosas, 60. Jd. Santa Amélia. Assis-SP. E-mail: graunasilva@gmail.com

resignificação dos elementos culturais possibilitam ao homem constituir um mundo próprio, singular e subjetivo.

Bock (1999, p. 23) define a subjetividade como

[...] a síntese singular e individual que cada um de nós vai constituindo conforme vamos nos desenvolvendo e vivenciando as experiências da vida social e cultural; é uma síntese que nos identifica, de um lado, por ser única, e nos iguala, de outro lado, na medida em que os elementos que a constituem são experiência dos no campo comum da objetividade social.

A subjetividade pode ser entendida como o conjunto de experiências e sensações experimentadas por um indivíduo no decorrer da sua vida e assim criando uma forma de 'enxergar' o mundo ao seu redor. Estudar a subjetividade se torna fundamental para psicologia já que esta se apresenta como uma das principais formas de olhar para o ser humano.

O mundo subjetivo pode ser compreendido como um espaço íntimo individual através do qual o sujeito se relaciona com o mundo externo social. Essa interação resulta em impressões individuais, sentimentos, pensamentos e emoções que são ressignificadas e colocadas no mundo para servir como base das relações interpessoais do sujeito. Dessa maneira, os acontecimentos cotidianos (mundo externo) influenciam o mundo interno (subjetividade) do sujeito e vice-versa, em um processo contínuo que se pode chamar de processos de subjetivação.

O cotidiano, referenciado pelo mundo contemporâneo, fomenta subjetividades marcadas pelas celeridades nas transformações tecnológicas e sociais. Enquanto as mudanças na área tecnológica permitem encurtar as comunicações, acelerar o desenvolvimento científico, aumentar a produção, as mudanças na área social criam processos de subjetivação que aumentam a distância entre os sujeitos.

A sociedade capitalista, disciplinadora e controladora exige certas posturas (normas de conduta, modismos, lazes, padrões de pensamentos) que são reformuladas conforme as demandas econômicas e políticas. Na sociedade contemporânea as posturas mais valorizadas dizem respeito à competitividade, a ganância, ao hedonismo, a apologia à voluptuosidade, ao hiperconsumismo, ao hiperindividualismo, enquanto os valores éticos e

estéticos relacionados ao mundo relacional e coletivo são colocados em segundo plano (LIPOVETSKY, 1989).

Na sociedade contemporânea o indivíduo usa suas aquisições financeiras e culturais para obter o máximo de prazer, mesmo que para isso tudo ao seu redor deva ser desprezado, destruído ou transformado para submeter aos novos tempos. Por isso a contemporaneidade é vista como a era da aniquilação e da transformação das instituições sólidas.

De acordo com o autor Lipovetsky (1989), essas transformações são tão céleres, intensas e profundas nas instituições¹, que há um arsenal subjetivo presente na atualidade como a globalização, as comunicações eletrônicas, a mobilidade, a flexibilidade, a fluidez, a relativização, os pequenos relatos (em oposição às metanarrativas da modernidade), a fragmentação, as rupturas de fronteiras e barreiras, as fusões e que impedem o sujeito de vivenciá-las e digeri-las racionalmente.

De um modo geral, essas instituições nem sempre são explicáveis ou racionais, pois seguem o fluxo de uma sociedade que se transforma constantemente, ou nas palavras de Bauman (2005) se liquidifica.

As orientações racionais, que outrora eram oferecidas por organizações sólidas, tais como a escola, a ciência, a família, etc., hoje são postuladas pela mídia, pelo marketing, pelo poder de consumo, pela internet, e outras vias. Como esses novos espaços, geralmente são configurados virtualmente, não permitem o contato diretamente com o outro, o debate é limitado, o conflito pode ser finalizado no apertar de um botão e o sujeito ficar à míngua de um sistema que tudo define. Augé (2005) afirma que os novos espaços contemporâneos não são vivenciados como antes, são lugares de passagens, onde não há tempo para efetivarmos fortes vínculos e reflexões, ou seja, a sociedade contemporânea é marcada pela fabricação de não-lugares².

¹ Cabe lembrar que estamos falando de instituição enquanto processo de validação de regras e condutas e não de organização social (geralmente confundida com instituição) que é o lugar físico onde são processadas as normas institucionais.

² Na sociedade contemporânea os lugares são compreendidos como espaços antropológicos que robusteceram nossa história, identidade e relações humanas, e Augé (2005) aponta que esses espaços estão se perdendo, desaparecendo, substituídos por não-lugares que são espaços fugazes, descartáveis, materializados pela velocidade e pelo consumo, tais como as auto-estradas, supermercados, aeroportos, centros comerciais, fast-foods e quicá, alguns centros educativos. São estes os não-lugares que correspondem a um espaço físico, mas também à forma como os atores sociais se relacionam neste espaço, correspondem a uma

Por tudo isso, a subjetividade contemporânea está sendo transformada por rápidas transformações, por constantes movimentos, por desenvolvimentos tecnológicos em virtude da descontinuidade com a ordem das coisas precedentes. Há aceitação do fragmentado, do descontínuo e do caótico. Há mudança o tempo todo. Como descreve Bauman (2005), a sociedade atual é líquida, apenas flui conforme a velocidade de suas transformações.

Dessa forma, podemos indagar então, quais são as subjetividades produzidas neste turbilhão de mudanças dia após dia? Qual é a sensação de segurança que o indivíduo tem no amanhã? Quais são as referências e os valores dos sujeitos contemporâneos?

Diante disso, pode-se afirmar que as subjetividades hoje são desreferencializadas. O homem contemporâneo ao tentar preencher seu vazio interior com subjetividades que, por serem tão efêmeras, não consegue estruturar uma identidade substancial. Assim a subjetividade torna-se nômade, flexível, e não é mais base que dê segurança para capacitar o sujeito em sua lida com o mundo externo. Enquanto o homem moderno tinha suas referências bem centradas nas organizações, o homem contemporâneo não tem orientações, segue apenas o fluxo determinado pelas mudanças socioeconômicas. Paira no ar a insegurança. O homem contemporâneo lida com o medo do imprevisto o tempo todo. Sua identidade é fragmentada e está presa a uma sociedade impiedosa, acelerada e produtora de subjetividades efêmeras.

1.2 JUVENTUDE ACELERADA: A CONSTITUIÇÃO DA ADOLESCÊNCIA NA CONTEMPORANEIDADE

Diante de tantas mudanças, os jovens, que ainda estão constituindo sua identidade a partir do contexto sociocultural, parecem ser os indivíduos da camada populacional que mais sofrem com os processos de subjetivação da contemporaneidade.

Os jovens, enquanto atores formados no cenário da contemporaneidade são portadores privilegiados das tendências que aí se despontam. Sobre eles incidem radicalmente a experiência do tempo dado nos dias de hoje e as possibilidades de elaboração e resposta à crescente aceleração da vida, dentre outras condições dadas ao sujeito contemporâneo (BUCHIANERI, 2012, p. 4).

No mundo contemporâneo os adolescentes carregam os saltos de uma geração para outra, o que fazem deles os representantes da intensificação das tendências que se despontam nesse mundo. Isso faz do adolescente a expressão do ritmo de vida, da plasticidade e multiplicidade, constituindo-se como um sujeito móvel no plano social.

Para Aguiar (2001) a adolescência é uma etapa do desenvolvimento humano criada historicamente pelo homem, nas relações sociais, enquanto um fato, e passa a fazer parte da cultura enquanto significado. Portanto, a adolescência não é um período natural do desenvolvimento, e sim um momento significado e construído pelos homens, e, portanto, moldado pelos valores e estilo da sociedade vigente.

Segundo Vygotsky (1984) o indivíduo se constrói a partir do meio social no qual está inserido. Interagindo com os demais, o indivíduo participa ativamente tanto na construção e na transformação do ambiente social, como também na construção de si mesmo. Entende-se, portanto, que a natureza humana é, desde o início, essencialmente social, na medida em que ela se origina e se desenvolve na e pela atividade prática dos homens.

De um modo geral, a criação da adolescência foi uma medida necessária para resolver um problema socioeconômico da sociedade capitalista que se estabeleceu no mundo ocidental. A sociedade tinha um problema a ser resolvido. Se por um lado a ciência e a tecnologia se desenvolviam, por outro lado havia a necessidade de construir mão-de-obra especializada para acompanhar este avanço. Assim, a adolescência foi estabelecida como uma etapa de preparação do indivíduo para o mercado de trabalho.

1. 3 ADOLESCÊNCIA E VULNERABILIDADE SOCIAL NA CONTEMPORANEIDADE: AS MARCAS DE UMA SOCIEDADE LÍQUIDA

Como vimos até aqui, a adolescência (mesmo que artificialmente criada para atender a uma demanda de mercado) é uma etapa do desenvolvimento humano com repercussões na subjetividade e no desenvolvimento do sujeito. Ela pode ser interpretada como uma etapa construída pelos homens e associada a marcas do desenvolvimento social vigente. Essas marcas caracterizarão a adolescência enquanto fenômeno social resultante, principalmente, das demandas socioeconômicas e culturais.

Apesar dos avanços da estrutura socioeconômica nas sociedades ocidentais não há como sustentar a ideologia do sistema que afirma que tais avanços oferecem oportunidades trabalhistas iguais para todos. Nestas sociedades, o mercado de reserva de trabalhadores e a criação de um contingente de desempregados, pobres e renegados à mercadologia leva grande parte da população e, principalmente, os mais jovens, que ainda nem entraram no mercado, a ficarem ao capricho das determinações da sociedade capitalista. Além disso, as instituições modernas (família, educação, saúde, religião etc.), que outrora eram sólidos e orientavam, e de certa forma, equacionavam os problemas psicossociais desse contingente renegado, hoje se tornaram obsoletas diante de uma sociedade que valoriza as celeridades das transformações, o individualismo e a aniquilação dos sólidos em favor do provisório e do adaptável. A sociedade contemporânea conduz o homem ao fluxo das determinações provisórias da economia de mercado.

Àqueles que não conseguem participar do jogo mercadológico, são os mais vulneráveis às mudanças sociais que atizam o sujeito a ir além de seus limites. Atualmente o sujeito tem que extrapolar os seus limites e ser hiper - hiperconsumista, hiperindividualista e hipercompetitivo.

Como é sabido, o indivíduo que tudo quer não consegue estabelecer mínimos laços com aquilo que tem, pois não consegue usufruir de prazeres de longo prazo. O prazer atual é efêmero, dura enquanto dura o marketing sobre determinada situação ou produto. O indivíduo que necessita dessa busca constante está mais vulnerável às agruras do sistema. Está disposto a tudo, a submeter-se a qualquer situação que o coloque na condição de hiper.

A vulnerabilidade aqui é compreendida como a condição de risco em que uma pessoa se encontra. Um conjunto de situações problemáticas, que situam a pessoa numa condição de carência cognitiva, financeira e psíquica, impossibilitando-a a responder com seus próprios recursos às demandas que a cerceia e a afeta.

A vulnerabilidade retrata um estado de instabilidade e indica a possibilidade de alguém ter sua condição de vida social desfigurada. Podemos caracterizar a vulnerabilidade social com exemplos próprios da vida humana e seus relacionamentos. Desse modo, crises econômicas, recessão, desemprego, educação deficitária e precária, abandono e falta de cuidados com a infância (juventude e velhice), violência, carência de seguridade social, falta de política pública na área de saúde, constituem situações que tornam o viver comum de qualquer ser humano, intensamente vulnerável.

A maioria da população estão nestas condições que citamos acima, principalmente os jovens pobres e excluídos (que ainda estão num processo mais intenso de incorporação de subjetividades contemporâneas e fora do mercado de trabalho, que supostamente, ofereceria as condições para vivenciar no modelo de vida contemporânea). A participação desses jovens se resume a submissão em subempregos e difícil acesso à educação. Este contexto cria uma aura de rebeldia e agressividade que servirá como subsídio aos jovens para responder as adversidades sociais que constelam seu universo.

Esse contexto se torna mais complicado se o analisarmos sob a ótica da realidade política, social e econômica brasileira, já que é sabido que grande parte dos adolescentes brasileiros está em situação de vulnerabilidade social.

Para Kaztman (2001), as populações vulneráveis com condições precárias de trabalho, têm dificuldades para acumular capital financeiro e social, seja individual, coletivo ou cívico, esta dificuldade é expressa em níveis de qualidade devida. Este contingente populacional é isolado da sociedade, quer seja pelo mercado de trabalho, pela sua localização no espaço geográfico ou ainda pela baixa escolarização.

Em su sentido amplio la categoria de vulnerabilidaderefleja dos condiciones: la de los 'vulnerados', que se assimila a

la condición de pobreza es decir que ya padecen una carencia efectiva que implica la imposibilidad actual de sostinimiento y desarrollo y una debilidad a futuro a partir de esta incapacidad y la de los 'vulnerables' para quienes el deterioro de sus condiciones de vida no esta ya materializado sino que aparece como una situación de alta probabilidad em um futuro cercano a partir de las condiciones de fragilidad que los afecte (KATZAM, 2001, p. 4).

Segundo Abramovay (2002), a vulnerabilidade social pode ser representada como um resultado negativo da relação entre a disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos dos atores, sejam eles indivíduos ou grupos, e o acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas e culturais que provêm do Estado, do mercado e da sociedade. Esse resultado se traduz em debilidades ou desvantagens para o desempenho e mobilidade social dos atores. Portanto, a vulnerabilidade social implica na falta de ativos materiais e emocionais que levam indivíduos ou grupos a sofrerem alterações bruscas em suas vidas.

A vulnerabilidade social se manifesta nos planos estrutural e subjetivo. No plano estrutural, é caracterizada por uma mobilidade descendente provocada por eventos socioeconômicos ou ao impedimento ao acesso a insumos estratégicos e, no plano subjetivo, pelo incremento de sentimentos de incerteza, insegurança, de não pertença a determinados grupos e de fragilidade individual.

Segundo Kaztman (2001) os lugares vulneráveis são aqueles, nos quais os indivíduos enfrentam riscos e a impossibilidade de acesso a condições habitacionais, sanitárias, educacionais e trabalho e de participação e acesso diferencial a informação. Diante de tudo isso, os jovens que sofrem vulnerabilidade social têm que criar estratégias para lutar contra situação tão adversa.

Para que esse problema de ordem multifatorial possa ser de certo modo sanado, temos como ferramenta aliada a educação formal e não formal pode contribuir com seus saberes para capacitar os jovens a lidar com tal situação. Consideramos importante definirmos brevemente sobre a educação formal, não-formal e informal. De acordo com Bianconi e Caruso (2005), a educação formal pode ser definida por todo sistema educativo institucionalizado,

cronologicamente graduado e hierarquicamente estruturado, que se estende da escola primária até a faculdade. A educação informal se dá como aquela na qual qualquer pessoa adquire e acumula conhecimento através da experiência diária em casa, no trabalho e no lazer. A educação não-formal, porém, diz respeito a toda atividade organizada e sistematizada, realizada fora da estrutura formal de educação, para promover determinados tipos de aprendizagem, seja no plano cognitivo ou emocional. Diversos projetos e parcerias com escolas surgiram dentro de universidades e centros de pesquisa em diferentes estados do nosso país. Propostas de aperfeiçoamento no ensino por meio da educação não-formal, com atividades extra classe, levaram os alunos a visitarem outros espaços dentre eles centros de ciência e as próprias universidades. Surgiram também propostas de levar os alunos metodologias lúdicas, diferentes do que é habitual no ensino, fazendo das artes, por exemplo, diferentes do que é habitual no ensino, fazendo das artes, por exemplo, ferramentas de trabalho capazes de estimular os estudantes a aprender e a expressar os conhecimentos adquiridos através de uma nova linguagem. É neste viés que nós realizamos os nosso trabalho, pois utilizamos um espaço formal, mas realizamos atividades que eram extra disciplinar, típicas da instituição especificada. Desta forma, nosso trabalho tem as características de uma educação não formal, por se situar num espaço físico que atende diversas regras, e foi necessários que nos conformássemos nestas regras para desenvolvermos nosso trabalho naquele local.

1.4 O TEATRO DO OPRIMIDO: UMA AÇÃO QUE DÁ VOZ AO OPRIMIDO

O teatro do oprimido é um método teatral que reúne exercícios, jogos e técnicas teatrais elaboradas pelo teatrólogo Augusto Boal. Os seus principais objetivos são a democratização dos meios de produção teatrais para possibilitar às camadas sociais menos favorecidas uma transformação da realidade através da dialógica³ O teatro do oprimido é uma técnica que trabalha

³ Podemos entender a dialógica como um ato da educação em comunhão, efetivado através do diálogo que o educador (problematizador) entre seu ato cognoscente e a cognoscibilidade dos educandos. A dialógica se da a partir da noção de recepção/compreensão de uma enunciação o qual constitui um território comum entre o locutor e o locutário. Pode se dizer

com a capacitar o sujeito lidar com as problemáticas psicossociais. Os jogos de exercícios teatrais procuram estimular a discussão e problematizar questões do dia-a-dia do sujeito, com o objetivo de promover reflexões acerca das relações de poder, através da exploração de histórias entre opressor e oprimido. O teatro do oprimido tem sido utilizado como um instrumento de educação não-formal ao estabelecer temáticas sociais para a discussão coletiva, além de ter a capacidade de estimular a criatividade, a capacidade crítica e uma visão política ao propor alternativas para lidar com as questões sociais que permeiam o cotidiano.

De um modo geral, o teatro do oprimido como estratégia da educação não-formal evidencia a busca de uma consciência crítica, o desenvolvimento social, a criação artística e o maior acesso cultural aos sujeitos. Não é um teatro no qual o artista interpreta um papel de alguém que ele não é e sim é um teatro no qual cada um representa seu próprio papel, organizando e reorganizando sua vida a partir de um contexto que se apoia em elementos críticos e fundamentados teoricamente.

Os pressupostos conceituais do teatro do oprimido giram em torno de cultura, cidadania e opressão que transvestem uma sociedade dividida em classes sociais. O teatro do oprimido é um movimento teatral e uma ação pedagógica de resistência. O oprimido através da ação teatral ganha voz, posta identidades e assume sua individualidade.

O teatro do oprimido tem como preocupação básica atender e lutar contra os mecanismos de opressão que atingem boa parte da população. As encenações são traduções feitas pelos participantes sobre os problemas vividos pelo povo. Essas traduções serão debatidas, analisadas, refutadas ou reinterpretadas. Daí nasce o teatro-fórum, onde a barreira entre palco e platéia é destruída e o diálogo implementado. No confronto, o oprimido é questionado e o público é estimulado pelo coringa (o facilitador do teatro-fórum), a entrar em cena, substituir o protagonista (o oprimido) e analisar criticamente a situação e buscar alternativas para o problema encenado.

Segundo Boal (2005), o teatro-fórum consiste na montagem e apresentação de uma peça teatral baseada nos problemas vivenciados pelos

que os interlocutores ao colocarem a linguagem em relação frente um a outro produzem um movimento dialógico.

participantes e levada à discussão pública. A plateia participa diretamente em cena, substituindo a personagem oprimida e propondo alternativas de ação. As intervenções da plateia são analisadas em suas estratégias de mudança das relações de poder e opressões apresentadas. A intervenção é pedagógica caminha no sentido de desenvolver um aprendizado coletivo e construir o teatro como instrumento de participação e transformação social.

Basicamente, no teatro-fórum uma questão é levantada pelos participantes da encenação aos espectadores. É apresentado um problema objetivo que será representado através da visão das personagens oprimidas e opressoras, evidenciando seus desejos e vontades contraditórias. Nesta luta por seu objetivo, o oprimido fracassa e os atores devem ao representar suas alternativas para os problemas encenados, através da intervenção direta no espetáculo, substituindo o personagem oprimido. O teatro-fórum constitui-se em instrumento facilitador da discussão dos problemas sociais e, portanto, na intenção clara de resolvê-los. “Não basta produzir ideias: necessário é transformá-las em atos sociais, concretos e continuados. [...] Arte e Estética são instrumentos de libertação” (BOAL, 2000, p. 19).

O coringa é o personagem primordial no teatro-fórum. É ele que coordena o grupo, narra a cena e provoca os espectadores e atores a se envolverem na encenação. O coringa evita todo o tipo de manipulação e de indução do espectador, não decide nada por conta própria, enuncia as regras do jogo e incentiva a participação da plateia na reflexão conjunta com os atores do espetáculo do teatro-fórum. Exercendo uma função didática, o coringa, assume o papel de mediador. Ele pode interromper uma ação do ator e do espectador quando verificar que as soluções propostas para o jogo são fantasiosas e a-críticas. Nesses casos, o coringa, deverá estimular os espectadores a encontrar a soluções mais ativas na luta contra as formas de opressão social.

O espectador é incentivado a interromper a cena observada, sempre que julgar incoerentes ou irrealistas, ou mistificadoras ou ineficientes ou idealistas as soluções vistas em cena, situando este teatro, portanto, nos limites entre ficção e realidade, e o espectador entre pessoa e personagem. Nesse teatro, o indivíduo representa o seu próprio papel, analisa suas próprias ações, questiona e reorganiza a sua vida dentro de uma nova visão de mundo.

Existem muitas formas e estilos em teatro, e todas são boas e ótimas, mas todas têm igualmente suas limitações: o Teatro-Fórum se aplica ao estudo de situações sociais bem claras e definidas [...]. As soluções propostas pelo protagonista dentro da estrutura da peça que servirá de modelo ao debate-fórum devem conter pelo menos uma falha política ou social que deverá ser analisada durante a sessão de fórum. Estes erros devem ser expressos claramente, e cuidadosamente ensaiados, em situações bem definidas. Isto acontece porque o Teatro-Fórum não é teatro-propaganda, não é o velho teatro didático; ao contrário, é pedagógico, no sentido de que todos aprendemos juntos, atores e plateia (BOAL, 2000, p. 28).

Há nesta proposta uma estreita cumplicidade com a plateia e isso possibilita um rico debate sobre a situação de opressão e as possibilidades de mudança desta situação. Neste jogo teatral, o objetivo não é ganhar ou perder, mas sim proporcionar aos participantes a aprendizagem no e com grupo. É importante destacar também que, nesta técnica, os participantes começam a conhecer o arsenal dos opressores e as possíveis táticas e estratégias dos oprimidos. O fórum retrata uma maneira de aprendermos uns com os outros. Enfim, este jogo impulsiona todos a refletirem e agirem em relação às situações de opressão que se fazem presentes no cotidiano.

2 EXPLANANDO A INTERVENÇÃO: A PRÁXIS EM SI

2.1 ARTE DE DIRIGIR O ESPÍRITO NA INVESTIGAÇÃO: OBJETIVOS E METODOLOGIA

Uma intervenção que busca o compromisso social de transformar os saberes, que normalmente são naturalizados por uma estrutura socioeconômica, e que visa capacitar o sujeito para lidar com a vulnerabilidade social que o assola, deve, necessariamente, criar estratégias que reveja e reflita sobre a influência do mundo externo sobre os processos subjetivos do sujeito.

A criação de estratégias teve como objetivos estabelecer em um espaço uma práxis de ação/reflexão/ação sobre a realidade social vivenciada por um

grupo de jovens em estado de vulnerabilidade. Através da encenação e reflexão em cima de temáticas vinculadas a vulnerabilidade social, tais como, violência urbana e doméstica, relações parentais, banalização do sexo, exploração do trabalho, drogadição, exploração, violência urbana e doméstica, desemprego etc., possibilitando aos jovens a reconstrução de seus processos subjetivos e elucubração de novas respostas que deveriam ser dirigidas a um mundo tão desigual.

A utilização do teatro-fórum nos pareceu o melhor instrumento para viabilizar a construção de um sujeito crítico e com capacidade de criar novas subjetividades para rearticular sua realidade. Portanto, a montagem de peças de teatro-fórum (modalidade mais praticada entre as técnicas do teatro do oprimido) para lidar com adolescentes que enfrentam problemas sociais pareceu ser uma estratégia crítica e eficaz, além de enfatizar uma práxis vinculada à transformação social.

2.2 ENCONTROS PERTINENTES: EXPLICANDO NOSSOS PROCEDIMENTOS JUNTO AO GRUPO

A intervenção aconteceu entre o mês de março até dezembro de 2010 junto a um grupo de jovens (cerca de 15 pessoas), de uma instituição educativa (não formal), que cumpriam medidas socioeducativas. Os encontros ocorreram semanalmente, por duas horas em média, durante cerca de dez meses.

Esses encontros denominados por nós de oficinas consistiam em desenvolver junto com o grupo de adolescentes reflexões sociais que fossem proferidas no teatro-fórum. Os espectadores (o grupo era dividido em atores e espectadores) eram convidados a entrar em cena e a atuar teatralmente, não apenas usando a palavra, mas revelando seus pensamentos, desejos e estratégias físicas. Durante as oficinas as temáticas sociais eram trabalhadas através de técnicas de improvisação corporal, expressões sem o uso da fala, confecção de cartazes, formação rodas de conversa e exibição de vídeos e músicas e relacionados às situações de vulnerabilidade social que envolvia o grupo. Após o encerramento das reflexões em cima de uma temática, a mesma era encenada e reinterpretada pelo grupo.

3 RESULTADOS E CONCLUSÕES

3.1 ESTRATÉGIAS EDUCATIVAS NÃO FORMAIS NA RECONDUÇÃO DO PENSAR CRÍTICO

De um modo geral, o teatro-fórum utilizado nesse trabalho foi um ato que buscou criar condições reflexivas junto aos adolescentes com a intenção de capacitá-los a lidar de forma crítica com as situações de vulnerabilidade social que os importunavam.

As atividades ocorreram em salas de atividades da instituição que os adolescentes tinham que comparecer semanalmente para cumprir as medidas socioeducativas. Essas salas eram semelhantes a salas de aula de uma escola tradicional.

Para iniciar o trabalho posicionávamos as cadeiras em círculo, tornando o ambiente mais propício à realização dos exercícios, dos jogos, dos ensaios e mesmo das apresentações, além de torná-lo mais condizente com a proposta dialógica do teatro-fórum. Tal posicionamento favoreceu uma maior circulação físico-espacial na sala de aula: um corpo ativo, criativo, irreverente, livre do controle e da rigidez quase imóvel que prende o sujeito fica quando está sentado numa cadeira, atrás das carteiras e dos colegas.

A encenação e reflexão em cima de temáticas vinculadas a vulnerabilidade social, tais como, violência urbana e doméstica, relações parentais, banalização do sexo, exploração do trabalho, drogadição, exploração, desemprego etc., eram feitas pelos atores, mas a palavra final (conclusão do debate) era dada pelo público (formado pelo restante do grupo de adolescentes). A ideia era transformar o ator e espectador em elementos ativos. Na encenação, as formas sutis ou declaradas de dominação e exclusão postadas pela sociedade eram encenadas, questionadas e reinterpretadas, proporcionando ao sujeito outras maneiras de ver o mundo e suas relações sociais.

Essa forma de trabalho no início causou certa estranheza ao grupo de adolescentes, já que este não estava acostumado a dialogar e ter grande liberdade em outras atividades desenvolvidas na instituição em que cumpria medidas sócio-educativas.

O debate era mediado por um ator (mediador do grupo, no caso o estagiário), que na técnica do teatro do oprimido é denominado como “coringa”, que como vimos anteriormente tem a função de narrar a cena e provocar os espectadores a se implicarem com a peça.

Nos primeiros encontros refletimos sobre a concepção que cada participante tinha de si, associado essa concepção aos valores e preconceitos sociais estigmatizantes.

Nos outros encontros tratamos de temáticas sociais que geralmente são tratadas pela sociedade de forma limitada, pois estamos vivenciando uma era em que a celeridade para resolver as pendengas é notória. A violência, o uso de drogas, gravidez precoce, consumismo, desemprego, e educação precária foram discutidos em suas nuances e aprofundados para se verificar os discursos ideológicos que estavam ocultos neles. Os diálogos dos adolescentes começaram a versar de forma mais crítica ou pelo menos mais elaborada e não apenas de formas pragmáticas. Assim, a discussão sobre a possibilidade de discriminação das drogas, o submundo das drogas, a possibilidade de discriminar o aborto, a violência gerada a partir de sua vinculação com o sistema econômico (a indústria das armas, da segurança). Começávamos a sentir que os diálogos ganhavam musculatura em termos racionais e críticos. Os adolescentes já conseguiam distinguir os discursos que caracterizavam o opressor e o oprimido.

Ao longo do processo os adolescentes foram se envolvendo mais nas montagens das encenações e representavam de forma mais natural os papéis que viviam em seu cotidiano. Isso possibilitou ao coringa provocar mais debates e cobrar dos participantes (atores e espectador/plateia) uma postura mais crítica e responsável frente às demandas sociais, uma vez que o grupo no início das atividades insistia em desconsiderar as questões históricas, políticas e econômicas como componentes de tais demandas.

Em nossas encenações instigávamos os sujeitos a romper com os processos naturalizantes de sua condição social, mostrando que a vulnerabilidade social é criada por uma ordem socioeconômica desestruturante, na qual os mais frágeis serão dominados e colocados num segundo plano. Para mudar essa condição executávamos exercícios psicológicos que fortalecia o grupo psíquica e cognitivamente e o preparava para responder as injustiças

sociais que ocorriam no mundo externo. As atividades de colagens, que envolvia pesquisas em revistas (análise de fotos e leitura de artigos), a apresentação de filmes, a improvisação corporal, a confecção de cartazes, formação rodas de conversa e exibição de vídeos e músicas e relacionados às situações de vulnerabilidade social serviam como atividades complementares ao teatro-fórum e enriquecia a incorporação de elementos críticos ao grupo.

Com esses atos, era possível oferecer novos significados à realidade dos adolescentes e possibilitar novas subjetivações através de novas estratégias para lidar com as problemáticas que envolviam a vulnerabilidade social e com o mundo exterior opressivo e criar condições favoráveis à sua transformação pessoal, política e social.

Durante as encenações algumas discussões ficaram sobressalientes algumas questões sobre o papel da educação na sociedade contemporânea. Mostrávamos aos adolescentes que apesar da educação ser ideológica e responder aos apelos do neoliberalismo (ou seja, hoje a educação é técnica e menos reflexiva, pois há a necessidade de uma formação mais rápida e mais tecnológica para atender as demandas do capital) é através dela que temos um acesso, ainda que restrito, ao capital cultural⁴. Somente com esse capital é que podemos nos fortalecer racionalmente e reinterpretar o mundo.

Com as ações realizadas foi possível construir ferramentas cognitivas e psíquicas para o desenvolvimento mais participativo do sujeito em sua sociedade e oferecer aos adolescentes as ferramentas psicológicas e educacionais que são necessárias para encontrar suas próprias soluções para seus problemas sociais.

Com esta modalidade tínhamos como princípio transformar o espectador em protagonista da ação teatral e tentar, através dessa transformação, reinterpretar a sociedade, e mostrar que é a própria sociedade que fomenta a desigualdade e postula valores destrutivos que devem ser revistos e denunciados.

⁴ Desenvolvido Bourdieu e Passeron (2008), esse conceito refere-se ao conjunto de recursos, competências e apetências disponíveis e mobilizáveis em matéria de cultura dominante ou legítima. Pode existir em dois estados: incorporado, quando faz parte das disposições, do habitus, dos agentes; e objetivado, quando é certificado através de provas, atributos ou títulos, designadamente escolares.

Assim, nas encenações os adolescentes se sentiam cada vez mais à vontade para debater suas subjetividades negativas, tais como seus atos de violência, suas hipocrisias nas relações interpessoais, o uso da opressão física e mental na relação com sujeitos mais frágeis etc. Para ilustrar esses debates, em uma atividade, os adolescentes retrataram as consequências que o uso indiscriminado das drogas pode causar a suas famílias e assim foi possível perceber que os elementos que usavam no debate eram aqueles propagados pela mídia (pensamentos limitados, preconceituosos e pouco reflexivos).

Em outra atividade, os adolescentes se emocionaram quando trataram da hipocrisia que os envolvia no convívio com os outros (geralmente, atentando para o pouco afeto que existia nessas relações). Acusaram a sociedade ser hiperindividualizante e hedonista, na qual o que vale é a ascensão social e a obtenção de prazer a qualquer custo, enquanto a integração social seria algo menor, desvalorizado por seu mundo contemporâneo.

Com essas reflexões conseguimos construir novos discursos e práticas voltadas para o desenvolvimento de relações mais igualitárias – um ganho no desenvolvimento dos processos subjetivos dos adolescentes. As considerações conseguidas com essa modalidade demonstrou que no geral os adolescentes no teatro-fórum estreitaram os relacionamentos interpessoais e adotaram uma postura crítica frente à opressão das instituições sociais (família, polícia, escola, emprego, mídia).

No que tange os comportamentos de acordo com o contexto (família, escola e amigos) os adolescentes puderam reconhecer que agem de formas diferenciadas e que muitas vezes se sentem mascarados por conta do meio em que vivem e que tentam não ser capturados por estes contextos. As reflexões em cima dessas questões evidenciaram aos adolescentes que eles agiam de forma cristalizadas, seguindo orientações sociais ideológicas.

Este grupo específico se mostrou de forma bastante positiva no que se refere aos debates proferidos no teatro-fórum. Entretanto, notamos que por se tratar de um grupo que era avaliado constantemente pelos técnicos da instituição, pois cumpriam medidas sócio-educativas, evitavam confrontos diretos de opiniões com os outros atores e/ou espectadores.

Podemos considerar que nossa intervenção teve um papel educativo mais voltado para o desenvolvimento da racionalidade, uma vez que as

questões emocionais não eram tão aprofundadas, talvez pelo fato dessas questões se distanciarem do universo íntimo desse grupo de adolescentes.

Com nossa ação educativa procuramos incorporar princípios capazes de contemplar as particularidades pessoais e culturais, escolares e sociais, tendo como alvo os processos de desenvolvimento, personalização, socialização, humanização e produção de novas subjetividades.

No ambiente formal das reuniões, nem sempre as pessoas se sentiam desinibidas para se manifestarem, o que prejudicou a discussão de temas importantes. Dessa forma, a informalidade proferida, através de ações teatrais, foi uma maneira de incrementar as discussões.

As situações de opressão e discriminação que são possíveis de serem notadas cotidianamente, muitas vezes não são discutidos. Nosso trabalho possibilitou, portanto resgatar essas situações trazendo elementos de debates afim de conseguirem elaborar esses momentos tão corriqueiros no dia-a-dia.

A técnica do teatro-fórum empregada como um método educativo dialógico proporcionou uma maior compreensão e participação ativa desse grupo de 'renegados', 'excluídos' do sistema e possibilitou a construção de novos discursos para lidar com uma sociedade que estigmatiza, aliena, exclui e ignora.

De um modo geral, nossa intervenção serviu para o sujeito singular se expor num espaço coletivo, onde ele pôde elaborar novos elementos subjetivos e conceber novas respostas para a situação de vulnerabilidade social que o assolava. Além disso, o sujeito pôde buscar novas oportunidades, se abrir para possíveis mudanças e transformações sociais.

Com as encenações proferidas no teatro-fórum os adolescentes aprenderam que não precisam se submeter ao saber/poder ideológico, e que atribuir novos significados a muitas situações que enfrentavam até então de acordo com apenas uma perspectiva.

Durante as atividades teatrais pudemos observar a importância do diálogo na construção das encenações e na elaboração de novos processos subjetivos. Com os jogos os adolescentes compreenderam, na prática, ouvir o outro, respeitar as opiniões diferentes e criticar de forma construtiva.

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 1987, p. 79).

Com esse trabalho entendemos que o compromisso de desenvolver estratégias educativas deve ser um ato político que desvele os preconceitos, as opressões, as discriminações e as falácias ideológicas que estão ocultas nas situações de vulnerabilidade social. Esse trabalho nos mostrou que é possível produzir de forma crítica e coletiva novos processos de subjetivação que irão ancorar os adolescentes em sua lida com as situações de vulnerabilidade social e na transformação de sua realidade.

THE THEATRE OF THE OPRESSED AS A TOOL PSYCHOEDUCATIONAL

ABSTRACT

This article is a theoretical and practical portrait of a non-formal educational activities aimed to examine the transformations experienced by young people in a state of social vulnerability participating in social discussions in a form of theater of the oppressed - the theater-forum. The technique of theater-forum was held as a methodology able to establish a critical space action / reflection / action on the social reality experienced by these young people. The discussions postulates in some theatrical performances were analyzed critically and scored from theoretical frameworks of contemporary thinkers (Bauman, Augé, Boal) and analysts sociohistorical (Bock, Aguiar, Ozella). We conclude that this action re-signified social problems (violence, drug involvement, hyper-consumerism, poverty, cultural capital etc.) among these young people. In general, the young through a collective construction could experience new processes of subjectivity and open to possible changes and social transformations criticism in your life.

KEYWORDS: Adolescence. Subjectivity. Theater of the oppressed.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. J. A; BOCK, A. M. B; OZELLA, S. A orientação profissional com adolescentes: um exemplo de prática na abordagem sócio-histórica. In: BOCK, A. M. B; GONÇALVES, M. G. M; FURTADO, O. (Orgs.) **PsicologiaSócio-**

Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. São Paulo: Cortez, 2001. cap. 9. p. 163-178.

AUGÉ, M. **Não-lugares**. Lisboa: 90°, 2005.

ABRAMOVAY, M. et al. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina:** desafios para políticas públicas. Brasília, DF: UNESCO, 2002.

BAUMAN, Z. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2005.

BIANCONI, M. L.; CARUSO, F. Educação não-formal. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 57, n. 4, p. 20, 2005,

BOAL, A. **Jogos para atores e não-atores**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

BOAL, A. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. 7. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

BOCK, A. M. B; FURTADO, O; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia**. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

BUCHIANERI, L. **Velocidade e tédio:** o paradoxo da adolescência no mundo contemporâneo. 119 f. 2012. Tese (Doutorado)-Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KAZTMAN, R. **Seducidos y abandonados:** el aislamiento social de los pobres urbanos. Revista de la CEPAL, Santiago de Chile, n. 75, p. 171-189, dez. 2001.

LIPOVETSKY, G. **A era do vazio:** ensaios sobre o individualismo contemporâneo. Lisboa: Relógio D´água, 1989.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.