



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE DIREITO
CURSO DE GRADUAÇÃO EM DIREITO

RAFAEL DA ESCÓSSIA LIMA

PRÁXIS CURINGA E ENSINO JURÍDICO:
uma autoetnografia sobre a relação professor/a-aluno/a na disciplina de Teatro-
Legislativo ofertada no 1º semestre de 2017

BRASÍLIA
Dezembro de 2017

RAFAEL DA ESCÓSSIA LIMA

PRÁXIS CURINGA E ENSINO JURÍDICO:

uma autoetnografia sobre a relação professor/a-aluno/a na disciplina de Teatro-Legislativo ofertada no 1º semestre de 2017

Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito para a obtenção do título de bacharel em Direito na Universidade de Brasília.

Orientação: Profa. Dra. Camila Cardoso de Mello Prando

BRASÍLIA
Dezembro de 2017

RAFAEL DA ESCÓSSIA LIMA

PRÁXIS CURINGA E ENSINO JURÍDICO:

uma autoetnografia sobre a relação professor/a-aluno/a na disciplina de Teatro-Legislativo ofertada no 1º semestre de 2017

Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito para a obtenção do título de bacharel em Direito na Universidade de Brasília.

Orientação: Profa. Dra. Camila Cardoso de Mello Prando

O candidato foi considerado _____ pela banca examinadora.

PROFA. DRA. CAMILA CARDOSO DE MELLO PRANDO
Orientadora

PROFA. DRA. BEATRIZ VARGAS RAMOS
Membro

PROF. DR. EDUARDO GONÇALVES ROCHA
Membro

PROFA. MA. RENATA CRISTINA COSTA
Suplente

Brasília, 5 de dezembro de 2017

AGRADECIMENTOS

À Camila, por me ajudar a aprender no silêncio. Seguimos na conversa e no aprendizado! Obrigado!

À Renata, pela amizade, consideração e exemplo. Você me ensina toda vez que nos vemos. Eu te admiro tanto, que você nem tem ideia!

À Beatriz, por ter sido minha professora, mãe e irmã nesta graduação. Acima de tudo, Bibs, obrigado por ser minha amiga.

A minha mãe Anne, meu pai Davi, e minha avó Maria Lúcia, pelo amor e apoio durante a graduação.

A Diogo Araujo, pelo companheirismo e amor de sempre. Sem você não rola. Te amo demais!

À Marina, Hayana, Rayssa e Matheus, pela escuta, amizade e por sempre me botarem para cima. Vocês são a família que eu escolhi.

A Eduardo Gonçalves Rocha, Jaqueline Silva, Nathália Ananias, Amanda Conti (e todo PET-Dir), Marianne Duarte, Lívia Gimenes, Helga Martins, Maria Léo Araruna (e Corpolítica), ao Grupo de Estudos AfroCentrados (GEAC) – em especial a Nakiely, Cristiane Damasceno, Vítor Salazar e Leonardo Ortegá –, pelas maravilhosas contribuições na construção de nossa PAD.

Aos professores Wilson Theodoro e Eugenio Aragão, pela ajuda na oferta de nossa disciplina e na apresentação do espetáculo.

À Paula Baqueiro e todas os/as lindos/as que me ajudaram a formar.

A Ana Karoline Freitas, Anna Carolina Marques, Carolina Freire, Felipe Soares, Gabriel Salomon, Gabriella Souza, Gustavo Haeser, Hellen Silvestre, Hercules Filho, Ingredh Adri, Isabel Ollaik, João Pedro Ricken, Jorge Ernesto Barrón, Julia Tempesta, Juliana Veras, Leonardo Paiva, Leonardo Prudencio, Lívia Alves, Lucas Santos, Luisa L'Abbate, Luiza Davison, Luiza Fiuza, Matheus Dias, Nathália Ananias, Paloma Costa, Paola Lopes, Roberta Carriús Teixeira, Sabrina Beatriz e Tiago Britto, **grandes artistas**, pelos rolês, confiança, amizade, talento. Vocês são incríveis!

Amo vocês!

“O que nos é familiar torna-se invisível: fazer teatro, ao contrário, ilumina o palco da nossa vida cotidiana.”

– **Augusto Boal**

“[...] não mais educador do educando, não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador.”

– **Paulo Freire**

RESUMO

Com este trabalho de conclusão de curso, pretendo oferecer uma contribuição para a literatura jurídico-pedagógica em Teatro do Oprimido, especialmente no que concerne à relação professor/a-aluno/a em sala de aula. A partir dos resultados da revisão sistemática dessa literatura, identifiquei lacunas na discussão sobre Práxis Curinga – uma possível alternativa às tradicionais posições docentes. Autoetnografei, assim, minha experiência com a curingagem da disciplina de Teatro-Legislativo ofertada primeiro semestre de 2017 e discuti essa mudança de posição (“professor/a” para “curinga”) por meio de dois eixos transicionais: o corpo e a pergunta. No primeiro, trouxe a ruptura com a apartação corpo/mente a partir da pedagogia crítica feminista (em especial bell hooks) e dos jogos em Teatro do Oprimido, abordando, na sequência, diferenças funcionais entre participantes, poder e afeto. No segundo, discuti a atitude maiêutica (ou investigativa) como alteração metodológica e política das aulas, enfatizando escuta, dúvida sincera e pergunta. Ao fim, minhas contribuições abrem espaço para mais questões relacionadas à busca por práticas pedagógicas alinhadas com a horizontalidade dos espaços, o engajamento dos/as participantes, a autonomia discente e o combate às opressões.

Palavras-chave: teatro do oprimido; direito; educação jurídica; ensino jurídico; práticas pedagógicas; curinga; coringa; professor; docente.

ABSTRACT

I intend to offer a contribution to the literature about Theater of the Oppressed in Law education, regarding especially teacher-to-student relationship in classroom. Based on the results of the systematic review of these texts, I identified gaps in the discussion about the “Joker” – a possible alternative to traditional teaching positions. I’ve, then, made an auto-ethnography about my experience with the Legislative theater in the first semester of 2017 and discussed this change of position (“teacher” to “Joker”) through two transitional axes: “body” and “question”. At first, I discussed the separation between body and mind inspired by the critical feminist pedagogy (especially bell hooks) and the Theater of the Oppressed games and exercises. In the sequence, I discussed functional differences between participants, power, and affection. Referring to “question”, I analyzed the “investigative attitude” as a methodological and political change in classes. I emphasized hearing, sincere doubt and question. Finally, my contributions to the understanding of the subject brings more questions about classroom horizontality, participants' engagement, student autonomy and fight against repression.

Keywords: theater of the oppressed; law; law education; joker; teacher.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1. TEATRO DO OPRIMIDO, PEDAGOGIA DO OPRIMIDO E ENSINO JURÍDICO: COMO É POSSÍVEL HABITAR UMA SALA DE AULA?.....	11
1.1. Acúmulos	11
<i>a) Pedagogia e Poética do Oprimido: diálogos entre Paulo Freire e Augusto Boal na ruptura de hierarquias no processo de aprendizado e no palco</i>	<i>14</i>
<i>b) TO, Assessorias Jurídicas Populares (AJUPs) e educação jurídica</i>	<i>15</i>
1.2. Lacunas	20
2. O CORPO	24
2.1. Funções do saber	28
2.2. Lugar do saber	31
3. A PERGUNTA.....	35
3.1. Atitude Maiêutica: exercícios de dúvida, sinceridade e escuta.....	36
3.2. Abertura para a heterogeneidade	38
3.3. Sensibilidade para perguntar	40
CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
BIBLIOGRAFIA.....	47

INTRODUÇÃO

O Teatro do Oprimido (TO) é uma metodologia estética¹ desenvolvida por Augusto Boal, que objetiva promover diálogos (SANTOS, 2016, p. 264) e transformar a sociedade em favor de grupos oprimidos (SANTOS, 2016, p. 126, 191). Conheci o TO em 2011, mas só comei a praticá-lo na segunda metade de 2016, no Centro de Teatro do Oprimido (CTO) do Rio de Janeiro².

Voltando para Brasília e, por ocasião da 1ª Pausa Cultural da Faculdade de Direito (FD), curinguei³ oficina aberta de Teatro-Jornal, seguindo a corrente de multiplicação⁴ de TO já existente na FD⁵.

No início de 2017, pensei em trazer o Teatro do Oprimido para a sala de aula por meio da disciplina de Atualização e Prática do Direito (PAD)⁶ 2, Turma “B”, em Teatro-Legislativo (TL)⁷, sob supervisão pedagógica da professora Camila Prando, minha orientadora. Em colaboração com ela e Renata Costa (mestra pela FD e amiga minha), escrevi um plano de curso⁸ para a disciplina e comecei a divulgá-lo.

¹ O uso do termo “estética” referencia a Estética do Oprimido, “que se concentra no combate à invasão estética dos cérebros, à dominação de ideias e de percepções e à imposição autoritária de concepções pré-estabelecidas. Estética que aponta para o combate às estratégias perpetradas pelo sistema opressor, que usa meios estéticos – som, imagem e palavra – para influenciar e convencer oprimidos e oprimidas de sua impotência e imutabilidade do real”. (SANTOS, 2016, p. 468)

² Fiz oficinas de Introdução à Estética do Oprimido, Teatro-Fórum, Teatro-Jornal, Teatro-Invisível, além de curso de aprofundamento no papel do curinga.

³ A palavra “coringa”, versão comumente admitida pela ortografia, aparece, por vezes, como “curinga” ou “Curinga” na literatura de TO (SANTOS, 2016, p. 421). O mesmo se aplica à palavra “curingagem”. Optei, neste trabalho, pela variação com “u” e inicial minúscula.

⁴ Multiplicação se refere à investigação, experimentação e desenvolvimento do Método do TO. Sua “representação é o pássaro que voa e leva consigo as sementes dos frutos da árvore para germinar outros campos”. (SANTOS, 2016, p. 185)

⁵ Destaco as atividades do Programa de Educação Tutorial (PET) na Cidade Estrutural e no Presídio Feminino do DF (“Colmeia”), além das oficinas praticadas pelas Promotoras Legais Populares (PLPs) e pela Assessoria Jurídica Popular (AJUP) Roberto Lyra Filho.

⁶ Disciplinas cujas temáticas variam por período letivo. É necessário cursar 5 disciplinas (ou 20 créditos) para a formatura. Vide: <https://matriculaweb.unb.br/graduacao/curriculo.aspx?cod=8486>. Acesso em: 20 de novembro de 2017.

⁷ O Teatro-Legislativo é um desenvolvimento da principal modalidade teatral em TO, o Teatro-Fórum. Neste, “produz-se uma representação cênica de um problema real – com pessoas que vivenciam o problema – onde oprimidos e opressores entram em conflito na defesa de seus desejos e interesses. A encenação é apresentada como pergunta em aberto para a plateia, que, após assisti-la, é convidada a entrar em cena, intervir na ação dramática e buscar alternativas para a transformação da realidade.” (SANTOS, 2016, p. 83) O TL se desdobra como etapa posterior (ou concomitante) ao Fórum, na qual as pessoas propõem projetos normativos (leis, portarias, regulamentos, etc.) ou ações políticas (abaixo-assinados, manifestações, performances, etc.) como exercício de democracia direta e cidadania. (SANTOS, 2016, pp. 105-114)

⁸ Vide em: <https://goo.gl/5Zu2Pg>. Acesso em: 8 de novembro de 2017.

Matricularam-se 26 pessoas, sendo 15 do Direito e 11 das Artes Cênicas⁹. Do nosso semestre resultou o espetáculo de TL “Agora é minha hora de falar”, sobre violência contra a mulher na escola, na rua, na universidade e em casa, apresentado no dia 29 de junho, na FD.

As intensas experiências com a disciplina, que compartilhei semanalmente com Camila em nossos encontros de supervisão, me despertaram o interesse em pesquisar mais sobre o assunto, especialmente quanto à relação professor/a-aluno/a numa sala de aula do curso de Direito.

Em Teatro do Oprimido, essa relação remete à “curingagem” ou “Práxis¹⁰ Curinga”, quer dizer, as atividades desempenhadas por um/a “artista-ativista em constante processo de aprendizagem” (SANTOS, 2016, p. 422), responsável por facilitar diálogos teatrais na mediação entre palco e público, bem como, em oficinas e cursos teóricos e práticos de TO, orientar processos estéticos e produções artísticas, além de dirigir montagens de cenas e espetáculos. O/a curinga também organiza e coordena grupos populares, estimula e articula ações concretas e continuadas¹¹, sistematiza teoricamente a experiência prática e, naturalmente, contribui para o desenvolvimento do TO (SANTOS, 2016, p. 421)¹².

Pensando o/a curinga como possível alternativa às tradicionais figuras docentes em sala (SANTOS, 2016, pp. 243-245)¹³, revisei sistematicamente (ROTHER, 2007) a literatura sobre práticas jurídico-pedagógicas em Teatro do Oprimido (MOURA, 2017; FOLLMAN, 2016; OLIVEIRA, 2008; SOUZA, 2014; SIGOLO, 2016; BARROS; SILVA, 2016), de forma a contribuir para o campo e (re)pensar

⁹ Os/as participantes Matheus Dias, Jorge Ernesto, Paloma Costa e Luiza Fiuza, embora não estivessem matriculados, participaram também da disciplina.

¹⁰ Ação indissociada da reflexão (“combinação de teoria e prática”). (SANTOS, 2016, p. 45)

¹¹ A prática do TO “não pode estar centrada em eventos pontuais ou em ações isoladas. Pelo contrário, essa práxis deve ser desenvolvida ao longo de um tempo que possa garantir produção artística coletiva, busca e efetivação de alianças, articulação de ações coordenadas e complementares e acompanhamento de processos.” (SANTOS, 2016, pp. 192-193)

¹² O termo curinga também pode denominar o/a praticante de TO que exerce a atividade de curingar eventualmente um jogo, uma sessão de Teatro-Fórum (curinga do Fórum), um processo estético, etc. (SANTOS, 2016, p. 439) A palavra também designa o trabalho com um grupo temático (curinga do grupo). (SANTOS, 2016, pp. 437-438) Não necessariamente quem curinga é curinga. A partir da minha experiência, penso o/a curinga como docente numa atividade continuada de prática de TO em sala de aula (curinga do grupo), o que implica tanto o ato de curingar, quanto a formação como curinga em seu sentido mais complexo (SANTOS, 2016, p. 437).

¹³ Em referência ao exaustivamente criticado modelo bancário de educação. (FREIRE, 2017, pp. 79-ss; MOURA, 2017; FOLLMAN, 2016; OLIVEIRA, 2008; SOUZA, 2014; SIGOLO, 2016; BARROS; SILVA, 2016; TOKARSKI, 2009; OLIVEIRA, 2013)

a sala de aula como espaço dialógico de produção de conhecimento, afeto, horizontalidade e combate às opressões.

1. TEATRO DO OPRIMIDO, PEDAGOGIA DO OPRIMIDO E ENSINO JURÍDICO: COMO É POSSÍVEL HABITAR UMA SALA DE AULA?

1.1. Acúmulos

No início do segundo semestre de 2017, comecei, juntamente com Camila, a pensar perguntas de pesquisa adequadas a nortear esta monografia e refletir meu interesse em discutir, por meio da PAD de TL, a relação discente-docente no ensino jurídico. Depois de algumas leituras e conversas, chegamos a “qual a contribuição do Teatro do Oprimido, no ensino jurídico, para a transformação nas posições de professor/a em sala de aula?”

A fim de me situar no campo e buscar contribuições para entender melhor o assunto, fiz revisão sistemática (ROTHER, 2007) da literatura jurídica sobre práticas pedagógicas em Teatro do Oprimido (no âmbito da extensão, do ensino ou da pesquisa).

Após a formulação da pergunta, Camila me sugeriu pesquisar artigos em quatro bases de dados eletrônicas (SciELO, Google Scholar, Banco de Teses e Dissertações de CAPES e Portal de Periódicos da CAPES). Para tanto, selecionei as seguintes combinações entre palavras-chave: (i) teatro do oprimido, direito; (ii) teatro do oprimido, educação jurídica; (iii) teatro do oprimido, assessoria jurídica¹⁴. Levei em conta também ensaios de blog encontrados no Google mediante as mesmas palavras-chave, bem como duas sugestões bibliográficas por parte da minha orientação (“Teatro-Legislativo: aspectos teatrais, políticos e jurídicos”, de Christina Cristoforo da Silva Filippin, e “Teatro do Oprimido e Universidade”, de Flavio Sanctum).

¹⁴ Percebi que parte considerável das práticas de Teatro do Oprimido no curso de Direito estavam relacionadas às atividades das assessorias jurídicas populares. Optei, assim, por incluir “assessoria jurídica” em nova combinação com “Teatro do Oprimido” para ampliar o espectro de textos buscados.

Quadro 1 – Relação entre palavras-chave, bases de dados e textos considerados				
	Google Scholar/ Scielo (pesquisa integrada)	Banco de Teses e Dissertações da CAPES	Portal de Periódicos da CAPES	Google
teatro do oprimido; educação jurídica	Nenhum resultado.	Nenhum resultado.	Nenhum resultado.	“Acesso à justiça e direitos humanos em saúde mental: contribuições da educação jurídica popular”, de Ludmila Cerqueira Correia
teatro do oprimido; direito	“O ‘Teatro do Oprimido’ de Augusto Boal e o processo de ressocialização de jovens em conflito com a lei”, de Mayara dos Santos Nascimento e Silva	“Em busca do sol: o Direito, o conflito e o Teatro do Oprimido”, de Rosamaria Giatti Carneiro “Direitos humanos e Teatro do Oprimido: uma aproximação dialógica”, de Rogério Newton de Carvalho	Nenhum resultado.	“Artesania da educação em Direitos Humanos: praxis da reconciliação entre Direito, Educação e Arte”, de Assis da Costa Oliveira “Direito e Teatro: proposta de inserção da arte dramática como meio transformador da Educação Jurídica”, de Karoline Lins Câmara Marinho De Souza
teatro do oprimido; assessoria jurídica	Nenhum resultado.	Nenhum resultado.	Nenhum resultado.	“Direito e Arte: a utilização do Teatro do Oprimido por parte das assessorias jurídicas universitárias populares”, de Allyne Dayse Macedo de Moura “Relato de experiência com Teatro do Oprimido”, de Washington Palandri Sigolo “Teatro do Oprimido e Assessoria Jurídica Popular: duas maneiras alternativas de ver e tocar a realidade”, de Ana Cristina Follmann “A linguagem como elemento determinante da assessoria jurídica popular”, de Alice Kelly de Meira Barros e Thays de Carvalho da Silva “O Direito Achado no Hospício: uma experiência de extensão jurídica popular em direitos humanos”, de Ludmila Cerqueira Correia, Murilo Gomes Franco, Olívia Maria de Almeida, Isadora Silveira Xavier e Raymara Soares da Silva
<p>Fontes: http://www.scielo.org/php/index.php; https://scholar.google.com.br/; http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/; http://www.periodicos.capes.gov.br/ Acesso em: 20 de novembro de 2017.</p>				

Com base nos resumos dos textos, considerei válidos para minha pesquisa aqueles que discutiam Teatro do Oprimido, direta ou transversalmente, como prática jurídico-pedagógica (dentro ou não do espaço de sala de aula). Excluí, assim, seis textos: “O ‘Teatro do Oprimido’ de Augusto Boal e o processo de ressocialização de jovens em conflito com a lei”, de Mayara dos Santos Nascimento e Silva; “Em busca do sol: o Direito, o conflito e o Teatro do Oprimido”, de Rosamaria Giatti Car-

neiro; “Direitos humanos e Teatro do Oprimido: uma aproximação dialógica”, de Rogério Newton de Carvalho; “Acesso à justiça e direitos humanos em saúde mental: contribuições da educação jurídica popular”, de Ludmila Cerqueira Correia; “Teatro-Legislativo: aspectos teatrais, políticos e jurídicos”, de Christina Christoforo da Silva Filippin; e “Teatro do Oprimido e Universidade”, de Flavio Sanctum.

Desconsidere também os trabalhos que abordavam TO apenas como exemplo da relação entre Direito e Arte, sem propriamente discuti-lo. Esses foram: “O Direito Achado no Hospício: uma experiência de extensão jurídica popular em direitos humanos”, de Ludmila Cerqueira Correia, Murilo Gomes Franco, Olívia Maria de Almeida, Isadora Silveira Xavier e Raymara Soares da Silva; e “Acesso à justiça e direitos humanos em saúde mental: contribuições da educação jurídica popular”, de Ludmila Cerqueira Correia.

Dessa forma, cheguei a um conjunto final de **seis textos**, sendo três artigos publicados em periódicos (“Artesania da educação em Direitos Humanos: práxis da reconciliação entre Direito, Educação e Arte”, de Assis da Costa Oliveira; “Direito e Teatro: proposta de inserção da arte dramática como meio transformador da Educação Jurídica”, de Karoline Lins Câmara Marinho De Souza; e “Direito e Arte: a utilização do Teatro do Oprimido por parte das assessorias jurídicas universitárias populares”, de Allyne Dayse Macedo de Moura) e três ensaios publicados em blog (“Relato de experiência com Teatro do Oprimido”, de Washington Palandri Sigolo; “Teatro do Oprimido e Assessoria Jurídica Popular: duas maneiras alternativas de ver e tocar a realidade”, de Ana Cristina Follmann; e “A linguagem como elemento determinante da assessoria jurídica popular”, de Alice Kelly de Meira Barros e Thays de Carvalho da Silva).

Parti, então, para a categorização dos textos baseada nas metodologias de investigação e enfoques teóricos. Quanto a estes, destrinchei quatro perguntas. Primeiro, quis saber se os textos produziam críticas à “educação, cultura ou fazer jurídicos tradicionais”; segundo, se o TO era praticado com o objetivo de romper com hierarquias entre saberes ou agentes do processo educacional; terceiro, se havia relato de quaisquer práticas em sala de aula; e, por fim, se havia alguma discussão sobre a divisão funcional entre curinga/docente e estudantes/participantes.

Quadro 2 – Análise dos textos						
	Veículo de publicação	Metodologia de investigação	Produce críticas à “educação, cultura e/ou fazer jurídicos tradicionais”?	Propõe o Teatro do Oprimido como método de ruptura com a hierarquia entre saberes e/ou agentes do processo de aprendizagem?	Há relato de experiência em sala de aula?	Discute divisão funcional entre curinga/docente e demais participantes/estudantes?
1	Periódico	Revisão de literatura e relato de experiência	Sim	Sim	Não	Não
2	Periódico	Revisão de literatura	Sim	Sim	Não	Não
3	Periódico	Revisão de literatura, relato de experiência e entrevistas	Sim	Sim	Não	Sim
4	Blog	Revisão de literatura e relato de experiência	Sim	Sim	Sim	Sim
5	Blog	Revisão de literatura	Sim (implicitamente)	Sim	Não	Não
6	Blog	Revisão de literatura	Sim	Sim	Não	Não

Notas:

1. “Artesania da educação em Direitos Humanos: práxis da reconciliação entre Direito, Educação e Arte”, de Assis da Costa Oliveira;
2. “Direito e Teatro: proposta de inserção da arte dramática como meio transformador da Educação Jurídica”, de Karoline Lins Câmara Marinho De Souza;
3. “Direito e Arte: a utilização do Teatro do Oprimido por parte das assessorias jurídicas universitárias populares”, de Allyne Dayse Macedo de Moura
4. “Relato de experiência com Teatro do Oprimido”, de Washington Palandri Sigolo ;
5. “Teatro do Oprimido e Assessoria Jurídica Popular: duas maneiras alternativas de ver e tocar a realidade”, de Ana Cristina Follmann; e
6. “A linguagem como elemento determinante da assessoria jurídica popular”, de Alice Kelly de Meira Barros e Thays de Carvalho da Silva.

Agrupei os resultados em subseções temáticas, seguindo as familiaridades metodológica e/ou teóricas entre os textos.

a) *Pedagogia e Poética do Oprimido: diálogos entre Paulo Freire e Augusto Boal na ruptura de hierarquias no processo de aprendizado e no palco*

Todos os textos realizaram paralelo entre a metodologia estética de Augusto Boal e a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire (MOURA, 2017, p. 4197;

FOLLMAN, 2016; OLIVEIRA, 2008; SOUZA, 2014, p. 103; SIGOLO, 2016; BARROS; SILVA, 2016). Pelo que depreendi, essa relação reside, principalmente, no compartilhamento de orientações políticas entre os autores. Os seis textos caracterizaram o Teatro do Oprimido pelo seu objetivo de transformação social em favor da libertação das classes oprimidas, com ênfase para o fortalecimento da cidadania e da justiça social mediante a arte. (MOURA, 2017, pp. 4194-4196; FOLLMAN, 2016; OLIVEIRA, 2008; SOUZA, 2014, p. 104; SIGOLO, 2016; BARROS; SILVA, 2016)

O TO busca romper com a lógica estrutural de funcionamento do teatro – herança do chamado sistema trágico coercitivo de Aristóteles (BOAL, 2013, pp. 29-ss) –, caracterizada, entre outros, pela separação entre palco e público e pela desapropriação dos meios de produção artística em relação a grupos subalternizados. Defende-se a “transformação do espectador em sujeito ativo, para que assim [ele passe] do papel de consumidor do bem cultural para o de produtor de cultura” (FOLLMAN, 2016). A referência pedagógica desse pensamento, numa perspectiva de ruptura de hierarquias entre educador/a e educanda/o, o identifica, filosófica, social e politicamente, com a Pedagogia do Oprimido.

O teatro do oprimido de Augusto Boal possui muitas semelhanças teóricas e ideológicas com a pedagogia do oprimido de Paulo Freire. Dentro da poética do oprimido procura-se quebrar a lógica estrutural do teatro, da mesma forma que Freire busca quebrar a lógica globalizada da educação, ao conferir-lhe sua fundamental politização. (OLIVEIRA, 2008)

Essa relação não é nova na literatura em TO. O livro “Teatro do Oprimido” (1974) de Augusto Boal “tem o título inspirado na obra de Paulo Freire, por sugestão de seu editor” (SANTOS, 2016, p. 87).

O teatro de Boal e a pedagogia de Freire, por caminhos distintos e complementares, estimulam o oprimido a construir sua própria visão de mundo e a ter uma experiência estética original e inclusiva, para que se possa libertar da dominação do opressor. A Pedagogia do Oprimido e o Teatro do Oprimido compartilham uma profunda identidade. Augusto Boal e Paulo Freire, como contemporâneos que foram, vivenciaram experiências culturais, sociais e políticas similares. Tornaram-se amigos, compartilharam ideias e se influenciaram mutuamente. (SANTOS, 2016, p. 87)

b) TO, Assessorias Jurídicas Populares (AJUPs) e educação jurídica

Com ressalva ao texto de Karoline Souza, todos os trabalhos apresentaram interfaces do Teatro do Oprimido com as AJUPs – seja no formato de investiga-

ção teórica (revisão de literatura) ou relatos de experiências (MOURA, 2017; FOLLMAN, 2016; OLIVEIRA, 2008; SIGOLO, 2016; BARROS; SILVA, 2016). Desses cinco textos, dois artigos publicados em periódicos trouxeram a prática de TO em relato das assessorias (Assis Oliveira e Allyne Moura), enquanto os três ensaios foram publicados no blog “Assessoria Jurídica Popular”¹⁵ por estudantes extensionistas. Dos ensaios, apenas o texto de Washington Sigolo trouxe relato de oficina em sala de aula.

Essa relação entre TO e AJUP me levou a considerar que a literatura sobre o assunto, produzida num ambiente de extensão, não dialogaria com a relação professor/a-aluno/a em sala de aula. Se a extensão universitária é campo bastante permeável a discussões sobre a forma de produção de conhecimento e a ruptura com uma educação tradicional (FREIRE, 1985); o ensino ainda se estrutura na permanência em sala e na aula como palestra/dissertação (FREIRE, 2017; TOKARSKI, 2009).

Camila, entretanto, me provocou no sentido de que a diferença entre práticas pedagógicas no ensino e na extensão não é sua “essência”, mas se reveste de formalidades que não comprometem a indissociabilidade, até mesmo constitucional (art. 207), da educação jurídica universitária.

Com isso, todavia, não proponho que se veja essa educação como um bloco indiferenciado, muito menos desconsidero a importância da reivindicação política do movimento extensionista nos projetos pedagógicos dos cursos, que constantemente negam atenção para o “primo pobre” da educação universitária (TOKARSKI, 2009). Questiono, em outras palavras, por que não seria possível pensar práticas pedagógicas “da extensão” em sala de aula e, de forma ainda mais importante, por que a tradicional divisão entre papéis, funções e expectativas não poderia ser questionada.

Sob esse último aspecto, no contexto das práticas pedagógicas, a relação interpessoal, nas AJUPs, é entre assessores/as e assessorados/as; no ensino, entre professor/a e alunos/as. A opção por uma educação “libertadora” e “problematizadora”, todavia, “coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos” (FREIRE, 2017, p. 94), possibilitando que essas distinções assumam um novo sentido diante da compreensão diferenciada sobre os/as agentes do

¹⁵ Vide: <http://assessoriajuridicapopular.blogspot.com.br/>. Acesso em: 30 de outubro de 2017.

processo de aprendizado, que, independente dos papéis que cumprem, educam-se simultaneamente.

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de *estar sendo com* as liberdades e não *contra* elas. Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. (FREIRE, 2017, p. 96)

Partindo daí, abri mão de buscar textos que tratassem de Teatro do Oprimido apenas no âmbito formal do ensino e percebi que a vivência extensionista poderia contribuir muito para repensar a sala de aula e, mais importante, que as discussões sobre hierarquias nesse processo poderiam ser adaptadas às vivências professor/a-aluno/a.

Todos os seis textos trouxeram algum tipo de crítica, seja à educação jurídica tradicional ou a elementos gerais de funcionamento de agências jurídicas, como escritórios de advocacia, tribunais ou a própria universidade. Sistematizei essas críticas a partir de enfoques teóricos comuns e as agrupei em dois blocos. No primeiro, as críticas se dirigem para a distância entre a realidade social (em especial a das comunidades atendidas pelas AJUPs) e os conteúdos jurídicos, o que contribui, ao meu ver, para a reprodução de verticalidades entre saberes e agentes do processo de aprendizado. Ainda nesse bloco, identifico os/as autores/as que discutem especificamente as hierarquias nesse espaço e a contribuição do TO para sua desconstituição.

No segundo, destaco a crítica de Washington Sigolo às formalidades e ao conservadorismo do curso de Direito, que, segundo o autor, constantemente negligencia o papel do corpo (e, por sua vez, das nossas emoções e sentimentos) na educação jurídica.

b.1) Hierarquias

A discussão sobre hierarquias no processo educacional não aparece de maneira explícita em todos os textos, mas, em alguma medida, as críticas que autoras como Barros e Silva (2016), Allyne Moura (2012) e Karoline Souza (2014) apre-

sentam contribuem para compreender como barreiras comunicativas entre as/os participantes das atividades são entraves para o engajamento e a transformação sobre a realidade comunitária.

Alice Barros e Thays Silva (2016) enfatizam a dificuldade de comunicação entre assessores populares e assessorados, com foco para os empecilhos apresentados pelo jargão jurídico e a própria lei. O Teatro do Oprimido, para as autoras, teria um papel de facilitar “os conteúdos legais para a população insurgente”, dando “voz¹⁶ àqueles que não sabem de que forma se expressar, demonstrando suas dificuldades e objetivos”.

Moura (2012, pp. 4182 e 4202), de maneira semelhante, ao constar uma barreira de comunicação com a comunidade de Resistência Potiguar (Cerá-Mirim/RN), em projeto de extensão do Núcleo de Assentamentos Rurais e Movimentos de Reforma Agrária do Programa Lições de Cidadania da UFRN, indica o Teatro do Oprimido como mecanismo de desinibição e engajamento dos/as moradores/as, que, nos encontros, demonstravam timidez frente aos/às estudantes universitários/as.

Karoline Souza (2014, pp. 101 e 104), criticando também essa distância entre realidade social e prática jurídica, propõe que o teatro seja inserido no currículo de Direito como tentativa de aproximação entre a formação universitária e a vida profissional, recepcionando não “somente as soluções trazidas pelos tribunais ou pelas leis, muitas vezes formuladas por quem jamais experimentou se deparar com as realidades hipoteticamente retratadas nos enunciados normativos oficiais”.

Já Assis Oliveira (2008), Follmann (2016) e Moura (2012), por outro lado, trazem, explicitamente, a discussão sobre hierarquias no processo de aprendizado, criticando a hegemonia do sujeito que “detém o conhecimento” e o “transmite” numa relação vertical. Oliveira (2008) chama atenção para as relações hierárquicas entre discentes e docentes no curso de Direito e estende essa crítica a toda a vida estudantil (da pré-escola à universidade). Contrapõe, ainda, a proposta freiriana de “educação humanizadora da educação” à “educação bancária (neo)liberal”.

Follmann (2016), semelhante a Barros e Silva (2016), caracteriza as assessorias jurídicas populares pelo seu papel de “dar voz”¹⁷ às pessoas tradicional-

¹⁶ Que voz é essa que se “dá”? Ela já não existe?

¹⁷ Idem.

mente “à margem do direito”, sem apenas oferecer “soluções, levar respostas prontas, mas perceber a realidade daquele espaço, ouvir e não somente ensinar, mas aprender”. A autora conduz sua reflexão para a importância do TO e das AJUPs na emancipação do ser e na promoção de uma **igualdade material** construída conjuntamente.

Allyne Moura (2012, pp. 4182-4184) distingue as AJUPS dos escritórios de advocacia tradicionais, afirmando que, nestes, o conhecimento técnico é usado em favor de agentes passivos/as (clientes); nas assessorias populares, ao contrário, busca-se apreender todo o processo (jurídico, social, econômico, familiar, etc.) e atuar sobre a realidade comunitária. A autora sugere o TO como ferramenta no fomento de assessorias jurídicas que valorizem “a autonomia da comunidade atendida em meio a uma educação jurídica comprometida com a efetivação de direitos humanos”, contrapondo o trabalho das AJUPs com o de escritórios de advocacia tradicional, em que os conhecimentos técnico-jurídicos seriam utilizados em favor dos/as agentes passivos/as desse processo (as comunidades atendidas). As assessorias jurídicas, por outro lado, deveriam estimular a apreensão, por parte dos/as assistidos/as, de todo o processo e a atuação sobre suas realidades.

b.2) Formalidade e corpo

Destaco a experiência de Washington Sigolo (2016), quem critica o curso de Direito como “uma academia que prestigia o formalismo e o conservadorismo em essência e forma”. O autor apresenta sua experiência em sala de aula como possibilidade de quebrar paradigmas e contribuir alternativamente para a formação jurídica.

Washington reflete sobre o papel do corpo na relação ensino-aprendizado, ao afirmar que nossos sentimentos e sensações são constantemente desconsiderados pela educação jurídica tradicional. Mediante leitura de texto de Augusto Boal e prática de alguns jogos, o autor destaca “o conhecimento do próprio corpo, seu reconhecimento e atuação para além do esperado culturalmente, transformando o corpo em linguagem, fala, discurso” (SIGOLO, 2016). Isso se nota pela relação que o autor estabelece entre crítica, pensamento e prática teatral. Após cada jogo realizado, traz reflexões que ultrapassam os limites formais das atividades e o levam a questionar o que significa estar no mundo. (SIGOLO, 2016)

Em crítica à apartação corpo/mente no ambiente acadêmico, ainda, Sigolo (2016) destaca uma suposta “inércia estudantil” determinada pela compreensão dos/as discentes como “máquinas de pensar”, em detrimento de suas existências como corpos carregados de sentimentos e sensações.

1.2. Lacunas

Se os seis textos em questão discutiram o Teatro do Oprimido como metodologia relevante para romper com as verticalidades no processo educacional – tendo por base a transformação do/a espectador/a em “spect-ator/atriz” e a contestação da hierarquia entre palco e público; por outro, os textos não apresentaram detalhes sobre a prática da curingagem (Práxis Curinga).

Concluí que se reproduz a dicotomia “educação bancária” e “educação libertadora” em uma pressuposição de que a prática artística vai conduzir a um processo horizontal, sendo que, em qualquer espaço, podemos nos posicionar ora como opressores/as, ora como oprimidos/as (sem falar nas inúmeras possibilidades intermediárias). Não se tratam de “anjos e demônios”, como ensina Boal (2013, p. 21), mas de um assunto de vocação complexa, altamente transdisciplinar e interseccional (SANTOS, 2016, p. 427).

Construir espaços horizontais não se resume a afirmar que são democráticos porque lá se pratica TO ou a simplesmente expurgar palavras que remetam a alguma organização hierárquica (alunos/as, professor/a, etc.). Quando se fala em “igualdade material” (FOLLMANN, 2016), penso ser necessário (como se observa pela carência de informações na literatura) discutir curingagem e as formas de conduzir o **exercício da atividade docente** (e não apenas sua designação) de **“professor/a” para “curinga”**.

Apenas dois textos analisados abordaram, de alguma forma, a Práxis, destacando, tão-só, que ela não deve induzir ou manipular os/as participantes, impor algo, decidir por conta própria, “devendo sempre problematizar para que a plateia decida”, animá-la para que participe do debate, promover a mediação entre público e palco, dirigir a discussão e facilitar o processo de multiplicação (MOURA, 2012, pp. 4197- 4198; SIGOLO, 2016). Barros e Silva (2016), sem abordá-la propriamente, defendem a informalidade, o tratamento igualitário e a ampla possibilidade de diálogo como estratégias de aproximação entre as/os participantes das oficinas. Karoline

Souza (2014, pp. 104-105), por sua vez, sugere que a prática teatral seja adotada para formar docentes comprometidos com a libertação das/os estudantes, em um espaço adequado para a construção de identidades pelo trabalho coletivo, pela aceitação da/o outra/o e pela reflexão teórica associada à prática.

Em nenhum dos casos, no entanto, esteve em foco a descrição das atividades desde uma perspectiva crítica em relação à própria curingagem. Questiono, aqui, **de que forma** a prática de TO possibilita “a troca de conhecimentos, sem imposições, permitindo que a comunidade exponha suas demandas e seja possibilitada a solucioná-las” (FOLLMAN, 2016).

Reconhecendo a complexidade e diversidade dessa prática (SANTOS, 2016, p. 423), defendo a importância de um debate franco sobre práticas pedagógicas, TO e deslocamentos possíveis na função daquele/a que tradicionalmente “ensina” – o que pretendo fazer a partir da análise autoetnográfica de minhas vivências como curinga da disciplina de Teatro-Legislativo ofertada no primeiro semestre deste ano.

Optei por essa metodologia tardiamente, por recomendação da Renata e da Camila. Como assume Maria Léo (2016), foi um alívio para mim saber da existência de algo assim, que me permite traçar diálogos entre a experiência íntima com Teatro do Oprimido e a produção científica.

Autoetnografia é uma metodologia de pesquisa que concilia autobiografia e etnografia e, na recordação seletiva de experiências, busca “entender como que situações pessoais são percorridas por construções culturais e políticas” (ARARUNNA, 2016). Seguindo a crítica de Daniela Versiani (2002), a autoetnografia representa um contraponto à cristalização essencialista de um suposto Sujeito discursivo unívoco e indiferente à pluralidade de subjetividades. Essa metodologia, na escrita em primeira pessoa, viola a tradicional separação entre “sujeito” e “pesquisador/a”, além de recepcionar relatos que tencionam os limites entre literatura e ciências sociais. (ELLIS, 2009, pp. 105-106)

Na autobiografia, a experiência não se dá, necessariamente, num contexto pré-orientado para a produção científica. Comumente autores/as escrevem sobre epifanias – momentos cuja importância se destaca na vida, crises que nos forçam a recordar e analisar experiências. Na etnografia, por outro lado, estudam-se práticas relacionais, valores, crenças comuns e experiências compartilhadas de uma cultura, com o objetivo de ajudar seus/suas integrantes e os/as estrangeiros/as a melhor

compreendê-la. Os/as etnógrafos/as fazem isso se tornando observadores/as e, ao mesmo tempo, participantes dela. (ELLIS, ADAMS, BOCHNER, 2011)

Quando se autoetnografa, por outro lado, escreve-se retrospectiva e seletivamente sobre epifanias que decorrem – ou se possibilitam – por fazer parte de uma cultura e/ou por possuir uma identidade cultural particular. No entanto, além de contar essas experiências, aos/às autoetnógrafos/as é exigida a análise delas a partir dos aparatos metodológicos e teóricos de que dispõem. (ELLIS, ADAMS, BOCHNER, 2011)

A experiência pessoal, quando relatada, deve servir para ilustrar facetas (muitas vezes ocultas) da experiência cultural e, ao fazê-lo, contribuem para tornar familiares as características de uma cultura para outras pessoas. (ELLIS, ADAMS, BOCHNER, 2011)

Experienciar a curingagem é inevitavelmente pessoal. Convém, o tempo inteiro, observar-se nas reações, escolhas, sentimentos. Não há certezas ou regras – o/a curinga se forma na vida, com a multiplicação, a prática continuada do TO e o desenvolvimento de uma sensibilidade que não encontra definição em manuais ou textos acadêmicos. (SANTOS, 2010)

Minha experiência na PAD foi marcada por inúmeros momentos de insegurança. Encontrei dificuldades em lidar com o afeto e minhas atribuições como curinga, além de ter me sentido inapto para a função várias vezes.

Como falar dessa experiência – que é só minha – e não trazer todo o meu coração? Como me revestir de uma suposta neutralidade ou objetividade, sendo que esse lugar, inevitavelmente, é apenas meu?

Minha relação com os participantes da PAD, antes de mais nada, foi marcada pelo afeto; minhas crises o tiveram como cúmplice o tempo todo. Jogamos teatro, criamos com o corpo, a memória e nossos sentimentos. Essa investigação, trazida para o ambiente da pesquisa, não encontra lugar numa separação entre “quem sou” e “quem escreve”. O que pesquiso, eventualmente, confunde-se comigo mesmo. Minhas reflexões dependem da auto-observação e do reconhecimento mútuo de quem sente e “pensa com o corpo inteiro”.

A honestidade se impõe – seja artística ou cientificamente. Vejo na exposição da minha fragilidade uma conexão entre minha produção dentro e fora da uni-

versidade¹⁸. Sinto que esse compartilhamento me faz verdadeiro comigo e com minhas/meus interlocutoras/es.

Não deixo de ser quem sou quando escrevo. Por que, na pesquisa, deveria negar a experiência em prol de uma “neutralidade” ou “objetividade”, sendo que meu objeto – a própria experiência – é essencialmente “subjetivo”?

Com isso, contudo, não quero compartilhar minha vivência como caso isolado ou exceção. Não desejo produzir um relato pessoal sem relação com o mundo em que vivo. Em Teatro do Oprimido, uma das atribuições da/o curinga é promover o exercício de “ascese”, isto é, “o percurso que começa no caso particular e segue em direção ao contexto social que insere e que evidencia esse fato concreto”. (SANTOS, 2016, p. 199)

Segundo Ellis (2009, p. 229), a autoetnografia é um projeto social que nos ajuda a entender o mundo de maneira mais ampla, relacional, comunitária e politicamente. A “boa autoetnografia”, segundo ela, nos leva à crítica e à mudança social, trabalha em direção a uma sociedade onde se possa falar juntas/os de nossas experiências, encontrar companheirismo e consolo. Ao invés de uma preocupação com a “precisão” dos resultados, o objetivo do método é produzir textos analíticos e acessíveis que nos mudem e ajudem a transformar o mundo em que vivemos. (HOLMAN JONES, 2005, p. 764)

Em paralelo com as perspectivas críticas criminológicas, sobretudo do movimento feminista, proponho “construir uma teoria engajada, na qual ciência e militância não são compreendidas como antíteses, mas como experiências indissociáveis – embora distintas – e em permanente diálogo”. (BRAGA; PRANDO, 2016, p. 18)

Com este trabalho, quero proporcionar pontos de contato entre a minha e outras experiências, de forma contribuir para o campo de onde escrevo. Busco compreender **como** a Práxis Curinga pode servir de possível resposta para a mudança na compreensão da relação professor/a-aluno/a, em ruptura com o criticado sistema bancário de educação jurídica, e construção de uma prática educacional comprometida politicamente com a não-hierarquia entre saberes e a autonomia das/os estudantes (FREIRE, 2017, pp. 79-ss).

¹⁸ Disponível em: www.rafaeldaescossia.com. Acesso em: 13 de novembro de 2017.

2. O CORPO

Quando eu, Camila e Renata criamos o plano de curso da PAD, pensamos numa mudança de expectativas determinadas pela obrigatoriedade para uma vivência semanal de entusiasmo e prazer.

Essa mudança, entretanto, não se processa com um desejo ou uma conversa sincera com o grupo. Considero que a participação das pessoas só ocorre de maneira engajada quando se criam condições (físicas, emocionais, pedagógicas) para que os/as participantes sintam que sua contribuição é indispensável para a realização das atividades.

Entendemos que o semestre não poderia ser resumido a um dia, um trabalho, nem mesmo um espetáculo. Se a ideia é que o entusiasmo funcionasse como elemento mobilizador das atividades e, ao contrário de um sistema de cobranças, fosse o mote dos encontros, toda aula deveria ser importante. É nesse sentido que a implicação artística do corpo se mostra relevante para fomentar um ambiente mais informal e afetuoso de reflexão e participação engajada.

Um dos eixos centrais para pensar o deslocamento entre professor/a e curinga, nessa perspectiva de ruptura de hierarquias, reside em refutar a apartação corpo/mente e, conseqüentemente, as “parcialidades que reforçam o sistema de dominação” (hooks, 2013, p. 20) e “silenciam as vozes de indivíduos dos grupos marginalizados” (hooks, 2013, p. 110).

Na divisão política e epistemológica entre corpo e mente [...], a mente aparece como lugar privilegiado e desencarnado do conhecimento, o qual tem sido espaço de apropriação masculina e branca, em especial nos campos de saber e poder do direito. (BRAGA; PRANDO, 2016, p. 19)

“A constituição epistemológica entre sujeito e objeto do conhecimento se consolida pelo atravessamento dessa distribuição de poder e de saber de forma desigual entre os corpos” (BRAGA; PRANDO, 2016, p. 19), de forma que a desconsideração do corpo irrompe como caminho para anunciar uma verdade “desde um lugar de experiências e perspectivas privilegiadas que são apagadas, descorporificadas, para serem tomadas como um lugar universal”. (BRAGA; PRANDO, 2016, p. 19)

A reflexão na ciência sobre a dicotomia corpo-mente leva também ao questionamento sobre o lugar da emoção nas relações de ensino-aprendizagem.

Como caracteriza bell hooks (2013, p. 184), “a noção tradicional de estar na sala de aula é de um professor atrás de uma escrivaninha ou em pé à frente de uma classe, imobilizado”, o que contribui, simbólica, política e pedagogicamente, para a construção desse “lugar universal da mente e da razão – supostamente desincorporada – do docente” (BRAGA; PRANDO, 2016, p. 19). As práticas pedagógicas tradicionais recorrem a estratégias essencialistas para silenciar grupos marginalizados e subalternos em sala de aula, assim como repercutir nos critérios de validação de conhecimento e distribuição de fala. (BRAGA; PRANDO, 2016, p. 19)

Como descrevi na primeira seção deste trabalho, parte da discussão sobre hierarquias nas práticas jurídico-pedagógicas que identifiquei nos textos revisados (BARROS; SILVA, 2016; MOURA, 2012; SOUZA, 2014) esteve relacionada às barreiras comunicativas entre participantes das AJUPs (assessores/as populares e assessorados/as). Esses “empecilhos apresentados pelo jargão jurídico e a própria lei” têm direta relação, ao meu ver, com o silenciamento seletivo de grupos oprimidos (no caso, as comunidades atendidas pelas assessorias), que veem suas demandas serem descritas de maneira incompreensível, tolhendo-lhes as possibilidades de engajamento. Raciocínio semelhante se estende à sala de aula “bancária”, “que anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade” (FREIRE, 2017, p. 83), além de partir da “absolutização da ignorância” das/os educandas/os e da ideia de que o saber é uma doação (FREIRE, 2017, p. 81).

Augusto Boal, ao categorizar em cinco grupos¹⁹ os jogos e exercícios que compõem o tronco da Árvore do Teatro do Oprimido²⁰, busca “desespecializar” o corpo, tendo em vista que ele “se adapta ao trabalho que deve praticar” (BOAL, 2015, p. 99). Esses jogos²¹ nos posicionam como espectadores/as de nossas próprias ações (SANTOS, 2016, p. 162), contribuindo para a “desmecanização do corpo

¹⁹ “Na primeira categoria, procuramos diminuir a distância entre sentir e tocar; na segunda, entre escutar e ouvir; na terceira, tentamos desenvolver os vários sentidos ao mesmo tempo; na quarta categoria, tentamos ver tudo aquilo que olhamos. Finalmente, os sentidos têm também memória, e nós vamos trabalhar para despertá-la: é a quinta categoria”. (BOAL, 2015, p. 99)

²⁰ A Árvore do Teatro do Oprimido é uma representação metafórica do Método do Teatro do Oprimido, que congrega suas bases filosófico-políticas (ética, solidariedade), bem como o conjunto de técnicas, espetáculos, jogos e ações sociais concretas e continuadas. (BOAL, 2013, pp. 15-19) É “representação da estrutura pedagógica do Método, composta por ramificações coerentes e interdependentes, fruto de descobertas feitas a partir da necessidade de responder a demandas efetivas da realidade”. (SANTOS, 2010) Vide em: <https://goo.gl/7hvYFY>. Acesso em: 5 de novembro de 2017.

²¹ Estendo esse raciocínio à prática artística como um todo.

e da mente alienados às tarefas repetitivas do dia a dia, especialmente [...] às condições econômicas, ambientais e sociais de quem os pratica” (BOAL, 2013, p. 16). Segundo Sigolo (2016), na prática teatral, buscaríamos a “conversão do espectador em ator”, o estímulo à expressividade dos corpos (sentir, escutar e ver) “como emissores e receptores de mensagens” (BOAL, 2015, p. 97) e ao engajamento das pessoas nas atividades.

Em diálogo com as práticas pedagógicas feministas, os jogos abrem espaço para uma “rearmonização do corpo” (BOAL, 2015, p. 99) como veículo de comunicação verbal e não-verbal e para discuti-lo na disparidade de poder que constitui a distribuição seletiva de privilégio e opressão em sala.

Uma das questões mais ressaltadas pelos/as participantes da PAD foi a riqueza da experiência compartilhada entre estudantes de Artes Cênicas e Direito – melhor diria, entre corpos marcados por diferentes processos de formação e maneiras de se relacionar com os/as outros/as, o espaço e consigo mesmos/as. Notei que pessoas do Direito já se interessaram pela disciplina como uma tentativa de “movimentar o corpo” – algo comum para os/as estudantes de Artes Cênicas.

Identifiquei, em parte considerável dos/as graduandos/as em Direito, um receio em participar dos jogos: havia ali pessoas “com mais experiência em teatro”. Ouvi justificativas do tipo, “sou iniciante”, “nunca fiz teatro”; fui questionado sobre eventual experiência que seria exigida para cursar a disciplina²².

Fiz questão de ressaltar, no entanto, que a Poética do Oprimido parte da ideia de “teatro essencial”, isto é, de que “a existência humana é teatro”. (SANTOS, 2016, p. 162)

Mesmo quando inconscientes, as relações humanas são estruturadas em forma teatral: o uso do espaço, a linguagem do corpo, a escolha das palavras e a modulação das vozes, o confronto de ideias e paixões, tudo que fazemos no palco fazemos sempre em nossas vidas: nós somos teatro!

Não só casamentos e funerais são espetáculos, mas também os rituais cotidianos que, por sua familiaridade, não nos chegam à consciência. Não só pompas, mas também o café da manhã e os bons-dias, tímidos namoros e grandes conflitos passionais, uma sessão do Senado ou uma reunião diplomática – tudo é teatro.

Uma das principais funções da nossa arte é tornar conscientes esses espetáculos da vida diária onde os atores são os próprios espectadores, o palco é a plateia e a plateia, palco. Somos todos artistas: fazendo teatro, aprendemos a ver aquilo que nos salta aos olhos, mas que somos incapazes de

²² Embora tenha frisado, no plano de curso da matéria, que isso não importava. Vide: <https://goo.gl/5Zu2Pq>. Acesso em: 8 de novembro de 2017.

ver tão habituados estamos apenas a olhar. O que nos é familiar torna-se invisível: fazer teatro, ao contrário, ilumina o palco da nossa vida cotidiana²³.

“Teatro Essencial se refere ao TEATRO que [...] antecede ao fazer teatral, porque está baseado na capacidade humana de sermos atores e espectadores de nossos atos” (SANTOS, 2016, p. 167). Em TO, essa “faculdade” é linguagem humana por excelência.

Não haveria razão, portanto, para uma distinção entre “artistas” e “não-artistas” em nossa disciplina. Estimulei, na produção de nosso diário de campo²⁴, nos processos estéticos, na montagem do espetáculo e nos jogos, que os/as participantes se organizassem em grupos mistos (Direito e Cênicas), assim como desafiei estudantes de Direito a interpretar as protagonistas (Marias) de nosso espetáculo e oportuneizei que outras pessoas praticassem curingagem em exercícios de Teatro-Fórum, ensaios e nossa apresentação final. Felizmente, ao meu ver, não foi possível distinguir, a partir da “qualidade da interpretação”, quem era estudante de Direito e das Cênicas²⁵.

Percebi que implicar os/as participantes e seus corpos por meio jogos e ensaios provocou, diversamente, processos pessoais de superação da timidez, projeção de voz, integração e socialização, ao mesmo tempo que nos conferiu um olhar externo sobre nossos cursos, diferenças e semelhanças, aproximando-nos bastante e levando a que nos reconhecêssemos como jovens universitários/as em busca de uma vivência alternativa de sala de aula (seja no Direito, seja nas Cênicas).

A metodologia estética do Teatro do Oprimido vai ao encontro do objetivo de “entrar em sala de aula “inteiras’, não como espíritos desencarnados” (hooks, 2013, p. 255), partindo da ideia de que “é o corpo vivo, relacional, limitado, contextualizado, presentificado em sala de aula que desafia a reflexão e as bases de produção do conhecimento” (BRAGA; PRANDO, 2016, p. 19).

Ao priorizar práticas pedagógicas centradas na experiência teatral, percebi que a implicação dos participantes é praticamente “obrigatória” – não no sentido de que seja normativa, mas de que dela depende para sua própria existência. A construção do entusiasmo não se compõe apenas como uma **consequência** da ex-

²³ Trecho de discurso de Augusto Boal, em seu último pronunciamento público, na sede da UNESCO, em Paris. (SANTOS, 2016, p. 162)

²⁴ Disponível em: <https://goo.gl/Fqt3zQ>. Acesso em: 6 de novembro de 2017.

²⁵ Embora lamente não termos tido mais tempo para discutir e praticar curingagem.

periência, mas como **pressuposto**²⁶ para sua realização – o que não significa que se deva abrir mão da autocritica e de uma constante reflexão sobre os processos vividos pelo grupo.

Em outras palavras, os jogos teatrais (e demais processos estéticos) me parecem um caminho de promoção de “práticas pedagógicas em que a ‘paixão da experiência’ (hooks, 2013, p. 123) não seja negada [...], mas que seja tomada criticamente, levada a sério, e que componha junto ao conhecimento teórico uma troca intensa em uma comunidade de saber” (BRAGA; PRANDO, 2016, p. 19).

2.1. Funções do saber

Ainda enquanto formulávamos o plano de curso da PAD, uma das inquietações que me ocorreram foi como lidar com a categoria “professor”, já que, à época, era graduando e estava sob supervisão pedagógica da Camila. Questionei-me se o contexto em que estava inserido seria receptivo a um “professor” sem qualificações acadêmicas ou ainda a uma pessoa que buscasse repensar essa categoria a partir de trocas com a Pedagogia e o Teatro do Oprimido.

Embora tenha alguma formação em TO, essa metodologia implica uma discussão sobre assuntos sobre os quais o/a curinga não necessariamente tem muitos acúmulos. E isso não é um problema porque não se espera que o/a curinga “saiba tudo”. Ele/ela (educador/a e educando/a), assim como os/as participantes (educandos/as e educadores/as), é inacabado/a (FREIRE, 1996, p. 55), está em contínuo processo formativo (SANTOS, 2016, p. 422) e, em sala de aula e na vida, está aberto/a para aprender, desconstruir-se, relativizar suas verdades.

A prática da curingagem não visa, em primeiro lugar, a refinar o Método do Teatro do Oprimido; mas à superação de injustiças sociais mediante a produção saberes sobre as situações de opressão e as estratégias de desconstituição dessas. (SANTOS, 2016, pp. 423-424) Para isso não se esperam **profundos saberes**, mas abertura para o diálogo e a **construção conjunta de conhecimento**. (SANTOS, 2016, pp. 243-245)

²⁶ Mais a frente (seção 3.3), analisando o papel de Eros na educação (hooks, 2013, p. 258), discuto mais esse lugar do entusiasmo.

Um exemplo foi o debate que fizemos sobre deficiência no ambiente teatral. Ao tratar do assunto no terceiro encontro da PAD, tivemos dificuldade em encontrar jogos que não partissem de um padrão de normalidade violento para pessoas deficientes. Ao conversar com Marianne Duarte, a convidada do dia para ajudar na curingagem do encontro, mencionei que achava o termo “andar” problemático e que estava buscando uma alternativa em face de pessoas com deficiência motora. Prontamente ela me respondeu que, como cadeirante, andava também. O problema não reside no termo “andar”, mas na acepção que lhe é conferida, ao tipo de imagem que se forma quando pensamos em alguém que anda.

Esse dilema me expôs o tanto que eu não conhecia sobre o assunto e a necessidade que há em estudar a questão profundamente. O exemplo também é útil para demonstrar que o/a professor/a (compreendido/a como curinga) não se destaca do grupo pelo desnível de sua formação em relação às/aos demais, mas por um conjunto de atribuições que denotam experiência e convivência diferenciadas com o TO (SANTOS, 2016, p. 430).

A prática de Teatro do Oprimido, embora se pretenda horizontal, demanda uma distinção entre os/as participantes – o que, acredito, não compromete seu objetivo de romper com hierarquias entre saberes e agentes desse processo. É necessário percorrer uma trajetória prático-teórica para que um/a participante se forme na Práxis Curinga – o que começa com a multiplicação e nunca acaba (SANTOS, 2016, p. 430). “O caminho é infinito. As chegadas, diversas, são as possibilidades de transformação de situações de opressão.” (SANTOS, 2016, p. 429)

A Práxis Curinga exige a busca incessante de saberes diversos, através de formação multidisciplinar e postura interseccional. É fundamental procurar saber de teatro, cultura, economia, política, educação, saúde, direito, história, sociologia, ecologia, e do que mais for possível. Considerar que as opressões se cruzam, se articulam, se complementam e se multiplicam, para entender que a luta por superação exige a aliança solidária entre distintos grupos de oprimidos e oprimidas. Associar saber à sensibilidade, análise crítica e bom senso para o desenvolvimento dessa Práxis. (SANTOS, 2016, p. 427)

A questão, no entanto, é como compreender essas funções diferenciadas e lidar com elas além da verticalidade no processo de aprendizagem. A Práxis, embora demande um conjunto de conhecimentos sobre a Árvore do Teatro do Oprimido, baseia-se numa pedagogia “que visa a estimular o autoconhecimento, a autoestima e a autoconfiança, para a conquista da autonomia individual e coletiva” (SAN-

TOS, 2016, p. 422 - 423). Como identifiquei na literatura revisada e em meus marcos teóricos, o objetivo final TO é a transformação da realidade injusta e a superação da opressão – o que compreende “um processo de vida e não um acúmulo burocrático de informação” (SANTOS, 2016, p. 425).

Vejo que o/a curinga se aproxima muito daquilo que Warat (2004, pp. 13-17) chamou de “mestre” ou “mediador”, em contraposição à tradicional figura docente. Como ele ilustra, essa pessoa, ao invés de “dar algo”, “recomendar um bom livro”, é responsável pela provocação, pelo estímulo, por nos ajudar a reconhecer algo que já estava aí (ou em nós).

“Aprende-se com a nossa experiência, com a das outras pessoas, com a dos outros sentidos como pessoas, de nosso outro interior (a nossa reserva de sensibilidade), nunca das palavras mortas e instaladas como convicções do intelecto.” (WARAT, 2004, pp. 13-14) Educar-se (e aos/às demais) é um ato cognoscente, “em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes”, ambos educadores/as e educandos/as (FREIRE, 2017, pp. 94-94)

Pensar a educação como trabalho dialógico, que se completa continuamente na troca e na provocação, é abrir mão desse “mundo das palavras” e dos “mitos que nos exilam do real” (WARAT, 2004, p. 15). A fala, a palestra, quando aparecerem nesse processo, não se totalizam como dados acabados, verdades absolutas, mas contribuem para “desaprender o aprendido de forma imposta” e, dessa maneira “ativar um espaço vazio para a criatividade” (WARAT, 2004, p. 17).

Bárbara Santos (2016, p. 244) defende que a Práxis “não se baseia na capacidade de apresentar respostas corretas”, senão na “habilidade de questionar verdades herméticas e respostas absolutas, através de perguntas que instiguem a busca de alternativas e provoquem novas perguntas”.

Quadro 3 – Comparação entre o que se espera do/a professor/a e do/a curinga	
Professor	Curinga
<p>Conhecimento profundo e específico sobre o tema;</p> <p>Capacidade de ensinar determinado saber;</p> <p>Respostas precisas para as perguntas formuladas;</p> <p>Avaliação de desempenho dos aprendizes.</p>	<p>Curiosidade diante das diversas perspectivas envolvidas na discussão;</p> <p>Necessidade de compreender a estrutura lógica de cada perspectiva e de identificar a constelação de interesses que alicerçam os argumentos;</p> <p>Sinceridade tanto na elaboração dos questionamentos que auxiliam a discussão coletiva, quanto na expressão das próprias opiniões;</p> <p>Responsabilidade em evidenciar aspectos prioritários da discussão e de socializar dados objetivos disponíveis;</p> <p>Compromisso com a viabilidade de transformação da realidade.</p>
Fonte: Bárbara Santos (2016, pp. 243-245)	

Ainda que essas diferenças funcionais existam, a/o curinga não se pode valer delas para instaurar um “novo sistema de crenças” (SANTOS, 2016, p. 17). A construção de conhecimento em TO se dá no processo, dialógica e criticamente. O saber de um/a passa a integrar uma gama compartilhada de perspectivas e contribui para a compreensão dos sistemas de opressão, das opiniões e dos posicionamentos manifestos (e latentes) do grupo. Não há um compromisso com a obtenção de respostas definitivas ou “corretas”. O interesse está em refinar a pergunta. (SANTOS, 2016, pp. 243-ss)

2.2. Lugar do saber

Um problema de palavras, no entanto, ainda parece existir. Se pensamos as categorias tradicionais do ensino (tais como “disciplina”, “avaliação”, “professor/a”, “estudantes”, “aulas”, “sala de aula”) a partir de outros pressupostos, objetivos e expectativas, não estaríamos simplesmente criando novas categorias, como “curinga/tutor/mediador/facilitador/mestre/a”, “participantes”, “encontros”?

Acredito ser politicamente importante disputar o termo “professor/a” a partir de uma nova compreensão sobre seu papel em sala de aula, levando em conta os pressupostos e objetivos compartilhados por este campo. Se nos encontros da PAD não adotamos distinção de nomenclatura entre “alunos/as” e “professor/a”, notei que a separação entre mim e os/as demais estudantes continuou existindo, seja no olhar

de quem espera algo, na dependência de minha direção nos ensaios, no respeito diferenciado pela minha opinião, nas constantes “satisfações” que me eram dadas por eventuais atrasos e ausências, no espaço de fala privilegiado que tinha nas discussões.

Ao longo do semestre, fui-me dando conta do lugar em que estava inserido e da dificuldade que havia em pensá-lo. Como descrevi na seção anterior, o/a curinga compartilha um conjunto de atribuições que a/o conduzem a certas responsabilidades diferenciadas; simultaneamente, todavia, não “sabe” mais do que ninguém, é tão educando/a quanto as/os demais participantes e está sujeito às mesmas dúvidas, inseguranças e medos que qualquer pessoa. No meu caso, ainda, era graduando, tinha a mesma idade da maior parte de meus colegas, além de que me é próprio fazer amizades e me divertir. Esse lugar um pouco ambíguo me levou a questionar, na linha do que fez Paulo Freire (1996, p. 159), os limites entre essa “seriedade docente” e o afeto.

Desde o primeiro momento, trabalhei para que minha relação com o grupo fosse o menos formal possível (desde a forma de me chamar até os espaços que compartilhamos juntos/as). Busquei transformar o ambiente da aula num espaço mais acolhedor, recebendo as/os participantes sempre com um cafezinho e uns biscoitos (a “chegança”). Nos intervalos entre as aulas, ficávamos conversando e lanchando, geralmente em uma única grande roda. Ao fim dos encontros, ainda, costumávamos passar algum tempo juntas/os antes do almoço. Não me privei de compartilhar espaços externos com meus colegas. Saímos algumas vezes para bares, além dos dois ensaios extras, que acabaram em “rolês”.

A “afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade” (FREIRE, 1996, p. 160) e a/o curinga deve ser companheira/o dos/as estudantes, em uma relação de profundo amor, lealdade e confiança (WARAT, 2004, p. 14).

Figura – Grupo, após o ensaio-extra do dia 15 de junho (quinta-feira), em confraternização no bar.



Só o exercício continuado da Práxis, todavia, me permitiu compreender que estava implicado em uma situação delicada. Como adverte Paulo Freire (1996, p. 160), o que se não pode permitir é que a afetividade interfira no exercício da autoridade.

Não confundo “autoridade” com autoritarismo – nem liberdade, com licenciosidade (FREIRE, 1996, p. 121-122). Diria que “autoridade” abrange esse complexo diferenciado de funções de que tratei na última seção, bem como a necessidade do **profissionalismo** e do **limite** (FREIRE, 1996, p. 102).

Em nossos encontros, Camila me ajudou a entender que essas funções diferenciadas, independente da minha vontade, podem constituir situações de desequilíbrio de poder – ao menos, que seja, sob o aspecto inconsciente da atribuição final de notas e menções. Até que ponto essa “autoridade” de sala, em alguma medida, não se atravessa por uma disparidade de poder em outros espaços?

Existe um gozo em ocupar uma “posição de destaque” e sentir o olhar diferenciado que lhe é lançado. É delicado determinar quando nossas relações profes-

sionais passam a interferir abusivamente na vida pessoal e afetiva ou, ainda, quando as atribuições profissionais, mesmo que inconscientemente, afetam a forma como lidamos com nossos/as amigos/as e colegas.

Há relações profissionais que se formam após amizades pré-existentes, como meu amigo Matheus Dias, que, mesmo não estando matriculado, participou da PAD. Alguns laços, todavia, se atam a partir ou por conta do vínculo profissional. Nos dois casos existem riscos a serem observados, para os quais não se encontram orientações em nenhum manual.

É importante, no entanto, prestar atenção aos alertas que nos aparecem intuitivamente, mesmo que, refletindo depois, concluamos que não mereciam nossa atenção. Compartilhar minhas experiências, principalmente com a Camila, aliviou muito o peso da responsabilidade²⁷, além de ter sido um excelente exercício de trabalho em equipe – o que recomendo fortemente na Práxis Curinga²⁸ (SANTOS, 2016, p. 431).

Um exemplo de “sinal amarelo” da intuição foi quando realizei que estar em encontros fora do horário da aula era acessível apenas para algumas pessoas. Eu, por exemplo, sempre podia, já que tenho carro e moro no Plano Piloto. Até que ponto minha presença nesses lugares não estava gerando favoritismos ou sendo a razão para que o grupo se encontrasse?

Quando apresentei essas questões à Camila, ela me recomendou, em outras palavras, a “não permitir que minha afetividade [interferisse] no cumprimento ético do meu dever de professor no exercício de minha autoridade” (FREIRE, 1996, p. 160). Como descreve Freire (1996, p. 118), o grande problema que se apresenta a um/a educador/a “de opção democrática” é como “fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade”.

Obriguei-me, relutantemente, a desenvolver uma sensibilidade acerca dos espaços extra-classe que deveria compartilhar com minhas/meus colegas e da extensão de envolvimento que poderia ter com eles/as (ao menos enquanto estivesse na posição de curinga). E isso não consigo descrever adequadamente. É necessário ter bom senso (FREIRE, 1996, p. 67-ss), ouvir a intuição e se observar. Muitas vezes, inclusive, essa postura é suficiente para solucionar alguns problemas que só

²⁷ Até que ponto a crise é minha? Até onde vai minha responsabilidade?

²⁸ Geralmente, os/as curingas atuam em dupla (SANTOS, 2010), o que me fez muita falta no semestre.

existem na cabeça de quem os cria. Por que sinto raiva diante de tal fala? Por que dou mais ouvidos a uma pessoa do que a outra? Por que a falta de compromisso de Fulano me incomoda? Por que me sinto desrespeitado quando minha disciplina não é priorizada? Por que simpatizo mais por aquele/a participante?

O ponto, acredito, não é a resposta que encontramos (ou quaisquer juízos sobre sua validade). A observação nos implica mais no processo – o que não significa assumir responsabilidades alheias, mas dar conta de nossas próprias perguntas e nos posicionar com o que é nosso, sem projeções. Culpa, assim, é registro de outra ordem.

A existência de lugares funcionalmente diferenciados – que comportam, independente de nossa vontade, diversos níveis de poder – não configura uma verticalização das relações, mas contribui para que atuemos de maneira mais consciente e responsável conosco e com as outras pessoas. Isso pode significar um limite enquanto prática de liberdade (que se impõe para si e/ou os/as demais) e visa, sem prejuízo do afeto e da troca apaixonada (hooks, 2013, p. 259), garantir a horizontalidade do espaço e o profissionalismo das relações.

3. A PERGUNTA

A graduação me mostrou que a participação dos/as alunos/as uma discussão em sala não se dá apenas perguntando se “alguém tem alguma dúvida” ou trazendo um “assunto polêmico” para ser discutido. Acredito que tudo, desde a formulação da ementa, até a escolha das práticas em sala, a recepção das/os participantes, o afeto e, principalmente, o uso instrumental da pergunta são essenciais para que as pessoas se sintam à vontade para participar.

Em TO, isso consiste no cultivo de uma postura/atitude maiêutica ou investigativa²⁹ – em referência ao método desenvolvido por Sócrates –, cuja adoção rompe com uma perspectiva narrativa de professor/a (FREIRE, 2017, p. 79) e objetiva o engajamento das pessoas na construção conjunta de conhecimento.

Na seção anterior, pensei a transição nas posições docentes a partir da implicação do corpo. Representando uma transição metodológica e instrumental no tradicional papel de quem ensina, dou ênfase, nesta seção, para a “pergunta” que

²⁹ Discuti alguns de seus aspectos na seção 2.1.

não se expressa apenas como bom questionamento, senão como **atitude** a ser cultivada por quem curinga.

3.1. Atitude Maiêutica: exercícios de dúvida, sinceridade e escuta

O Teatro do Oprimido busca eliminar as barreiras entre palco e público como estímulo ao diálogo com espect-atores e espect-atrizes na discussão sobre os conflitos descortinados em resultados estéticos. Isso objetiva, entre outros, democratizar os meios de produção artística para pensar e desconstituir situações concretas de opressão, identificar posições de privilégio, desenvolver estratégias de luta.

É, portanto, requisito da Práxis Curinga “estimular e facilitar esse diálogo, buscando estabelecer uma comunicação horizontal, que seja, ao mesmo tempo, investigativa e propositiva” (SANTOS, 2016, p. 243). Isso implica o fomento de uma postura que da dúvida dependa como “ferramenta da estratégia reflexiva, processo de análise crítica e de busca de respostas autônomas” (SANTOS, 2016, p. 245). Essa atitude auxilia o curinga a compreender “que está a serviço da descoberta coletiva e não para explicar o que imagina que o grupo e/ou a plateia precisem entender ou aprender”. (SANTOS, 2016, p. 246)

É essencial ao/à curinga um genuíno interesse pelo diálogo – “facilitar” a conversa na problematização, na análise e comparação de alternativas aos conflitos apresentados, no encorajamento à expressão e à diversidade de perspectivas. (SANTOS, 2016, p. 243)

O desenvolvimento dessa postura é um processo inesgotável, que se respalda na autoconsciência como ser inacabado (FREIRE, 1996, pp. 55-ss), na escuta (FREIRE, 1996, pp. 127-ss; SANTOS, 2016, pp. 260-263) e num constante olhar crítico sobre si e a prática (FREIRE, 1996, p. 43). Embora não seja muito fácil determinar quando uma pergunta é “falsa” (afirmação em forma de questão) ou quando a **postura investigativa** é substituída por uma **atitude meramente didática**³⁰ (SANTOS, 2016, p. 244), acredito ser imprescindível a manutenção da dúvida – e vejo isso, antes de mais nada, como um exercício íntimo de escuta, sinceridade e “compreensão do papel da ignorância na busca do saber” (FREIRE, 1996, p. 75).

³⁰ Que se basta na explicitação de um ponto de vista ou lição moral (SANTOS, 2016, p. 244).

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. (FREIRE, 1996, p. 135)

Escutar, diferente de ouvir, é opção consciente, que “diz respeito a todo o corpo e ao contexto da conversa: engloba a palavra dita, o tom e o volume da voz, as pausas, as emoções e os gestos, o olhar e a postura do corpo”. Escutar nos **exige atenção redobrada**. (SANTOS, 2016, p. 261)

Escutar pressupõe que se fala “com” e não “para”. Até quando a/o curinga se posiciona ou critica posições de alguma pessoa, deve falar com ele/a “como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso”. (FREIRE, 1996, p. 128)

Abrir-se à ao/à outro/a é também colocar em perspectiva seus próprios posicionamentos, retirando-lhes o caráter imperativo de verdade incontestável. É cultivar a dúvida intimamente e compreender-se como pessoa em contínuo processo de construção (FREIRE, 1996, pp. 55-ss), que desconhece várias coisas (FREIRE, 1996, p. 75) e tem muito a aprender com a/o outra/o, independente de quem este seja e mesmo que dela/e discorde.

Não acho, nesse sentido, que a pergunta retórica seja um problema, desde que, por óbvio, evidencie-se como expressão do ponto de vista da/o curinga. Se negar esse ponto de vista não é adequado (SANTOS, 2016, pp. 243-245), também não acho muito recomendável que a/o curinga se manifeste assim com frequência. Noto a importância do “autocontrole” na expressão dos próprios posicionamentos – tanto em face do atravessamento de relações de poder nas discussões³¹, quanto diante do papel do silêncio e da escuta no processo de aprendizado.

Ao longo do semestre, fui-me permitindo expressar mais livremente o ponto de vista nos encontros, compartilhar vivências pessoais, discordar, contar histórias, relatar experiências, propor artisticamente. Ocorre que essas minhas intervenções eram pouco contestadas – ao menos explicitamente. Estar nesse lugar de curinga (além de compartilhar, pessoalmente, boa parte dos posicionamentos hegemônicos do grupo) me conferiu, inúmeras vezes, a impressão de que minha opinião era compartilhada por todas/os – o que julgo ser um alerta para quaisquer pedagogias que se pretendam dialógicas ou horizontais. Os/as praticantes de TO são

³¹ Vide seção 2.2.

convidados/as para dialogar, não para ser consumidores/as passivos/as “das opiniões da Curinga, que não pode se perder no controle/posse da palavra, nem na falsa neutralidade”. (SANTOS, 2016, p. 279)

Quem escuta, todavia, não deve se reduzir ao posicionamento da/o outra/o (FREIRE, 1996, pp. 134-135).

Quem tem o que dizer tem igualmente o direito e o dever de dizê-lo. É preciso, porém, que quem tem o que dizer saiba, sem sombra de dúvida, não ser o único ou a única a ter o que dizer. Mais ainda, que o que tem a dizer não é, necessariamente, por mais importante que seja, a verdade alvissareira por todos esperada. (FREIRE, 1996, p. 131)

Identifiquei na escuta o único caminho para a dúvida e, portanto, a pergunta. Percebo que uma coisa não existe sem a outra. A pluralidade de posicionamentos não é um empecilho para a conversa, mas um ponto de partida. Bárbara Santos (2016, p. 250), inclusive, nem recomenda o Teatro-Fórum (e estendo isso a todo o TO) para grupos que possuem “opinião formada sobre o que deve ser feito em relação aos problemas que enfrentam e que, inclusive, têm estratégias definidas para lutar pela transformação da realidade”.

Ao relativizar minhas verdades, consigo me manter como pessoa que duvida e, assim, reconheço a importância de escutar – mesmo que, a princípio, não concorde. Escuto, pois, abrindo-me para novas palavras, vozes, intenções, corpos, sensibilidades. Vejo graça na diversidade e, aí, não sou mais tão diferente. Compartilhamos a experiência e o que se impõe entre nós é a pergunta.

3.2. Abertura para a heterogeneidade

Logo em nosso primeiro encontro, em que discutimos as relações entre Direito, corpo e Arte, a heterogeneidade do grupo favoreceu, ainda que de maneira residual, um embate de opiniões normalmente incomum nesse “senso-comum de esquerda”. Refiro-me a uma espécie de pano de fundo geralmente compartilhado pela maior parte das pessoas que se dizem de “esquerda”, quer dizer, a existência de sistemas de opressão de classe, gênero, raça, sexualidade, a seletividade do controle penal, a eficácia invertida da política de guerra às drogas (KARAM, 2015) e, no nosso caso específico, uma contundente crítica ao ensino jurídico tradicional. Esses lugares comuns, reafirmados na maior parte de nossas discussões futuras, pa-

receram conduzir o grupo a uma hegemonia naquele primeiro encontro. Tivemos um embate sobre a importância do terno e da gravata como instrumentos de manutenção do caráter ordenador do Direito, além de discutir as diferenças entre usuários de “crack” e viciados.

De um lado se posicionou apenas um estudante de Direito, em opinião contrária à grande maioria; de outro, o grupo. Oportunizar o espaço de fala não foi suficiente para garantir a escuta à opinião dissonante. Os posicionamentos oferecidos pelo rapaz, de forma geral, foram tolhidos e desprezados em risos contidos, olhares cúmplices de impaciência e chacota. No encontro seguinte, o estudante havia trancado a disciplina.

Se todos na plateia têm direito de expressar o que pensam, o que fazer com opiniões frontalmente em desacordo com o grupo? Silenciar o espectador? Expulsá-lo da sessão do Fórum? Ignorar a intervenção? (SANTOS, 2016, p. 247)

Não sei ao certo as razões pelas quais houve o trancamento. O aluno não chegou a me responder depois de tentativas pelo Facebook, o que me deixou ainda mais inseguro e preocupado com a horizontalidade do espaço que estávamos construindo.

Essa primeira crise me fez notar, no primeiro dia, que a impossibilidade de opiniões adversas (às do grupo e às do curinga) encontrarem espaço nas oficinas de TO pode ser um sinal de falta de sinceridade da pergunta, ou de falta de interesse do grupo em outras perspectivas sobre a realidade (SANTOS, 2016, p. 249) – situações em que prática do Teatro do Oprimido não implica, necessariamente, a construção de um espaço mais dialógico ou “democrático”.

Além da cordialidade no trato de todas as pessoas, inclusive aquelas com as quais não concordamos³², é importante **levar a sério** “os saberes dos educandos” e discutir “a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino do conteúdo” (FREIRE, 1996, p. 33). “Uma opinião adversa, conservadora ou reacionária pode nos trazer uma nova percepção sobre a realidade, por isso, é necessário estar aberto para investigar”. (SANTOS, 2016, p. 249)

³² Com exceção do discurso de ódio, evidente. (SANTOS, 2016, p. 249)

3.3. Sensibilidade para perguntar

Notei também que a “boa” pergunta reverbera, provoca silêncio. O silêncio, normalmente associado ao embaraço, teve um papel muito importante nas nossas conversas. Não raro, durante os encontros, permanecemos quietos.

A importância do silêncio no espaço da comunicação é fundamental. De um lado, me proporciona que, ao escutar, como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém, procure *entrar* no movimento interno do seu pensamento, virando linguagem; de outro, torna possível a quem fala, realmente comprometido com *comunicar* e não com fazer puros *comunicados*, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou. (FREIRE, 1996, p. 132)

Perguntar exige sensibilidade no “tempo” – tanto para se dizer, quanto para reverberar. Um problema de sensibilidade na relação com o tempo pode fulminar uma excelente pergunta. Pelo que observei, o questionamento do/a curinga se faz muito adequado quando a participação das pessoas é menor.

Por exemplo, a chegada dos nossos encontros, de 8h30 às 9h, era sempre um momento tímido, em que as pessoas estavam se recuperando do sono. Nesse período, para garantir uma conversa em roda, minha pergunta se fazia muito importante, sendo mais comuns os momentos de “silêncio desconfortável”. À medida que as pessoas iam se manifestando (principalmente depois que um/a primeiro/a falava), o clima se tornava mais descontraído e as falas, espontâneas e orgânicas. Minha participação, gradualmente, limitava-se a organizar as intervenções, garantir que ninguém pulasse a vez de outro/a e, ocasionalmente, questionar. O silêncio, então, quando vinha, não era tão incômodo.

O fim da chegada, ao redor de 9h, era momento de encerrar as falas e, preferencialmente, dar algum “encaminhamento” para a discussão. Esse encaminhamento poderia ser uma contextualização com as atividades do dia, uma relação com os jogos que iríamos praticar, uma ponte com o nosso processo, uma sistematização das intervenções, etc. Aprendi com alguns/mas de nossos/as convidados/as³³ a não deixar que a discussão “se perca”, se transforme num amontoado de falas pouco coesas ou que gere no grupo um sentimento de “ausência metodológica” ou “propósito”.

³³ Com destaque para a Renata e o Eduardinho.

Depois desse primeiro momento, era comum fazermos jogos e, a depender, tocávamos alguma discussão entre eles. Essa escolha dependia de uma série de questões, tais como o interesse das pessoas, o avançar da hora, as prioridades com o processo criativo, etc. A própria característica do jogo também era muito determinante. Após um jogo de aquecimento, como “A cruz e o círculo”³⁴, era incomum conversar; íamos direto para o próximo. Outros, todavia, como “O jogo das profissões”³⁵, “exigem” uma discussão. (BOAL, 2015, pp. 100 e 182-183)

Minhas perguntas geralmente começavam mais amplas, em clima de sondagem, e se iam especificando a partir das falas das pessoas. Reparei ser muito importante questionar diretamente quem se manifesta (SANTOS, 2016, p. 248), mesmo que a pergunta se dirija a todos/as.

A rotina de perguntas na chegada é, ao meu ver, um bom exemplo de como nossas discussões, na maior parte das vezes, ocorriam. Esse cenário se repetia algumas vezes na aula e se esgotava perto do intervalo e do fim do encontro. Numa aula de 4 horas (iniciando-se 8h30 e indo até 12h), o aproximar de 10h ou 12h era, via de regra, inversamente proporcional ao **interesse** das pessoas na discussão (por mais incrível que ela fosse).

Nesse ponto, reconheço a importância de entender os/as estudantes como pessoas que desejam (hooks, 2013, p. 264) e de criar condições para que a aula seja, ao contrário do que a presença docente abstrata e desincorporada sugere, um momento “erótico”, “apaixonado” (hooks, 2013, pp. 253-264). Com “erótico”, todavia, não quero que se entenda sexual ou pornográfico. Adoto o sentido numa conotação mais próxima de “entusiasmado”.

A compreensão de que Eros é uma força que auxilia nosso esforço geral de autoatualização, de que ele pode proporcionar um fundamento epistemológico para entendermos como sabemos o que sabemos, habilita tanto os professores quanto os alunos a usar essa energia na sala de aula, de maneira a revigorar as discussões e excitar a imaginação crítica. (hooks, 2013, p. 258)

³⁴ Nesse jogo, solicita-se ao grupo fazer, simultaneamente, uma cruz com uma mão e, com a outra, um círculo. A dificuldade do jogo provoca, via de regra, risos no grupo e descontraí os ânimos. (BOAL, 2015, p. 100)

³⁵ Cada participante, sem ver previamente, tem um papel colado em suas costas com nome de profissão, orientação sexual, gênero, classe social, raça, etc. É pedido aos/as participantes que andem pela sala e interajam entre si da forma como a sociedade, via de regra, interage com aqueles/as “personagens”. Depois de algum tempo, as pessoas se posicionam numa fila (da maior para a menor importância social), tendo em vista a forma como foram tratadas. Quem foi mais bem tratado? Quem foi maltratado? Por quê? (BOAL, 2015, p. 182)

Em raras ocasiões no curso de Direito vi a palavra “prazer” ser associada aos momentos em sala de aula. É como se vivêssemos um dilema entre o que realmente **gostaríamos de fazer** e o que **precisamos fazer**. O sentido comumente relacionado à palavra “disciplina” tem a ver com boa ordem, submissão, obediência, respeito³⁶, o que lhe reveste de uma aura de “seriedade” e formalismo (MOURA, 2012, pp. 4197- 4198; SIGOLO, 2016). Esperar que as pessoas desejem realmente estar ali parece ter pouca importância diante da obrigatoriedade e da importância auto-evidente que aquelas experiências parecem ter em nossas vidas.

Acredito que a horizontalidade na sala de aula passa, como discuti, pela implicação do corpo dos/as participantes. Essa implicação, todavia, não prescinde do entusiasmo e da paixão (hooks, 2013, p. 258) na construção de um espaço compartilhado, em que as diferenças funcionais não se apresentem como reproduções dos padrões hierárquicos criticados por este campo (MOURA, 2017; FOLLMAN, 2016; OLIVEIRA, 2008; SIGOLO, 2016; BARROS; SILVA, 2016; FREIRE, 2017). Da mesma forma, pensar a participação das pessoas desde um lugar de **vontade** desonera quem tradicionalmente ensina da exclusiva responsabilidade pelo processo educacional (FREIRE, 2017, p. 82).

Retomo essas reflexões para destacar que a pergunta não se apresenta, aqui, para além do corpo, mas como atitude própria dele, que do seu reconhecimento depende para realizar o objetivo político-pedagógico de romper com hierarquias em sala de aula e construir uma sociedade menos opressora (MOURA, 2017, pp. 4194-4196; FOLLMAN, 2016; OLIVEIRA, 2008; SOUZA, 2014, p. 104; SIGOLO, 2016; BARROS; SILVA, 2016).

Desenvolver essa sensibilidade ao perguntar (que é desdobramento da atitude maiêutica) passa pela preocupação com o bem-estar e a qualidade das experiências vividas pelos/as participantes – ou seja, o papel de **Eros** naquele espaço (hooks, 2013, p. 258). Fiz bem ao escolher tal prática pedagógica? As pessoas estão gostando de estar nesta sala? Estão com fome, frio, calor? Precisam ir embora por conta do estágio ou do transporte público? Têm onde se sentar? Estão dormindo? Entediadas?

³⁶ Vide: <https://dicionariodoaurelio.com/disciplina>. Acesso em: 12 de novembro de 2017.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da minha experiência como curinga da PAD de Teatro-Legislativo ofertada no primeiro semestre de 2017, passei a desenvolver, metodológica e teoricamente, uma pergunta para dar norte a minha pesquisa nesta monografia. Cheguei a “qual a contribuição do Teatro do Oprimido, no ensino jurídico, para a transformação nas posições de professor/a em sala de aula?”.

Meu objetivo é entender quais diálogos podem ser estabelecidos com o Teatro do Oprimido (e, por sua vez a Práxis Curinga), para pensar transformações na posição “docente” (em relação também aos “discentes”), desde uma perspectiva crítica e horizontal sobre as práticas pedagógicas em sala de aula.

A fim de compreender o campo de onde escrevo e buscar contribuições para me aprofundar no assunto, fiz revisão sistemática da literatura jurídico-pedagógica em TO (MOURA, 2017; FOLLMAN, 2016; OLIVEIRA, 2008; SOUZA, 2014; SIGOLO, 2016; BARROS; SILVA, 2016). Dela interpretei que a crítica à chamada “educação bancária” resulta, muitas vezes, na contraposição reducionista entre dois modelos pedagógicos que, em realidade, não existem de maneira “pura” (FREIRE, 2017, pp. 79-ss). Pressupus, pelo que inferi dos textos analisados, que a prática de TO está associada à construção de espaços necessariamente horizontais – ainda mais quando contrastada com uma tradicional sala de aula do curso de Direito.

Isso me instigou porque a prática de Teatro do Oprimido é altamente complexa e repleta de meandros para serem refletidos. A experiência de horizontalidade real ou “igualdade material” (FOLLMANN, 2016) necessita de reflexão sobre a posição do curinga em relação aos/às demais participantes. A literatura revisada, no entanto, não me trouxe muitas informações sobre o assunto. (MOURA, 2017; FOLLMAN, 2016; OLIVEIRA, 2008; SOUZA, 2014; SIGOLO, 2016; BARROS; SILVA, 2016)

Com o objetivo de oferecer uma contribuição para essa literatura sobre Teatro do Oprimido e práticas jurídico-pedagógicas, autoetnografei minha experiência na PAD de Teatro-Legislativo e a sistematizei em dois eixos centrais de transição professor/a-curinga: o corpo e a pergunta.

Influenciado pela pedagogia de inspiração feminista, discuti criticamente a apartação entre corpo/emoção e mente/razão no âmbito da produção científica e nas

práticas pedagógicas (hooks, 2013; BRAGA; PRANDO, 2016). Como forma de (re)considerar esses corpos, trouxe, de saída, a experiência com os processos estéticos, jogos e exercícios de TO (SANTOS, 2016; BOAL, 2015).

Observar os corpos nesse espaço de prática artística, todavia, me trouxe a necessidade de diferenciá-los funcionalmente (curinga e participantes). Em diálogo com a pedagogia freiriana e os marcos teóricos do Teatro do Oprimido (em especial Bárbara Santos), destaquei alguns pontos de transição entre o que se espera, tradicionalmente, do/a “professor/a” e a possível figura do “curinga”.

- Reconhecer que **a educação é política** (FREIRE, 1996, pp. 141-ss), que o cidadão é aquele que transforma a sociedade em que vive³⁷ e que a luta contra as opressões é constante e não acaba nunca (SANTOS, 2016, pp. 134-ss);

- “Entender que a luta por superação exige a **aliança solidária** entre distintos grupos de oprimidos e oprimidas”; (SANTOS, 2016, p. 427);

- “Associar saber à **sensibilidade, análise crítica e bom senso** para o desenvolvimento dessa Práxis”; (SANTOS, 2016, p. 427; FREIRE, 1996, pp. 67 e 75)

- **Ser sincero/a** “tanto na elaboração dos questionamentos que auxiliam a discussão coletiva, quanto na expressão das próprias opiniões;” (SANTOS, 2016, p. 245)

- **Querer bem** aos participantes e se permitir ao afeto; (FREIRE 2017, pp. 159-ss; hooks, 2013, pp. 253-264)

- Resguardar-se (e aos demais) nos **limites** que se impõem nas relações de poder e nas tensões entre “autoridade” e “liberdade” (FREIRE, 1996, pp. 117-ss);

- **Observar-se;**

- Respeitar o **silêncio**; (FREIRE, 1996, p. 132)

- **Escutar** (FREIRE, 1996, pp. 127-ss; SANTOS, 2016, pp. 260-263) e **levar a sério todos os saberes dos participantes**, assim como discutir “a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino do conteúdo” (FREIRE, 1996, p. 33);

³⁷ Referência à fala de Augusto Boal: "Ser cidadão não é viver em sociedade, é transformá-la." Disponível em: <http://ctorio.org.br/novosite/agenda/>. Acesso em 12 de novembro de 2017.

- Adotar uma **atitude maiêutica**, fundada no sincero interesse em provocar discussões (SANTOS, 2016, pp. 242-248), em detrimento de uma postura verbalista ou narrativa (FREIRE, 2017, p. 79).

Ao abordar o papel da pergunta na curingagem e em nossas aulas, dediquei uma seção inteira deste trabalho para discuti-la como postura maiêutica.

Descrevi um “processo” criativo para a pergunta, que parte de um compromisso pessoal da/o curinga com a sinceridade (SANTOS, 2016, p. 245) e um contínuo e humilde processo de aprendizado e investigação. Isso implica questionar verdades e cultivar-se como pessoa que não conhece tudo e tem dúvidas. (FREIRE, 1996, p. 75)

Tentei traçar diálogos entre minha experiência em sala e discussões sobre sensibilidade. A atitude maiêutica envolve práticas pedagógicas que ofereçam condições para que as pessoas se sintam à vontade para participar, discutir e se manifestar, ao mesmo tempo que respeitem os/as participantes como pessoas que **desejam** e possuem limites (hooks, 2013, p. 264). O ideal, nessa perspectiva, é que as atividades sejam interessantes, respeitosas e abertas ao diálogo até mesmo com os posicionamentos mais conservadores e reacionários³⁸ (SANTOS, 2016, p. 246).

Essa atitude, em face da tradicional figura docente, consiste numa reconfiguração de posição, a qual respalda numa nova forma de se esperar das pessoas e de suas contribuições em sala de aula – não como sujeitos desincorporados ou “abstrações mentais” (BRAGA; PRANDO, 2016, p. 19; hooks, 2013, p. 255) que apenas falam, ouvem e copiam, mas como indivíduos complexos, com vivências diversas e saberes vários e interessantes –, todos, ao mesmo tempo, educandos/as e educadores/as (FREIRE, 2017, pp. 94-95).

Embora discuta a Práxis Curinga como possível resposta a minha pergunta de pesquisa, não quero parecer nenhum “salvador” do ensino jurídico, muito menos dizer que todas as pessoas deveriam praticar TO no Direito.

A prática do Teatro do Oprimido é uma opção política, estética, pedagógica, metodológica, dentre várias, para pensar o modelo jurídico-pedagógico que vivemos. Praticá-lo nos oferece a possibilidade de lançar um potente olhar sobre nós

³⁸ Excetuando o discurso de ódio. (SANTOS, 2016, p. 246)

mesmas/os e, mediante a pergunta e a implicação artística do corpo, botar em perspectiva privilégios, lugares no mundo, opressões.

Existem, todavia, infinitas práticas muito interessantes (muitas que vivi no curso de Direito), inspiradas ou não na metodologia estética desenvolvida por Boal, que podem servir para discutir a sala de aula, seus limites e possibilidades, ainda mais num curso de vocação tão transdisciplinar como o Direito.

Na sessão de “Agora é minha hora de falar”, nosso espetáculo de Teatro-Legislativo, Mariana Barbosa, graduanda em Direito e amiga minha, fez, ao meu ver, um dos questionamentos mais necessários do semestre.

Apesar de nosso processo e dos resultados estéticos, apesar de toda nossa satisfação com aquele momento, Mari, emocionada e com o olhar cansado de quem já viu as mesmas cenas de violência várias vezes, perguntou: “e agora, o que vocês vão fazer?”

Trazendo essa pergunta para o meu trabalho, encerro esta monografia, inspirado na Práxis que autoenografo, (re)abrindo questões, muitas das quais motivaram inicialmente minha escrita, na esperança de que contribuam para o desenvolvimento deste campo (ainda pouco explorado) das práticas jurídico-pedagógicas.

Como podemos transformar o espaço da sala de aula em um ambiente mais acolhedor e afetuoso, que negligencie menos as diferenças entre corpos e se faça mais dialógico e horizontal? Quais práticas pedagógicas são mais interessantes para engajar as pessoas? O que é uma educação “libertadora”? O que significam espaços mais “democráticos”? Quais os limites entre autoridade e liberdade? O que é “igualdade material”?

BIBLIOGRAFIA

ARARUNA, Maria Léo Fontes Borges. **O Direito à Cidade em uma Perspectiva Travesti**: uma breve autoetnografia sobre socialização transfeminina em espaços urbanos. Brasília: Edital PIBIC, Relatório Final, 2016.

BARROS, Alice Kelly de Meira; SILVA, Thays de Carvalho da. **A linguagem como elemento determinante da assessoria jurídica popular**. 2016. Disponível em: <http://assessoriajuridicapopular.blogspot.com.br/2016/04/a-linguagem-como-elemento-determinante.html>. Acesso em: 5 de setembro de 2017.

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. São Paulo: Cosacnaify, 2013.

_____. **Jogos para atores e não atores**. São Paulo: Cosacnaify, 2015.

ELLIS, C. **ReVision**: Autoethnographic reflections on life and work. Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 2009.

_____; ADAMS, T. E. e BOCHNER, A. P. **Autoethnography**: An Overview. Forum: Qualitative Social Research Sozialforschung, Berlim, v. 12, n. 1, art. 10, pp. 1-18, jan., 2011. Disponível em: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1101108>. Acesso em: 1º de novembro de 2017.

BRAGA, Ana Gabriela; PRANDO, Camila Cardoso de Mello. Práticas pedagógicas feministas e criminologia crítica: liberdade, transgressão e educação. **Boletim do IBCCrim**, ano 24, n. 280, março, 2016.

FOLLMANN, Ana Cristina. **Teatro do Oprimido e Assessoria Jurídica Popular: duas maneiras alternativas de ver e tocar a realidade**. 2016. Disponível em: <http://assessoriajuridicapopular.blogspot.com.br/2016/04/teatro-do-oprimido-e-assessoria.html>. Acesso em: 11 de setembro de 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 63. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

_____. **Pedagogia da autonomia**. 18. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Extensão ou comunicação?** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

HOLMAN JONES, Stacy (2005). Autoethnography: Making the personal political. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (eds.). **Handbook of qualitative research**. California: Thousand Oaks, pp. 763-791, 2005.

KARAM, Maria Lúcia. A esquerda punitiva. In: **Empório do Direito**, 2015. Disponível em: <http://emporiiododireito.com.br/a-esquerda-punitiva-por-maria-lucia-karam/>. Acesso em: 23 de julho de 2017.

MOURA, Allyne Dayse Macedo de. Direito e Arte: a utilização do Teatro do Oprimido por parte das Assessorias Jurídicas Universitárias Populares. **Revista do Instituto de Direito Brasileiro**, Lisboa, n. 7., 2012. Disponível em: http://www.cidp.pt/publicacoes/revistas/ridb/2012/07/2012_07_4181_4207.pdf. Acesso em: 13 de setembro de 2017.

OLIVEIRA, A. C. Artesania da Educação em Direitos Humanos: práxis da reconciliação entre Direito, Educação e Arte. **Revista dos Estudantes de Direito da Universidade de Brasília**, n. 7, pp. 337-362, 2008. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/redunb/article/viewFile/396/242>. Acesso em: 14 de setembro de 2017.

OLIVEIRA, Vítor Moreira Magalhães de. **O projeto político-pedagógico da Faculdade de Direito aprovado em 2012: avanços e desafios a partir de uma análise da sociologia clássica e do Critical Legal Studies**. 82 f. Monografia (Bacharelado em Direito) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

ROTHER, Edna Terezinha. Revisão sistemática x revisão narrativa. **Acta Paulista de Enfermagem**, vol. 20, n. 2, São Paulo, abr./jun., 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21002007000200001. Acesso em: 2 de outubro de 2017.

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

_____. **A Arte de Curingar**. 2010. Disponível em: <http://kuringa-barbarasantos.blogspot.com.br/2010/08/arte-de-curingar.html>. Acesso em: 5 de novembro de 2017.

SIGOLO, Washington Palandri. **Relato de experiência com o Teatro do Oprimido**. Disponível em: <http://assessoriajuridicapopular.blogspot.com.br/2016/03/relato-de-experiencia-com-o-teatro-do.html>. 2016. Acesso em: 6 de setembro de 2017.

SOUZA, Karoline Lins Câmara Marinho de. Direito e Teatro: proposta de inserção da arte dramática como meio transformador da educação jurídica. **FIDES**, Natal, v. 5, n. 2, 2014. Disponível em: <http://www.revistafides.com/ojs/index.php/br/article/view/449/694>. Acesso em: 14 de setembro de 2017.

TOKARSKI, Carolina Pereira. **Com quem dialogam os bacharéis em direito da Universidade de Brasília?: a experiência da extensão jurídica popular no aprendizado da democracia**. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

VERSIANI, Daniela Beccaccia. Autoetnografia: uma alternativa conceitual. In: **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 37, n. 4, pp. 57-72, dezembro, 2002.

WARAT, Luis Alberto. **Surfando na pororoca: o ofício do mediador**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004.