

**RAQUEL TURCI PEDROSO**

**TEATRO DO OPRIMIDO: EM BUSCA DE UMA PRÁTICA DIALÓGICA**

**Educação: Psicologia da Educação**

**PUC/SP**

**São Paulo**

**2006**

**RAQUEL TURCI PEDROSO**

**TEATRO DO OPRIMIDO: EM BUSCA DE UMA PRÁTICA DIALÓGICA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação: Psicologia Educação, sob a orientação da Professora Doutora Heloísa Szymanski.

**Educação: Psicologia da Educação**

**PUC/SP**

**São Paulo**

**2006**

---

---

---

*À minha família, que não me  
deixa esquecer do amor*

## **AGRADECIMENTOS**

Aos jovens participantes do projeto “Protagonistas de Direitos Humanos”, que me ensinaram a lutar.

Ao Projeto Meninos e Meninas de Rua de São Bernardo do Campo e à ONG Mudança de Cena, pela força que sempre se renova.

Ao CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, pelo incentivo que, em tempos de crise, possibilitou a realização deste projeto.

À Professora Doutora Heloisa Szymanski, pela inspiração e confiança.

À Cátedra Paulo Freire do Programa de Estudos Pós Graduated em Educação (Currículo) da PUC/SP, que me apresentou com boniteza o diálogo.

Ao meu querido amigo Alex, que compôs as capas dos capítulos deste trabalho.

Às minhas amigas e amigos, sem os quais me perderia em vazios.

## RESUMO

O método do Teatro do Oprimido propõe pesquisar maneiras de superações de situações de opressão vividas por homens e mulheres e ensaiar, portanto, ações para a articulação de grupos na conquista do cumprimento de seus direitos. O presente estudo buscou compreender as possibilidades do uso do Teatro do Oprimido na construção de um processo educacional dialógico, segundo a perspectiva de Paulo Freire.

A pesquisa-ação de referencial teórico-metodológico de Paulo Freire orientou a pesquisa, realizada com um grupo de jovens participantes do projeto “Protagonistas de Direitos Humanos”, no qual a autora dessa dissertação foi também educadora. Os dados desse estudo provêm dos diários de campo elaborados ao longo do projeto e das duas entrevistas reflexivas realizadas junto aos participantes. Para análise dos dados, usou-se a fenomenologia de cunho hermenêutico, com o objetivo de compreender os horizontes que se abrem num processo dialógico, bem como os possíveis caminhos para a construção deste processo.

A trajetória do grupo revelou a construção de uma consciência crítica em relação à luta pela garantia dos direitos dos jovens, numa perspectiva reflexiva de reinvenção, mudança e inovação. O Teatro do Oprimido foi um instrumento auxiliador na construção de uma educação para libertação: como prática dialógica, ele não acontece na desesperança, mas somente com a certeza das possibilidades de transformação.

## ABSTRACT

The method of the *Theater of the Oppressed* proposes to research means of overcoming situations of oppression lived by both men and women and, therefore, to rehearse actions for the articulation of groups in the conquest for the execution of their rights. The present study sought to understand the possibilities in the use of the *Theater of the Oppressed* within the construction of a dialogical educational process - according to Paulo Freire's perspective.

The research-action of Paulo Freire's theoretical-methodological referential guided the research and was achieved with a group of young participants of the "Protagonists of Human Rights" project, in which the author of the dissertation was also an educator. The data of the study were collected from field diaries elaborated throughout the project and from the two reflexive interviews accomplished together with the participants. Hermeneutic phenomenology benchmark was used for data analysis, geared to understand the horizons that open up in a dialogical process as well as the possible ways leading to the construction of this process.

The path taken by the group revealed the construction of a critical consciousness in relation to the fight for the warranty of the young's rights, with a reflexive perspective of reinvention, change and innovation. The *Theater of the Oppressed* was an auxiliary tool for building up an education towards liberation: as a dialogical practice, it does not occur in despair but only with the certainty of the possibilities of transformation.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>CAPÍTULO 1. CONSTRUINDO CAMINHOS</b> .....	8
1.1 Direitos Humanos e juventude: educação para libertação.....	9
1.2 Fragmentos de um Teatro da Militância: como tudo começou.....	13
1.3 Teatro do Oprimido e a modalidade Teatro - Fórum.....	17
<b>CAPÍTULO 2. URGÊNCIAS DA JUVENTUDE BRASILEIRA</b> .....	24
<b>CAPÍTULO 3. A MANEIRA DE OLHAR A COMPREENDER</b> .....	31
3.1 A origem da pergunta.....	32
3.2 Dialogicidade e pesquisa-ação.....	35
3.3 A hermenêutica e o emergir dos sentidos.....	37
<b>CAPÍTULO 4. O PROJETO PROTAGONISTAS DE DIREITOS HUMANOS</b> .....	41
4.1 Apresentação.....	42
4.2 A experiência na execução do projeto.....	45
<b>CAPÍTULO 5. O TEATRO DO OPRIMIDO E A BUSCA POR UMA PRÁTICA DIALÓGICA</b> .....	49
<b>CAPÍTULO 6. TEATRO DO OPRIMIDO: PARA QUÊ? PARA QUEM?</b> .....	69
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	82





## INTRODUÇÃO

Ingressei no curso de pós-graduação em Psicologia da Educação logo após a minha conclusão do curso de graduação em Psicologia no ano de 2003, também pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Durante quatro anos da minha formação em Psicologia fui bolsista do grupo PET – Programa de Ensino Tutorial (antigo Programa Especial de Treinamento), financiado pela SESu/MEC. Como integrante deste grupo me envolvi com a prática de pesquisa e intervenção, e pude realizar um projeto titulado “Trabalhando com promoção de saúde: redução dos riscos associados ao uso de drogas”. Este projeto contou com um momento inicial de levantamento bibliográfico sobre as práticas educativas com jovens relacionadas ao tema do uso de drogas, para então haver a elaboração de um pré - projeto de intervenção institucional com jovens.

Para a realização deste projeto contei com a participação de uma colega do grupo PET no momento da intervenção institucional. Foi um ano e meio desde a fase de reconhecimento institucional até as oficinas realizadas durante oito meses junto aos jovens. Esta experiência é a semente do meu projeto de mestrado e é definidora de rumos da minha carreira.

As oficinas tinham como proposta o exercício da criatividade e autonomia, a partir de recursos de técnicas de grupo e de dramatização. Tínhamos como fundamento que, no exercício do “ser - si –mesmo”, o retorno àquilo que é mais próprio e que ultrapassa a “cotidianidade” possibilitaria escolhas mais conscientes, ainda que a escolha fosse a de usar drogas.

Estes jovens com os quais trabalhamos se envolviam de maneira especial com as atividades específicas de dramatizações de cenas propostas por eles ou por nós educadoras. Foi então que comecei a perceber a possibilidade do uso do teatro como prática educativa.

Ao final desta intervenção, o grupo apresentou uma peça teatral que abordou os riscos do uso de drogas vividos em seus cotidianos, e puderam viver na cena papéis diferentes dos seus, porém de seus irmãos e pais envolvidos com o tráfico e o uso de drogas. Este trabalho foi premiado pela Fundação Aniela no I Prêmio

Neyde Aparecida Sollito para projeto desenvolvido na graduação em Psicologia da PUC/SP sobre o tema *Saúde na Cidade*.

A experiência me trouxe uma série de questões que ficaram sem respostas, e, assim, o meu Trabalho de Conclusão de Curso – TCC surgiu como uma oportunidade de me aproximar de algumas destas questões, para que novas outras pudessem se abrir. O meu TCC buscou uma aproximação das experiências dos riscos associados ao uso de drogas vividas no cotidiano de dois jovens que participaram dos oito meses das oficinas. Foi um trabalho bem sucedido sendo avaliado positivamente pelo orientador Antonio Carlos Amador Pereira e pela parecerista Profa. Dra. Heloísa Szymanski, que se tornou a minha orientadora no mestrado.

O meu TCC me aproximou de uma apropriação da entrevista reflexiva e da fenomenologia de cunho hermenêutico como instrumento de compreensão dos dados. Pude também compreender melhor como se pensar uma prática educativa com o tema das drogas, mas ainda restava uma questão não respondida por esta trajetória: e o teatro como prática educativa?

Como uma apaixonada por pesquisa, aprisionei-me a esta pergunta que não se calava e pedia por aprofundamento e decidi os rumos de minha carreira no segundo semestre de meu ano de formação na faculdade: fazer mestrado em Psicologia da Educação e ingressar num curso de Teatro.

Assim fui aprovada na seleção da Pós Graduação em Educação: Psicologia da Educação na PUC-SP e iniciei cursos e estudos sobre Teatro. Com o levantamento bibliográfico sobre o tema, conheci mais de perto autores que se aproximam daquilo que acredito ser o sentido da educação – uma educação política, uma educação para o ser mais, uma educação dialógica e libertadora: Paulo Freire e Augusto Boal.

Quando defini estes autores para meu estudo, em março de 2004, entrei em contato com o fundador e coordenador da área de projetos da ONG Mudança de Cena SP. Isto porque essa ONG tem uma vasta experiência com a metodologia do Teatro do Oprimido, realizando trabalhos em prisões, comunidades, escolas, e parcerias com o CTO – Centro de Teatro do Oprimido do Rio de Janeiro, fundado por Augusto Boal. Neste contato busquei orientações bibliográficas e encontrei algo

além: fui convidada para participar como educadora do projeto piloto “Protagonistas de Direitos Humanos”.

No ano de 2004, a partir da parceria entre a ONG Mudança de Cena e o Projeto Meninos e Meninas de Rua de São Bernardo do Campo, foi implantado o projeto piloto “Protagonistas de Direitos Humanos”. Este projeto se insere no objetivo mais amplo de ambas as instituições: formar jovens que atuem diretamente na luta pela garantia de seus direitos.

O projeto piloto “Protagonistas de Direitos Humanos” buscou formar um grupo de 30 jovens moradores de um bairro da periferia de São Bernardo do Campo para que estes atuassem como promotores de Direitos Humanos dentro de sua comunidade, fortalecendo a democracia e difundindo a cultura da paz, além do desenvolvimento de uma metodologia para a promoção dos Direitos Humanos, utilizando o arsenal do Teatro do Oprimido, as novas tecnologias de informática e a formação em Direitos Humanos.

A Organização não governamental Mudança de Cena tem como missão promover os Direitos Humanos e o desenvolvimento social por meio de ações educativas, políticas e artísticas. Para este fim, a organização desenvolve pesquisas e metodologias de teatro e outras expressões artísticas apropriadas à intervenção social e ao desenvolvimento humano; cria e executa projetos e programas de desenvolvimento social para a proposição de políticas sociais; estabelece diálogo ativo entre ONGs e Estado para promover a utilização da linguagem artística na área de intervenção social.

O PMMR – Projeto Meninos e Meninas de Rua de São Bernardo do Campo é uma organização não governamental sem fins lucrativos que desenvolve ações para cidadania, de educação e participação no desenvolvimento de políticas públicas com crianças e adolescentes. A população atendida pelo projeto é de meninos e meninas em situação de rua e suas famílias do município de São Bernardo do Campo, Estado de São Paulo. Hoje o projeto trabalha na linha da mobilização e organização de crianças, adolescentes e suas famílias para a participação na luta e conquista dos seus direitos.

Os caminhos trilhados por ambas instituições para se chegar ao piloto “Protagonistas de Direitos Humanos” ressaltam o compromisso pela validação do

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente e pela ação do jovem para a transformação social.

Assim, a partir deste projeto piloto nasce a proposta de minha dissertação de mestrado: estudar as possibilidades do Teatro do Oprimido, através de seus exercícios e jogos, abrir caminhos para que os “atores” busquem o pensamento para a liberdade, encontrando-se com a realidade social; levando-os a uma maior compreensão de sua própria história de maneira crítica e consciente e sendo, portanto, uma prática educativa e dialógica.

É preciso destacar, porém, que não é possível separar este estudo de uma avaliação de meu processo enquanto educadora deste grupo, o que torna minha dissertação mais difícil e, ao mesmo tempo, importante para se discutir uma prática educativa a partir da educação libertadora. Tarefa difícil pelo constante exercício de aproximação e distanciamento das falas dos jovens e das experiências vividas não só durante a entrevista, mas durante o processo grupal. Temos, assim, o que eles falam da experiência de participar de um projeto com o Teatro do Oprimido como método, da experiência de me ter como educadora e da minha experiência como educadora deste grupo.

O procedimento utilizado para a investigação do tema foram duas entrevistas filmadas – uma realizada em 25.11.2004, enquanto o projeto ainda estava em andamento, e uma devolutiva da entrevista realizada em 20.04.2005 com o grupo dos jovens participantes do projeto “Protagonistas de Direitos Humanos”. Além das entrevistas, outros dados serão utilizados para o aprofundamento do tema estudado, provindo do diário de campo construído ao longo de toda a execução do projeto.

Não é possível, portanto, tentarmos buscar o que do Teatro do Oprimido, em si, é, de antemão, uma prática libertadora e dialógica; mas podemos buscar o que de minha experiência como educadora no projeto, utilizando este método, revelou-se como possibilidade daquilo que entendemos por uma prática dialógica esta. Como indicado por Paulo Freire (2003a), a experiência de se pensar a prática e a realidade em que ela se dá, como horizonte de reflexão, termina por nos revelar obviedades que não suspeitávamos, e, por isso, pensar a prática é a melhor maneira de se pensar certo.

A presente dissertação descreve, inicialmente, no capítulo “Construindo caminhos” os princípios que norteiam o projeto “Protagonistas de Direitos Humanos”: a educação libertadora de Paulo Freire e o método do Teatro do Oprimido de Augusto Boal. O item sobre o Teatro do Oprimido está dividido em duas partes, a primeira com o título “Fragmentos de um Teatro da Militância: como tudo começou”, faz um breve resgate do contexto do teatro brasileiro em que nasce a proposta de Augusto Boal, e a segunda parte “Teatro do Oprimido e a modalidade Teatro-Fórum” explicita mais detalhadamente a modalidade utilizada no projeto.

O segundo capítulo “Urgências da Juventude Brasileira” resgata a situação do jovem no Brasil num levantamento de suas principais problemáticas, com o objetivo de contextualizar, de uma maneira mais abrangente, as questões de maior complexidade que envolvem o jovem de baixa renda, morador das periferias de grandes cidades como São Paulo.

O terceiro capítulo descreve o caminho percorrido até o encontro da pergunta à qual esta dissertação busca iluminações, apresentando a metodologia da pesquisa-ação de referencial teórico-metodológico, de Paulo Freire, como método de apreensão e a fenomenologia de cunho hermenêutico para a análise dos dados.

O quarto capítulo apresenta, primeiramente, o projeto “Protagonistas de Direitos Humanos” e, por fim, uma síntese da experiência realizada durante os oito meses do projeto, para orientação e contextualização dos dados apresentados na análise.

O quinto capítulo “Teatro do Oprimido e a busca por uma prática dialógica”, revela os sentidos explicitados pelos jovens que participaram do projeto “Protagonistas de Direitos Humanos”. O texto foi elaborado com o cruzamento entre as falas dos jovens, reflexões a partir do diário de campo e as propostas teórico-metodológicas de Paulo Freire.

O capítulo que encerra essa dissertação “Teatro do Oprimido: para quê? Para quem?” apresenta os caminhos que se abrem com uma prática dialógica, que não está dada desde o início nas relações, mas que revela horizontes de transformação e de superação de iniquidades.

O lugar de onde falo como pesquisadora é este em que aprendemos com os vários sentidos de nossa prática, que são situados numa história de relações

humanas e, portanto, num dado momento histórico: que o leitor possa entrar na minha história, revisitar a sua e lançar-se em novos envios é o que acredito ser um processo de aprendizagem.





# CAPÍTULO 1.

## CONSTRUINDO CAMINHOS

### 1.1 Direitos Humanos e juventude: educação para libertação

Algumas palavras-chave que fazem parte da construção do projeto “Protagonistas de Direitos Humanos” estão presentes em muitos projetos sociais que visam o atendimento da criança e do jovem em situação de vulnerabilidade: Direitos Humanos, democracia, autonomia, cidadania, *protagonismo*, conscientização e, por fim, a palavra educação.

Começando por esta última, vale uma reflexão: quantas educações existem? Quando falamos que a educação é o caminho, de qual educação estamos falando? Caminho para se chegar aonde?

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, assinada em 1948, em seu artigo 26, estabelece que toda pessoa tem direito à educação, que deve ter como objetivo o pleno desenvolvimento da personalidade. O artigo 53. do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90) estabelece também que a educação escolar deve visar o preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Mas qual é essa educação para todos? Como são esses equipamentos públicos em que as crianças e jovens estão inseridos?

A palavra “educação” vem sempre associada à educação formal, que é aquela realizada na escola, na qual há a transmissão de saberes do professor para o aluno. Mas a educação não é tão somente aquela que acontece na escola, Freire (1992) afirma que educação é um fenômeno em que duas ou mais pessoas, num processo dialógico, aprendem e ensinam umas às outras, e esta experiência as leva ao reconhecimento da realidade em que estão inseridas.

Há uma aproximação entre educação e conscientização, mas é preciso atentar que conscientização é diferente do processo de depositar no outro saberes previamente estabelecidos, o que Freire (1980) denomina de concepção bancária na educação. Segundo o autor, em lugar de comunicar-se, o educador faz comunicados e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Nesta concepção, a educação deixa de ser um processo de

busca, mantém as estruturais sociais, minimiza a criatividade dos educandos, que, em lugar de transformar, adaptam-se à realidade.

Conscientização faz parte de uma práxis libertadora e por esta entende-se que educador e educando tornam-se sujeitos do processo (FREIRE, 2003). A educação problematizadora se dá a partir da percepção crítica de como estão sendo no mundo com que e em que se acham.

A questão que se coloca não é a de se há ou não educação sem conteúdo, a que se oporia a outra, a conteudística porque, repitamos, jamais existiu qualquer prática educativa sem conteúdo (...) O problema fundamental, de natureza política e tocado por tintas ideológicas, é saber quem escolhe os conteúdos, a favor de quem estará o seu ensino, contra quem, a favor de que, contra que (FREIRE, 1992, p. 110).<sup>1</sup>

Assim, a concepção bancária sugere uma dicotomia entre homem-mundo, homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros, espectadores e não criadores, uma consciência passiva a espera de receber os conteúdos do mundo e quanto mais adaptados, tanto mais “educados” (Freire, 2003a). Já a educação problematizadora reconhece a historicidade dos homens – seres protagonistas de sua história –, inacabados e inconclusos, em e com uma realidade que, por ser histórica, é também inacabada: “Desta maneira, a educação se re-faz constantemente na práxis. Para ser tem que estar sendo” (FREIRE, 2003a, p. 73).

A concepção bancária da educação serve como instrumento de opressão e de desumanização, *coisifica* o humano ao negar-lhe a garantia de seus direitos e romper exercício de sua vocação de ser mais.

Um dos elementos básicos na mediação opressores-oprimidos é a prescrição, a imposição de uma consciência a outra (FREIRE, 2003a). É aprender, por exemplo que só tem direito a uma educação de qualidade quem pode pagar por ela, que em épocas de conflito na favela o toque de recolher é às sete horas da noite, e aprender a ouvir elogios como “É pobre, mas é bom”, “É negro, mas é espertinho”....

---

<sup>1</sup> O livro *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido* de Paulo Freire (1992) não é uma negação dos conceitos expressos na *Pedagogia do Oprimido* (2003), mas um reencontro com as experiências vividas ao longo dos anos desde a publicação deste primeiro. O autor reflete sobre as atualidades políticas dos conceitos explicitados na *Pedagogia do Oprimido* (2003).

O educador progressista não pode aceitar nenhuma explicação determinista da história. A exploração e a dominação dos seres humanos, como indivíduos, como classes, negados no seu direito de estar sendo é imoralidade (FREIRE, 2003).

A libertação dos oprimidos é também a libertação dos opressores. A ação política dos oprimidos deve ser o diálogo com aqueles que se comprometem com o pensamento crítico (FREIRE, 1980). A luta dos oprimidos se revela como uma busca de superação da contradição em que se acham para o surgimento do novo, e não para tornarem-se tão opressores quanto aqueles que eram os seus.

É pois essencial que os oprimidos levem a termo um combate que resolva a contradição em que estão presos, e a contradição não será resolvida senão pela aparição de um “homem novo”: nem o opressor, nem o oprimido, mas um homem em fase de libertação. Se a finalidade dos oprimidos é chegar a ser plenamente humanos, não a alcançarão contentando-se com inverter os termos da contradição, mudando somente de pólos. (FREIRE, 1980, p.59.)

Entende-se, portanto, que liberdade é o reconhecimento dos homens como sujeitos de direitos, que é muito diferente da idéia do individualismo e do liberalismo, em que ser livre é fazer o que quer com sua vida privada. A liberdade é a intervenção no espaço público, a participação na esfera política que produz modificações nesse espaço coletivo do qual a nossa humanidade pertence (KEHL, 2004).

Revisitando a Declaração Universal dos Direitos Humanos, o artigo 29 diz que os homens têm deveres com a comunidade, na qual o livre e pleno desenvolvimento de sua personalidade é possível. Isto implica que sem que a comunidade humana, representada pelo Estado, seja reconhecida como responsabilidade de cada sujeito que dela participa, não se faz valer os direitos do homem: essas duas condições, direitos e deveres são indissociáveis (KEHL, 2004).

Cidadania é palavra bastante utilizada para descrever o conjunto de direitos e deveres que têm os cidadãos, e quando dela falamos estamos nos referindo ao acesso a direitos sociais, político e culturais. Por tal cidadania, todos os indivíduos teriam garantidos os direitos à segurança econômica e social, como a educação e a saúde; o reconhecimento da multiplicidade de linguagens artístico-culturais,

referentes a um grupo étnico e, ampliando em debates recentes, os direitos referentes à afirmação de identidades que se delineiam por gênero, raça e orientação sexual. A questão da cidadania propõe portanto o reconhecimento de que a diversidade é criativa (NOLETO, 2003).

Assim, mais do que sermos cidadãos por uma razão qualquer, tornamo-nos cidadãos na medida em que nos assumimos como sujeitos cognoscentes e não como incidência das ideologias predominantes, e aí reside a grande importância política de nossas ações.

A educação é política pois a partir dela nos assumimos como sujeitos que intervêm na realidade que se apresenta. A sua *politicidade* está justamente na impossibilidade da educação ser neutra, seja ela autoritária ou democrática, e o dever ético que assumimos em nossas relações educacionais é exprimirmos o respeito às diferenças e às posições antagônicas, de forma que a nossa diretividade não interfira na capacidade criadora dos envolvidos no processo (FREIRE, 1992).

Não se exerce a autoridade coerentemente democrática sem o reconhecimento da eticidade da presença do educador, e não se vive eticidade sem liberdade. O educando que exercita sua liberdade ficará tão mais livre quanto mais eticamente vá assumindo a responsabilidade de suas ações, fundando-se a sua autonomia (FREIRE, 2002).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos e O Estatuto da Criança e do Adolescente não garantem em si que seja cumprido aquilo que está neles prescrito, e isto podemos verificar constantemente no curso da história. Mas ganha visibilidade o reconhecimento de linguagens e direitos de gerações segundo ciclos de vida; reconhece-se que os jovens reivindicam e reinventam direitos, o que muitas vezes é interpretado a partir de estereótipos e estigmas, como é o caso da crescente associação entre juventude e violência, principalmente com relação ao jovem negro morador das periferias das grandes cidades.

Diante de um cenário de desenvolvimento econômico que se sustenta por uma distribuição da renda que acentua iniquidades, é nosso dever pensarmos em ações educacionais comprometidas com as demandas da nossa sociedade .

Rompe-se com a dicotomia entre o que é ou não educação e com as fronteiras entre educação e cultura quando se tem como perspectiva tornar a

educação *dos* sujeitos, e não *para* os sujeitos. Há uma demanda dos jovens por conhecimentos como informática e línguas estrangeiras, e há também o interesse por debates sobre temas atuais que dizem respeito ao seu dia-a-dia, como a sexualidade, violência, discriminação, debates sobre o momento histórico do qual participam estes jovens (NOLETO, 2003).

É assim que o método do Teatro do Oprimido de Augusto Boal se revela como instrumento de ação educacional a partir das pontuações acima. A escolha deste no projeto “Protagonistas de Direitos Humanos” se dá pela possibilidade de integração do exercício e reivindicação dos Direitos Humanos numa ação democrática e autônoma, formando um grupo de jovens protagonistas de suas cidadanias: é a educação para libertação.

## **1.2 Fragmentos de um Teatro da Militância: como tudo começou**

Para compreendermos as origens do Teatro do Oprimido, é necessário, brevemente, visitarmos a história do teatro no Brasil, mais especificamente a história do teatro da militância no Brasil.

Segundo Garcia (2004), os primeiros esforços de consolidação de um teatro nacionalista ocorrem imediatamente nos anos anteriores ao golpe militar de 1964, e acreditava-se, naquele momento, que estávamos muito próximos de uma mudança histórica, principalmente por causa das atuações dos Centros Populares de Cultura.

O *agitprop*, conhecido como teatro de agitação política com o objetivo de difundir os ideais comunistas, foi muito presente na Europa e na URSS nas primeiras décadas do século passado, e isto devido à ação do Partido comunista na sua promoção. Porém, aqui no Brasil, à mesma época, predominava um teatro operário de influência anarquista, que acontecia nos grupos de europeus imigrados, denominada de Teatro Social Libertário (GARCIA, 2004).

Esse teatro auxiliou a legitimação de uma massa de operários na preservação de ideais anarquistas, e em 1890 o proletariado dos centros urbanos começa a se organizar para a fundação de partidos operários anarquistas e associações anarco-sindicalistas. Segundo a (GARCIA, 2004, p. 94):

É neste contexto que se insere o teatro. Feito por operários para operários, no âmbito de um circuito familiar de conhecidos, o teatro é mais um dos momentos em que se celebra a solidariedade ideológica entre os simpatizantes e militantes libertários. Não possui nenhum vínculo com qualquer teatro, profissional ou amador, que aconteça fora dos limites geográficos de seu círculo, nem procura qualquer integração com o meio artístico.

As peças encenadas inicialmente eram adaptações de clássicos trazidos pelas companhias italianas e não tinham vigor ideológico, mas aos poucos os grupos tiveram acesso a textos libertários trazidos de fora. A partir de 1917, as festas operárias tornaram-se festivais públicos, mas prevaleceram ainda peças com o objetivo de socialização.

Em 1922 entrou em cena o Partido Comunista do Brasil, e, em meados de 1930, o teatro social libertário deixou praticamente de existir para, em 1960, ganhar força o *agitprop*, com a fundação do Centro Popular de Cultura da União Nacional dos Estudantes – o CPC da UNE

Em 1953, a Cia. de Teatro de Arena foi fundada, em São Paulo, pelo então ator Zé Renato, recém-formado pela EAD. Em 1955, com a intenção de conseguir uma sede própria para dar continuidade ao trabalho do grupo, surgiu a idéia de uma “Sociedade do Teatro de Arena”, no qual várias pessoas pagariam mensalidades e poderiam assistir a todas as peças realizadas pelo grupo, chegando a ter 400 sócios.

Em 1956 juntou-se a Zé Renato o Teatro Paulista de Estudantes – TPE, ligado ao Partido Comunista e composto por atores como Gianfrancesco Guarnieri e Vianinha. Sobre esta junção, Guarniere (2004, p. 68) comenta:

O TPE tinha a intenção de continuar suas atividades, e não somente nos palcos convencionais. Eles queriam fazer apresentações em escolas, colégios, clubes e principalmente em fábricas – e um grupo amador dificilmente conseguiria fazer tudo isso. Por isso foi importantíssimo aquele acordo com o Arena que, mais tarde, resultou na fusão entre os dois grupos. (...) Mas o que continuava faltando na época era uma visão crítica, alguém que conseguisse traduzir no palco a realidade brasileira daquele período. Quem chegou para preencher este espaço foi o Augusto Boal, convidado pelo Zé Renato para dividir com ele a direção artística do Arena. (...) Talvez o Augusto Boal não imaginasse que fosse encontrar no Arena um pessoal tão preparado, um material humano tão bom para ser trabalhado. E mais que isso: um time

tão politizado, formado nas bases da Juventude Comunista e, acima de tudo, disposto a fazer alguma coisa no sentido da libertação, no sentido de lutar contra as injustiças sociais.

Boal iniciou as suas atividades no teatro de Arena em São Paulo através do convite do diretor Zé Renato no final da década de 50 e após seu aperfeiçoamento na Columbia University, onde entrou em contato com as oficinas de dramaturgia do *Actor's Studio* e com o método *Stanislavsky*. À época, iniciava-se a evolução assumidamente nacionalista do teatro, que se fazia acompanhar de uma politização cada vez mais radical (NUNES, 2004).

Não apenas no tema das peças, o teatro passou a ser experimentado como instrumento de luta para uma transformação social, tanto no Centro Popular de Cultura da União Nacional dos Estudantes – CPC da UNE, quanto nos Movimentos de Cultura Popular - MCP no Nordeste.

O MCP foi uma experiência pedagógica integrada de base renovadora, inicialmente voltado para um programa de educação popular, com a realização das primeiras experiências do Método Paulo Freire de Alfabetização pela ação de professores do Serviço de Extensão Universitária da Universidade Federal de Pernambuco, coordenado por Paulo Freire, alguns dos quais pertenciam também ao MCP do Recife:

As propostas de Paulo Freire e de Augusto Boal andaram sempre muito próximas; nos anos 60, técnicas teatrais eram utilizadas por grupos de educação popular para a politização das populações com as quais trabalhavam. O MCP do Recife inspirou a criação do CPC da UNE, no qual Vianinha e outros ex-integrantes do Arena tiveram importante papel e no qual Boal deu aulas de teatro. Em 1996, Freire e Boal estiveram, pela primeira vez, numa mesma apresentação pública, durante a Segunda Conferência Anual da Pedagogia do Oprimido, organizada pela Universidade de Nebraska, em Omaha, Estados Unidos. (NUNES, 2004, p.37.)

Em equipe, os integrantes do Arena politizaram cada vez mais suas ações partindo da nacionalização dos clássicos e chegando até a fazer peças que buscavam "conscientizar" e incitar diferentes grupos a ações revolucionárias. Porém, em certo momento de sua carreira, Boal e seus colegas do Arena fizeram uma autocrítica ao teatro de agitação e propaganda (*agit-prop*) praticado pelo grupo, por

querer levar a verdade – dele e de seus atores – para as platéias, sem, contudo, correr os mesmos riscos.

Na sua autobiografia, Boal (2000) relata que foi um episódio ocorrido com um grupo de camponeses sem terra que marcou mais fortemente a contradição desse “teatro para o povo”. Numa apresentação para as Ligas Camponesas, o grupo de Boal terminava cantando: “A terra pertence a quem trabalha! Temos que dar nosso sangue para retomá-la dos latifundiários!”, e um dos camponeses convida então o grupo para acompanhá-los numa invasão de terra. Boal explica a este camponês que as armas da cena não eram de verdade e este camponês diz que eles tinham fuzis de sobra; então Boal tenta explicar-lhe que eles eram artistas e que aquilo era uma peça... até que o camponês afirma que quando eles artistas falavam em “dar o nosso sangue”, na verdade estavam falando do sangue deles, camponeses, e não do sangue dos artistas, já que estes retornariam confortáveis para as suas casas: Boal reconhece então que o grupo não corria risco nenhum cantando hinos revolucionários!

Outro importante episódio ocorre anos depois, em 1973, quando Boal exilado atuava no Peru. A peça encenada pelos atores contava a história de uma mulher, analfabeta, enganada pelo marido, que lhe entregava cartas dizendo serem recibos comprovantes da casa que estava construindo para eles, quando na verdade eram cartas de sua amante. A peça termina quando o marido chega em casa e a esposa acabara de descobrir a verdade. A platéia até o momento sugeria ações e os próprios atores testavam as possibilidades em cena, mas uma senhora não se contentava de maneira alguma com a atuação da atriz e dizia que ela “tinha que ter uma conversa muito clara” com o marido:

Atendendo à sugestão, a atriz-esposa tentava todas as claridades possíveis, mas a senhora gorda dizia sempre que não era assim: até que eu a convidei para subir ao palco e mostrar, ela mesma, que diabo de conversa muito clara queria ela. Encantada, agarrou uma vassoura, deu vassouradas esplêndidas no marido (...) – a senhora gorda perdoou o marido traidor, não sem antes obrigá-lo a ir na cozinha buscar comida para ela: estava faminta da pancadaria. (BOAL, 2000, p.197)



Boal revela esse episódio como o nascimento do teatro-fórum, uma modalidade do Teatro do Oprimido que será melhor explicitada no próximo item.

Todas essas experiências no Arena, as apresentações em busca de fazer o teatro do povo, os seminários de dramaturgia do Arena (de onde se criou "Eles não usam *Black Tie*" de Gianfrancesco Guarniere) marcaram profundamente as propostas multiplicadoras de Boal com seu Teatro do Oprimido: por exemplo, a idéia de que um grupo que utiliza essas técnicas teatrais possa passar por quase todas as etapas da produção de uma peça, desde a criação do texto, até a confecção do cenário.

Mesmo com o golpe militar, Boal e os artistas buscaram meios de reagir à repressão, organizando, por exemplo, a "Feira Paulista de Opinião", um espaço onde eles poderiam expressar seus sentimentos e seu papel diante de tal censura. A proibição da feira gerou o conhecido ato de "Desobediência Civil", liderado pela atriz Cacilda Becker.

Em São Paulo, no ano de 1969, Boal foi detido pela polícia e torturado. Foram as pressões internacionais, lideradas pelo dramaturgo Arthur Miller e vindas de diversos países, que auxiliaram o processo de libertação de Boal, porém ele acabou exiliado do país e só retornou em 1979, meses depois da Anistia.

Foi no exílio que ele sistematizou seu primeiro livro - Teatro do Oprimido e Outras Poéticas, e, em 1978, na cidade Paris, surge o Primeiro CTO Centro do Teatro do Oprimido.

### **1.3 Teatro do Oprimido e a modalidade Teatro-Fórum**

Concebido pelo teatrólogo Augusto Boal, o Teatro do Oprimido é um empreendimento político-cultural, que utiliza as técnicas de dramaturgia para favorecer a compreensão e a busca de alternativas para problemas pessoais e comunitários. Através da prática de jogos, exercícios e técnicas teatrais, estimula-se a discussão das situações de opressão. Segundo Boal (1996b), o Teatro do Oprimido apresenta dois princípios fundamentais: auxiliar o *espect-ator* a se transformar em protagonista da ação dramática, para que assim possa fazer na vida real o que praticou nas experimentações cênicas.

A aproximação do Teatro do Oprimido com a proposta político-pedagógica de Paulo Freire se dá em diversos aspectos. Apesar de muitas pessoas associarem Teatro do Oprimido ao livro “Pedagogia do Oprimido” de Paulo Freire, o autor e criador do método Augusto Boal atribuiu esse nome ao seu primeiro livro – “Teatro do Oprimido e Outras Poéticas” – como sugestão de seu editor e de livreiros. Boal (2000, p.299) conta que inicialmente seu livro se chamaria “Poéticas Políticas”, mas que, depois de questionado, mudou o nome em homenagem a Paulo Freire, mas afirma:

Quando, pela primeira vez, pronunciei Teatro do Oprimido, soou estranho. Ainda hoje, para alguns soa deprimido, embora se trate de Revoltado, do que quer lutar, ser feliz. Imaginem se eu o chamasse Teatro da felicidade, Teatro da Revolução, Teatro do futuro Inventado! – pretensioso. Ficou como é, agora gosto: teatro do Oprimido!

Há, porém, um aspecto central que aproxima o método do Teatro do Oprimido à educação para a libertação: o reconhecimento de que todas as relações humanas deveriam ser de natureza dialógica, e que é só a partir desta relação que há a possibilidade de transformação social. Ademais, assim como a prática educativa na perspectiva freiriana é para a libertação dos oprimidos, é também o horizonte do Teatro do Oprimido.

O Teatro do Oprimido procura ativar os cidadãos na tarefa humanística expressa pelo seu próprio nome: teatro do, por e para o oprimido. Nele, os cidadãos agem na ficção do teatro para se tornarem, depois, protagonistas de suas próprias vidas. (Associação Internacional do Teatro do Oprimido, 2005.)

Boal compreende que o teatro em sua origem era a celebração do povo, mas que foi apropriado pela aristocracia e direcionado a corresponder e a propagar seus interesses. Daí a sua proposta buscar – aproximando-se, em certo sentido, de uma versão teatral da pedagogia do oprimido de Paulo Freire – socializar os meios de produção do teatro, no intuito de devolver ao “povo” o que dele foi tirado ao longo da história.

A linguagem teatral é a linguagem humana por excelência. No palco os atores fazem aquilo que fazemos no dia-a-dia: falam, andam, exprimem idéias. A diferença entre nós e eles consiste em que os atores são conscientes de estar usando essa linguagem, tornando-se aptos, através de exercícios e jogos, para utilizá-la (Boal, 2002). O Teatro, segundo Boal (1996b), nasce quando o ser humano descobre que pode observar a si mesmo, ver-se em ação, ver-se em situação. Ao ver-se, percebe o que é e o que não é, imagina o que poderia ser, descobre onde pode ir: o ser humano é capaz de se observar num espelho imaginário.

Apesar de ser difícil precisar uma data, o Teatro do Oprimido foi criado por Augusto Boal mais determinantemente a partir da década de 70, em seu exílio, pois, no quadro de reação às ditaduras que varreram a América Latina na época, era preciso encontrar maneiras de expressar a realidade histórica do país, transcender o palco e ir para ruas: fazer o teatro do povo.

Através de seus exercícios e jogos dramáticos, é requisitada dos atores a resolução de problemas e conflitos, o que resulta no crescimento da habilidade de fazer opções conscientes, surgindo assim pensamentos reflexivos e críticos (FERNANDES, 1999).

Ele apresenta dois princípios fundamentais: ajudar o espectador a se transformar em protagonista da ação dramática e, então, possa, posteriormente, fazer na vida real as ações da prática teatral. O que se propõe é a própria ação, o espectador não delega poderes ao personagem para que este atue e pense em seu lugar, gerando a catarse que é tão pouco transformadora da realidade; ao contrário, ele mesmo assume um papel protagônico, transforma a ação dramática proposta, ensaia soluções e debate projetos e modificações (BOAL, 1980).

Como o próprio nome já diz, este teatro trabalha com situações de opressão vividas pelos oprimidos, no qual, a partir de suas técnicas, pesquisam-se possibilidades de superação da situação de opressão.

Como já elucidado anteriormente, Paulo Freire caracteriza que ensino é transividade, democracia e diálogo. No teatro convencional existe uma relação intransitiva, ela se direciona somente do palco para a platéia silenciosa; no Teatro do Oprimido cria-se o diálogo, interroga-se o espectador e se espera dele uma resposta: a ação (BOAL, 1996a)!

As oficinas de Teatro do Oprimido são elaboradas a partir das necessidades de cada grupo e dos objetivos da oficina, podem ser de horas ou anos. O arsenal deste método propõe uma série de jogos e exercícios que objetivam instrumentar os participantes na linguagem teatral, sendo a elaboração de um espetáculo uma opção que varia de acordo com a proposta do grupo; o que se mantém sempre é a transposição palco-platéia.

Na “Poética do Oprimido” (BOAL, 1980) apresentam-se algumas etapas a serem seguidas para que os participantes se apropriem da linguagem e possam, a partir dela, explorar suas experiências de opressão. Há uma enorme quantidade de exercícios e jogos que se podem praticar, tendo todos como primeiro objetivo possibilitar que o participante se torne cada vez mais consciente do seu corpo e de suas possibilidades. O corpo humano sofre deformações e mecanizações devido ao tipo de trabalho que se realiza e para a transformação é preciso reconhecer a alienação muscular.

A palavra “exercício” é usada para designar todo movimento físico, muscular, respiratório, motor, vocal, que ajude quem o faz a conhecer melhor o seu corpo, suas estruturas musculares e sua relação com os outros corpos (gravidade, distância peso...). Já os “jogos” são o diálogo, tratam da expressividade dos corpos como emissores e receptores de mensagens (BOAL, 2002).

As outras etapas são voltadas para tornar o corpo expressivo, fazer uso do teatro como linguagem (em que o teatro imagem se revela técnica essencial) para, enfim, o teatro se tornar discurso.

O teatro como discurso pode se realizar de diversas formas – e a escolha delas varia com as necessidades de se discutir certos temas ou ensaiar ações. São algumas delas: teatro-jornal, teatro invisível, teatro-fórum e, mais recente, um desdobramento deste último, o teatro legislativo.<sup>2</sup>

No projeto aqui apresentado, para a etapa de seis meses de duração, escolheu-se o teatro-fórum como modalidade. Teatro-fórum vem de “foro”, porque no

---

<sup>2</sup> Nas eleições 1992, o Centro de Teatro do Oprimido do Rio de Janeiro, dirigido por Boal, decidiu usar o Teatro do Oprimido para teatralizar a Campanha do Partido dos Trabalhadores, porém o partido sugeriu que o CTO lançasse um candidato para vereador. Foi assim que Augusto Boal elegeu-se e iniciou o trabalho com Teatro Legislativo, cujo objetivo era, a partir das apresentações fórum, elaborar leis a serem encaminhadas para a Câmara Municipal. Alguns projetos de lei e emendas orçamentárias tornaram-se leis durante o mandato de Augusto Boal (BOAL, 1996a).

teatro popular de muitos países da América Latina é comum que os espectadores reclamem um “foro” ou debate no fim dos espetáculos, porém, neste gênero, ele não vem no fim, pois o foro é o espetáculo, o encontro entre os *espect-atores* que debatem suas idéias com os atores que lhes contrapõem as suas (BOAL, 1979).

O teatro-fórum é um tipo de jogo e por isso tem suas regras, ainda que possam ser modificadas de acordo com a demanda dos grupos. São necessárias para o alcance dos objetivos: o aprendizado dos mecanismos pelos quais uma opressão se produz, a descoberta de estratégias para evitá-la e o ensaio dessas práticas (BOAL, 2002).

Quanto à sua dramaturgia:

- 1) o texto deve caracterizar claramente os personagens, para que seja reconhecida a ideologia de cada um; a situação social deve estar bem definida;
- 2) as soluções propostas pela peça-modelo devem conter pelo menos uma falha política ou social, para que os *espect-atores* possam ser estimulados a encontrar soluções;
- 3) a peça pode ser de qualquer gênero, estilo ou forma, exceto surrealista, já que o objetivo é a apresentação de uma situação concreta.

Quanto à encenação:

- 1) a expressividade dos atores da peça-modelo deve ser significativa, tanto a partir de suas ações, quanto seus figurinos e objetos cênicos, para que os *espect-atores*, ao substituírem os atores, não tendam para um “rádio-fórum” (fala sem ação) e possam se utilizar desses meios de expressão;
- 2) cada cena deve ter a expressão exata do tema abordado.

O espetáculo-jogo ocorre com a participação de um curinga, que é o nome dado ao “expressivo mestre de cerimônias” do espetáculo-fórum. Sua função é coordenar, abrindo com uma apresentação sobre o que é o Teatro do Oprimido, fazendo jogos de aquecimento com os *espect-atores*, apresentando as regras do jogo, e encaminhando as intervenções do fórum. O curinga deve evitar qualquer tipo de manipulação ou de indução, devolvendo os acontecimentos do palco sem tirar

conclusões que não estejam evidentes nas cenas, reencaminhando para platéia as dúvidas e estando atento para as possíveis soluções mágicas que podem se apresentar (BOAL, 2002).

Quanto ao espetáculo-jogo:

1) o espetáculo é apresentado normalmente num primeiro momento. As cenas devem retratar o conflito/opressão que se deseja resolver;

2) pergunta-se aos *espct-atores* se estão de acordo com a solução apresentada pelo protagonista. Com a discordância, o espetáculo é reapresentado e os *espect-atores* são convidados a apresentar novas alternativas: cria-se a tensão;

3) informa-se que cada vez que o protagonista estiver cometendo um erro o *espect-ator* deve se aproximar da cena e gritar: “pára!”, tomando o lugar do protagonista na cena e informando de onde quer que a cena recomece;

4) o ator substituído deve permanecer próximo ao novo protagonista, para encorajá-lo e corrigi-lo, caso haja algum engano essencial;

5) os opressores intensificam a opressão com o novo protagonista, o jogo consiste na luta entre o *espect-ator* que tenta uma nova solução e os atores que o oprimem;

6) o objetivo não é ganhar o jogo, mas que se exercitem, atores e platéia, para a ação na vida real;

7) renunciado ou esgotada suas ações, o *espct-ator* sai do jogo, o ator protagonista retoma seu papel, e o espetáculo caminha naturalmente até que alguém se aproxime e diga: “pára!”. Após cada intervenção, o curinga faz um resumo da alternativa proposta, indagando a platéia;

8) se a situação de opressão é rompida, então os atores-opressores abdicam de seus personagens e outros *espect-atores* são convidados a tomar o seu lugar;

9) ninguém deve propor soluções mágicas: o Fórum é o conhecimento do que o grupo participante é capaz.

Mais importante do que chegar a uma boa conclusão, o Fórum deve provocar um bom debate; ensaiar uma ação antes de praticá-la é uma das maiores utilidades do teatro-fórum.

O oprimido cria um modelo que é constituído de imagens de sua vida real, há, portanto, uma opressão que é a real e há também imagens dessa opressão: como se dois mundos existissem, o da realidade que inspirou o modelo e o das imagens do modelo. Aquele que cria o modelo e os que dele se utilizam para testar suas possibilidades são privilegiados por este teatro: extrapolarão essa experiência para a sua vida real no combate de suas opressões reais a partir do exercício contra as opressões do imaginário – os oprimidos participam dos dois mundos (Boal, 2002).

Um trabalho com jovens em situação de vulnerabilidade, utilizando o Teatro do Oprimido como método, é, portanto, uma possibilidade de exercício da participação dos jovens que, agora atores, dialogam com a comunidade a qual pertencem e pesquisam a superação de situações de opressão, tornando a comunidade *espect-atora* na promoção dos Direitos Humanos.

Mas quando falamos de jovens e de violações de direitos, quem são estes jovens? O próximo item traz um breve levantamento da situação do jovem no país, para, a partir dessa contextualização, descrevermos o grupo de jovens participantes do projeto e a experiência de sua realização.

## Capítulo 2. Urgências da Juventude Brasileira

---

---

---

---

---

---





## **CAPÍTULO 2.**

### **URGÊNCIAS DA JUVENTUDE BRASILEIRA**

Uma pergunta interessante de se fazer e sem uma resposta pronta e definitiva: quem são os jovens moradores das periferias das grandes cidades do Brasil e quais são as suas urgências? Os jovens participantes desta pesquisa são moradores das periferias de São Bernardo do Campo, município do Estado de São Paulo. Falar que são moradores de periferia já nos traz de antemão um pequeno quadro com palavras-chave, como: violência, desemprego, precariedade do ensino, gravidez na adolescência, entre outros.

Essas facetas e urgências do contexto da periferia realmente existem e este item descreve a situação reconhecida hoje dos jovens, situação que reproduz a desigualdade social e é mantenedora da mesma: não é possível a superação destas desigualdades enquanto as oportunidades não forem iguais, enquanto a tão clamada democracia não se der na prática. Mas cabe ressaltar que a periferia é a casa destes jovens, o lugar onde eles cresceram e onde vivem suas experiências de vida, como o é também qualquer bairro de uma zona nobre.

Para além das precariedades de moradia e das problemáticas enfrentadas precisamos lembrar sempre que antes de viverem somente com a violência, são jovens que, no vácuo da cidadania em que se encontram, vivem numa comunidade organizada a partir de relações horizontais de cooperação, com direitos e obrigações próprias.

Não existe uma juventude moradora de periferia em si, existem jovens construindo sentidos e fazendo escolhas a partir do mundo que lhes é apresentado, e por isso mesmo é importante conhecermos o mundo que esta sociedade está oferecendo para sua juventude.

O despertar para a formulação de direitos básicos da criança e do adolescente só foi possível após o reconhecimento, no século XX, de que estes são seres com características específicas e, portanto, titulares de direitos próprios. A Declaração dos Direitos da Criança, em 1924, e a Declaração Universal dos Direitos

das Crianças das Nações Unidas, em 1959, são exemplos do reconhecimento das prioridades da criança e do adolescente.<sup>3</sup>

No Brasil, a partir da Constituição da República em 1988, uma nova política de proteção e de atendimento à infância e à adolescência começou a ser criada. Constituiu-se um movimento em favor dos jovens brasileiros, movimento que se opunha ao modelo assistencialista e correccional repressivo, incentivador das políticas que privilegiavam as ações de internamento em instituições totais.

Definiu-se que a criança e o adolescente são portadores de direitos: direito à existência digna, à saúde, à educação, ao lazer, ao trabalho, à convivência familiar e sobretudo ao amparo jurídico. Incorporou-se então a diretriz do art. 227 da Constituição Federal à Lei 8.069/90, que revogou o Código de Menores e instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.

O ECA adota um conceito de proteção integral à criança (até doze anos incompletos) e ao adolescente (até 18 anos incompletos) com o objetivo de garantir-lhes os direitos para exercício da cidadania. A responsabilidade pela efetivação destes direitos é atribuída à família, ao Estado, à comunidade e à sociedade como um todo, com a prioridade na formulação de políticas públicas e destinação de recursos para projetos voltados ao atendimento desta população.

Desde a aprovação do ECA até o presente momento, têm-se registrado certos avanços, como, por exemplo, a queda da mortalidade infantil; mas em muito os regulamentos do Estatuto permanecem no papel. Isto pode ser revelado pela precária implementação das estruturas de atendimento, pois mais de 80% dos municípios brasileiros ainda não criaram seus Conselhos Tutelares, órgãos responsáveis pela defesa dos direitos da criança e do adolescente; e, nas cidades em que foram implantados, muitas vezes não conseguem cumprir suas funções.

Persistem, portanto, as desigualdades sociais e a omissão dos poderes públicos em relação à criação de medidas que garantam o acesso universal à escola, à saúde ou aos programas de profissionalização. As oportunidades educacionais continuam bastante restritas para as famílias de baixa renda, devido a

---

<sup>3</sup> O histórico e os dados apresentados neste item estão baseados no Relatório Preliminar da Câmara dos Deputados: Comissão Especial Destinada a Acompanhar e Estudar Propostas de Políticas Públicas para a Juventude de 2004.

fatores ligados à pobreza, desencadeando a necessidade do trabalho precoce, e às precárias condições das escolas públicas a que seus filhos têm acesso, o que se mostra pelos altos níveis de repetência, evasão escolar (principalmente de jovens de 15 a 17 anos) e pelas situações de aprovação que mascaram a qualidade do ensino escolar.

Além da displicência dos órgãos públicos, constata-se também que o ECA ainda não foi assimilado pela sociedade, que considera suas disposições inaplicáveis ou mecanismos de proteção de “pequenos bandidos”. A Campanha de Redução da Idade Penal é um exemplo disto, ainda que cerca de 60% dos países adotem a idade penal aos 18 anos, aqueles que adotam a idade penal inferior aos 18 são países que não asseguram os direitos básicos de cidadania de suas crianças e jovens. Acrescenta-se a isso que esses países que adotam a idade penal inferior a 18 anos não tiveram suas taxas de criminalidade diminuídas. Ao contrário disso, em alguns casos, as taxas até aumentaram; e, em regiões com os mais altos índices de criminalidade nos Estados Unidos, o que os fez baixar foram os programas culturais e de integração na comunidade (TEIXEIRA; VICENTIN, 2001).

Estamos vivendo hoje um alargamento da pirâmide etária brasileira nas faixas entre 15 e 24 anos de idade. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, no Brasil em 2002, a população na faixa etária entre 15 e 24 anos era de 34.092.224 (trinta e quatro milhões, noventa e duas mil e duzentas e vinte e quatro) habitantes. O Fundo de População da Organização das Nações Unidas divulgou dados do relatório 2003 em que o Brasil é o quinto país do mundo com maior percentual de jovens em sua população; são 51 (cinquenta e um) milhões entre 10 e 24 anos – 30% do total de habitantes.<sup>4</sup>

O corte populacional de 15 a 24 anos apresenta algumas das mais altas taxas de desemprego e de subemprego no país. Segundo o estudo do Ministério do Trabalho e Emprego intitulado “A Juventude Brasileira no Mercado de Trabalho”, baseado em dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, do IBGE, de 2001, o contingente de jovens desocupados alcançou 44% da População

---

<sup>4</sup> Relatório Preliminar da Câmara dos Deputados: Comissão Especial Destinada a Acompanhar e Estudar Propostas de Políticas Públicas para a Juventude, p.32, 2004.

Economicamente Ativa (PEA) desocupada, revelando que a taxa de desocupação desse segmento é duas vezes superior à geral.<sup>5</sup>

O estudo “A Juventude Brasileira no Mercado de Trabalho”, relativamente à questão da raça, revela que a população parda e afro-descendente jovem é a mais afetada pelo desemprego, constituindo 52% dos jovens desocupados em 2001. Quanto à renda familiar, 87% dos jovens desocupados pertenciam a famílias com renda *per capita* inferior a dois salários mínimos.

Quando não está desempregado, o jovem, geralmente de baixa renda, exerce atividades precárias no mercado de trabalho, normalmente assalariadas sem carteira de trabalho registrada. A legislação brasileira permite ao jovem, entre 14 e 16 anos ingressar no mercado de trabalho sob a condição de aprendiz, e aos 16 anos como empregado, respeitados os horários de frequência escolar. Até os 18 anos ele está impedido de realizar trabalho noturno, insalubre ou penoso.

Um dos problemas enfrentados por esses jovens refere-se à primeira inserção no mercado, considerando o requisito da experiência prévia. É também uma população que vem exigindo novos enfoques na educação profissionalizante, pois as mudanças no mundo do trabalho, a desregulamentação e a flexibilização da economia demandam habilidades pouco disponíveis aos setores populares, como o conhecimento de informática e línguas estrangeiras (NOLETO, 2003).

A juventude ao longo da história sempre vem associada a atos infratores, de quebra das regras, e o que antes era “rebeldia” hoje é “violência”. Os jovens são vistos hoje como vítimas e agentes da violência, mas dados estatísticos demonstram que a carência de políticas públicas tem inegável influência na delinqüência juvenil: 91% dos jovens internados na FEBEM de São Paulo não terminaram o primeiro grau, e em todo país somente 3,96% dos jovens que cumprem medidas sócio educativas terminaram o Ensino Fundamental.<sup>6</sup>

Segundo Vicentin e Teixeira (2001), as pesquisas nacionais e internacionais demonstram que a criminalidade, uma das expressões da violência, está presente em países ricos e pobres e é geralmente associada às desigualdades sociais, ao

---

<sup>5</sup> Relatório Preliminar da Câmara dos Deputados: Comissão Especial Destinada a Acompanhar e Estudar Propostas de Políticas Públicas para a Juventude, p. 48, 2004.

<sup>6</sup> Relatório Preliminar da Câmara dos Deputados: Comissão Especial Destinada a Acompanhar e Estudar Propostas de Políticas Públicas para a Juventude, p. 76, 2004.

não exercício de direitos de cidadania e à ausência de políticas básicas e de proteção que sinalizariam a presença do Estado na distribuição de riquezas. Porém, a criminalidade está também associada à naturalização da violência nas culturas como modo de operar nas relações sociais, o que demonstra a deterioração de valores como a solidariedade, dignidade e justiça. A descrença nos mecanismos de controle social é assim expressa na criação de sistemas de justiça paralelos (justiceiros) e do sistema de segurança particular.

Em estudo realizado pela UNESCO, o “Mapa da Violência III” retrata a situação de vulnerabilidade da juventude brasileira. Esta pesquisa integra uma linha de estudos de maior alcance que a representação da UNESCO no Brasil vem desenvolvendo desde 1997, com o objetivo de retratar características, valores, atitudes e comportamento da juventude para colaborar com a análise e estrutura de políticas destinadas a enfrentar a violência (WASELFISZ, 2002).

No intervalo de 1991 a 2000 aumentou em 77% o número de jovens (15 a 24 anos) vítimas de homicídios, enquanto na população total cresceram 50,2%; e quase 40% dos homicídios computados no país em 2000 foram cometidos contra jovens. As taxas de homicídios (em 100 mil) estabelecidas para as diversas idades e gênero constata que é na faixa dos 15 aos 24 anos que os homicídios atingem seu maior pico, especialmente aos 20 anos; e somente 6,7% dos homicídios envolvendo jovens no país no ano de 2000 são referentes ao sexo feminino.

Acrescenta-se aos dados a questão do uso da arma de fogo: 29,5% das mortes juvenis no ano de 2000 foram causadas por arma de fogo. É importante percebermos que países em que as taxas de homicídio causadas por arma de fogo são maiores que as de acidentes de trânsito, são uma exceção e não uma regra. Para o país como um todo, os homicídios são, de longe a principal causa de mortalidade juvenil, e em estados como São Paulo, Rio de Janeiro e Pernambuco, os homicídios representam mais da metade das mortes dos jovens.

Segundo Waiselfisz (2002), o crescimento da violência indica que nossas ações e campanhas são insuficientes. Devemos procurar promover políticas e estratégias que estimulem a plena inserção em um papel *protagônico* para os jovens, articulando os diversos setores atuantes na sociedade. Estratégias que promovam o conhecimento, a revalorização e o fortalecimento da identidade juvenil e sua participação como setor ativo e consciente da construção da cidadania.

Em pesquisa apresentada no Relatório Preliminar da Câmara dos Deputados: Comissão Especial Destinada a Acompanhar e Estudar Propostas de Políticas Públicas para a Juventude (2004, p. 77), os resultados demonstram que dispensar intermediários para os jovens é fundamental, pois eles sentem a necessidade de encaminhar reivindicações por métodos de intervenção direta, livre de formalismos e burocracia.

Os dados acima descritos evidenciam urgências da juventude brasileira e indicam caminhos para se criar métodos de intervenção e transformação. Um caminho possível para a superação dos *déficits* na saúde, educação, emprego, violência, é criar junto aos jovens espaços de intervenção política, tornando-os um setor ativo na elaboração de políticas públicas.

## Capítulo 3. A Maneira de Olhar e Compreender



## **CAPÍTULO 3.**

### **A MANEIRA DE OLHAR E COMPREENDER**

#### **3.1 A origem da pergunta**

Retomando a afirmação de Freire (2003b) de que toda educação é política, ressalto neste momento o caráter político da atividade científica: a que e a quem sirvo com a minha pesquisa?

O presente estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa, mediada pela metodologia da pesquisa-ação – utilizando o referencial teórico-metodológico de Paulo Freire. A análise dos dados está orientada pela fenomenologia de cunho hermenêutico, como proposta pelas autoras Minayo (1994) e Szymanski; Almeida & Prandini (2002).

Para a investigação do modo como esta prática foi experienciada pelos jovens, realizaram-se duas entrevistas reflexivas filmadas, com o grupo dos jovens participantes do projeto “Protagonistas de Direitos Humanos”: uma ainda com o projeto em andamento (realizada em novembro de 2004) e a outra, entrevista devolutiva (realizada em abril de 2005), após o término do projeto.

A pergunta a que esta dissertação busca aproximações foi sendo constituída a partir de meu trabalho como educadora do grupo. O convite para trabalhar como educadora ocorreu concomitantemente com a definição da temática a ser estudada em minha dissertação: Teatro do Oprimido como prática educativa. A partir desta delimitação, aprofundei os estudos em Paulo Freire, buscando traçar os cruzamentos do método do Teatro do Oprimido com a pedagogia do oprimido. Mas foi a partir das indagações das indagações que surgiam no decorrer do processo, minhas e do grupo, que nasceu a questão central: “Como o Teatro do Oprimido se revelou enquanto prática dialógica para os jovens participantes do projeto Protagonistas de Direitos Humanos?”.

O primeiro desafio encontrado na execução do projeto foi a construção de um espaço coletivo de trabalho. As técnicas do Teatro do Oprimido revelaram-se facilitadoras nesta construção, principalmente porque o levantamento das histórias



de opressão e a construção das peças só acontecem com uma participação ativa e solidária dos participantes.

Outro ponto importante que conduziu à pergunta a ser investigada foi a minha descoberta de meu modo de ser como educadora, e que é na verdade um desdobramento do ponto acima explicitado: ser uma autoridade sem ser autoritária, expressar o amor que sentia por eles e pelo trabalho que juntos desenvolvíamos sem ser “paternalista” ou tornar-me mais uma jovem entre eles.

O caminho que construímos para a superação destes desafios foi, além do cumprimento das tarefas, a dedicação constante à manutenção das relações grupais, havendo espaços para conversarmos sobre nossos sentimentos em relação ao trabalho que estávamos realizando e ao modo como cuidávamos uns dos outros. As razões para esses espaços serem construídos se devem, principalmente por:<sup>7</sup>

- sem uma relação de confiança e manutenção desta, não havia um lugar para as histórias de opressão serem contadas e encenadas;
- o processo de reviver essas histórias de opressão era também um momento de re-significação destas experiências, o que exigia um cuidado muito delicado – principalmente com os protagonistas destas histórias;
- como eram jovens moradores de bairros próximos, quando não o mesmo, muitos deles eram irmãos, primos, namorados, vizinhos, e traziam constantemente para o grupo questões de relações pessoais, conseqüências de experiências vividas fora do grupo. Termos um objetivo comum a ser cumprido – montagem de peças sobre violação dos Direitos Humanos e a promoção de debates junto às comunidades – facilitava a superação desses entraves de relações pessoais.

Nos momentos de conversa sobre as relações do grupo, retomávamos os princípios de direitos e deveres e, assim, ampliávamos para além da luta do exercício do que há nas leis – que era o principal objetivo do grupo –, alcançando o que está na solidariedade e respeito das relações cotidianas.

Quando falamos em diálogo, não estamos simplesmente substituindo um discurso autoritário por outro mais ameno, sem conflito, e a dialogicidade não está

---

<sup>7</sup> O aprofundamento destes pontos está melhor explicitado no Capítulo 5.

posta desde o início, principalmente se considerarmos o hábito de práticas antidialógicas que predomina nas relações educacionais hoje exercidas:

Um ambiente dialógico exige, do formador, a criação de situações e materiais que desafiem os sujeitos a buscar, a se sentirem curiosos, a renovarem o desejo de ver, de expressarem o que pensam, de aprenderem com a própria fala, de inventarem, de serem mais; de ousarem pensar e discutir sobre o que ainda não é prática mas pode ser. Um ambiente dialógico é desvelador de conteúdos que precisam ser estudados e pesquisados para compreender, mudar e transformar a prática cotidiana. Um ambiente dialógico deixa os sujeitos inquietos, em permanente busca de si mesmos na relação com o outro. A prática do diálogo faz da dialogicidade uma exigência da natureza humana, uma exigência para explicitação de uma opção democrática de educação (GOMES GARCIA, 2004, p. 63).

O tema das práticas dialógicas com o uso do Teatro do Oprimido mostrou-se central para o aprofundamento da experiência do projeto “Protagonistas de Direitos Humanos”, pois se revelou como o maior desafio a ser construído. Além deste aspecto, a escassez de estudos que aprofundem esta temática impulsionou a investigação.

Vale aqui uma última reflexão para cumprir o caráter ético de meu compromisso como educadora popular e pesquisadora: o que de minha pergunta nesta investigação contribui para o fortalecimento das prioridades e necessidades deste grupo de jovens?

A resposta a esta pergunta será melhor explicitada na análise dos dados e conclusão desta dissertação, mas cabe aqui ressaltar que, ao ser formulada, ela tinha também o objetivo de, junto aos jovens, compreender os horizontes que se abrem num processo dialógico, assim como os possíveis caminhos para a construção deste processo.

Há aqui, portanto, a premissa de que a partir de um processo dialógico é possível alcançarmos a transformação social. A luta pela cidadania passa hoje pelo campo da sociedade civil e por uma efetiva democratização com a construção de novas formas de sociabilização, sem o que será muito difícil superar o vácuo existente entre os direitos legais e os direitos efetivos no país.

### 3.2 Dialogicidade e pesquisa - ação

O método de pesquisa do estudo aqui apresentado é a pesquisa-ação. Segundo Gajardo in Szymanski & Cury (2004), o surgimento conceitual e metodológico da pesquisa-ação se deu a partir da década de 70 do século passado, e da pesquisa participante no início da década de oitenta do mesmo século. A autora definiu características da modalidade de pesquisa participante, mas há ainda hoje divergências nestas definições, que convergem pesquisa participante com pesquisa-ação.

Para Thiollent (1984) a pesquisa-ação está associada a diversas formas de ação coletiva, e tem como horizonte a resolução de problemas ou objetivos de transformação, podendo ser aplicada em campos como a educação, comunicação, serviço social e outros. Segundo este autor, a distinção entre pesquisa-ação e pesquisa participante é que a primeira, além da participação, supõe uma ação planejada, de caráter social, educacional, técnico ou outro, que nem sempre é encontrada na pesquisa participante; por isso o autor afirma que toda pesquisa - ação tem um caráter participativo, mas nem toda pesquisa participante é pesquisa-ação.

Segundo Belasco (2005, p. 52):

...sobretudo para que uma pesquisa seja denominada pesquisa-ação, uma ação por parte das pessoas ou grupo implicado, onde o pesquisador desempenhe um papel ativo no equacionamento do problema encontrado é imprescindível. Interessante lembrar que mesmo os problemas como o de aceitação dos pesquisadores pelo grupo pesquisado têm de ser resolvidos no decurso da pesquisa: o que cada pesquisador observa nunca é independente de sua formação, de suas experiências anteriores e do próprio mergulho na situação investigada, sendo que as variáveis, na pesquisa-ação, não são isoláveis, interferindo todas elas no que está sendo observado, pois o que em si não desmerece o caráter de cientificidade desta modalidade.

Thiollent (1987) delimita que os principais aspectos da pesquisa-ação se caracterizam: por explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na pesquisa, sendo que estas participam de todo o processo, incluindo a delimitação dos problemas a serem investigados; pelo fato do objetivo da pesquisa consistir em resolver ou, ao menos, esclarecer os problemas da situação observada; por se

verificar que a construção do saber coletivo busca a conscientização. É, portanto, um tipo de pesquisa social em que os pesquisadores e participantes da situação estão envolvidos de modo cooperativo e participativo, pressupondo a necessidade de um referencial teórico que está, em todo o processo, mediando a investigação.

Estes aspectos acima citados estiveram presentes no decorrer de todo o processo. Podemos considerar que os problemas aos quais esta pesquisa se dedica, desde as violações dos direitos sofridas e retratadas pelos jovens, levantamento e execução de ações para a garantia de seus direitos, até os desafios na construção de uma prática dialógica ocorreram com a participação da pesquisadora e dos participantes. Quando se propõe o recorte do estudo do modo como a experiência se revelou enquanto prática dialógica para os jovens, tem-se como objetivo a conscientização para a transformação das relações que os jovens constroem na luta contra a violação de seus direitos.

Segundo Zuniga in Szymanski; Cury (2004), há duas modalidades de pesquisa-ação, uma delas inaugurada por Kurt Lewin e a outra – na qual este trabalho está fundamentado – ligada a um projeto político reivindicativo e voltado para as populações marginais, que tem Paulo Freire como seu segundo fundador.

Ainda que as experiências de pesquisa - ação na perspectiva freiriana tenham se desenvolvido mais na linha da alfabetização de adultos e formação de professores, há princípios teórico-metodológicos que embasam ações para a presente pesquisa: permite partilhar com aqueles que fazem parte da pesquisa todos os seus momentos, desde a eleição do objeto de estudo, coleta de dados e resultados; aponta para o compromisso social entre pesquisadores e demais participantes; responde especialmente às necessidades de populações oprimidas e aponta práticas sociais de superação da situação de opressão.

Freire (1981) acentua que um dos problemas que nos confrontamos quando se pretende conhecer a realidade concreta em que atuamos, ou vamos atuar, é que devemos fazer algo mais do que levantar dados e fatos em si mesmos – é isto e mais a percepção que deles estejam tendo a população neles envolvida: “Se me interessa conhecer os modos de pensar e os níveis de percepção do real dos grupos populares estes grupos não podem ser meras incidências de meu estudo” (FREIRE, 1981, p. 35).

Na perspectiva libertadora em que me situo como pesquisadora e educadora, compreendo que quanto mais o grupo com que trabalho se torna sujeito do ato de conhecimento de si e de suas relações com a realidade, tanto mais se aproximam da superação dos conhecimentos mais ingênuos: fazendo pesquisa, educo e estou me educando, e, quando retorno à área com o conhecimento construído, estou pesquisando novamente.

A pesquisa aqui apresentada começa, portanto, não quando são realizadas as entrevistas reflexivas com os jovens, mas quando me torno educadora do grupo e assumo o compromisso, comigo, com eles, com a instituição de ensino da qual integrei-me como aluna e com as ONGs, de tornar a experiência de execução do projeto “Protagonistas de Direitos Humanos” numa pesquisa que contribua para a transformação social e para a abertura de horizontes de práticas dialógicas.

### **3.3 A hermenêutica e o emergir dos sentidos**

Esta pesquisa foi realizada com os jovens participantes do projeto “Protagonistas de Direitos Humanos”. Os dados principais e desencadeadores da análise foram colhidos a partir de duas entrevistas reflexivas filmadas, realizadas durante e após o término do projeto. A partir do diário de campo formulado durante os oito meses de projeto, serão utilizados dados que aprofundem e auxiliem na análise dos dados elucidados pelas entrevistas.

Para a análise dos dados, buscou-se a fenomenologia de cunho hermenêutico, com o objetivo de trazer à luz os sentidos da sociologia da vida cotidiana (MINAYO, 1996), que é justamente o objetivo do estudo aqui apresentado.

Minayo (1994) aponta que a fenomenologia ampliou o espectro de sua contribuição ao articular nas suas análises a consideração do social enfatizando o fenômeno humano. Segundo a autora, na proposta fenomenológica é apresentada:

- a) uma crítica radical ao objetivismo da ciência, na medida em que propõe a subjetividade como fundante de sentido; b) uma demonstração da subjetividade como sendo constitutiva do ser social e inerente ao âmbito da autocompreensão objetiva; c) a proposta da descrição fenomenológica como tarefa principal da sociologia. (MINAYO, 1996, p. 55.)

Hermann (2002) explicita os significados correntes da hermenêutica, que se refere à arte de extrair sentidos explícitos ou ocultos de textos religiosos, jurídicos ou literários. Porém a autora acrescenta que, nos dicionários, encontramos o significado de hermenêutica como interpretação do sentido das palavras, arte de interpretar o que está nos símbolos e também interpretação científica baseada na realidade humana.

Szymanski; Alemida & Prandini (2002) referem-se à hermenêutica para compreensão do discurso como uma prática que auxilia o pesquisador a superar intuições ou impressões precipitadas, possibilitando a desocultação de sentidos velados à primeira vista.

Szymanski; Cury (2004) comentam que a validação de uma pesquisa orientada pela hermenêutica reside em verificar se o desvelamento de determinada experiência humana comunica e sistematiza compreensivamente, de maneira viva e precisa, os significados e sentidos do problema estudado. As autoras acrescentam que este julgamento é feito pelo próprio pesquisador, que é a única pessoa a percorrer todo o processo, desde a formulação inicial da questão até a síntese final, a partir de si mesmo e dos co-participantes, retornando continuamente à questão e aos dados brutos para certificar-se de que seus resultados caminham coerentemente com os elementos advindos das fases anteriores, apresenta-os, quando possível, à consideração dos participantes – num amplo processo de diálogo entre os dados obtidos, as análises e o conhecimento produzido na área.

A compreensão dos dados desta pesquisa está baseada nos procedimentos indicados por Szymanski; Alemida & Prandini (2002), que consistem na consideração dos seguintes passos: explicitação dos conhecimentos e expectativas dos resultados pelo pesquisador; inclusão de aspectos do contexto social em que foram realizadas as entrevistas bem como as interações entre os entrevistados e o ambiente; consideração de elementos como clima emocional, imprevistos, interrupções como dados de análise – análise do processo; registro contínuo das impressões durante as entrevistas; transcrição da primeira versão, elaboração do texto de referência; transcrever/reviver/analisar e, por fim, a categorização e explicitação de significados.

Como as entrevistas, foram também filmadas as etapas finais acima citadas – transcrição da primeira versão, elaboração do texto de referência;

transcrever/reviver/analisar, categorização e explicitação de significados –, da seguinte maneira:

- inicialmente foi necessário assistir aos vídeos inúmeras vezes, e cabe acrescentar que a filmagem foi realizada pela estagiária-assistente do projeto trazendo isto uma implicação: a câmera não era parada e tem, portanto, o viés da observadora;
- assistindo ao vídeo, foi primeiramente dedicada uma observação sobre a disposição do grupo, a interação entre eles e a entrevistadora, e, especialmente, sobre o ritmo da entrevista;
- num terceiro momento, foi feita a transcrição do áudio, como um facilitador para a compreensão das imagens;
- num quarto momento, ocorreu a transcrição das imagens associadas às falas, num registro de todas as ações do grupo, seqüência em que elas aconteceram, de forma a englobar todo o conteúdo.

De posse de todos os dados, houve ainda o processo de revisitar as imagens, em busca de conteúdos novos não apreendidos na transcrição até então realizada, e que se mostraram relevantes após a sua leitura – principalmente a compreensão das falas/ações paralelas.

Parte-se então para a análise (como acima citado), explicitação dos significados e sentidos daquilo que veio à luz, a partir do agrupamento em constelações das falas dos jovens.

Hermann (2002) ressalta que o diálogo é uma condição própria da hermenêutica, pois tem lugar a experiência do conhecer, o que implica o deslocamento da possibilidade de chegar ao conhecimento por uma ação da consciência do sujeito para dar relevância à conversação. Sendo assim, aprender se realiza por meio do diálogo, de modo a tornar nítidos os vínculos entre aprender, compreender e dialogar:

A hermenêutica reivindica dizer o mundo a partir da sua finitude e historicidade, de onde decorre seu caráter interpretativo. Tem como

preocupação central o pensar e o conhecer para a vida prática, mas também a experiência artística. (HERMANN, 2002, p. 15.)



# Capítulo 4. O Projeto Protagonistas de Direitos Humanos



## **CAPÍTULO 4.**

### **O PROJETO PROTAGONISTAS DE DIREITOS HUMANOS**

#### **4.1 Apresentação**

O projeto “Protagonistas de Direitos Humanos” se apresenta como uma alternativa educacional que vai ao encontro das demandas sociais anteriormente descritas e tem suas bases de ação na pedagogia da libertação. Vale salientar que a educação libertadora não existe por si só, mas se materializa naqueles que atuam segundo seus pressupostos, desde a concepção do projeto até a ação de todos os agentes envolvidos na sua realização.

O projeto é uma parceria entre a ONG Mudança de Cena e o Projeto Meninos e Meninas de Rua de São Bernardo do Campo e o município desta intervenção piloto foi São Bernardo do Campo, no Estado de São Paulo.

Localizado na Sub-região Sudeste da Região Metropolitana de São Paulo,<sup>8</sup> São Bernardo do Campo destaca-se como um dos principais pólos industriais da região metropolitana. Com extensão territorial de 407,1 Km<sup>2</sup>, corresponde a 49% de todo o Grande ABC, sendo que 52% da região encontra-se em Área de Proteção aos Mananciais. O bairro em que foi realizado o projeto “Protagonistas de Direitos Humanos” possui uma extensão territorial de 12 km<sup>2</sup>.

Com 773.099 habitantes em 2004, a taxa de mortalidade infantil no ano de 2002 estava em 14,08%, apresentando uma queda quando comparada ao ano de 1996 – 21,33%; e a esperança de vida, no ano de 2000, era de 69,93 anos. No bairro em que o projeto foi realizado, a população em 2003 era de 107.490 habitantes, com uma densidade demográfica de 8,958, correspondendo a 14,43% da população total do município.

Apesar do serviço de educação municipal ser de alta qualidade, com atendimento de 100% da demanda por vagas de 1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental e 95,1% da população ser alfabetizada, 32,5% da população tem de 4 a 7 anos de estudo.

---

<sup>8</sup> Cf. PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO BERNARDO DO CAMPO. *Compêndio estatístico 2004*.

Em 2003 a taxa de desemprego no município era de 20,3%, um aumento em relação ao ano de 2000, que era de 17,1%, sendo que 21,9% dos chefes de domicílio têm um rendimento de 3 a 5 salários mínimos, e 20% deles declaram-se sem rendimento.

A composição dos fatores, a redução da oferta de vagas no mercado formal de trabalho, a necessidade de criação de novos postos de trabalho em função do aumento da população economicamente ativa, o grande contingente de jovens e os baixos níveis de escolaridade revelam um processo de exclusão social agravado pelo aumento do desemprego e pelo acirramento das desigualdades sociais. Como resultado deste processo, temos o aumento imediato da violência nos locais de concentração de pobreza.

Majoritariamente, pessoas provenientes de outros municípios da Região Metropolitana de São Paulo ocuparam ilegalmente áreas de preservação de mananciais ou de risco, com carência, deficiência ou até inviabilidade de instalação de infra-estrutura básica. Este crescimento desordenado e outros fatores geraram bolsões de pobreza e de conflitos, o que motivou a seleção do bairro para a realização do projeto “Protagonista de Direitos Humanos”.

Outro fator de motivação é a existência de um grupo de jovens que participaram do “Projeto Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano”,<sup>9</sup> realizado em parceria com a Fundação Criança.

Os objetivos gerais do projeto “Protagonistas de Direitos Humanos” consistiam em:

- promover e proteger os Direitos Humanos na comunidade a partir da experiência dos jovens a ela pertencentes;
- fortalecer a sociedade civil como forma de consolidação da democracia;

---

<sup>9</sup> O Projeto Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano é uma ação de assistência social destinada a jovens entre 15 e 17 anos, visando ao desenvolvimento pessoal, social e comunitário. Proporciona capacitação teórica e prática, por meio de atividades que não configuram trabalho, mas que possibilitam a permanência do jovem no sistema de ensino, preparando-o para futuras inserções no mercado. O MDS concede, também, diretamente ao jovem, uma bolsa durante os 12 meses em que ele estiver inserido no programa e atuando em sua comunidade (<<http://www.mds.gov.br/programas/program>>, acessado em 14.02.2006).

- colaborar para a melhoria da qualidade de vida dos jovens e da comunidade, tendo como princípio a luta coletiva por direitos e a ética do cuidado para consigo, com o outro, com a comunidade, com o mundo;

- desenvolver uma metodologia para a promoção dos Direitos Humanos, utilizando o arsenal do Teatro do Oprimido, as novas tecnologias de informática e a formação em Direitos Humanos.

Os objetivos específicos do projeto foram:

- formar um grupo de 30 jovens que atuem como promotores de Direitos Humanos na comunidade, que procurem identificar seus desejos, necessidades e direitos, buscando viabilizar seus projetos e propostas;

- articular este grupo de jovens da comunidade com outros grupos de jovens protagonistas, associação de moradores, universidades, movimentos sociais, agências governamentais e não governamentais.

Os critérios de participação no projeto são:

- residência, preferencialmente, no bairro selecionado;
- idade entre 14 a 18 anos;
- proveniência de famílias de extrema pobreza, com renda *per capita* mensal abaixo de R\$ 70,00;

- estar disposto a retornar para a escola, se for o caso;

- encontrar-se em situação de risco social e/ou pessoal.

Foram inscritos 30 jovens no projeto, procurando deixar 15 vagas para as meninas e 15 vagas para os meninos.

O programa de seis meses esteve dividido em três etapas: reconhecendo nossos desejos, necessidades e direitos; dialogando com nossos pares e antagonistas e garantindo nossos direitos.

A primeira etapa foi a de investigação dos desejos e necessidades dos jovens, bem como, da coletividade. Pesquisamos os direitos, maneiras de garanti-los e modos de propor novos direitos que pensemos legítimos e justos. Para tanto, utilizamos várias estratégias e atividades, dentre as quais destacamos: jogos

dramáticos, observação das comunidades, debates com especialistas, leitura da literatura oferecida pelo projeto, participação em Fóruns e cursos.

Na segunda etapa, demos publicidade às nossas discussões, criando um diálogo com novos interlocutores. Deste modo aprimoramos nossos argumentos, fortalecendo nossas propostas de desenvolver estratégias para viabilizar a superação das situações de opressão. Nesta etapa apresentamos peças-fórum (Teatro do Oprimido) na comunidade e fora dela.

Na última etapa, visamos garantir encaminhamentos dos jovens a partir de demandas diagnosticadas no grupo, como o Programa Primeiro Emprego e a matrícula escolar. Nesta etapa também priorizamos a realização de oficinas de computação, com o objetivo de formá-los nas funções básicas: digitação, editor de texto e internet, para a elaboração de pesquisas e texto sobre as pautas de violação de Direitos Humanos de suas comunidades.

A estrutura organizativa compunha-se de dois coordenadores, de ambas as entidades Mudança de Cena e Projeto Meninos e Meninas de Rua de São Bernardo do Campo – uma educadora, um educador comunitário e uma educadora assistente. Os encontros foram realizados às segundas, quartas e sextas-feiras das 8:30h às 11:30h, de julho de 2004 a janeiro de 2005.

#### **4.2 A experiência na execução do projeto**

A breve descrição síntese deste item pretende ser apenas uma contextualização do processo do projeto, para auxílio na compreensão da análise dos dados do próximo capítulo.

O projeto “Protagonistas de Direitos Humanos” realizou-se na Sede dos Moradores do bairro selecionado. A escolha de um lugar próximo ao bairro de origem dos jovens teve como objetivo a ocupação de espaços públicos como forma de apropriação da comunidade e criação de espaços para discussões e decisões políticas. No entanto, apesar de alguns moradores do bairro se inscreverem e participarem de alguns encontros, ao final, nenhum jovem participante do projeto era residente deste bairro – não podemos precisar, porém, a razão para esta ocorrência.

O grupo consolidado ao final do projeto era composto por vinte jovens moradores dos bairros próximos ao selecionado. De todos os jovens que participaram do projeto, a maior causa de evasão se deu pela necessidade de emprego para auxílio na renda familiar. A maior parte dos jovens que saíram em busca de emprego acabou encontrando situações informais e de baixa remuneração.

Como apresentado acima, tínhamos um cronograma a cumprir que era flexível de acordo com as demandas grupais e institucionais. A eleição do nome do grupo dos jovens participantes do projeto foi realizada coletivamente e escolhido por “Expressão Jovem”.

Durante os meses do projeto, o grupo buscou um objetivo comum: conhecer e propor ações para a garantia dos direitos dos jovens estabelecidos pelo ECA e pela Declaração Universal de Direitos Humanos.

As discussões e formação foram realizadas utilizando o arsenal do Teatro do Oprimido, com apresentações de teatro-fórum, debates promovidos em parceria com a Secretaria da Justiça da Defesa da Cidadania do Estado de São Paulo e seminários com a presença de lideranças comunitárias e organizacionais.

Foram elaboradas três peças que abordavam temas de violação de Direitos Humanos: falta de vagas nas creches – “Porcentagem em abandono”–, desemprego – “Desassossego do desemprego”– e trabalho infantil – “Do sertão à ilusão”. Além destes temas, durante os encontros, outras cenas foram exploradas a partir das técnicas do arsenal do Teatro do Oprimido, cenas que retratavam violência familiar, violência policial, negligência no ambiente escolar, tráfico de drogas e a precariedade do sistema de saúde.

A escolha para elaboração das peças e do elenco de cada uma se deu por afinidade com a situação. Privilegiamos que as pessoas portadoras da história estivessem presentes na sua montagem, para que a construção das cenas e dos personagens fosse bem explorada. Vale ressaltar que a possibilidade do jovem reviver em cena sua história gerava transformações pessoais e grupais.

Ao todo foram realizados cinco apresentações fórum e quatro ensaios gerais, sendo três deles com a presença de lideranças comunitárias e organizacionais para debate dos temas. Os locais das apresentações fórum foram estrategicamente

organizados a partir da demanda de cada grupo. Por exemplo, a peça sobre o desemprego dos jovens foi apresentada para estudantes do último ano do ensino médio de escola estadual do bairro, e a peça sobre a falta de vaga na creche foi apresentada na festa do Dia das Crianças, organizada por jovens do grupo e do Núcleo de Base Acotirene,<sup>10</sup> na Sede dos moradores do bairro em que ocorreu o projeto.

Os programas existentes para os jovens, por exemplo o “Agente Jovem”, tem como incentivo o fornecimento de uma bolsa auxílio para cada jovem participante do projeto. No “Protagonistas de Direitos Humanos” propusemos uma nova forma de lidar com a bolsa auxílio: o grupo tinha uma verba equivalente a R\$ 50 mensais por jovem, mas que deveria ser gasta coletivamente. Isso quer dizer que os jovens não receberiam o dinheiro, mas deveriam se organizar para gastá-lo juntos de acordo com as necessidades mais urgentes levantadas pelo grupo.

Realizamos então atividades em que os jovens fizeram um levantamento das necessidades de cada um, até se chegarem a definição de uma necessidade do grupo. Em seguida, eles se organizavam para pesquisa de preços e negociações com os departamentos comerciais e para compra e entrega dos produtos.

Os primeiros gastos da verba foram realizados, em parte, com alimentação e , em parte, com produtos que não compunham a cesta básica, como material de limpeza, produtos de higiene feminina e masculina. Os outros gastos foram feitos com roupas e material escolar. A cada gasto da verba, aprendíamos como negociar: entre os próprios jovens, entre os jovens e suas famílias e entre os jovens e os comerciantes.

A maior dificuldade encontrada foi na negociação com os comerciantes, algumas vezes, pela burocracia da prestação de conta, mas, na maioria delas, pela desconfiança do comerciante em negociar diretamente com o jovem. Foi preciso, em quase todas as ocasiões, que os educadores ou os coordenadores do projeto acompanhassem os jovens numa segunda negociação.

---

<sup>10</sup>Um dos objetivos do Projeto Meninos e Meninas de Rua de São Bernardo do Campo é a organização de núcleos de jovens nas suas comunidades de origem para discussão de suas realidades e estratégias de luta pelos seus direitos – o Núcleo de Base Acotirene é uma dessas organizações, localizado no bairro onde o projeto “Protagonistas de Direitos Humanos” foi realizado.

Ao longo do processo, essa a organização interna dos jovens que se revezavam nas funções foi se aprimorando. Eles se interessaram por aprender a fazer o uso da verba a partir do envolvimento de suas famílias nas decisões dos gastos, em discussões realizadas nas reuniões de pais, e pela possibilidade de se responsabilizar pelas próprias compras: dia de compra era dia de imprevistos e também de alegrias.

Um problema foi encontrado no gasto da última verba. Este estava programado para ocorrer em janeiro de 2005, porém, na mesma época, houve um desmoronamento de terra num dos bairros próximos ao local de moradia dos jovens e o outro educador do projeto, que estaria organizando o gasto dessa verba, teve que se envolver na liderança do movimento de pró moradia das famílias desabrigadas pelas chuvas. Como minhas horas de trabalho já estavam encerradas, e neste mês os jovens estavam envolvidos somente com as oficinas de informática, coordenada por um profissional especializado, optamos por fazer a distribuição do dinheiro para cada jovem.

Assim, ao final do projeto, os jovens participaram de horas de formação básica de digitação, editor de texto e internet, com o objetivo de tornar o computador um instrumento para a luta pela validação dos direitos.



## Capítulo 5. A Busca por uma Prática Dialógica



## **CAPÍTULO 5.**

### **O TEATRO DO OPRIMIDO E A BUSCA POR UMA PRÁTICA DIALÓGICA**

As entrevistas foram realizadas em dois momentos, com o projeto ainda em andamento e após o término dele. A primeira entrevista foi realizada na casa de uma das participantes do grupo e isso ocorreu por motivos adversos. No mês de novembro de 2004 ocorreu o assassinato de um jovem na rua onde estava localizada a sede de moradores em que realizávamos as oficinas do projeto “Protagonistas de Direitos Humanos”, com isto dois grupos entraram em conflito e a situação de risco e violência se agravou.

Por uma decisão conjunta entre os jovens, suas famílias e educadores, nesta data, deixamos de realizar as oficinas na sede. Nos revezávamos então em dois locais, uma outra sede de moradores localizada num bairro que não estava envolvido no conflito e na garagem de uma das participantes, que veio posteriormente a ser locada para sediar uma igreja.

A entrevista ocorreu justamente na casa desta participante, mas não em sua garagem. Isto porque ela tem uma filha que na época estava com aproximadamente seis meses; outra participante tem uma irmã que estava com quase um ano, e outra tem um filho com um pouco mais de um ano. E, para facilitar a troca de fraldas e a alimentação das crianças, optamos por realizar a entrevista na sala.

Cabe ressaltar que essas três crianças estavam presentes em quase todos os nossos encontros, e eram, portanto, “participantes”. As jovens não tinham com quem deixar as crianças e uma delas, inclusive, foi quem protagonizou a peça sobre a falta de vagas na creche, motivo pelo qual ela também interrompeu seus estudos. Para o cuidado das crianças durante as oficinas o grupo revezava entre si, sendo que a cada encontro uma dupla realizava a função.

Na data da primeira entrevista, estiveram presentes dez participantes. Todos do grupo de jovens do projeto foram convidados, mas a participação nas entrevistas foi voluntária. As duas entrevistas foram filmadas, sendo que a primeira filmagem foi realizada pela educadora assistente e a segunda entrevista foi filmada com a

câmera parada, porque a educadora assistente já havia voltado para o seu país – Itália.

A segunda entrevista foi realizada em 20.04.2005, após a festa de encerramento do projeto. Apesar do término do projeto ter ocorrido em fevereiro, a festa de encerramento e entrega de certificados só ocorreu em abril, devido aos compromissos do outro educador com o movimento de pró-moradia das famílias desabrigadas pelas chuvas.

O local da segunda entrevista foi na casa de uma outra participante. Isso se deu porque a participante que cedeu a sua casa para a primeira entrevista havia se desentendido com outra jovem do grupo, e essa não se sentia à vontade de ir na casa da colega com quem estava em conflito. Buscamos juntos então um local neutro, onde as duas se sentissem à vontade de estarem presentes.

Dos dez participantes na primeira entrevista, estiveram presentes sete na segunda. Um dos meninos havia se tornado pastor e não pôde estar ausente da igreja na data da entrevista, outro havia arrumado um emprego e, apesar de não estar trabalhando no horário da entrevista, era o dia do recebimento de seu primeiro salário, outro jovem havia dito que estaria presente, mas não compareceu, e uma das meninas havia sofrido um acidente de trabalho, no qual rompeu o ligamento de um dos dedos das mãos enquanto operava uma máquina numa papelaria.

Para o cuidado com os dados, optou-se por um cruzamento entre as falas dos jovens, reflexões a partir do diário de campo e as propostas teórico-metodológicas de Paulo .

Algumas questões foram norteadoras para uma aproximação da pergunta a que este trabalho busca aprofundamentos:

- como os jovens contam a experiência de participação no projeto?
- como se deu o processo de constituição do grupo?
- como se revelou a relação do grupo com os educadores do projeto?
- como foi a participação em outros projetos do qual fizeram parte?
- o que sentiram durante as oficinas? e nas apresentações fórum?

Entre outras perguntas para respondermos à questão central: como o Teatro do Oprimido se revelou enquanto uma prática dialógica para os jovens participantes do projeto “Protagonistas de Direitos Humanos”?

Ainda que se considere a dialogicidade como condição formadora essencial, reconhece-se também que o diálogo não está posto desde o início nas relações. Ele é uma conquista, uma aprendizagem, e isto fica muito claro nas declarações dos jovens e na minha auto-avaliação de meu processo de aprendizagem como educadora do grupo. Servir ao diálogo requeria de mim humildade, simplicidade, respeito, confiança, paciência, seriedade e o que se revelou como maior aprendizagem grupal: a escuta atenta.

Um ambiente dialógico exige a criação de situações que desafiem os sujeitos a buscar, a se sentirem curiosos, expressarem o que pensam e ousarem pensar e discutir sobre o que são e o que ainda não são, mas podem ser. As técnicas do Teatro do Oprimido são um auxiliador muito precioso na conquista deste ambiente, na fala de um dos jovens sobre as mudanças ocorridas durante o andamento das atividades:

*... aí eu tava observando assim que você [educadora] sempre reclamando das pessoas, pá, uma parte que você é a nossa educadora, tem que reclamar, e as pessoas às vezes não dava nem atenção, aí depois de um tempo o grupo já tá aprendendo a ouvir mais você, já tá começando já a eu me sentir no grupo, mas acho que a vergonha de contar as intimidades, contar o que aconteceu em família fico com vergonha, com medo de alguém ficar espalhando para os outros, agora não, agora acho que já acabou isso daí, quando pinta uma vergonha já tá confiando em todo mundo, tá nascendo um grupo nisso tudo aí.*

Segundo Freire (2003b), a confiança implica o testemunho que um sujeito dá aos outros de suas reais e concretas intenções, e isto foi algo conquistado no grupo: um espaço em que as palavras coincidiam com os atos. Quando o grupo fala de minha atuação como educadora eles revelam muito daquilo que eu senti como maior desafio: ter autoridade sem ser autoritária.

Alguns aspectos merecem destaque. Muitas vezes o grupo esperava de mim uma posição autoritária e punitiva, que eu lhes transmitisse o conhecimento enquanto eles seriam apenas passivos receptores. Como o processo de

aprendizagem era permeado, a todo momento, pela construção das peças, isso favoreceu que o grupo se abrisse para uma relação de aprendizagem coletiva: a construção dependia deles, pois eram as suas histórias a serem encenadas, suas roupas a serem confeccionadas e seus cenários.

Mas isso não quer dizer que eu, na posição de educadora do grupo, não tinha conteúdos a serem transmitidos, mas sim que a apreensão destes conteúdos aconteciam quando, por exemplo, o grupo se envolvia na construção das falas dos personagens em congruência com o Estatuto da Criança e do Adolescente. Os conteúdos e a forma como trabalhávamos com eles desafiavam o grupo e lhes exigia respostas não somente no nível intelectual, mas no nível da ação. Citando Freire (1986, p. 25):

Os métodos da educação dialógica nos trazem à intimidade da sociedade, à razão de ser de cada objeto de estudo. Através do diálogo crítico sobre um texto ou um momento da sociedade, tentamos penetrá-lo, desvendá-lo, ver as razões pelas quais ele é como é, o contexto político e histórico em que se insere.

Como Freire afirma, educadores e educadoras não devem ser santos, perfeitos, pois é exatamente como seres humanos, com seus valores e suas falhas que se deve demonstrar a luta pela seriedade e pela liberdade, e só há liberdade e criação quando há disciplina. Os jovens comentam sobre o modo como eu solicitava essa disciplina, reproduzindo algumas de minhas falas:

*Presta atenção quando eu tô falando!; Gente vocês são um grupo, vocês não podem trabalhar individual; Não dá as costas pra mim!*

E é neste momento que eles falam sobre como recebiam minhas solicitações e o que esperam de um educador:

*Aquela coisa né, quem briga é pelo bem; Suas reclamações, você não tá reclamando não é por maldade, pelo contrário as suas*

*reclamações é pra ajudar a gente a perder a vergonha;<sup>11</sup> Quem briga gosta né, gosta no bom sentido.*

Sobre o que eles esperam de um educador:

*Orientar as pessoas assim. Pra na vida nós se uma pessoa melhor né; Pra aprender coisas novas; É, nunca bater a cara; É e a gente é um grupo né, e um grupo precisa de uma educadora, porque ele é a cabeça do grupo né, se não a gente não ia sabe quase nada; Sem você eu nem sabia o que é fazê teatro.*

Quando perguntado aos jovens, no início da primeira entrevista, o modo como eles contam sobre o que é o curso “Protagonistas de Direitos Humanos”, eles falam que no curso eles aprendem e fazem teatro. No decorrer das falas os jovens contam as mudanças que esta experiência, de fazer teatro, trouxe para outras relações e, o que é interessante destacar nesse momento, é que há uma afirmação de aprendizagem, em vários sentidos – de conteúdos sobre Direitos Humanos, de técnicas de teatro e de relações afetivas:

*Eu aprendi, porque eu não sabia que criança de zero a três anos tinha que estar na creche, pensava que era pras mães assim que trabalhava, pensava que era pra isso, não sabia que era uma lei a criança de zero a três anos estar na creche.*

*A gente não ia saber muitas coisas que a gente sabe hoje(...) como lidar em cima de um palco, com o público (...) no palco e na vida né, com as pessoas que a gente aprende a lidar.*

*Eu também tô aprendendo assim com a minha peça veio, a nunca desistir do emprego (...) Ô de nada, principalmente do emprego que se sempre vê que pessoas que tá mais em cima de você que, que se presta abaixo, nunca se senti abaixo da pessoa, sempre no mesmo nível*

---

<sup>11</sup> Muitas vezes eu usava a frase: “Não quero falar com as suas costas”, referindo-me à disposição dos atores nas cenas, que davam as costas para o público durante os ensaios.

Esta última fala merece uma pequena reflexão. A peça sobre a procura do emprego tratava de um jovem (destinador do depoimento acima) que vive o conflito de ter de começar a trabalhar para ajudar no sustento da família. Este conflito se revela, por exemplo, quando ele se dá conta de que para isso terá que ver sua namorada com menos frequência, terá que estudar a noite e acordar bem cedo todos os dias. Quando ele vai à busca do emprego, encontra portas fechadas, exigências por experiência anterior e discriminação quanto à sua cor e classe social. A opressão central ocorre quando ele vai até uma fábrica de tijolos e o dono da fábrica lhe nega trabalho por ele ser magro, numa situação em que ele é humilhado diante dos outros trabalhadores da fábrica.

É interessante pensarmos que a modalidade teatro-fórum, do Teatro do Oprimido, propõe um debate com os *espect-atores* sobre as possibilidades de superação das situações de opressão. Há uma transgressão do palco para a vida: testamos no palco o que podemos fazer na realidade. Isto abriu para o grupo a possibilidade de revisitar a situação de opressão e descobrir, com os fóruns, outras possibilidades de ação: a cada momento que o protagonista era substituído, ações se revelavam. Ainda que a intenção do fórum não fosse nos fazer chegar a um consenso sobre como devemos agir, ele proporcionou reflexões e situações de aprendizagem coletiva.

Assim, é um aprendizado importante este de “não desistir do emprego”, pois as reflexões com a construção e apresentação da peça iluminaram, para este jovem, horizontes de ação para a conquista do emprego, o que antes estava obscurecido pela experiência de opressão vivida quando foi à busca deste emprego.

Como já afirmado anteriormente, o estabelecimento de uma relação dialógica é um processo, assim como o estabelecimento de um grupo. Há para tanto a necessidade de construção de relações de confiança entre os jovens e entre eles e o educador.

Uma das jovens, na segunda entrevista, estava participando do “Programa Primeiro Emprego”<sup>12</sup> e comenta:

---

<sup>12</sup> “O Programa Primeiro Emprego integra a política de Desenvolvimento Econômico e Social do Governo do Estado promovendo a geração de empregos para jovens entre 16 e 24 anos e o incentivo a empresas de quaisquer setor econômico, entidades sem fins lucrativos, proprietários rurais, profissionais liberais e autônomos” (<<http://www.primeiroemprego.rs.gov.br/welc.html>>, acessado em 14.02.2006).

*...no Primeiro Emprego tem aquele negócio, ai eu tenho mais afinidade com aquele eu vou ficar com aquele, se eu não gosto daquela eu não olho na cara dela, e no Direitos Humanos não, no Direitos Humanos todo mundo se falava, todo mundo era amigo um dos outros, e no Primeiro emprego tem muita falsidade, eles fingem que são amigos...*

Essa jovem acrescenta, e retomando o papel do educador do grupo como “guia”, que quando não há uma relação de confiança entre o educador e os educandos isso se reflete no curso do trabalho:

*Assim porque é você conversava com a gente, você conversava com a gente o que a gente tava precisando, e a educadora do Primeiro Emprego ela também é psicóloga só que ela é o oposto, tudo dela é ela grita ela vai na ignorância, ela não chega e conversa na boa, tanto lá no curso ela dava patada uma em cima da outra, dava patada no pessoal, e o pessoal não respeita ela, porque em vez dela chegar e falar na boa não, tudo ela é na ignorância, tipo se alguém não quer participar do curso ela fala assim “Ó aqui você vem pra participar, se não quiser a rua é logo ali”, ela fala assim, ela não conversa com a gente na boa. Então tem educadores que a gente gosta e tem educadores que a gente não gosta, que nem quando é outros professores que vão dar aula pra gente todo mundo gosta, todo mundo respeita, quando é ela ninguém gosta porque ela não sabe respeita a gente como a gente respeita ela, alguns respeitam bem outros não respeitam bem ela, então ela já envolve tudo, ela já envolve todo o pessoal.*

Paulo Freire (2002) atenta que é necessário ao educador saber que ele não pode passar despercebido pelos alunos, e que compreender a maneira como ele é percebido por eles ajuda no cumprimento de suas tarefas. O autor afirma que a percepção que o aluno tem do educador não resulta, obviamente, somente da maneira como o educador atua junto aos alunos, mas o modo como são compreendidas suas ações (FREIRE, 2002, p. 109):

*Precisamos aprender a compreender a significação de um silêncio, ou de um sorriso ou de uma retirada da sala. O tom menos cortês com que foi feita uma pergunta. Afinal, o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente “lido”, interpretado, “escrito” e “reescrito”.*



Freire afirma que é preciso descartar como falsa a separação radical entre a seriedade e a afetividade, e que a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade: é preciso amar os educandos e amar o ato de ensinar. Os jovens contam que, porque sentiam que eu gostava deles, era permitido o meu exercício de autoridade, e que amá-los não me tornou uma “amiga” deles, e manteve-me no lugar de guia, “cabeça” do grupo:

*Porque jamais você ia falar “Gente presta atenção” por mau né! É porque você ama a gente! Vir lá de São Paulo!*

O desafio é não permitir que a afetividade interfira no cumprimento ético de nosso dever de educador no exercício da autoridade. E este é sim um desafio, o qual eu aprendia a superar e a me transformar a cada encontro com os jovens: afinal, quando sabemos o limite entre estarmos exercendo a nossa autoridade ou sermos autoritários?

Os jovens, durante a entrevista, dão uma indicação muito importante para isso, afirmando que só há diálogo entre o educador e o educando quando há um respeito, por parte do educador, à fala dos jovens. Uma das participantes relata sobre uma experiência de autoritarismo que ela estava vivendo em outro curso:

*Ó se você chega no nosso grupo e conversa com a gente na boa, você pede na boa o grupo vai te ouvir, mas se você chegar na ignorância você chegar estressada o pessoal simplesmente vão dar as costas e fazer de conta que você nem tá ali, entendeu? Que é o que tá acontecendo no outro grupo inteiro aí fica aquele negócio, aí fica o debate entre o educador e o aluno, fica aqueles debates entre os dois.*

Freire (1986) acrescenta a essa reflexão que o diálogo significa uma tensão permanente entre a autoridade e a liberdade, mas, nessa tensão, a autoridade permite o surgimento das liberdades dos alunos, que crescem e amadurecem, porque a autoridade e a liberdade aprendem a auto-disciplina.

A educação libertadora é uma situação na qual tanto os educadores como os educandos devem ser os que aprendem e, apesar de diferentes, são ambos sujeitos cognitivos, agentes críticos do ato de conhecer. Ampliando esta idéia, a capacidade

do educador de conhecer um objeto se refaz, a cada vez, através da capacidade de conhecer dos educandos, do desenvolvimento de sua compreensão crítica: “O diálogo é a confirmação conjunta do professor e dos alunos no ato comum de conhecer e re-conhecer o objeto de estudo” (Freire, 1986, p. 124).

Partindo desta perspectiva, eu pergunto aos jovens o que eles me ensinaram:

*A ter paciência [rindo]; Entendê a gente também, porque quando a gente tá assim meio nervoso é porque a gente sai de casa meio estressado; Você aprende a lidar com a situação né, porque nem sempre que alguém chegar com raiva, por exemplo, se fosse eu mesma eu já tinha surtado, armado o barraco, já tinha batido em todo mundo, “vai cada um pra sua casa!”.*

Um ponto importante que precisou de cuidado durante o projeto e que é muito comentado na entrevista foi a “vergonha” que os jovens sentiam, e os momentos iniciais de improvisação das cenas de opressão foram marcados claramente por esta vergonha: de contar as suas histórias e depois de encená-las.

Durante a primeira entrevista, ao conversarmos sobre as peças, uma das jovens afirma que se identificou com a peça sobre o trabalho infantil, em que a criança era maltratada pela madrasta, e conta nesta entrevista sua história de opressão vivida em sua infância na relação dela com a esposa de seu pai. Ao final da entrevista, eu pergunto para o grupo se eles gostaram de ter participado, e esta jovem diz:

*Ai eu gostei, eu só não gostei de relembrar algumas coisas mais ta bom.*

Esta história jamais havia sido contada no grupo durante o projeto e, por essa fala ao final da primeira entrevista, a questiono, no segundo momento, o motivo pelo qual ela nunca a contou:

*Ah, um pouco pra não reviver né porque é muito chato, é muito chato se ficar lembrando do que aconteceu.*

As situações de construção e apresentação das peças eram para eles um momento de nervosismo, e também em que eles se sentiam expostos: enquanto atores e suas qualidades técnicas de representação e enquanto pessoas, pois contavam suas histórias de dificuldades e de opressão.

O jovem protagonista da peça sobre o desemprego comenta:

*No começo eu não demonstrei, mas depois que eu fiquei fazendo aquela cena do desemprego que eu conversei com o Pai e a Mãe, que é minha mãe e meu pai, eu fiquei vendo aquela cena de novo na minha frente, aí eu comecei a lembrar do mesmo dia que aconteceu comigo à noite, de manhã eu vi aquela cena, aí eu sentei assim, cheguei na Raquel e conversei com ela, ela me deu conselho, aí a [cita o nome de uma das jovens] também tava perto me deu conselho também, agradeço, se não fosse por elas era pra eu tá triste até agora, eu não sabia o que fazer, por isso eu falo meu, quando você tiver triste, chega numa pessoa que você confia e conversa.*

A jovem protagonista da peça sobre a falta de vaga na creche comenta:

*Eu acho assim a vergonha é das pessoas fica falando “Ai olha ele, ai o cara falou isso pra ele, ele nossa não sei o quê” porque eu também já passei por isso quando eu fiz eu fui apresentar a peça, fiquei pensando nossa todo mundo vai ficar falando que eu fui na creche e tratei a mulher mau né, vai falar que eu não tenho educação, que minha mãe não me deu educação, passa várias coisas pela sua cabeça, ou fala aí a pessoa vai ficar falando que eu fiz a cena mau, que eu não sei fazer, que ele faz melhor, tudo isso passa pela sua cabeça.*

Quando recorremos a Freire (2003a), há outro aspecto muito relacionado com a “vergonha” que os jovens descrevem: o silêncio dos silenciados. As histórias de opressão vividas pelos jovens podem ser também entendidas como o que o autor chama “situações limites”, isto é, que se apresentam a eles como se fossem determinantes históricas, em face das quais não há outra alternativa senão adaptar-se. Freire (2003a, p. 51) afirma:

Até o momento em que os oprimidos não tomem consciência das razões de seu estado de opressão “aceitam” fatalistamente a sua exploração. Mais ainda, provavelmente assumam posições passivas,

alheadas, com relação à necessidade de sua própria luta pela conquista da liberdade e de sua afirmação no mundo.

Decidir falar e encenar as situações de opressão faziam com que estas histórias deixassem de ser determinantes para tornarem-se situações com possibilidades de transformações: e a repercussão das apresentações fórum clareava esse contexto.

Uma situação que exemplifica o ponto acima destacado aconteceu no processo de levantamento das histórias de opressão. Os jovens, em vários momentos, levantaram a situação do toque de recolher que é dado pelos traficantes na comunidade, contando que muitas vezes os chefes do tráfico ligam para as suas escolas para liberarem os alunos antes do horário por causa do acerto de contas entre os grupos. Uma única vez, improvisamos essa cena num encontro, mas foi um consenso do grupo que quanto a isso nada era possível fazer e que eles achavam muito perigoso montar um fórum na comunidade para debater esse contexto. Na entrevista o tema da violência realmente é falado como uma situação limite, isso ocorre quando conversamos sobre o que é morar na comunidade:

*Ah pra mim é bom, só é ruim as matança né. (...) A violência tem em todo lugar, não adianta você correr. (...) É até dentro de casa você pode sofrer uma violência. Então pra mim eu não tenho o que dizer de mau daqui, mau aqui é a violência, ao contrário por mim tudo bem*

A favela é a casa dos jovens, e eles dizem gostar de morar lá. Uma das jovens comenta:

*...não tem que pensar “ai favela não sei o que e tal assim”, tem que lutar pelos objetivos se pensa em ter uma casa bonita, se gosta do bairro, não é porque é favela que não vai investir, que nem faz o (fala o nome do outro educador do projeto) e a gente, a gente podia, se todo mundo pensasse igual poderia deixar de ser uma favela.*

Na segunda entrevista, é perguntado aos jovens como eles pensam que devemos agir numa situação de opressão e eles respondem:

*Ah sei lá mas a minha mãe sempre me ensinou que quando for nesses casos assim tipo a pessoa vem te oprimindo, ou te xingando, aquelas coisa, que é melhor você ficar calado do que você retribuir, porque se você retribuir, se mais pra frente você for, se for levado ao tribunal à justiça que seja, se você tiver falado uma palavra você pode perder aquela causa por causa de uma palavra. Então eu pergunto: Ficar calado então? E as jovens respondem: Eu acho que, que é melhor (...) Do jeito que eu sou! (...) Aí vai, um vai começar aquele debate aí não vai chegar a lugar nenhum. Depende do caso eu fico quieta, se ficar me ofendendo ó se tiver me xingando na boa eu escuto, ah agora mas se mexer com a minha mãe aí não.*

As jovens associam a situação de opressão com violência, verbal e física, e isso foi um entrave nas compreensões durante o projeto: quando efetivamente estamos sendo oprimidos? Como reconhecer uma situação de opressão quando estamos vestidos com a roupa do “oprimido” e vemos a situação do opressor como uma meta a ser alcançada?

Boal (2002) afirma que uma situação de violência não é necessariamente uma situação de opressão, e atenta que, para as construções das peças, devemos buscar aquelas que ainda não chegaram ao ponto em que nada mais pode ser feito e que quem vence é o mais forte, ou mais, o mais violento.

As jovens afirmam que são ensinadas a ficarem quietas diante de uma situação de opressão, e, a partir dessa fala, aprofundamos ainda mais o tema da “vergonha” como o silêncio dos silenciados, e o “ficar quietos” apresenta também um outro sentido: o isolamento.

Durante a entrevista, os jovens contam que antes do projeto não trabalhavam em grupo, e numa situação de expor-se em frente a outros alunos numa sala de aula na apresentação de algum trabalho, escolhiam ficar sem nota:

*Eu aprendi a trabalhar mais em grupo, porque eu sempre gostei de fazer mais individual né, até um trabalho de escola mesmo, mesmo sendo em grupo eu sempre fazia só, eu fazia tudo e só colocava o nome, então aprendi a cada um fazer a sua parte. (...) Quando eu tinha que apresentar trabalho em grupo lá na frente eu ficava sem nota, mas não ia!*

Quando os jovens afirmam que aprenderam a trabalhar juntos, retornamos à questão da percepção dos jovens sobre os caminhos que se abrem com um trabalho

coletivo. Dois temas se revelaram importantes nesse processo, e estão estritamente relacionados com os pontos até o momento explorados: a autonomia e a responsabilidade.

Antes das apresentações, os jovens sentiam-se nervosos, falam de “frios na barriga”, e é nesse sentido que, ao darem-se conta da importância do tema que eles tratavam, percebiam a responsabilidade de serem interlocutores dessas problemáticas. A primeira apresentação fórum, que foi a peça sobre a falta de vaga na creche, aconteceu na sede de moradores onde realizávamos os encontros, na festa de comemoração do dia das crianças. No local, havia muitas pessoas, jovens, adultos, crianças, inclusive pais e irmãos dos integrantes do grupo.

Num momento da peça, o casal com o filho no colo procura o Conselho Tutelar para tentar solucionar a questão da falta de vaga na creche e, chegando lá, eles são atendidos por uma secretária que os manda aguardar na sala de espera. Enquanto aguardam, o pai pergunta à secretária se ela não tem uma bolacha para oferecer à criança, pois esta estava faminta e, grosseiramente, a secretária responde que aquele não é um lugar de doações. Nesse momento, uma das crianças que estava na platéia, apesar de ainda não ser o fórum, invade o palco pelo canto e diz para a secretária: “Você vai morrer pedindo bolacha!”.

Outro interessante destaque para o fórum dessa apresentação aconteceu quando o irmão da protagonista entrou em cena e fez um apelo para a comunidade, dizendo que precisávamos cuidar das crianças e que elas não podiam mais passar fome, pois com isso elas iriam para a rua pedir dinheiro e perderiam a oportunidade de estudar, tornando-se bandidos e morrendo cedo.

O Fórum dessa apresentação foi muito envolvente, professores, pais e crianças da comunidade intervieram nas cenas, inaugurando para esses jovens a percepção de que seus problemas não são individuais ou conseqüências de fracassos pessoais, mas são um problema coletivo e que podem ser resolvidos com uma articulação coletiva.

Nas entrevistas, eles comentam sobre os sentimentos e sensações com as apresentações:

*Eu achei legal até porque teve o menino que queria até entrar no palco para pega a Secretária (...) Na apresentação lá do, do negócio da creche nossa! Quando eu vi aquele monte de pessoa minha barriga começou a doer, meu coração começou a acelerar (...) Dava uma vontade de falar 'Ai eu não quero fazer e pronto', ai meu Deus dava uma vontade de ir no banheiro, de comer, sei lá, de fazer alguma coisa. (...)*

Essa percepção da coletividade e historicidade das situações representadas nas peças fica ilustrada pelas seguintes falas:

*Na escola, quando a gente foi fazer a apresentação perguntaram detalhe por detalhe da peça...<sup>13</sup> aí ela queria que a gente fosse fazer mais peças na escola, que ela queria passar pra todos os alunos. (...) Então por causa que eu, assim quando eu comecei assim, eu pensava que ninguém ia lá na frente, ia entrar no personagem de cada um, pensei que cada um ia ficar tímido no seu lugar, lá no canto. (...) Era da hora porque assim eu falei puta nós vai fazer tudo isso e ninguém vai querer se pôr no nosso lugar, assim porque demorou mó tempão, aí depois que o pivetinho lá foi.<sup>14</sup>*

Os jovens descobriram que as pessoas com quem dialogaram querem se pôr nos seus lugares, e isso porque se identificam com as situações retratadas nas peças.

Freire (2002) afirma que a autonomia se funda na responsabilidade que vai sendo assumida. Os jovens se apropriaram das construções das peças, se responsabilizaram pelas suas montagens e fóruns e sentiram com isso medo de serem avaliados por quem os assistia, mas, ao mesmo tempo, viveram a liberdade de serem quem são, de criarem e de construírem um grupo companheiro:

*Mas é que a tristeza é coisa de momento porque ó eu posso tá triste, eu saio daqui, eu posso saí daqui, de vez em quando eu saio triste mesmo, vou pro curso, mas eu chego lá eu vejo todo mundo aí eu não agüento, começo a dá risada que eu não paro mais, aí pronto.*

---

<sup>13</sup> A peça apresentada na escola foi "O desassossego do desemprego".

<sup>14</sup> Referindo-se à apresentação da peça "Desassossego do desemprego" realizada em Peruíbe.

Dois outros processos auxiliaram na construção de uma harmonia grupal: os gastos da verba coletiva e a viagem que o grupo realizou para Peruíbe, cidade no litoral de São Paulo.

O gasto da verba ensejou processos complicados, mas também possibilitadores de questionamentos importantes: o grupo deveria chegar a um consenso em relação às suas necessidades mais urgentes para os gastos das verbas. Muitos jovens queriam, desde o início, que o gasto fosse feito com roupas, e alguns deles declaravam que queriam adquirir este ou aquele tênis de marca. É interessante pensarmos que, apesar das condições precárias de moradia, aliás um dos jovens que declarava essa vontade morava com toda a sua família num alojamento cedido pela prefeitura, o tênis de marca se apresentava como um valor necessário, e este fato mobilizou em mim muitos questionamentos, a saber: qual é o real valor dessa escolha? Estaria este jovem cedendo às imposições capitalistas de *status* e posição social? Por ser pobre ele não teria o direito de escolher um tênis com qual ele se sentisse mais bonito e se destacasse?

Uma importante saída que encontramos para fazermos escolhas coletivas, num processo consciente em que buscamos não impor o que nós, educadores, pensávamos ser o certo a fazer com o dinheiro, foi a seguinte: a primeira verba foi gasta em alimentos, sendo que os produtos desse gasto foram escolhidos pelos próprios jovens; e a segunda verba foi gasta em roupa, pelo que fomos todos juntos à uma loja do bairro para que cada um, com um limite de gasto pré-estabelecido, gastasse como escolhesse. Assim, alguns jovens compraram um tênis com o dinheiro, enquanto outros compraram diversos itens, para si e para a família. Ainda assim, essas perguntas feitas acima procuram reflexões.

Os jovens questionavam muito do porquê desse gasto ter que ser coletivo, pois preferiam ter esse dinheiro para si e gastá-lo segundo suas vontades - um procedimento padrão da maioria dos projetos que possuem bolsa auxílio destinados aos jovens. Efetivamente essa era uma regra do projeto, e avalio hoje ter sido uma experiência, por um lado, muito enriquecedora, mas, por outro, não. Enriquecedora, pois concretizou fortemente o trabalho coletivo: na semana dos gastos e das entregas, os jovens aprenderam a se organizar, a enfrentar imprevistos e a confiarem uns no outros. Mas, por um outro lado, quando escolhemos não dar o dinheiro para os jovens, pareceu, inicialmente, que não confiávamos na capacidade



deles de fazerem as melhores escolhas para o gasto da verba, assumindo assim uma postura de que nós, educadores, sabíamos o que era melhor para eles e, portanto, uma postura de controle sobre eles.

Quanto a esse processo, os jovens comentam que no início não acreditavam ser possível o grupo chegar a um consenso que agradasse a todos, e que ainda que tenha sido uma experiência positiva, alguns deles teriam gasto de forma diferente se a verba fosse individual:

*Ah no começo foi um pouco enrolado, mas depois acho que o pessoal começou a pensar todo mundo igual pra ir ver o que que era melhor pra todo mundo, e decidir a mesma coisa (...) Eu achei que nunca ia dar certo (...) Eu acho que foi um pouco mais enrolado porque o pessoal eles pensavam mais em roupa né do que nas outras coisas (...) (...) Comprar roupa de marca, tênis de marca.*

Pergunto então aos jovens se, após a experiência, eles escolheriam bolsa individual ou coletiva, e eles afirmam que escolheriam pela individual:

*Porque assim é, na segunda verba eu gastei dinheiro com a com roupa né, só que se a verba fosse individualmente eu não teria gastado em roupa, eu teria gastado em outras coisas, tipo em fralda.*

Outro processo importante vivido pelo grupo e citado acima foi a viagem para Peruíbe. A ONG Mudança de Cena era parceira de uma outra instituição que atendia jovens e crianças numa colônia em Peruíbe, e, por convite dessa instituição, levamos o grupo para fazer uma apresentação fórum nessa colônia. A maioria dos jovens não conhecia a praia e de todo o grupo somente uma não viajou. Para a realização dessa viagem, foram necessárias duas reuniões com seus pais, obtendo deles autorização por escrito.

O encontro entre os grupos gerou alguns conflitos, porém muitos relacionados com a falta de acordo entre ambas as instituições, em relação às regras do final de semana. A maior parte dos conflitos foram: em relação ao modo dos jovens se vestirem, pois, por ser uma instituição religiosa, as meninas de Peruíbe não podiam, por exemplo, usar blusas decotadas e os meninos não podiam usar boné, os jovens

não podiam namorar entre si e no nosso grupo havia dois casais de namorados; os jovens não podiam fumar e no nosso grupo havia, ao menos, três jovens fumantes, enfim, pontos de conflito que poderiam ter sido acordados antes da viagem.

Em uma reunião de avaliação sobre a viagem, os jovens declararam que realmente se sentiram incomodados com a situação, pois foram julgados de uma maneira negativa pelos educadores do outro projeto e, conseqüentemente, pelos outros jovens. Não me esqueço da fala de um dos jovens do grupo em Peruíbe no encerramento do encontro, dizendo para todos que não é porque eles são de São Paulo que são “*playboys*”. Chegamos à conclusão no grupo de que estas regras deveriam estar claras desde o início, até para decidirmos se gostaríamos ou não de participar do encontro.

Mas, de qualquer maneira, o grupo permaneceu a todo tempo unido, buscou harmonizar os conflitos, e houve muita participação de todos na apresentação fórum da peça “Desassossego do desemprego”. Na praia, como muitos nunca haviam visto o mar, entravam sempre juntos e respeitavam a água, não avançando mais do que o acordado entre nós. Esse final de semana juntos trouxe muita alegria para o grupo e histórias para serem lembradas:

*Eu sonhei com Peruíbe gente! (...) Oh a viagem foi boa viu!*

As técnicas do Teatro do Oprimido são auxiliadoras na construção do que aqui estamos chamando de autonomia e responsabilidade, essenciais para um processo que se pretende dialógico. Os jovens não só dialogam nos fóruns, mas também aprendem a dizer a sua palavra e as percebem como resultado de seus trabalhos:

*Eu acho que assim né Raquel, a gente já não teve justamente esse jeito de tem que decorar, se a gente errar ferrou o diretor vai comer seu cérebro, então assim a gente fazendo é as nossas próprias falas, se a gente não conseguir falar justamente aquela que tinha que ser falada a gente pode falar ela em outras palavras, do jeito que conseguir. (...)...a gente montando eles não vão saber se está certo ou se está errado, nós joga uma frase por cima e já era, agora com o roteiro não, você vai gravando, gravando, gravando, gravando, até acertar, uma hora tem que sai (...)...existe mais o certo.*

Os fóruns são momentos também de aprendizagem e aprimoramento das falas dos personagens:

*Ah eu achei interessante porque assim, eu aprendi algumas coisas com ela...você aprende a atuar melhor, principalmente se essa pessoa já teve, já passou por é, já teve essa experiência né, aí você acaba pegando também um pouco da experiência da pessoa, é isso.(...)  
Ah mais é bom porque daí você aprende e você vê o que você deve mudar e o que você não deve mudar.*

Percebemos então, aqui, a politicidade desta ação, e vale ressaltar que a educação é política, pois, a partir dela, nos assumimos como sujeitos que intervêm na realidade apresentada. A sua politicidade está justamente na impossibilidade da educação ser neutra, seja ela autoritária ou democrática (Freire, 1992). O dever ético que assumimos em nossas relações educacionais é o de exprimirmos o respeito às diferenças e às posições antagônicas, de forma que a nossa diretividade não interfira na capacidade criadora dos envolvidos no processo: quando transcendemos a relação palco-platéia, estamos transcendendo a realidade e ensaiando superações.

Um importante desdobramento deste testemunho e envolvimento do outro com as histórias de opressão dos jovens é, usando essa palavra tão importante para Freire, a esperança. Os jovens relatam que aprenderam a não desistir da superação de suas opressões, ainda que ao mesmo tempo digam que muitas vezes é melhor calar-se diante dela:

*Ah eu acho legal porque assim se eu fosse procurar creche e a mulher inventasse um monte de desculpas primeiramente eu já ia mandar ela ir pra aquele lugar e não ia voltar mais lá, agora não agora assim é que nem aquele personagem lá que eu fiz, agora assim eu converso tal se ela falar que não dá eu vou insistindo, vou insistindo uma hora ela vai ter que me dar uma vaga, porque ela vai ver toda hora a minha cara lá e ela vai falar assim não, eu prefiro logo te dar uma vaga do que ficar te suportando; Eu acho que a minha vai acabar fazendo isso que ela falou, porque toda semana eu vou lá, toda semana eu vou lá...eu falei enquanto ela não me der a vaga eu não vou sossegar!*

O educador libertador procurará ser eficiente na formação dos educandos científica e tecnicamente, mas tentará desvendar a ideologia envolvida nas próprias expectativas dos estudantes. Neste processo de desvendamento, o que estava implicado para os jovens eram as suas histórias pessoais, gerando muitos sentimentos durante o processo de construção das peças: vergonha, exposição, tristeza. Ao final da entrevista, o grupo diz que, com o processo, aprendeu a: trabalhar em grupo, ser mais responsável, expressar e conversar melhor, respeitar as pessoas e as diferentes opiniões, e, o mais dito por eles, foi que aprenderam a ouvir:

*Ouvir pra que quando eu falar alguém chegar e me ouvir também.*

Assim como pontuou Paulo Freire (1993, p. 88):

É ouvindo o educando, tarefa inaceitável pela educadora autoritária, que a professora democrática se prepara cada vez mais para ser ouvida pelo educando. Mas, ao aprender com o educando a falar com ele porque o ouviu, ensina o educando a ouvi-la também.

Não há práticas dialógicas sem a escuta, e escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente, por parte de quem escuta, para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro, como sujeito que se dá ao discurso do outro, sem preconceitos – o bom escutador fala e diz de sua posição com desenvoltura.



## CAPÍTULO 6.

### TEATRO DO OPRIMIDO: PARA QUÊ? PARA QUEM?

O compromisso do Teatro do Oprimido é com a transformação social e a superação de situações de opressão, num vislumbre de caminhos a serem percorridos para que aquilo que é visto como determinante seja questionado em seu fundamento.

Heritage (2000) afirma que fazer um teatro motivado por idéias a respeito do desenvolvimento social é um compromisso com o processo de questionamento, e não de afirmação. Por isso, as duas perguntas que inauguram o item de reflexão final dessa dissertação não estão aqui presentes para serem respondidas, mas para estarem sempre presentes num trabalho que se pretende educacional: para quê? Para quem?

O mesmo autor atenta para uma importante reflexão: “As pessoas fazem o teatro; o teatro não faz as pessoas” (HERITAGE, 2000, p. 15). Isto porque não podemos tomar as pessoas como se elas fossem objetos, num sentido de impor à elas o que deve ou não ser exercido, mas o teatro deve sim envolvê-las como sujeitos de um processo de transformação, pois a mudança deve ser feita pelas pessoas e não para elas:

Acreditar que o teatro é um lugar em que o significado é feito e nunca completo faz com que se veja o teatro – e conseqüentemente o mundo – como um local de mutabilidade e, assim, de transformação (...) O teatro envolve-os em um processo de desatamento do mundo e mostra que a mudança é possível. Muitas dessas mudanças são físicas: nos corpos e nas vozes. Muitas dessas mudanças são metafísicas: nas perspectivas e nas atitudes. (HERITAGE, 2000, p. 15.)

O Teatro do Oprimido é oferecido como um meio de mudança. Pelo seu engajamento com a visualização do mundo como um lugar de transformação ele torna-se um processo que leva a arte e a política ao diálogo.

Boal (1997), em entrevista para a *Revista Pedagógica Pátio*, comenta sobre Paulo Freire:

*Assim são os gênios: descobrem ou inventam o óbvio que ninguém vê. Assim aconteceu com Paulo Freire: descobriu que o "vovô absolutamente não viu o ovo", nem a "vovó viu a ave coisa nenhuma" (...) E, neste processo, aprendem o professor e o aluno: "A um camponês ensinei como se escreve a palavra arado; e ele me ensinou como usá-lo!", disse um professor rural. Só é possível ensinar alguma coisa a alguém que, a nós, alguma coisa ensina. O ensino é um processo transitivo – diz o nosso Mestre – um diálogo, como deviam ser diálogos todas as relações humanas: homens e mulheres, negros e brancos, classes e classes, países e países. Mas sabemos que esses diálogos – se não forem carinhosamente cuidados ou energeticamente exigidos – bem cedo se transformam em monólogos, nos quais apenas um dos "interlocutores" tem direito à palavra: um sexo, uma classe, uma raça, um conjunto de países. E os outros são reduzidos ao silêncio, à obediência: são os oprimidos. E esse é o conceito paulofreireano de opressão: o diálogo que se transforma em monólogo.*

Como afirmado pelos jovens, o monólogo se instaura quando há relações autoritárias e ausência de confiança e respeito entre o educador e o aluno. Segundo eles, para que se construa um processo dialógico o educador deve, ao mesmo tempo, ser guia do grupo e estar aberto para ouvir suas solicitações e dificuldades: entender os silêncios, as faltas, a vergonha da exposição, as tristezas. Ele se faz educador no processo dos jovens descobrirem-se alunos.

A educação é um processo vivo, que acontece e se transforma em todo momento. Não poderia ser diferente, porque ela acontece entre homens e mulheres que estão sendo em constante transformação: a finalidade do aprender é a pergunta, e é aí que a disciplina e a liberdade se encontram.

Para Boal (2003), o processo de globalização que hoje vivemos sustenta monólogos, e, para superá-los, faz-se necessária a criação de espaços de diálogo, sendo um deles o teatro, na condição de arte que organiza as ações humanas no espaço e no tempo:

Ao organizarem ações humanas, mostram onde se esteve, onde se está e para onde vai: quem somos, o que sentimos e desejamos. Por isso, devemos fazer teatro, todos nós: para saber quem somos e descobrir quem podemos vir a ser. (BOAL, 2003, p. 90.)

O monólogo pode existir de diversas maneiras, mas consideremos aqui a seguinte realidade que se apresenta aos jovens moradores das periferias das grandes cidades: numa sociedade em que o valor é o consumo, cidadão é aquele que pode livremente desfrutar dos bens de consumo. Silenciados, estes jovens não se sentem pertencendo à sua cidade, ao seu país, e isto é atribuído por eles e pela sociedade que os julga como pessoalmente fracassados. Voltemos às reflexões iniciais deste texto: “É pobre porque é burro”, “Não consegue emprego porque é preguiçoso”, e assim mantemos as estratificações sociais.

Os jovens do projeto afirmam que não acreditavam que as pessoas iriam substituí-los em cena, dialogar com eles sobre o problema colocado. A jovem da peça sobre a falta de vaga na creche acreditava não ter conseguido a vaga, porque agiu de forma grosseira com a Diretora da instituição, a outra jovem nem procurou vaga, porque foi dito a ela que só tinham direito à vaga na creche as mães que trabalhavam – com a peça descobriram que a questão não é de erro pessoal de conduta ou falta de emprego, mas é uma questão de ausência de políticas sociais, e que envolve todas as mães da comunidade.

No momento da realização do fórum, como acrescenta Nunes (2004), não é ao saber livresco que se deve recorrer, mas à sensibilidade de cada um: o que aquela cena desperta em nós, sendo que pode despertar coisas diferentes em cada pessoa. Outro aspecto importante com a transgressão palco-platéia é o de permitir trazer à tona, numa linguagem própria de cada um que intervém na cena, mecanismos e experiências muitas vezes vividas de forma mais ou menos solitária: “Sob o pretexto de se fazer um debate teatral sobre determinado tema, trazem-se a público gestos, falas e situações normalmente percebidas ou vividas em silêncio, comentadas em cochicho” (NUNES, 2004, p. 19).

É preciso romper os monólogos e construirmos processos dialógicos, pensando-se em saídas e soluções para os inúmeros problemas apresentados, pois a desigualdade social que hoje vivemos é inibidora e apartadora das pessoas.

Nunes (2004) aponta que, no processo de criação de uma peça para teatro-fórum, há algumas etapas importantes a serem percorridas pelo grupo. A primeira refere-se ao momento em que cada um fala sobre a sua opressão em relação ao tema eleito, no caso, violação de Direitos Humanos. Começa o processo de compartilhar de suas histórias – o que até então era vivido como individual –,



esboçando-se um primeiro e importante passo que é a coletivização de algumas experiências e a tentativa de produzir algo com isso. Definido o tema da peça, é preciso saber como ele se traduzirá em cenas. Para tanto, o grupo deverá se perguntar o que quer com relação às queixas compartilhadas e o que o impede de alcançar sua pretensão. O que os impede será, em geral, encarnado por outros personagens, para que tanto o protagonista quanto a platéia que o substituirá tenham de se defrontar com isso.

Há um aspecto importante, em relação ao último momento de construção da peça, que merece destaque. Só se pode construir uma cena em que o grupo acredite que há uma saída: por isso não foi possível, por exemplo, construirmos uma peça sobre o toque de recolher dado pelos traficantes, já que para os jovens isso se mostra como uma realidade diante da qual nada podem fazer para mudar. É preciso que o grupo acredite que há saídas para a situação apresentada, e, mesmo que elas sejam difíceis de se vislumbrar, têm de ser procuradas.

A experiência do projeto revelou que num primeiro momento é difícil de se perceber saídas para a situação de opressão vivida, e isso está muito relacionado com o modo como o protagonista lida com a sua história. O jovem em busca do emprego acreditava que não iria conseguir trabalho por causa de sua aparência e falta de experiência, e além destes aspectos, como falado na entrevista, foi difícil para ele reviver essa história e decidir contá-la a todos. Mas, após todo o processo, esse mesmo jovem relata que aprendeu com a peça a não desistir do emprego, o que indica o vislumbre de saídas.

Boal (2003) afirma que precisamos de uma nova realidade em que se busque unificar e não uniformizar a humanidade. Freire (1996, p. 11) comenta sobre um certo pragmatismo na modernidade, quando se refere à educação, no sentido de uma restrição à formação instrumental:

Com base nesta concepção “muito pragmática” a Educação tem se limitado a instrumentalizar Homens e Mulheres para que estes possam adequar-se às necessidades da vida tecnológica. Penso que esta simples instrumentalização forma Seres Humanos demasiadamente adaptados e, porque instrumentalizados, são Seres Humanos práticos e operativos. (...) Me parece que esta concepção de Educação não capacita mas apenas adestra. E todo adestramento é empecilho à saúde política de Seres Humanos.

Freire (1996) afirma que uma educação progressista e, portanto, dialógica coloca mais ênfase e atenção sobre a capacidade humana de interagir e, nesse processo, construir coletivamente seu entorno.

Em um cenário de desenvolvimento econômico excludente, temos o seguinte desafio a ser construído: uma educação como fator de coesão, que considere a diversidade dos indivíduos e dos grupos humanos, na promoção do diálogo entre os diferentes (NOLETO, 2003).

Freire (2003, p. 31) destaca a relação que há entre a responsabilidade da educação e a unidade na diversidade – condição essencial para o cumprimento dos Direitos Humanos: “Não é a cultura discriminada a que gera a ideologia discriminatória, mas a cultura hegemônica a que o faz”. Não há possibilidade de pensarmos na superação das relações de opressão sem uma compreensão crítica da história, e é por isso mesmo que ser responsável por uma prática, seja ela a de um psicólogo ou de um educador, implica, de um lado, o cumprimento de deveres, de outro, o exercício de direitos.

Somente numa perspectiva histórica em que homens e mulheres sejam capazes de assumir-se cada vez mais como sujeitos-objetos da História, vale dizer, capazes de reinventar o mundo numa direção ética e estética mais além dos padrões que aí estão é que tem sentido discutir comunicação na nova etapa da continuidade da mudança e da inovação. (FREIRE, 2003, p. 35.)

O trabalho com o Teatro do Oprimido se coloca numa perspectiva de reinvenção, mudança e inovação. Na proposta deste instrumento há uma lealdade à vocação do humano para o ser mais, para a autonomia, mas, como Freire (2003b) pontua, é possível que uma prática, autoritária ou libertadora, seja feita de maneira irresponsável, e aí a irresponsabilidade está nos sujeitos da prática e não na sua natureza.

Citemos aqui o exemplo que a jovem fala na entrevista sobre a relação que a educadora do projeto “Primeiro Emprego” estabeleceu com os alunos – uma prática que se pretende dialógica em sua natureza torna-se autoritária. Isso porque o projeto tem como objetivo não somente a capacitação técnica dos jovens, mas, em sua concepção, pretende uma formação cidadã e autônoma.

A responsabilidade da educação autoritária é com a domesticação, e a responsabilidade da educação progressista é com a vocação ontológica de ser mais. Atentemos aqui, porém, que práticas assistencialistas podem, num primeiro momento, parecer dialógicas, principalmente por estarem voltadas para o cuidado de grupos discriminados, mas, na verdade, são ações que, em nome da justiça social, revelam-se autoritárias e de “salvação”.

Os caminhos para a superação das opressões e para o reconhecimento e a garantia dos direitos de homens e mulheres não são, portanto, a busca por uma uniformização que só gera discriminação, mas a busca pela unidade na diversidade.

O diálogo é um caminho para alcançarmos essa unidade, e ele sempre se dá entre sujeitos que estão sendo no mundo e que, portanto, são diferentes. Eis uma questão fundamental percebida quando afirmamos que é preciso que o diálogo seja, antes de tudo, um diálogo entre sujeitos em relações: relações entre o ser humano e a natureza, o ser humano e o mundo e as relações entre os homens e mulheres. É nessas relações que criamos e adquirimos consciência – a nossa consciência é consciência do mundo .

Somos diferentes, e é preciso que a diferença não seja razão suficiente para acabar com o diálogo, pois, se quiséssemos a homogeneidade, teríamos monólogos. Por isso torna-se necessário que o entendimento com o outro se dê a partir da consciência da alteridade – o outro, que também sou eu, na interação para a construção da consciência do mundo.

É na medida em que nos comunicamos uns com os outros que somos capazes de saber que sabemos. Refletindo juntos sobre o que sabemos e não sabemos, poderemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade (FREIRE, 1986).

Há um compromisso na relação dialógica, que é o de ouvir e ser ouvido. Por isso ela pode proporcionar mudanças, como a perda da vergonha de dizer a sua palavra. Os jovens afirmam que passaram a falar na frente de todos em sala de aula, e a compreender que a contribuição do outro pode auxiliá-los no enfrentamento de suas questões: a experiência de um processo que buscou a dialogicidade trouxe a perspectiva da coletividade e de que os saberes estão sempre em construção.

O que se constrói, portanto, é um saber de si no contexto de relações que se estabelecem com o mundo. Os jogos do arsenal do Teatro do Oprimido trabalham, inicialmente, com a percepção da mecanização de nossos corpos – nossos andares, nossos modos de falar e de nos expressar. A partir da consciência corporal, percebemos os sentidos de nossas ações, como, por exemplo, proporciona a série de jogos intitulada “As caminhadas” (BOAL, 2002): quando nossos andares mostram o medo? A revolta? A alegria? Para, a partir disso, desconstruirmos o naturalizado.

Freire (1996, p. 16) comenta sobre as possibilidades dos exercícios teatrais que trabalham com a des-mecanização dos movimentos:

Um jovem aluno teu que se inicia na compreensão e no fazer artístico, quando tu pedes a ele que “ande como normalmente caminha”. Talvez a primeira descoberta dele seria a descoberta de que ele não pode fazer isso. O que ele produzir será um “andar cotidiano produzido”. Ora, quando descobriu que não pode caminhar como sempre o faz...mas que, não obstante, ele é capaz de criar...certamente descobriu muitas coisas aí. (...) ...o Jovem vai descobrindo que, quando caminha, ele traz para o processo de andar uma série de relações que estabelecem o jeito de andar desse modo ou daquele modo.

O autor afirma que o artista aceita o desafio de sair de sua perspectiva particular, assumindo, portanto, uma postura epistemológica diante de sua própria criação. Quando desafiamos o jovem a ser sujeito de sua arte, ele conhece melhor a sua capacidade diante do que ele se deleita e que, ao mesmo tempo, busca expressar numa linguagem especial.

Boal (2004, p. 7) comenta sobre os horizontes que se abrem com os jogos teatrais:

*Theatrical Games combine Discipline - players have to obey the rules of the game – and Freedom they have to invent. Every game is lesson of Life; every theatrical game is a lesson of Social Life. The Games Of Theatre of the Oppressed are lesson of Citizenship. Without discipline, there is no social life; without freedom, there is no life. Like one of peasants of MST (Movement of the Peasants without Land) says:*

*“TO is so wonderful, because people learn everything they already know”  
We learn aesthetically and we learn to learn!<sup>15</sup>*

É nesta perspectiva que o diálogo se faz como um movimento permanente na história: o desafio de construirmos relações na perspectiva da liberdade, da autonomia e da articulação para a libertação de todos nós.

O Teatro do Oprimido, como prática dialógica, não acontece na desesperança, mas somente com a certeza das possibilidades de transformação. Gomes Garcia (2004) aponta que a reflexão apresenta-se como parceira inseparável do diálogo, é o alimento que o mantém vivo, dinâmico, enriquecido, pronto para desvendar o que ainda obscurece a compreensão, dificulta o movimento, impede a transformação. Freire (2003a) aponta que é preciso que fique claro que, porque defendemos a práxis, não propomos nenhuma dicotomia que dividisse o fazer em uma etapa de reflexão e outra, distante, de ação - ação e reflexão se dão simultaneamente.

Em seus primeiros livros, Augusto Boal dizia que o Teatro do Oprimido era um ensaio para a revolução, hoje em dia, diz que é um ensaio para a realidade, para a transformação social. Na declaração de princípios da Associação Internacional do Teatro do Oprimido (2005), está assim definido:

#### Teatro do Oprimido

(...)

10. Oprimidos são aqueles indivíduos ou grupos que são social, cultural, política, econômica, racial ou sexualmente despossuídos do seu direito ao Diálogo ou, de qualquer forma, diminuídos no exercício desse direito.

11. Diálogo é definido como o livre intercâmbio com os Outros, individual ou coletivamente; como a livre participação na sociedade humana entre iguais; e pelo respeito às diferenças e pelo direito de ser respeitado

12. O Teatro do Oprimido se baseia no Princípio de que todas as relações humanas deveriam ser de natureza dialógica: entre homens e

---

<sup>15</sup> “Jogos teatrais combinam disciplina – jogadores têm que obedecer às regras do jogo – e liberdade – eles têm que ser criativos. Todo jogo é uma lição de vida; todo jogo teatral é uma lição sobre a vida em sociedade. Os jogos do Teatro do Oprimido são lições de cidadania. Sem disciplina não há vida em sociedade; sem liberdade não há como viver. Como um trabalhador do MST (Movimento dos Trabalhadores sem Terra) comenta: ‘TO é maravilhoso porque as pessoas aprendem tudo o que elas precisam saber’. Nós aprendemos esteticamente e aprendemos a aprender” (livre tradução da autora).

mulheres, raças, famílias, grupos e nações, sempre o diálogo deveria prevalecer. Na realidade, os diálogos têm a tendência a se transformarem em monólogos que terminam por criarem a relação Opressor-Oprimidos. Reconhecendo esta realidade, o princípio fundamental do Teatro do Oprimido é o de ajudar e promover a restauração do Diálogo entre os seres humanos.

Nunes (2004) afirma que às vezes o Teatro do Oprimido resulta num reconhecimento e fortalecimento da identidade dos oprimidos muito mais do que favorece uma articulação de diferentes agenciamentos. A partir da experiência da execução do projeto “Protagonistas de Direitos Humanos”, pôde-se efetivamente verificar esse processo de reconhecimento da identidade mais do que a articulação de ações, mas este é sim um primeiro passo de transformação. A continuidade do projeto seria a aplicação do Teatro Legislativo, com a elaboração e encaminhamento de propostas de leis, o que a meu ver cumpriria essa lacuna apontada pela autora.

Voltemos então ao sentido da politicidade da educação. Freire (1986, p. 77) aponta que houve um momento de sua reflexão, por ele denominado de “mais ingênuo”, em que ele não falava sobre política e educação. Houve outro momento, “menos ingênuo”, em que começou a falar sobre os aspectos políticos da educação, na época em que escreveu a *Pedagogia do Oprimido* (1970). No segundo momento, entretanto, Freire afirma que ainda pensava que a educação não era política, mas que só tinha um aspecto político. No terceiro momento, ele diz: “Agora eu digo que, para mim, a educação é política”.

Superar as estruturas injustas é a transformação social. Por isso, a educação não pode ser neutra, descomprometida; ela exige a clareza de um projeto de sociedade. Reconhecer a politicidade da educação é lutar pela postura ético-democrática, afirmando sonhos que são políticos:

...temos que lutar com amor, com paixão, para demonstrar que o que estamos propondo é absolutamente rigoroso. Ao fazer isso, temos que demonstrar que rigor não é sinônimo de autoritarismo, e que “rigor” não quer dizer “rigidez”. O rigor vive com a liberdade, precisa de liberdade. Não posso entender como é possível ser rigoroso sem ser criativo. Para mim, é muito difícil ser criativo se não existe liberdade. Sem liberdade, só posso repetir o que me é dito (FREIRE, 1986, p. 86).

É preciso, e até urgente, que projetos educacionais tornem-se um espaço acolhedor e multiplicador de gestos democráticos, como o de ouvir e ser ouvido, de relações de respeito e alteridade, de acatamento às decisões tomadas pela maioria, e que, contudo, não falte o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade. Enfim, tornem-se espaços que promovam o gosto da pergunta, da crítica, do diálogo.

O lugar do teatro hoje não é mais o de resistência como na década de 70, mas transformou-se numa possibilidade de propor transformações sociais. Um caminho possível para a superação dos *déficits* na saúde, educação, emprego, violência, é criar, junto aos jovens, espaços de intervenção política, tornando-os um setor ativo na elaboração de políticas públicas.

Não encerrarei com uma palavra minha, nem de Freire, nem de Boal, mas com a palavra dos jovens que inspiraram e contribuíram para a realização deste trabalho: o Teatro do Oprimido deve servir a eles e à luta por um lugar em que as relações humanas promovam a paz e a garantia de direitos.<sup>16</sup>

## **DIREITOS MAIS QUE HUMANOS**

### ***Se essa escola fosse minha...***

*Eu mandava ela brilhar, faria ela ser um lugar em que todos saibam que ninguém aprende sozinho. Por que a escola parece a Febem? Por que chamar os alunos de selvagens? O que querem dizer quando falam que os jovens são favelados? Se ela fosse minha eu faria ela ser de todos.*

***“A escola privada ensina a mandar e a escola pública ensina a obedecer:  
construindo um mundo melhor?”***

### ***Se esse emprego fosse meu...***

---

<sup>16</sup> Este material foi organizado por mim e pela educadora assistente após uma atividade organizada com o grupo em que discutimos as violações de Direitos Humanos sofridas por eles, e seus desejos de transformações sociais. Portanto, ele contém itens mencionados pelos próprios jovens, inclusive suas falas. Este texto termina com a síntese das peças e os artigos do ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente, definidos pelos jovens como importantes na abordagem das temáticas.

*Eu teria meus direitos garantidos, vale transporte e refeição. Seria aprendiz de ofícios e não importaria minha cor e meu endereço. Teria creche para meus filhos para poder trabalhar e estudar. Cresceria como um membro responsável pela família e pela comunidade.*

**“Negro sem emprego, fica sem sossego, negro é a raiz da liberdade”**

**Se essa casa fosse minha...**

*Eu mandava asfaltar, teria luz e água e renda para pagar. Chegaria tarde da noite, ergueria a cabeça para os policiais. Teria a presença do Governo não só em ano de eleição, teria projetos sociais que vão além de fachadas artificiais.*

**“Viver não é apenas sobreviver”**

**Se a saúde fosse minha...**

*Eu mandava ter mais postos, seria cuidado/a com respeito. Teria médicos especialistas e atendimentos freqüentes. Teria camisinha gratuita. Seria informado/a sobre a minha saúde, que não se resume a injeções.*

**“Se morrer, morreu?”**

**Para o meu amor passar...**

*Teria praças para namorar, quadras para jogar, pistas para andar de skate. Iria ao teatro, cinema e a bibliotecas para me esconder.*

**“Aprender é uma aventura criadora”**

## **DIREITOS HUMANOS EM CENA**

**“Porcentagem em Abandono”**

*“É dever do estado assegurar à criança e ao adolescente:*

*IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;” (ART. 54 –*

*ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE – LEI FEDERAL 8.069/1990*



*Eva e Adão vieram do Nordeste para São Paulo em busca de uma vida melhor. Ao chegar compram um barraco mas devem pagar o pedágio, não há trabalho que sustente a família, não há telha que segure a goteira, não há creche para Manuelzinho...começa a busca desesperada pela garantia de seus direitos.*

### **“Desassossego do desemprego”**

*“A formação técnico - profissional obedecerá aos seguintes princípios: I – garantia de acesso e frequência obrigatória ao ensino regular; II – atividade compatível com o desenvolvimento do adolescente; III – horário especial para o exercício das atividades; (ART. 63 – ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE – LEI FEDERAL 8.069/1990*

*Famílias querem que seus filhos trabalhem, um bico lá e outro cá, casa para limpar, tijolos para carregar. O menino quer namorar e estudar, ser aprendiz de ofícios, mas seu pai não pode mais trabalhar, e há contas para pagar.*

### **“Do sertão à ilusão”**

*“É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.” (ART.4 - ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE – LEI FEDERAL 8.069/1990)*

*Era uma vez um sertão, aonde se ia para a escola de caminhão, e uma grande cidade com e muitas oportunidades. Era uma vez uma menina obrigada a viver com outra família, separada por sua mãe pela ilusão, vivendo tão cedo a exploração.*

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DO TEATRO DO OPRIMIDO. **Declaração de princípios**. Disponível em: <<http://www.thetreftheopressed.org>>. Acesso em: 01 set. 2005.

BOAL, Augusto. **Técnicas latino-americanas de teatro popular**. São Paulo: Hucitec, 1979.

\_\_\_\_\_. **O Teatro do Oprimido e outras poéticas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

\_\_\_\_\_. **Teatro Legislativo**: versão beta. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996a

\_\_\_\_\_. **O arco-íris do desejo**: método Boal de teatro e terapia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996b.

\_\_\_\_\_. **Hamlet e o filho do padeiro**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

\_\_\_\_\_. **Jogos para atores e não atores**. 5. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

\_\_\_\_\_. **O teatro como arte marcial**. Rio de Janeiro: Garamond, 2003.

\_\_\_\_\_. Aesthetics of the Opressed. **Under Pressure**: Theatre of the Opressed Newsletter, England, year 5, n. 18, july 2004. Disponível em: <<http://www.thetreftheopressed.org>>. Acesso em: 01 set. 2005.

\_\_\_\_\_. Paulo Freire, meu último pai. **Revista Pedagógica Pátio**, ano 1, n. 2, ago./out., 1997. Disponível em: <<http://geocites.yahoo.com.br/gusta01br/amoro.htm>>. Acesso em: 01 set. 2005.

BELASCO, Isabel Cristina. **Educação preventiva em sexualidade, DST/AIDS do surdo através da pesquisa-ação**. Tese (Doutorado em Enfermagem Psiquiátrica) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Enfermagem da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, São Paulo, 2005.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. **Comissão Especial Destinada a Acompanhar e Estudar Propostas de Políticas Públicas para a Juventude**: Relatório preliminar. Brasília: Câmara dos Deputados, 2004. (Série ação parlamentar, n. 256)

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 01 jan. 2006.

DECLARAÇÃO Universal dos Direitos Humanos. Resolução 217 A (III), de 10 de dezembro de 1948.

FERNANDES, Tânia da Costa. **Teatro e educação: a escola como teatro.** Dissertação (Mestrado em Educação – currículo) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação (currículo), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo, 1999.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação – Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Pesquisa Participante.** São Paulo: Brasiliense, 1981.

\_\_\_\_\_. SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Olho d'Água, 1993.

\_\_\_\_\_. Reencontrar o corpo: introdução. In: NOGUEIRA, Adriano (org.). **Reencontrar o corpo: ciência, arte, educação e sociedade.** Taubaté: Cabral, GEIC, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido.** 35. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003a.

\_\_\_\_\_. **Política e educação.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003b.

GARCIA, Silvana. **Teatro da militância: a intenção do popular no engajamento político.** São Paulo: Perspectiva, 2004.

GOMES GARCIA, Olgair. **A formação do educador em Paulo Freire: a constituição do educador-sujeito numa prática em processo.** Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo, 2004.

GUARNIERI, Gianfrancesco; ROVERI, Sérgio. **Um grito solto no ar.** São Paulo: IMESP; Cultura – Fundação Padre Anchieta, 2004.

HERITAGE, Paul. Introdução e reflexões finais. In: HERITAGE, Paul. **Mudança de cena.** Rio de Janeiro: The British Council, 2000.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

KEHL, Maria Rita. Subjetividade, Política e Direitos Humanos. In: SILVA, Marcus Vinícius de Oliveira (coord.). **Psicologia e Direitos Humanos: subjetividade e**

exclusão. São Paulo: Casa do Psicólogo; Brasília-DF: Conselho Federal de Psicologia, 2004.

MINAYO, Maria Cecília. **Desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 3. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1994.

NOLETO, Marlova Jovchelovitch. **Abrindo espaços**: educação e cultura para a paz. Brasília: UNESCO, 2003.

NUNES, Silvia Balestreri. **Boal e Bene**: contaminações para um teatro menor. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia, Clínica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo, 2004.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO BERNARDO DO CAMPO. **Compêndio estatístico 2004**. São Paulo, 2004. (CD-ROM).

SZYMANSKI, Heloisa; CURY, Vera Engler. A pesquisa intervenção em psicologia da educação e clínica: pesquisa e prática psicológica. **Estudos de Psicologia**, São Paulo, 9(2), p. 355-364, 2004.

SZYMANSKI, Heloisa (org.); ALMEIDA, Laurinda Ramalho de R.; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. In: **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Plano, 2002.

TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi; VICENTIN, Maria Cristina Gonçalves. O futuro do Brasil não merece cadeia – Argumentos contra a redução da idade penal. **Ciência Hoje**. v. 30, n. 177. p. 19-21, nov. 2001.

THIOLLENT, Michel. Notas para o debate sobre a pesquisa-ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

\_\_\_\_\_. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. 5. ed. São Paulo: Polis, 1987.

WAISELFISZ, Jacob. **Mapa da Violência III**: (síntese). Brasília: Unesco, 2002.