

## O programa teatro em comunidades e o deslocamento das fronteiras entre a educação formal e não formal<sup>1</sup>

*The extension program theatre in communities and the displacement of the borders between formal and non-formal education*

**Gustavo Henrique Custódio Wanderley<sup>2</sup>**

### Resumo

O presente artigo investiga no Programa de Extensão Teatro em Comunidades a expressão de características da educação não formal em consonância à abordagem teatral, abrangendo uma série de indutores que auxiliam uma prática educativa em conversa com seu contexto e sujeitos. Atravessando a experiência formativa do autor como licenciando das artes cênicas e as possibilidades dialógicas ali vivenciadas, propõe-se uma leitura da educação para além do ambiente escolar; da arte teatral como catalisadora e mediadora de novas fronteiras e limites, entre universidade e cidade, educadores e educandos, centro e periferia. Consta como parte da pesquisa de Iniciação Científica em Ensino do Teatro e Educação não-formal durante o ano de 2015.

**Palavras-chave:** Educação não formal. Ensino do teatro. Teatro Aplicado

### Abstract

The present article investigates how the Extension Program Theater in Communities expresses characteristics of non-formal education in consonance with an approach using theatre, encompassing a series of motivations that can help an educational practice in dialogue with its context and subjects. Following the formative educational experience of the author as an art teacher, a reading of education processes beyond the school environment, of theatrical art as a catalyst and a mediator of new borders between the university and the city, between educators and learners, and between urban center and periphery, is proposed. It is part of research into theater pedagogy and non-formal education during the year 2015.

**Keywords:** Non formal education. Theatre Pedagogy. Applied Theatre.

---

<sup>1</sup> Texto resultante do programa/projeto premiado durante o XXII Encontro de Extensão, XV Semana de Integração Acadêmica da UNIRIO. Este artigo é resultado do programa coordenado pela Professora Marina Henriques Coutinho e é parte da monografia de mestrado de Gustavo Henrique Custódio Wanderley, que foi bolsista de iniciação científica (IC/UNIRIO), orientado pela Professora Marina Henriques Coutinho.

<sup>2</sup> Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) - Rio de Janeiro/RJ, Brasil.

Professor da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Licenciado em Teatro pela UNIRIO em 2016. Atuou no Programa Teatro em Comunidades em 2013 e 2014.

e-mail: gughw@outlook.com

Há no curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) algumas peculiaridades bastante positivas em relação a outros cursos de formação de professores: além das disciplinas da Escola de Educação (como Didática, Linguagem Brasileira de Sinais, Dinâmica da Organização Escolar, Currículo, etc.), os estudantes também frequentam aulas para discussão de metodologias e questões próprias do ensino da linguagem teatral (Metodologias do Ensino do Teatro I-IV, Movimento e Pedagogia, entre outras); há um evento anual, a Semana de Ensino do Teatro, na qual todo o corpo docente e discente se reúne com convidados para discutir temas relacionados à educação e ao teatro; e os projetos de extensão do curso, que tanto corporificam a prática do ensino teatral fomentando as discussões teóricas dentro da Universidade, como abrangem para outros espaços e sujeitos da cidade o desenvolvimento de pesquisas realizadas no âmbito da graduação.

Observando com atenção, constata-se em todos os projetos o trabalho com grupos marginalizados da esfera social e da prática e contato com a linguagem teatral. São eles: o Projeto Renascer, que realiza um trabalho com pessoas da terceira idade em um espaço cedido pelo Hospital Universitário Gaffrée e Guinle, na zona norte da cidade; o Hospital como Universo Cênico, que leva aos pacientes do Hospital da Lagoa a apresentação de cenas e músicas; Teatro na Prisão, que realiza aulas com detentos em penitenciárias do Rio de Janeiro; o Projeto Circulando, que apesar de estar inscrito no departamento de Atuação Cênica, envolve estudantes do curso de licenciatura em um trabalho voltado a sujeitos com algum grau do espectro autista; e o Programa Teatro em Comunidades, que desenvolve aulas de teatro em comunidades do Complexo da Maré e na Penha. Deste último, tive a oportunidade de participar durante dois anos da minha vida universitária (de 2013 a 2014) e acredito que, a partir dessa experiência, tenho mais propriedade para investigar alguns aspectos de sua prática e seus alcances, tal como pontos que não só tocam os outros projetos, mas colaboram para repensar a prática do teatro dentro na escola. Atualmente, já como professor da Rede Municipal do Rio de Janeiro, o olhar sobre esse percurso formativo e sua estrutura, muito me auxilia como mediador na transformação de uma sala de aula em muitos aspectos asfixiada pelo sistema de ensino. Assim, de que maneiras podemos nos lançar sobre essa experiência e perceber nela contraditórios, indutores, para a revisão do ensino das artes dentro do ensino formal?

Primeiramente, o nome do programa já garante muitos devaneios. Teatro em Comunidades vai além daquele que se dá no âmbito da periferia, no qual a expressão artística atravessa os limites de uma cidade partida para acessar e ser acessada por grupos apartados do protagonismo social, midiático, cultural e hegemônico de sua “zona sul”. Mais ainda: propicia a criação de outras comunidades, ao juntar indivíduos de diferentes contextos em um ambiente no qual o diálogo a partir da linguagem teatral é chave mestra. Há aqui a permissividade para a criação e percepção de diversas realidades, partindo da potência dos jogos teatrais.

Iniciado no ano de 2011 sob a coordenação da professora doutora Marina Henriques Coutinho, o programa, naquela época projeto de extensão, surgiu como um braço de sua pesquisa em teatro aplicado, *applied theatre*. Numa parceria entre a UNIRIO, a Redes de Desenvolvimento da Maré, uma das OSCIPs (Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público) de maior importância dentro da cidade do Rio de Janeiro, gerida e frequentada por moradores da própria Maré, e o Observatório de Favelas. O programa ainda está vinculado a três espaços nos quais são desenvolvidas suas atividades: o Centro Municipal de Saúde Américo Veloso, em Ramos, com dois núcleos, sendo o primeiro com uma turma de adolescentes e o segundo de adultos, e supervisionado pela professora e fonoaudióloga Clarisse Lopes, da Universidade Estácio de Sá, e professora Elza Andrade, da UNIRIO; o Centro de Artes da Maré, na Nova Holanda, com uma turma de adolescentes; e, a partir de 2015, com a Arena Carioca Dicró, na Penha, com mais uma turma de jovens. Composto por uma teoria e uma prática que caminham coladas, o programa atendeu no último ano 75 participantes, além de 12 estudantes da graduação em Artes Cênicas e

mantém contínuas suas atividades nos próximos anos. Importante destacar que estão vinculados dois projetos às atividades do Programa, sendo eles: o Maré de Saúde, com atividades de promoção à saúde, e o Maré de Espetáculos, com foco na produção e apresentação dos resultados artísticos desenvolvidos em cada núcleo do Teatro em Comunidades.

Servindo mutuamente à criação de um ambiente para a prática dos licenciandos em teatro (que ao visarem ações educativas alternas ao ensino formal, podem tomar conhecimento da realidade de outros grupos e ampliar assim seus terrenos reflexivos), como à geração de um espaço que permita aos moradores locais o contato com o fazer teatral, são inúmeros os aspectos que residem nesse encontro e que colaboram para que repensemos os propósitos reais do exercício educativo.

Cada núcleo onde se desenvolvem os encontros é orientado por um grupo de estudantes da licenciatura que geralmente varia de dois a quatro indivíduos. São a maioria deles bolsistas de extensão, iniciação científica ou de incentivo acadêmico. Por vezes também são recebidos estudantes em fase de estágio supervisionado ou que se voluntariam. Ao início de cada ano, dando continuidade ao ciclo anterior e realizando alterações conforme demandas (como formatura ou entrada de novos membros), a coordenação realiza uma divisão de quem serão os orientadores de cada agrupamento.

Há já na formação desses pequenos grupos de orientação uma preocupação em aliar estudantes com mais tempo no projeto àqueles que estão dando início à experiência de facilitador. Ao abarcar um número máximo de licenciandos por núcleo possibilita-se o desenvolvimento de uma maior autonomia no ato de ensinar e reforça-se a legitimidade da troca com o outro. São confrontados e dialogados diferentes pontos de vistas sobre as maneiras de solucionar questões inerentes às turmas ou orientandos, quando se projetam os caminhos que cada núcleo construirá. Essa abertura se expõe tanto no momento da aula ao ceder espaço para o parceiro indicar comandos e propor conversas ou jogos, como no momento do planejamento dos encontros posteriores.

Semanalmente todos os licenciandos se reúnem à coordenação para expor questões das aulas passadas, trocarem experiências e ideias elaboradas a partir da prática em seus núcleos. Ali é oportunizado o contato com a realidade e processo de cada grupo, além de se fazer ouvir a opinião dos colegas que acompanham outro espaço. A troca de propostas oxigena a prática e torna o desafio menos assustador. O fato é que não há momento para que alguém se sinta tanto sem aporte como sem apoio, seja dos parceiros ou da coordenação, como de materiais para trabalhar em sala de aula, o que reforça o caráter comunitário dessa ação.

No vislumbre de diversos caminhos para propor uma aula, cada um dos núcleos segue um percurso singular. Por mais que cheguem a ser propostos jogos semelhantes, as pautas e contextos de cada encontro se aliam as particularidades tanto dos orientadores como dos orientandos, seja na maneira como se encaminham as conversas, os exercícios e as improvisações teatrais, seja nos temas que urgem discutir. É na imprevisibilidade de respostas ao plano de aula que as manhãs de sábado são gratas surpresas no Centro de Artes da Maré, no Centro Municipal de Saúde Américo Veloso ou na Arena Dicro.

Por parte dos orientandos os perfis dentro e entre os núcleos também são bastante singulares. Ainda que o espaço físico em torno dos polos componha uma atmosfera que os envolvam como comunidade, há em cada um deles um propósito diferente na escolha de participar das aulas: o anseio de se tornar ator/atriz; por ver naquele espaço um lugar onde pode ouvir e ser ouvido; por compartilhar com amigos e colegas a experiência de outras formas de olhar o mundo; ou mesmo pelo prazer de fazer arte. De fato, para além de desenvolver e permitir o contato com a linguagem teatral, há na escolha desses jovens e adultos uma vontade de compartilhar vivências e histórias, algo intrínseco às artes cênicas (principal mediador dessas relações).

Nesse movimento independente de obrigatoriedades, mora na opção pela participação um potencial ao desfazimento das fronteiras que delimitam os espaços da cidade e daquelas que compõem cada um dos sujeitos do espaço da aula (orientadores e orientandos). Esses encontros e

diálogos conclamam uma “zona de fronteira que, em si própria, é mais interessante que os dois (ou mais) lados que ela delimita, porque é nesse lugar único que as trans-ações são verdadeiramente possíveis” (FÉRAL, 2015, p.377)

Da abertura ao novo torna-se impossível uma fidelidade total a qualquer planejamento ou expectativa que se faça do processo. Há sem dúvida uma grande importância que, por parte dos orientadores, seja constantemente realizada uma avaliação processual e se conceba um esboço da estrutura do encontro (mesmo que lacunar pela imprevisibilidade do momento). Em colaboração a isso, há na postura dos licenciandos a generosidade de compreender seu papel de educador em processo de aprendizado. Para muitos de nós, vendo nesse lugar um primeiro contato com a prática de dar aula, esses passos iniciais abraçam não só um suporte por parte dos companheiros de grupo e da coordenação, mas dos próprios jovens que frequentam as aulas como orientandos. Ali, todos se enxergam constantemente aprendizes. Constante e continuamente.

Sendo uma ação que parte do território universitário para outras zonas da cidade, o programa não se limita, como muitas oficinas e cursos promovidos por agências do terceiro setor, a realizar, antes da própria atividade, uma propaganda de si mesma ou de se pretender salvaguarda daqueles “marginalizados”. É que aqui os propósitos dos participantes se enraizam nos diálogos e na criatividade coletiva que o encontro teatral media. E sendo em comunidade, no sentido mesmo do “fazer junto”, surge ali um novo contexto. Um contexto que extrapola a própria cidade, a universidade e a comunidade periférica. São tecidas redes entre as realidades dos estudantes universitários oriundos das mais diversas zonas da cidade (inclusive da própria Maré) e a dos jovens que frequentam as aulas.

Como lugar de experiência e visto por todos que ali tomam parte como tal, outro tópico que não pode ser esquecido é o fato de que há uma gana em explorar nas diversas metodologias reunidas pelos licenciandos, na universidade e em seus percursos artísticos, as possibilidades de dialogar com a instância da sala de aula. De fato nada é trazido para ali sem que haja uma conversa com todos os membros do grupo (parte licenciandos, parte orientandos) e com as temáticas que alinhavam os encontros.

Lembro com bastante clareza, no ano de 2014, no qual eu fazia parte do grupo de orientadores do núcleo do Centro de Artes da Maré (CAM), quando Giselle Santiago, uma das outras licenciandas, propôs que utilizássemos princípios do Rasabox para dar início ao processo do espetáculo de fim de ano. Como os outros orientadores nunca haviam trabalhado com essa prática, houve uma preocupação de que durante os planejamentos ela nos desse uma base do funcionamento da técnica e que, durante os encontros, participássemos juntos aos orientandos do curso adaptado.

Em resumo, este método foi idealizado entre os anos 1980 e 1990 pelo performer Richard Schechner como uma maneira de auxiliar performers a “acessarem, expressarem e controlarem seus sentimentos/emoções dentro do contexto performático”. Consiste em um grande tabuleiro quadrado dividido igualmente em nove partes e montado com fita crepe no espaço do palco. Cada parte, com exceção da central, corresponde a um diferente sentimento humano. Ao total, portanto, são oito emoções trabalhadas pelo jogo: amor, raiva, tristeza, maravilhamento, nojo, medo, alegria e coragem. Todos os jogadores se posicionam em volta dessa grande caixa. A principal regra é que, uma vez ultrapassado o limite da fita e posicionados dentro de uma das rasas, os jogadores devem se tomar pela energia da emoção ali correspondente. Por exemplo: uma vez na rasa da tristeza, todo o corpo do jogador deve expressar esse sentimento, de acordo aos comandos do orientador. Gradualmente, seguidas algumas etapas para adaptação ao jogo, tais como experimentar as emoções em cada parte do corpo; realizar exercícios em forma de coro dentro de determinado box; construir um diálogo corporal entre dois ou mais indivíduos, cada um em um registro emocional diferente, podem ser desenvolvidos infinitos exercícios de improvisação individual ou grupal que auxiliem na construção e compreensão subjetiva/expressiva de um personagem em diversas condições.

Já na primeira aula após as férias do meio do ano iniciamos o encontro de sábado com o

espaço demarcado. Os adolescentes chegaram eufóricos buscando entender do que se tratava. Após um aquecimento breve, todos nos posicionamos para um primeiro contato com o jogo, no qual Giselle explicou o funcionamento básico. Tendo parte de sua concepção em princípios orientais, cada rasa recebe uma nomeação em sânscrito, que traduz de maneira crua a essência daquelas emoções. Dividida em oito grupos, a turma confeccionou cartolinas com o nome original de cada rasa e em um primeiro contato, já posicionados os nomes em cada box, todos tiveram a oportunidade de desenhar nas cartolinas algo que remetesse àqueles sentimentos. Dessa forma, durante os jogos de improvisação no espaço cênico, ao olhar para as quadras, não evocaríamos nosso senso comum para cada um daqueles sentimentos, mas matizes outras da alegria, da tristeza ou do nojo, a partir da decodificação dos desenhos e de um nome “estranho” a nós. O contato constante com o jogo, como uma linguagem, permitiria que com o tempo nos adaptássemos a sua forma e, posteriormente, a superássemos criativamente.

Após esse primeiro contato, ao final do encontro, foi questionado aos orientandos suas primeiras impressões sobre o Rasabox. Tendo a maioria expressado interesse em seguir com ele nos encontros posteriores, foi colocada a importância de estarem presentes em todas as aulas, pois estar inteirado da progressão de uso daquele método nos permitiria, mais para frente, usá-lo e superá-lo no processo criativo do espetáculo.

Com esse exemplo é possível extrair alguns questionamentos: 1) em que aspectos o fato de utilizar uma metodologia, a priori desconhecida pela maioria, trazida de outro contexto e imbuída de uma série de regras, pode ser um desafio a apropriação da mesma e adaptação às necessidades criativas do grupo?; 2) até que ponto a proposição, tendo partido do grupo de professores, realmente interessa aos orientandos, no sentido de conseguirem visualizar a longo prazo que a “repetição” daquele jogo implica um processo criativo no qual eles devem se sentir, e são, pertencentes?; 3) de que maneira o planejamento e formato das aulas permite um diálogo constante entre orientadores e orientandos numa concepção conjunta dos encontros?; 4) e, mais subjetivamente pensando, como a demarcação de fronteiras na cena, espelha e ao mesmo tempo colabora para a superação dos limites impostos a esses sujeitos no espaço da cidade e dentro de um processo artístico pedagógico?

De início é possível antecipar que quando trazido para o espaço do encontro, o método toma outras proporções e quaisquer de suas características limitadoras deixam de ser enxergadas como barreira, mas como amparo para o processo criativo. Portanto, metodologia seria a melhor maneira de nomear essa trans-ação artístico pedagógica. Assim, a bagagem trazida e apresentada por Giselle tanto a nós orientadores como à turma, já sofria naquele primeiro encontro uma adaptação de percurso e de expectativas por parte de todos. Fosse a partir da tradução individual do que são aquelas emoções nos corpos, sem que houvesse qualquer doutrinação, certo ou errado, ou na criação de novas maneiras de improvisar dentro das rasas surgida pelo imprevisto das reações ao jogo.

É assim que nos dissociamos de maneiras fixas de agir e reagir. Justamente por sermos, desde o princípio, disponíveis a ver nas reações aos planos, às avaliações, aos jogos, ao percurso de aprendizado como um todo, a riqueza que mora tanto no imprevisível como nas decisões de como prosseguir. E isso também nos leva a rever as finalidades de nossas ações: se para um de nós o desafio de encontrar no eu expressões que nunca havia investigado; no outro talvez uma possibilidade de repensar maneiras de orientar o jogo; de confrontar como os colegas dão corpo a um mesmo signo de maneira completamente diferente da minha; ou de confirmar meus limites no espaço teatral e como superá-los.

Por mais que o espaço delimitado para a realização do jogo colabore para que se pense em uma série de limitações, palavra que à primeira vista é completamente dispar do conceito de criatividade, o fato de ter noção de que o teatro é uma arte de transgressões e de permutas desloca qualquer dúvida sobre sua potência.

Com efeito, como em toda moldura, o enquadramento teatral é dotado de uma dinâmica dupla: visto do exterior garante a ordem; visto do interior autoriza todas, ou quase todas, as transgressões. 'A essência do teatro não está, antes de tudo, na capacidade de transgredir as normas estabelecidas pela natureza, o Estado e a sociedade? [...] Essa possibilidade de transgressão garante a liberdade cênica do ator e a potência do livre-arbítrio dos diversos participantes. [...] O jogo é ao mesmo tempo aquilo que autoriza e proíbe. Não é constituído por todas as liberdades. As liberdades que oferece são dadas por regras iniciais' (FERAL, 2015, p.97)

É no percurso dos encontros, na experimentação do espaço de jogo e dos desdobramentos na cena que as amarras iniciais vão se desatando e dando lugar a algo que não é mais só o jogo e nem só questionamentos sobre a ação teatral, mas ao como isso interfere em outros aspectos da realidade do grupo. Como amplia não só os horizontes dentro do próprio teatro, mas das vidas com as quais ele conversa.

Ainda incorporando, fora os núcleos, outras ações como idas ao teatro, os Encontros e os Saraus, quando todos os grupos se reúnem ou para um aulão em conjunto promovido pelos licenciandos ou por um professor da UNIRIO, há a oportunidade de trabalhar com todos os participantes outras linguagens teatrais (como o melodrama, a performance e o teatro de rua). Somam-se assim um conjunto de ações que garantem a eles cada vez mais material para traduzir em cena os debates sobre seus contextos.

Aquele fora um ano em especial bastante conflituoso dentro da cidade e mais ainda dentro da Maré. O governo do estado e o exército estavam realizando ocupações para "pacificação" da comunidade em decorrência do mundial da FIFA. Uma pacificação bastante duvidosa por sinal. Os moradores, em grande maioria, pobres e negros, passaram a viver dias cada vez mais incertos e inseguros. Foram obrigados a conviver com a iminência da agressão policial, que atacava e revistava a grande maioria como bandidos em potencial; a dividir as ruas com tanques de guerra e fuzis; presenciar a troca de tiros entre traficantes e polícias durante dia e noite; a viver sob a sombra do medo. As respostas foram diversas. A comunidade chegou a realizar algumas manifestações em protesto à atitude do governo e à morte de pessoas inocentes, mas ainda assim as UPPs (Unidades de Polícia Pacificadora) permaneceram naquele território.

Afetando diretamente a rotina dos que frequentavam as aulas e também a incerteza do encontro nas manhãs de sábado, tais situações foram bastante abordadas nos debates e na cena do grupo. Assim sendo, sugerimos ensaiar a peça "A Alma Boa de Setsuan", do dramaturgo e diretor alemão Bertolt Brecht. Em paralelo ao trabalho com o Rasabox, fomos trazendo elementos dessa peça que, pelo seu enredo, conversavam bastante com as questões que debatíamos durante o encontro: o caráter humano; a relação com o Capital; a inexistência de maniqueísmos nas relações sociais, onde o olhar sobre o outro reitera pontos de vista infinitos; relações de poder; etc.

Ou seja, toda essa série de acontecimentos e realizações acabaram por incidir sobre a proposta cênica abordada em sala. Isso colaborou para que um primeiro olhar dirigido ao jogo como algo incompatível com as temáticas mais urgentes logo fosse deglutido e resignificado às necessidades de todos. Aí sim o sentido dado a ele por cada um emerge do espaço de encontro.

O espaço como trabalho sobre o sentido. Ele é o que é representado em sua realidade imediata; é também o que representa ou aquilo que os jogadores esforçam para fazê-lo representar. Assim começa o trabalho sobre a noção de metáfora, as formidáveis variações em torno do sentido. Tudo se torna possível a partir de um mesmo cadinho. [...] O jogo é um meio de 'recarregar' os espaços. (RYNGAERT, 2009, p.128)

É um meio de recarregar os espaços não só que o circundam (a Maré, a UNIRIO, o Rio de Janeiro e todos aqueles sujeitos), mas do próprio jogo. Deixa ali de ser somente um jogo de regras a

ser realizado, mas algo que alimenta os sentidos do encontro. Ou seja, ele é ao mesmo tempo material de aprendizado da linguagem teatral, de debate e de mediação do movimento criativo de cada um daqueles sujeitos. Ao praticar o diálogo também se endossa que o corpo agente, ao passo que dá vida à cena, imprima em si mesmo a memorização significativa daquela linguagem.

Como facilitadores é inevitável durante o exercer de nossas tarefas que se busque pensar as melhores maneiras de acessar pelo uso da linguagem trabalhada todo ou grande parte do repertório trazido pelos educandos. E nem sempre as respostas aos estímulos reproduzem as expectativas que colocamos no processo. O mesmo se faz no caminho inverso. Não só da proposta dos educadores é dado vida à sala de aula.

Não era raro que alguns dos orientandos mais interessados trouxessem propostas para a continuidade do processo do espetáculo. Outros demandavam mais um direcionamento nosso. E balancear esses mecanismos também se mostrou uma tarefa instigadora para nós, no sentido de tentar manter nos encontros um espaço de construção democrática e sem uma excessiva dependência de que fossemos somente nós os proponentes da ação artística.

O fato de não haver a obrigatoriedade que a escola carrega no que se refere à assiduidade, a uma avaliação numerada ou ao alcance de determinados conteúdos fixados pelo currículo, também abarca a necessidade de uma conscientização constante sobre a importância da presença nos encontros. Isso tanto para os jovens como para nós orientadores. O que acaba por tornar o desafio de manter a potência dessa comunhão em sua maior carga, tanto para que se preserve vivo o interesse e o prazer pela participação, como para que a evasão não seja um sintoma de que o jovem não sentisse pertencente àquele local.

É claro que como em todo processo educativo e/ou artístico é preciso trabalhar com as frustrações. Nem sempre é possível abarcar os anseios de todos os envolvidos. Sendo um trabalho coletivo, são constantemente debatidas nas conversas e avaliações ao final de cada encontro as melhores opções de seguir o rumo do processo de uma maneira interessante a todos. Cabe, portanto, a nós, facilitadores, a tarefa de alinhar tanto os nossos objetivos quanto o deles.

A constante articulação entre orientadores e orientandos garante que ali passe a ser uma zona onde as hierarquias da sala de aula se dissipam. Aqui “o espaço torna-se intersticial para as pessoas. O cruzamento de fronteiras é o que conecta e não o que separa. Ele permite trans-ações reais, baseadas não em trocas dicotômicas ou de via única, mas um network de movimentos e trocas” (FERAL, 2015, p.370).

A progressão da autonomia dos membros desse espaço que em sua não formalidade é pensado e executado com bastante propriedade e solicitude, induz que a responsabilidade sobre a concretização do processo caiba visivelmente a todos. E a presença desse motivo reforça no Programa não uma ação que ali se construiu pela “carência”, mas pela potência criativa inexplorada, fosse por negligência do poder público ou pela marginalização daqueles sujeitos, que propõe soluções e superações no diálogo entre aqueles cidadãos. Numa esfera onde o “nós” se sobrepõe à dicotomia “eu-eles”, reside uma revolução não só na lógica que cristaliza o papel do mestre e do pupilo, mas dos indivíduos que são taxados de acordo com o espaço geopolítico que ocupam na urbe.

Sendo questão tanto do papel no espaço educativo e artístico, como em relação às áreas da cidade que acessamos, ocupamos e pertencemos, institui-se uma porosidade na qual, pelas brechas extrapola-se o que é espaço de aprendizado e o que não é. Nas idas ao teatro; nas apresentações e encontros na UNIRIO; nas oficinas promovidas pelo CAM divulgadas aos adolescentes durante os encontros; nas manifestações nas ruas contra um governo e polícias desumanos, promovem-se interlocuções e diálogos com a ação que são essenciais na constituição identitária tanto do projeto como de todos os seus sujeitos.

Rizomado, se assim pudermos dizer, o fazer teatral amplia todo universo de possibilidades nas outras esferas da vida desses indivíduos, ao reconhecerem no território e suas inserções dentro

dele as limitações impostas e as prováveis projeções de seus futuros. Como, por exemplo, o ingresso no ensino superior. Ademais, o convívio nessas diversas esferas colabora para o estreitamento dos laços, uma maior empatia com os sujeitos da convivência e, sobretudo, a criação de consciência que também se tece em rede. A plurissensorialidade que a cena teatral emana no processo do jogo e no ato do espetáculo vem colada com esses mais diversos estímulos sensoriais aos quais os corpos se expõem crítica, emocional e artisticamente. Subjetivamente e em comunidade.

Podemos dizer aí, que para além da própria categorização da esfera educacional em que o programa se abarca, é possível analisá-lo como espaço de trans-formação, no sentido de que, muito menos que reproduzir estruturas estabilizadoras ele se concebe no trânsito constante desses limites que pretende deslocar. Se em alguns aspectos o que se produz dentro da instituição escolar são incentivos a um movimento solitário no qual o indivíduo, menos que se constituir por uma oscilação entre o eu e a comunidade, baseia-se numa competitividade avaliativa e na abordagem de conteúdos que pouco conversam com sua realidade, há de se confirmar em todos esses caracteres positivamente indefinidos da prática dita não formal, um turning point sobre a quem, de que maneiras e a que nível de consciência subjetiva uma ação educativa (principalmente de linguagem artística) deve se pautar e se fazer. “A cultura individual permanece indissociável de uma cultura universal; os questionamentos de cada um reequacionam aqueles que a humanidade inteira se coloca sobre a vida, a morte, o medo e o amor.” (FÉRAL, 2015, p. 305)

Assim, um trabalho que visibiliza em sua teatralidade a contemplação dos limites em que está inscrito, responde não com o desfazimento das zonas limítrofes em que se inscreve, mas com o deslocamento dessas barreiras. Isso de maneira alguma é algo restrito a tal ação. Longe da tentativa de estipular modelos, ela se engaja nessa “vontade deliberada de ir de um ponto a outro”.

A contemporaneidade está mergulhada em um zeitgeist, como um espírito de seu tempo, exposto inclusive na natureza deste trabalho. Há um ímpeto positivo em questionar as contradições, os caracteres binários com os quais insistimos em rotular o mundo. Pela maneira que aprendemos a História que separa os seus sujeitos em heróis e anti-heróis, na própria Pedagogia que referenda suas esferas em categorias, na Literatura que se divide entre nobre e popular. Agora, há sempre uma desconfiança que pretende não só questionar, mas explorar as zonas que entremeiam os polos. E, como dito no título do ensaio de Josette Feral, “toda trans-ação conclama novas fronteiras”.

É nessas fronteiras que mora o ponto de partida para uma “nova paisagem inédita do visível” (RANCIÈRE, p. 65).

Se nos contentamos em salientar nas produções artísticas, sua adequação com o real ou com o discurso que elas possuem sobre o mundo, a démarche é certamente útil, mas corre o risco também de ter uma contribuição limitada; o trabalho da pesquisa só é interessante se ela consegue ler, descobrir, traçar dentro disso que nos é apresentado caminhos ainda inexplorados. (FÉRAL, 2015, p. 376)

Tal caráter acaba por instigar que as fronteiras demarcadas na cena, seja no caso do Rasabox ressignificado àquele contexto, ou de qualquer jogo cênico (incluindo o processo do espetáculo produzido ao final de cada ano), se tornem mais um mote a ser transpassado na constituição artística do grupo. O surgimento de novas propostas para o exercício cênico, até então desconhecidas, também serve como agente motivacional.

A progressividade do curso colabora ainda para pensarmos a linearidade de uma ação educativa. Apesar de o primeiro semestre de cada ano ser voltado mais para a investigação de jogos e improvisações cênicas desprendidas de um resultado final e o segundo se pautar no processo de ensaios de uma peça que retoma questões construídas durante todo o ano, a temporalidade do programa é menos uma linha reta evolutiva que um espiral progressivo. Ou seja, não há o entendimento de que ao final de cada ano os indivíduos daquela turma atingirão um nivelamento ou maturidade artística

que impede, no ano seguinte, a entrada de novos membros “inexperientes”; ou mesmo que, durante o processo, não seja necessário retomar aspectos da linguagem teatral visitados anteriormente. Pelo contrário. Essa característica torna válido que se vislumbre o aprendizado não como um pacote fechado a ser conquistado, mas como um “campo de experimentação criativa” passível de inscrição nos mais diversos contextos, que pode ser ocasionalmente retomado e reelaborado.

O fato também de conviverem jovens de faixas etárias diversas e com tempos diferentes no projeto viabiliza que, em contrapartida ao ambiente escolar, seja dada a importância àquela retomada de alguns motes pertinentes à cena e ao jogo, tanto como parte necessária ao processo dos que entraram mais recentemente, como na participação dos mais experientes para auxiliar, induzir e estimular estes novos membros. Essa convivência também colabora para que as relações ali criadas partam do diálogo sobre uma mesma realidade sob pontos de vistas ainda mais distintos, mas complementares. Disso é importante destacar que na trajetória do grupo, já conviveram desde crianças com 6-12 anos até adolescentes entre 14-18 anos e adultos.

Por fim, levando em consideração a ancoragem social na qual se baseia o Teatro em Comunidades, cabe dizer que em contrapartida às exclusões sociais que formatizam o espaço da cidade, o processo da chamada inclusão, longe de se basear numa estrutura de adaptação dos entes ditos “marginalizados” às amarras de uma cultura e classe dominantes, se regula pela criação de um ambiente no qual simultaneamente todos os seus participantes procuram partilhar e delimitar uma nova zona trans-cultural e sem hierarquias.

É destes múltiplos “vai e vens” trazidos pela experiência teatral que se acaba entrelaçando tanto uma valorização e alimentação das “realidades do imaginário”, sempre relacionadas com as estruturas subjetivas e comunitárias do indivíduo, às estruturas simbólicas inerentes a qualquer linguagem. E isso não se pode negar: sendo uma linguagem, o teatro carrega em si uma série de símbolos e simbologias a serem percebidos, retratados e reconstruídos.

Mediador e alvo da experiência educativa é ele um exemplo ímpar de estrutura dinâmica que atravessa ordens e desordens constantes. E isso é mesmo o que deve permear a educação que se pauta em seres entendidos na coletividade como múltiplos e idiossincráticos.

Nessa gangorra do saber, da qual os centros de gravidade são os questionamentos e a imprevisibilidade, residem, para além das algumas aqui apresentadas, infinitas brechas pelas quais podemos penetrar e retornar ao espaço escolar. Mas não àquele hermético, fechado em si mesmo. A outro espaço escolar que se entenda como “estrutura dissipadora”, cercado e ao mesmo tempo diluído na realidade em que subsiste e com a qual conversa.

Reiterada a positividade de um projeto não formal de educação artística, penso que, para além de nivelá-lo seja por eficácia, seja por amplitude, em relação à maneira como grande parte das instituições formais constituem seus processos educativos, podemos vislumbrar no exemplo apresentado uma série de fatores que, mais do que contribuir para desqualificar a instituição escolar, podem funcionar como contra dispositivos na tentativa de repensá-la.

Atualmente, já tendo finalizado meu percurso dentro da graduação e estando professor na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, é impossível pensar minha prática no âmbito do tido como ensino formal deslocada desse saber experienciado como facilitador dentro do projeto Teatro em Comunidades. Sem dúvida a criação de interesse e a busca pelo imprevisível, pelo diálogo, pelo atravessamento, fortalecem o encontro com as crianças e adolescentes que dão vida à sala de aula.

De tudo isso, seria possível usar mais uma série de argumentos para defender esta e tantas outras ações educativas que se erigem desvinculadas da escola. De fato o peso que damos à educação escolar, tanto retira das outras esferas da vida (família, comunidades, cursos extraclasse, etc.) a importância “formativa” nelas presentes, como as diminuem em relação à primeira. Além de fortalecer a necessidade de criar mais espaços educativos e artísticos como o do Teatro em Comunidades e dos outros projetos de extensão do curso de Licenciatura em Teatro da UNIRIO, urge pensar como

tais características podem passar a ser percebidas, concomitantemente, dentro do espaço escolar. Isso colabora para reforçar o diálogo da instituição com os seus, pensando-o como espaço mutável, prazeroso, de possibilidades e consciente de si mesmo. Pois acima de tudo, como aponta Rubem Alves, a escola como ambiente de aprendizado e crescimento precisa entender que antes da ferramenta vem o prazer.

## **Referências**

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo? E outros ensaios**. Chapecó, SC: Argos, 2009.

COUTINHO, Marina Henriques. O uso da abordagem dialógica do teatro em comunidades na experiência do Grupo Nós do Morro, da favela do Vidigal, no Rio de Janeiro. **InterAÇÕES: Cultura e Comunidade**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, 2006. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/interacoes/article/viewFile/6755/6178>>. Acesso em: 16 fev. 2016.

COUTINHO, Marina Henriques (Org.). **Programa Teatro em Comunidades**. Rio de Janeiro: UNIRIO/CLA/PROExC, 2015.

FÉRAL, Josette. **Além dos Limites: teoria e prática do teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

RANCIÈRE, Jacques. **O Espectador Emancipado**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar: práticas dramáticas e formação**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

## **Web Sites**

TEATRO EM COMUNIDADES. Disponível em: <<http://teatroemcomunidades.com.br/>>. Acesso em: 07 abr. 2016.