

Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca CEFET/RJ
PPFEN – Mestrado Profissional em Ensino de Filosofia

O TEATRO DO OPRIMIDO COMO EXERCÍCIO DE RESISTÊNCIA
ATRAVÉS DAS AULAS DE FILOSOFIA NA ESCOLA

ANDREIA DA COSTA MACIEL

Rio de Janeiro
2017

Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca CEFET/RJ
PPFEN – Mestrado Profissional em Ensino de Filosofia

O TEATRO DO OPRIMIDO COMO EXERCÍCIO DE RESISTÊNCIA
ATRAVÉS DAS AULAS DE FILOSOFIA NA ESCOLA

ANDREIA DA COSTA MACIEL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia e Ensino da Escola Técnica Federal Celso Suckow da Fonseca, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Filosofia e Ensino.

Orientador: Prof. Ms. Luis Cesar Fernandes de Oliveira

Rio de Janeiro
2017

O TEATRO DO OPRIMIDO COMO EXERCÍCIO DE RESISTÊNCIA
ATRAVÉS DAS AULAS DE FILOSOFIA NA ESCOLA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Filosofia e Ensino, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre.

ANDREIA DA COSTA MACIEL

Banca Examinadora:

Presidente Prof. Ms. LUIS CESAR FERNANDES DE OLIVEIRA (orientador)
(Programa de Pós-Graduação em Filosofia e Ensino – CEFET-RJ)

Prof. Dr. RAFAEL MELLO BARBOSA
(Programa de Pós-Graduação em Filosofia e Ensino – CEFET-RJ)

Prof. Dr. LUIS ANTONIO CUNHA RIBEIRO
(Programa de Graduação em Filosofia - UFF)
(Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Direito - UFF)

Prof. Dr. MARCELO SENNA GUIMARÃES
(Programa de Graduação em Filosofia - UNIRIO)
(Programa de Pós-Graduação em Filosofia e Ensino – CEFET-RJ)

Rio de Janeiro
2017

M152 Maciel, Andreia da Costa
O teatro do oprimido como exercício de resistência através das aulas de filosofia na escola / Andreia da Costa Maciel.—2017.
93f. + anexos : il. ; enc.

Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação
Tecnológica Celso Suckow da Fonseca , 2017.
Bibliografia : f. 91-93
Orientador : Luis Cesar Fernandes de Oliveira

1. Filosofia (Ensino médio) – Estudo e ensino. 2. Teatro e sociedade. 3. Poder disciplinar. 4. Foucault, Michel, 1926-1984. I. Oliveira, Luis Cesar Fernandes de (Orient.). II. Título.

CDD 107

AGRADECIMENTOS

Ao professor Ms. Luis Cesar Fernandes de Oliveira, por acreditar no projeto, por sua compreensão e pela orientação.

Ao professor Dr. Rafael Mello Barbosa, pelos incansáveis esclarecimentos sobre a organização do curso durante as aulas.

Ao professor Dr. Marcelo Senna Guimarães, pelo incentivo nos cursos de extensão, pelo apoio na pré-qualificação e pelas indicações e empréstimos de livros.

Ao professor Dr. Luis Antonio Cunha Ribeiro, pela oportunidade de fazer parte do PIBID UFF, projeto inspirador desta dissertação, por sua humanidade em momentos adversos e por compor a banca.

Aos bolsistas do PIBID-UFF Marcos Phelipe e Isaac Dobbin, pela inspiração, viabilidade do projeto e parceria.

À diretora do Colégio Estadual Joaquim Távora, professora Jacyntha de Fátima, pelo apoio e confiança na execução das atividades relacionadas ao projeto.

À Conceição Moreira, pelas correções ortográficas em tempo recorde.

Ao amigo-irmão, Marcelo Bargiela, pelo apoio que transcende a distância geográfica.

Ao companheiro Márcio, por toda paciência nos últimos dois anos.

À minha mãe em luz, Lúcia, por provocar uma forma de resistência em mim.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo principal analisar a maneira pela qual o Teatro do Oprimido, associado às aulas de filosofia nas escolas, pode ser concebido como uma forma de resistência ao conceito de poder disciplinar, a partir de sua concepção na filosofia de Michel Foucault. Inicialmente, analisamos o conceito de poder disciplinar, presente na obra *Vigiar e Punir*, entendido pelo filósofo francês como uma tecnologia de poder a partir da Modernidade. O poder disciplinar, desta forma, se apresenta como um mecanismo de disciplinarização dos corpos, tornando-os dóceis e proporcionalmente produtivos à sociedade. Sua atuação nas escolas corrige as “imperfeições comportamentais”, moldando e engessando as expressões corporais e, conseqüentemente, o pensamento. Em segundo lugar, apresentamos o conceito do Teatro do Oprimido, criado pelo dramaturgo brasileiro Augusto Boal, como potência de expressão dos corpos, desmecanizando-os e proporcionando vivências criativas; uma possibilidade de reflexão através do corpo. Em seguida, busca-se fazer interseções entre o pensamento de Foucault e Boal com relação às formas de resistência. No último capítulo, apresentamos a proposta didática de utilizar o Teatro do Oprimido como ferramenta nas aulas de filosofia para o Ensino Médio e possível forma de resistência ao poder disciplinar nas escolas. Com a utilização de narrativas dos educandos, pretende-se ilustrar as possibilidades desta associação como uma solução de resgate da singularidade do ser, através de uma estética teatral. Na conclusão, salienta-se a importância de uma educação que considere o cotidiano do educando como sujeito que se constitui historicamente em suas relações, e promova vivências através de recursos estéticos teatrais que possibilitem novas percepções e criações através do corpo, promovendo o seu cultivo enquanto ser e atuando como uma forma de resistência ao poder disciplinar.

Palavras-chave: disciplina, corpos dóceis, resistência, teatro do oprimido.

ABSTRACT

This work has as its main objective to analyze the manner in which the Theater of the Oppressed, associated with the philosophy lessons in schools, can be conceived as a form of resistance to the concept of disciplinary power, from your conception in the philosophy of Michel Foucault. Initially, we analyze the concept of disciplinary power, present in Discipline and Punish work, understood by the French philosopher as a technology of power from Modernity. The disciplinary authority, thus, presents itself as a disciplining mechanism of the bodies, making them docile and productive proportionately to society. His performance in schools corrects "behavioral imperfections", casting and plastering the body language and therefore the thought. Secondly, we present the concept of the Theatre of the Oppressed, created by Brazilian playwright Augusto Boal, as power expression of bodies, not automating them and providing creative experiences; a possibility of reflection through the body. Then, make intersections between the thought of Foucault and Boal with regard to forms of resistance. In the last chapter, we present the didactic proposal of using Theatre of the Oppressed as a tool in philosophy lessons for high school and possible form of resistance to disciplinary power in schools. With the use of narratives of students, it is intended to illustrate the possibilities of this association as a rescue solution of the uniqueness of being, through a theatrical aesthetic. In conclusion, it is emphasized the importance of education to consider the everyday of student as subject that historically is in their relationships, and promote experiences through theatrical aesthetic features that allow new insights and creations through the body, promoting its cultivation as being and acting as a form of counter-power to the disciplinary power.

Keywords: discipline, docile bodies, counter-power, theatre of the oppressed.

SUMÁRIO

Introdução	08
Capítulo I A Disciplina como Poder	13
I.1 Do poder do soberano ao poder disciplinar.....	15
I.2 Corpos dóceis.....	24
I.3 O poder disciplinar na escola.....	34
Capítulo II O Teatro do Oprimido	44
II.1 O método do T. O.	52
II.2 Foucault e Boal: sobre a resistência.....	60
II.2.1 Individualização e resistência.....	61
II.2.2 Modos de Resistência no Teatro do Oprimido.....	64
Capítulo III O Teatro do Oprimido nas aulas de filosofia	69
III.1 A proposta didática.....	71
III.2 A ilustração através de narrativas.....	75
III.3 O produto didático.....	81
Considerações finais	89
Referências Bibliográficas	91
Anexos	94
Anexo I	95
Anexo II	96

Introdução

O objetivo desta dissertação é analisar como o Teatro do Oprimido, do teatrólogo Augusto Boal, associado às aulas de filosofia durante o Ensino Médio, pode exercer um modo de resistência ao conceito de poder disciplinar de Michel Foucault. Como fundamentação teórica, abordaremos a disciplina como forma de poder, de acordo com o livro *Vigiar e Punir* (2009). Segundo Foucault, o surgimento do Estado no século XVI assume uma nova forma política preocupada com a sua totalidade. Assim, é necessário que as tecnologias do poder pastoral que garantiam a orientação da salvação dos indivíduos, sejam ampliadas de forma capaz de atuar sob todo o campo social. A disciplina, inicialmente encontrada em conventos e nas forças armadas, passa a compor toda uma sistemática de dominação nos séculos XVII e XVIII. Na introdução do *Microfísica do poder*, de Michel Foucault, Roberto Machado afirma que para autor não existe uma natureza ou essência com características universais ao poder, mas sim formas díspares em constante transformação. Desta forma, não existe um poder originário e isto se observa na própria denominação plural utilizada por Foucault: “as disciplinas”, pois a disciplina como poder consiste em todo um conjunto de mecanismos e instrumentos atuantes em diversos campos da sociedade, mapeando os indivíduos, para a obtenção do controle sobre os corpos.

Neste trabalho, nos deteremos a observar a atuação deste poder especificamente nas instituições escolares. Considerando que na Modernidade a educação foi investida da grande tarefa de esclarecer e emancipar o homem, observamos a escola como um ambiente em que o mesmo deve ser observado e controlado detalhadamente. Os instrumentos de disciplinarização passam a ser um meio de controle, de dominação, um método para documentar individualidades. A criação desse campo documentário permitiu a entrada do indivíduo no campo do saber, possibilitando a emergência de um novo tipo de poder sobre os corpos.

O primeiro capítulo empreende a disciplina como forma de poder que se origina de fora e se internaliza no indivíduo, de acordo com o pensamento de Foucault. Apresenta a metamorfose do poder do soberano ao poder disciplinar, ou seja, a transição dos castigos corporais, os espetáculos punitivos dos suplícios, para as técnicas disciplinares de controle dos corpos por meio de uma “anatomia política”. Oportunamente, analisaremos as mudanças sociais, como o crescimento demográfico, o aumento dos crimes patrimoniais e as teorias dos reformadores que corroboram

para as transformações sobre os mecanismos de punição, segundo uma tecnologia política do corpo através das relações de poder. Dessa forma, a punição deixou de objetivar o corpo para aprisionar a alma, ao corpo cabe sua preservação como instrumento de trabalho.

Considerando a época clássica a da descoberta do corpo como objeto e alvo de poder, analisaremos os mecanismos disciplinares, cuja intenção consiste em transformar o corpo, ordenado no tempo e no espaço como “corpo dócil”, ou seja, como obediente e proporcionalmente útil. Assim, as disciplinas têm por finalidade a produção de indivíduos submissos a determinados sistemas, que ao internalizar as disciplinas, sejam também responsáveis pela sua manutenção, no mesmo sentido em que oferecem uma mão-de-obra útil, contribuindo desta forma para a disseminação de uma rede de controle e garantindo o desenvolvimento econômico da sociedade.

A disciplina é a anatomia política do detalhe, através do detalhe minucioso das regras e normas objetiva-se o controle dos corpos e de suas ações no tempo, ou seja, dos indivíduos, por meio de uma multiplicidade de processos. O aspecto político da disciplina consiste em garantir o controle sobre os indivíduos no Estado.

A partir das análises das técnicas disciplinares descritas por Foucault, buscamos apresentar o seu funcionamento elencado na distribuição dos corpos no espaço, os quadros vivos; no controle da atividade no tempo, sua repartição e na composição de forças. Utilizando a denominação foucaultiana, o *bom adestramento* deve seguir três instrumentos básicos: a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e o exame.

Como forma de modelo disciplinar arquitetural, Foucault descreve a concepção do Panóptico, desenvolvido pelo jurista Jeremy Bentham, no final do século XVIII, como uma “estrutura” que possibilita um único olhar a ver tudo permanentemente, é a atuação do poder disciplinar através da visibilidade constante sobre os indivíduos. O próprio Bentham enfatiza que o mecanismo de controle dos indivíduos, através de um olhar vigilante e constante, já existia na instituição escolar antes da criação do Panóptico, nos dormitórios da Escola Militar de Paris no ano de 1751. Toda a anatomia política é introduzida na sociedade com o objetivo de administrar a vida.

Finalizamos o primeiro capítulo com uma análise sobre a atuação dos instrumentos disciplinares no cotidiano da instituição escolar. Como exemplo de disciplinarização do educando, cabe ao exame seu principal instrumento eficaz. O exame está ligado a

certo tipo de formação de saber e a certo tipo de exercício de poder, que permite também a formação de um sistema comparativo que dá lugar à descrição de grupos, caracterização de fatos coletivos, estimativa de desvios dos indivíduos entre si.

Cabe ressaltar que as disciplinas são como produtoras, no sentido positivo de adestrar para retirar o que há de melhor dos educandos. Sua função não consiste em reduzir as forças, mas sim em aprimorá-las, ligando-as para multiplicá-las e utilizá-las em conjunto. No ambiente educacional, cabe às disciplinas o empenho de produzir indivíduos sujeitados às estratégias que permeiam todo o campo social.

O segundo capítulo tem como ponto de partida a apresentação do Teatro do Oprimido, explicando o quanto o justamente contexto histórico político desfavorável e opressor foi determinante ao seu surgimento, uma forma de resistência pela arte. O Teatro do Oprimido, fundado pelo teatrólogo brasileiro Augusto Boal, na década de 70, surgiu como uma tentativa de resistência ao contexto de extrema repressão: a ditadura militar brasileira. Tal contexto possui uma dimensão cosmopolita, que reflete o período em que esteve em exílio político entre os anos de 1971 e 1986. Neste mesmo capítulo, apresentaremos o método do Teatro do Oprimido, de natureza humanística, que consiste na utilização de jogos estéticos, trabalhando a sinestesia e a desmecanização dos corpos, objetivando aliar o teatro à ação social. Sua criação deve-se à necessidade da população de discutir determinados temas. Boal, então, propõe um teatro como forma de expressão política, fazendo com que os espectadores promovam uma expansão intelectual. Sua primeira prática foi o Teatro Jornal, utilizado para burlar a censura do sistema político da época, promovendo um método teatral por meio da releitura das notícias jornalísticas, denunciando a violência que não aparecia nas manchetes dos jornais. Outros métodos tomaram a forma do princípio do teatro do oprimido, cujo objetivo central consiste em fazer dos espectadores seres ativos e não passivos, conforme a palavra (spectra atores). A poética do oprimido é essencialmente uma poética de libertação, não cabe ao espectador delegar poderes aos atores. “O espectador se libera: pensa e age por si mesmo! Teatro é ação!”. Observa-se no método do Teatro do Oprimido uma tentativa de contrapoder que advém da estética sensorial promovida pelo teatro, capacitando os indivíduos a produzirem arte como uma reflexão capaz de transformar a vida.

Considerando o corpo em seu aspecto da corporeidade, descartando o conceito do corpo-máquina, “O homem máquina” de La Mettrie é, ao mesmo tempo, uma redução

materialista da alma na teoria geral do adestramento.” (FOUCAULT, 2004, p. 118). Numa recusa da separação entre alma e corpo, destacamos a condição do corpo, como a maneira pela qual se reconhece e se utiliza o mesmo como instrumento relacional com o mundo, a corporeidade. Considerando Merleau Ponty: “(...) *eu não percebo a cólera ou a ameaça como um fato psíquico escondido atrás do gesto, leio a cólera no gesto, o gesto não me faz pensar na cólera, ele é a própria cólera.*” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 251). Isto não quer dizer que o autor simplifique a análise do gesto, reduzindo sua compreensão à percepção, como se os gestos fossem objetivamente dados na experiência do sujeito, mas mostram outro aspecto do corpo perceptivo, o qual diz respeito à sua natureza falante, na medida em que a fala não manifesta um pensamento já feito, mas exprime, enquanto gesto, uma relação original entre corpo e mundo. Assim, pretende-se fazer uma reflexão sobre o corpo, analisando os jogos de desmecanização do Teatro do Oprimido como uma forma de resistência, resgatando as potências criativas do corpo em suas relações, promovendo ao sujeito o protagonismo de suas expressões corporais e conseqüentemente, de seu pensamento.

Na seqüência, busca-se uma análise entre o pensamento de Foucault e Boal com relação às possibilidades de resistências aos poderes que atuam com o objetivo de adestrar e engessar os corpos, com relação aos potenciais criativos dos mesmos. Partindo das principais influências teóricas entre os dois autores, pretende-se traçar consonâncias entre os mesmos, com relação às formas de subjugar os corpos e, conseqüentemente, os indivíduos (sujeitos).

No terceiro capítulo, apresentaremos o método do Teatro do Oprimido, associado às aulas de filosofia, objetivando uma forma de resistência ao poder disciplinar na instituição escolar. A utilização de uma prática teatral, segundo o modelo da estética do oprimido, associada às discussões filosóficas, se apresenta como uma das formas capazes de potencializar expressões corporais e capacitar os educandos. Ainda no Ensino Médio em problematizar, contextualizar e criar saberes sobre eles mesmos, transformando-os em sujeitos protagonistas, exercendo uma forma de resistência ao poder disciplinar na Instituição Educacional.

O produto didático visa oferecer um instrumental aos educadores, com os recursos metodológicos do teatro do Oprimido, a partir do uso dos jogos de desmecanização e sinestesia, nas aulas de filosofia e de maneira temática através da ética, estética, política e da antropologia filosófica. Demonstraremos um sequencial de temas

filosóficos associados aos jogos do Teatro do Oprimido e outras formas de produção, visando utilizar a arte como ferramenta reflexiva, através das experiências corporais.

A demonstração de narrativas obtidas na prática da aplicação do método do Teatro do Oprimido nas aulas de filosofia, na escola pública, possui caráter ilustrativo. Pretende-se exemplificar a possibilidade da integração das técnicas teatrais do Teatro do Oprimido com as aulas de filosofia, como forma de exercer a resistência na escola.

Em suma, pensar a educação e a escola em uma perspectiva foucaultiana significa analisar o processo de constituição da escola disciplinar na sociedade moderna, fabricando formas de vida e individualidades. *“O poder, longe de impedir o saber, o produz. Se foi possível constituir um saber sobre o corpo, foi através de um conjunto de disciplinas militares e escolares.”* (FOUCAULT, 2008, p.148). Trata-se de pensar as possibilidades de se constituir uma escola e uma educação capazes de potencializar nos educandos a criação deles mesmos, para que possam potencializar expressões corporais e seus próprios pensamentos, construindo-se como sujeitos capazes de romper com as estratégias do poder disciplinar e inventar uma nova realidade.

Capítulo 1 - A Disciplina como poder

No texto *O Sujeito e o Poder*, (FOUCAULT, 19995), Foucault esclarece que o objetivo de sua pesquisa não é o de analisar o poder, mas observar os diferentes modos, ao longo da história, em que os seres humanos se tornaram sujeitos. O filósofo desenvolve tal perspectiva em três partes: a objetivação do sujeito do discurso (o sujeito como produtor de saberes), a objetivação do sujeito que trabalha (o sujeito e sua relação com o poder) e a objetivação pelo fato de estar livre (o sujeito com ele mesmo, uma estética da existência). Neste estudo, cabe-nos analisar a segunda parte, o sujeito e sua relação com o poder, ao que ele chamou de “práticas divisoras”, que divide o sujeito desde o seu interior e também em relação aos demais, desta forma o sujeito se objetiva. Assim, os mecanismos de sujeição devem ser estudados historicamente, em sua relação com os mecanismos de exploração e dominação.

No século XVI, o surgimento do Estado moderno ocidental se apresenta, de acordo com Foucault, como nova forma política que se preocupa em sua totalidade, ou com os interesses de um determinado grupo (classe), ignorando os indivíduos. O Estado moderno ocidental integrou a prática da tecnologia de *poder pastoral*, que fez parte da Igreja Católica Apostólica durante séculos, com o objetivo de garantir a salvação dos indivíduos no outro mundo. A partir da modernidade, o Estado deve assumir o papel de direção dos corpos individuais no mundo terreno. Concomitantemente, o poder disciplinar se ampliou por todo o corpo social, com uma tática individualizante dos que se exercem em vários meios, tais como: na família, na medicina, na psiquiatria, na educação e outros. Neste estudo, portanto, nos deteremos a examinar a prática desse poder individualizante dos corpos pela disciplina nas escolas.

Foucault considera a disciplina como forma de poder atuante neste Estado. No livro *Vigiar e Punir*, observamos as disciplinas como uma tecnologia de poder, ou seja, com uma especificidade, todo um conjunto de ferramentas e instrumentos compondo uma rede de poder atuando no Estado. A própria denominação no plural por Foucault, de “disciplinas”, representa um conjunto de mecanismos que compõem este poder, significa que não existe um centro genérico, “um poder” originário.

A “invenção” dessa nova anatomia política não deve ser entendida como uma descoberta súbita. Mas como uma multiplicidade de processos muitas vezes de origens diferentes, de localizações esparsas, que se recordam, se repetem, ou se imitam, apoiam-se uns sobre os outros, distinguem-se segundo o seu campo de aplicação,

entram em convergência e esboçam aos poucos a fachada de um método geral. (FOUCAULT, 2004, p.119).

Uma das primeiras técnicas, o formato de fortaleza e celular, tem sua origem nos conventos, a técnica sobre controle do tempo e a regulação do corpo em relação à máquina nasce no exército. Dessa forma, as várias técnicas disciplinares surgem em vários momentos com características diversas, porém, com o mesmo objetivo geral: o controle dos corpos.

A disciplina sempre esteve presente nos mosteiros, nos conventos, no serviço militar. Mas Foucault aponta que nos séculos XVII e XVIII, a disciplina, na sociedade moderna ocidental, possui uma especificidade de dominação. Não se trata de uma apropriação do corpo como nos modelos de escravidão, nem da constância da domesticidade na relação com o patrão, nem da submissão da vassalagem e tampouco de renúncias através de um ascetismo, como nos mosteiros. Trata-se de uma “anatomia política” ou “mecânica do poder”.

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar a sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais útil, e inversamente. (FOUCAULT, 2004, p. 119)

Na introdução do livro *Microfísica do Poder*, de Foucault, Roberto Machado afirma que para o autor ao poder não existe uma “natureza, uma essência que ele procuraria definir suas características universais. Não existe algo de unitário e global chamado poder, mas unicamente formas díspares, heterogêneas, em constante transformação”. (FOUCAULT, 2008, p. X). Assim, o poder é caracterizado como uma prática social constituída historicamente por um conjunto de fatores que se corroboram. Não existe um ponto de origem, o poder sempre existiu. As manifestações de poder variam em cada época ou sociedade.

Sendo assim, o poder disciplinar se exerce de modo a ser introduzido em cada corpo, mapeando os indivíduos para que se obtenha um melhor controle. A disciplina é um instrumento de poder que surge e afeta de fora e se internaliza no indivíduo. Sua atuação requer um conjunto de técnicas e práticas de diversos espaços da sociedade, como uma rede, com o objetivo de assegurar uma ordenação nas diversidades humanas.

Foucault analisa a metamorfose do poder entre os séculos XVII e XVIII, partindo do poder do soberano reafirmado pelo ritual de suplício, das mudanças no direito criminal até a disciplina como tecnologia de poder sobre os corpos dos indivíduos, que atua para reparti-los, hierarquizá-los, treiná-los. Neste capítulo abordaremos a transição dos castigos físicos para as técnicas disciplinares, a partir de uma tecnologia que atua sobre o corpo. Logo depois, descreveremos a produção dos corpos dóceis, e em seguida, analisaremos a atuação do poder disciplinar especificamente nas escolas.

Foucault pretende apresentar as transformações dos métodos punitivos segundo uma tecnologia política do corpo através das relações de poder. Para tal, discorre sobre a questão dos dispositivos disciplinares a partir dos séculos XVII e XVIII, observando o poder atuando como uma rede que não emana unicamente do sujeito, mas de relações de poder que formam o sujeito. Desta forma, o estudo consiste em uma análise das instituições disciplinares, mais especificamente nesta dissertação, da instituição escolar. Segue-se, portanto, com a abordagem acerca da transição do “poder do soberano” ao exercício do “poder disciplinar”, para o entendimento específico do papel da disciplina no ambiente escolar moderno.

1.1 - Do poder do soberano ao poder disciplinar

Pois não é mais o corpo, é a alma. À expiação que tripudia sobre o corpo deve suceder um castigo que atue, profundamente, sobre o coração, o intelecto, a vontade, as disposições. (FOUCAULT, 2004,p. 18)

Foucault analisa as profundas transformações na forma de punição e condenação dos presos e criminosos na Europa no final do século XVII e começo do XVIII. Trata-se do desaparecimento do que era até então um exemplo e afirmação do poder do soberano, o suplício, pelo exercício de um poder que atravessa os corpos e, ao mesmo tempo, individualiza também no espaço.

A incidência do poder soberano sobre a vida dos seus súditos se dava prioritariamente na forma de arrecadações (impostos, parte da produção, confisco de bens e até mesmo, com a própria vida). Tal poder tinha por característica principal assegurar o direito de vida e de morte: “fazer morrer e deixar viver”, segundo Foucault, derivado do *pátria potestas* romano. Este concedia ao pai poder sobre os filhos e seus escravos,

pois, como lhes tinha dado a vida, poderia facilmente retirá-la. Com relação aos súditos, tal poder não era absoluto mas indireto, sendo exercido quando o soberano se encontrava em perigo de morte, e, no caso de guerra, quando cabia ao súdito “expor-lhes a vida”. O poder, dessa forma, exercia-se como instância de confisco, ou seja, subtraindo algo, seja a vida, bens ou serviços dos súditos. As punições tinham como objetivo não somente atingir o condenado, mas também produzir efeitos naqueles que assistiam e nos que ouviam as histórias, gerando um respeito por sentirem medo. Para todos estes, as condenações são exemplos, ou seja, uma ameaça próxima.

O poder era, antes de tudo, nesse tipo de sociedade, direito de apreensão das coisas, do tempo, dos corpos e, finalmente, da vida; culminava com o privilégio de se apoderar da vida para suprimi-la. (FOUCAULT, 2011, p. 148)

Foucault inicia o livro *Vigiar e Punir* por meio de uma narrativa, descrevendo a punição ao crime de parricídio em Paris, no ano de 1757, através de um ritual de suplício. O próprio estilo, a narrativa, parece dar maior veracidade ao fato, um artifício de impacto usado pelo filósofo, vislumbrando ao leitor uma percepção verossímil sobre o castigo. A punição através dos rituais cerimoniais de suplício era uma prática comum de exposição dos condenados, com o objetivo de potencializar o poder do soberano e uma forma de instrumento para disciplinar a população. O corpo era o principal alvo de repressão penal num espetáculo punitivo envolvendo diversos personagens: a comunidade, o carrasco, o comissário de polícia, o escrivão, o confessor e os oficiais, cuja duração dependia da resistência do condenado. Os condenados eram privados da liberdade, torturados, expostos à comunidade, numa encenação que prolongava o sofrimento até a morte, como se observa:

O suplício penal não corresponde a qualquer punição corporal: é uma produção diferenciada de sofrimentos, um ritual organizado para a marcação das vítimas e a manifestação de poder que pune: não é absolutamente a exasperação de uma justiça que, esquecendo seus princípios, perdesse todo o seu controle. Nos “excessos” dos suplícios, se investe toda a economia do poder. (FOUCAULT, 2004, p.32)

A execução em praça pública, modelo comum entre os monarcas da Europa entre os séculos XV e XVIII, com riqueza de detalhes, tinha como objetivo intensificar e prolongar o sofrimento do condenado, e proporcionalmente atribuir ainda mais poder ao soberano. O poder do soberano, dessa forma, era exercido e representado através da força, da violência física e psicológica, uma lição rigorosa para aqueles que ousassem infringir suas normas. Porém, o poder de vigilância e punição também

estavam direcionados a outros pontos, como ao Estado, aos castelos e principalmente ao poder pastoral.

Ainda sobre a dinâmica do poder e sua ação sobre o corpo, no livro *A verdade e as formas jurídicas*, Foucault aponta as provas físicas e corporais que estabeleciam a verdade e a autoria de um crime no período medieval. No Império Carolíngio havia uma célebre prova de verdade imposta a quem fosse acusado de assassinato, consistindo em colocar o acusado a andar sobre o ferro em brasa e, se depois de um período de dois dias, o acusado tivesse cicatrizes, seria condenado. Havia, ainda, uma outra prova chamada *ordálio da água*. O acusado tinha a mão direita amarrada ao pé esquerdo, em seguida era jogado na água. No caso de sobreviver ao afogamento, era condenado, pois concluía-se que a água não lhe recebia bem. Se o acusado se afogasse, ganharia o processo, pois a água não lhe rejeitou. Dessa forma, no jogo poder-corpo, o principal na busca da verdade consistia em determinar, de maneira simbólica, quem era o mais forte. Todas essas formas de provas submetiam o acusado a uma batalha de resistência com o próprio corpo, a fim de manter a sua verdade.

Pierre Billouet descreve: “No século XVIII, um clamor profundo ressoou nos cahiers de doléances entre juristas e filósofos: no pior dos assassinos, o castigo deve respeitar a sua “humanidade”. (BILLOUET, 2003, p.128). Segundo Foucault, a mudança no sistema de punição não significa uma humanização da pena, o comportamento resistente de alguns supliciados trazia ao espetáculo da punição uma revolta do povo-platéia, fazendo destes heróis. Dessa forma, toda a intenção de fazer do espetáculo punitivo um exemplo de manifestação do poder do soberano perdia o crédito. Os reformadores do século XVIII estão mais preocupados com uma espécie de solidariedade com o condenado, do que com as atrocidades cometidas no ritual de suplício, o que está em jogo é o poder ilimitado do soberano. No final do século XVIII, a guilhotina trouxe uma certa mudança. Não se trata de um ritual de suplício, ao contrário, esta prática é uma economia da punição. Na guilhotina, temos a suspensão da vida de modo instantâneo, sem a intenção de causar sofrimento físico, uma *morte rápida e discreta*, sem espetáculos que possam causar solidariedade através da resistência dos corpos supliciados.

Foucault destaca uma crise da ilegalidade popular, o que no Antigo Regime era uma ilegalidade tolerada e necessária a cada camada social, como saques, contrabando e luta contra os agentes (pois era difícil marcar as fronteiras e controlar a vadiagem). No

final do século XVIII, com as mudanças na sociedade, uma nova forma de riqueza (o surgimento do capitalismo vai se traduzir nesse novo modo de fortuna), no que antes se detinha prioritariamente sobre a fortuna das terras, agora, com o fim do feudalismo, advém de mercadorias, estoque de máquinas. As ilegalidades que atingem os camponeses e artesãos são consideradas como crimes contra a propriedade. Os pequenos furtos e invasões eram tolerados, pois o que estava em questão era a garantia da sobrevivência da comunidade, porém agora com a ausência do soberano, as propriedades de terra ficam a mercê de invasões.

O fato de não mais haver, a partir daí, grandes espaços desertos ou quase não cultivados, nem terras comuns sobre as quais todos possam viver, vai dividir a propriedade, fragmentá-la, fechá-la em si mesma e expor cada proprietário a depredações. (FOUCAULT, 2009, p. 101)

Em Londres, por exemplo, a polícia nasceu com o propósito de assegurar as mercadorias, uma necessidade de proteger as docas, armazéns. Se a burguesia poderia aceitar a ilegalidade de direitos, não aceitaria ameaças ao seu direito à propriedade, era necessária uma nova estratégia no poder de castigar.

A maneira pela qual a riqueza tende a investir, segundo escalas quantitativas totalmente novas, nas mercadorias e nas máquinas, supõe uma intolerância sistemática e armada à ilegalidade. (FOUCAULT, 2004, p. 72)

A mudança na ordem da ilegalidade social gerou uma mudança na forma de punição. Esta deveria se adequar às necessidades do surgimento da sociedade capitalista. Mas a força policial não foi inventada apenas para manter a lei e a ordem, mas para assegurar a normalização, a manutenção, a higiene, a saúde e os padrões urbanos, fatores decisivos para garantir a produção no mercado capitalista.

Com o crescimento demográfico do século XVIII, os modos rurais de utilização do tempo deram lugar a uma existência urbana, onde uma prática disciplinar pode garantir a utilidade dos corpos como mecanismo de força de trabalho que atendesse aos interesses da burguesia, mais um dos motivos da substituição do castigo corporal pelas técnicas anátomo-disciplinares. Todo este espetáculo envolvendo a punição vai se extinguindo no final do século XVIII e começo do XIX, o corpo deveria ser preservado como instrumento de trabalho.

O poder sobre o corpo, por outro lado, tampouco deixou de existir totalmente até meados do século XIX. Sem dúvida, a pena não mais

se caracterizava no suplício como técnica de sofrimento; tomou como objeto a perda de um bem ou de um direito. Porém castigos como trabalhos forçados ou prisão – privação pura e simples da liberdade – nunca funcionaram sem certos complementos punitivos referentes ao corpo: redução alimentar, privação sexual, expiação física, masmorra. (...) A crítica ao sistema penitenciário, na primeira metade do século XIX (a prisão não é bastante punitiva: em suma, os detentos têm menos fome, menos frio e menos privações que muitos pobres ou operários), indica um postulado que jamais foi efetivamente levantado: é justo que o condenado sofra mais do que os outros homens? A pena se dissocia totalmente de um complemento de dor física. Que seria então um castigo incorporeal? (FOUCAULT, 2004, p. 18)

Sobre a formação da sociedade disciplinar, Foucault descreve seu início entre os séculos XVII e XVIII e aponta dois fatores aparentemente contraditórios: a reforma e a reorganização do sistema judiciário e penal em diversos países da Europa e do mundo. Basicamente, trata-se da reelaboração teórica da lei penal, que pode ser encontrada em ¹Beccaria, Bentham, Brissot e nos autores do código francês, pós-revolução. Consiste em afirmar que para haver infração é necessário um poder político, assim, o crime é a ruptura com a lei. A infração não deve ter relação com a falta moral ou religiosa (pecado), mas com algo que danifica a sociedade. A lei precisa ser útil para a sociedade e o criminoso passa a ser visto como inimigo da mesma. Dessa forma, o criminoso é aquele que rompe com o pacto social.

O teórico político Hobbes² vê no contrato social a solução para a superação, tanto da violência como da insegurança coletiva, existentes no estado de natureza, onde: *o homem é lobo do próprio homem*, como no alicerce da constituição do corpo político; o Estado, necessário para a sobrevivência do homem em sociedade. Contudo, o pacto social para Hobbes só é obrigatório e legítimo se alcança plenamente o fim para o qual foi firmado: a segurança e o bem-estar da coletividade. Neste sentido, o titular da soberania - o Estado Absoluto - é legítimo na medida em que garante a paz e o bem comum a todos que vivem sob sua égide. Todo cidadão é um contratante, e, portanto, deve seguir as regras do contrato que consiste em abrir mão da completa liberdade em função da segurança de todos. Desta forma, o criminoso é também um traidor do contrato pré-estabelecido. O contrato social visa à abdicação do poder ilimitado de

¹O processo de estatização da justiça penal ocorrido ao longo da Idade Média abriu espaço para o surgimento da "sociedade disciplinar". Esta surge no fim do século XVIII e início do século XIX com a reorganização do sistema judiciário e penal na Europa. Influenciada pelos reformadores como Beccaria, Bentham e Brissot, o sistema teórico da lei penal passa a ter como princípio fundamental o crime, no seu sentido técnico, cortando relação com a falta moral ou religiosa. A infração vem atrelada à ideia de violação a uma lei, devidamente formulada e cumprida por um poder político.

²No *Leviatã*, Hobbes, pensador do século XVII, defende o absolutismo. Segundo Hobbes, a maldade predominava no homem em seu estado de natureza, por isso, todos os indivíduos deveriam se submeter ao Estado, que com suas leis garantiria um convívio social ordenado. Essa submissão do indivíduo ao Estado seria por meio do "Contrato Social", no qual o indivíduo teria sua liberdade reduzida como garantia de ordem social.

cada um e um redirecionamento desse poder (poder de punir) para a manutenção da ordem e da estabilidade. Segundo Foucault, o direito de punir deslocou-se da vingança do soberano para a defesa da sociedade.

Dentre os reformadores, Beccaria, no livro *Dos Delitos e das Penas*, propõe um manifesto contra a tortura e outros tratamentos cruéis. O autor preza pela substituição das penas corporais por outras, como trabalhos forçados e prestações de serviço e afirmava que o encarceramento gerava inúmeros custos e era pouco eficaz.

A natureza dotou-vos de um amor invencível ao vosso ser, e o direito inalienável de vos defenderdes; porém eu ordeno-vos que sejais vossos próprios acusadores e finalmente digais a verdade em meio a torturas que vos partirão os ossos e dilacerarão os vossos músculos. (BECCARIA, 2001, p. 38)

Todo o argumento de Beccaria pretende ser racional, influência do Iluminismo, e destaca que os instrumentos de tortura fracassam na obtenção da verdade, chegou até mesmo a defender a escravidão perpétua no lugar da pena de morte. Foucault descreve este tipo de pena como economicamente ideal (“economia política”), sendo mínima para quem sofre e máxima para quem imagina. A punição deixa de ser um espetáculo e passa a ser um ato administrativo. As mudanças significativas nas práticas punitivas nas primeiras décadas do séc. XIX, basicamente, consistiam em não tocar mais no corpo, ou o mínimo possível, para atingir nele algo que não é propriamente o corpo. Ao analisar o projeto dos juristas reformadores, Foucault observa a punição como um processo para requalificar os indivíduos através de uma coerção imediata. Este tipo de punição utiliza processos de treinamento do corpo na instituição carcerária, é preciso fazer submeter os corpos. A transformação do modo de punição surgiu do interesse em assegurar uma economia do poder de castigar e garantir sua expansão a toda sociedade. A formulação da “humanização” das punições parte dos reformadores e é de fato um mito, pois o sofrimento a ser substituído é o dos juízes e dos espectadores, mas não do condenado.

Se a lei agora deve tratar “humanamente” aquele que está “fora da natureza” (enquanto que a justiça de antigamente tratava de maneira desumana o “fora-da-lei”), a razão não se encontra numa humanidade profunda que o criminoso esconda em si, mas no controle necessário dos efeitos de poder. Essa racionalidade “econômica” é que deve medir a pena e prescrever as técnicas ajustadas. “Humanidade” é o nome respeitoso dado a essa economia e a seus cálculos minuciosos. (FOUCAULT, 2004, p.77)

A pena do suplício é substituída pela perda de um bem ou de um direito. Foucault descreve o regulamento regido por Léon Faucher para a “Casa dos jovens detentos em Paris”, onde o condenado obedece ao comando do “rufar do tambor”, por onde recebe o sinal das atribuições que precisa cumprir, através de um controle do tempo e dos corpos. A punição agora não causa o sofrimento do corpo e sim da alma, um castigo incorporal. A mudança na relação castigo-corpo passa do sofrimento físico à suspensão de direitos. O objetivo de punir o corpo agora cai sobre a alma, o poder de punir deve ser capaz de codificar todos os comportamentos e reduzir ao máximo as ilegalidades. O primordial agora é corrigir, reeducar, “curar”.

As disciplinas ajustam a multiplicação dos homens e dos aparelhos de produção - produção industrial de mercadorias, escolar dos saberes, hospital da saúde, militar da destruição. As disciplinas reduzem a força política dos corpos e aumentam a sua força útil. Para tanto é preciso saber submeter o corpo. (BILLOUET, 2003, p. 132)

O conceito de “modernidade”, em Foucault, não deve ser entendido apenas como um período histórico, mas corresponde a certo tipo de racionalidade. O termo “modernidade”, para Foucault, resulta da releitura do texto de Kant³, “*Was ist Aufklärung?*”(O que é Iluminismo?), uma publicação em Berlim, de 1784. Segundo Kant, esclarecimento é a passagem do estado de minoridade ao estado de maioridade, o que está em jogo é a privação de liberdade, a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. E o culpado dessa menoridade é o próprio indivíduo, que prefere ser guiado a ter escolhas racionais e livres.

O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. *Sapere aude!* Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento (KANT, 2005. p. 63-64)

A menoridade é natural, pois se confunde com imaturidade, já que nenhuma pessoa nasce pronta. No entanto, Kant questiona aquelas autoridades (principalmente religiosas) que, através do medo ou do constrangimento, mantêm seus sujeitos em menoridade quando já teriam condições intelectuais de não o serem, e ironiza aqueles sujeitos que vivem uma situação de menoridade autoimposta. A liberdade é a condição essencial ao esclarecimento, mas a limitação da mesma está por toda parte.

³Kant determina a causa dessa menoridade como a falta de decisão, de coragem do próprio sujeito. A menoridade é por culpa do próprio sujeito minimizado que se deixa abater pelo comodismo e a covardia. Essa situação cômoda e minoritária ainda é facilitada pela existência de tutores que se utilizam do comodismo da maioria obter lucro, determinando como devem agir, falar e enfim como devem viver. Esses tutores se apresentam em forma de religião, mídia e ideologias, que fazem com que o cidadão não consiga pensar além do que lhe é apresentado.

Em várias situações pode-se questionar, mas não se pode desobedecer, pois acarretaria diversas consequências. Kant dá alguns exemplos de menoridade, quando um livro dá lugar ao meu entendimento, à obediência aos ditames governamentais, restrições médicas e determinações espirituais. Ter esclarecimento não é apenas adquirir um profundo conhecimento sobre um assunto, mas combinar isso com a conquista da autonomia, passo moral fundamental apenas dado por uma minoria. O esclarecimento é uma mudança histórica que atinge a vida política e social do homem. Nesse sentido, todos potencialmente podem esclarecer-se, já que possuem capacidade de pensar. É notável que muitos já consigam fazer esse processo, mas ainda é difícil para a maioria deixar a menoridade e pensar por si próprio. O ato de “desvencilhar-se da menoridade” trata-se da autonomia da vontade, para livrar-se da autoridade imposta por outro.

Dessa forma, segundo Foucault, a modernidade pode ser entendida como uma atitude subjetiva, realizada por um sujeito histórico que seja capaz de compreender o seu momento, tendo assim condições de atuar sobre seu presente histórico, exercendo sua autonomia diante de diversas forças contrárias (poderes). Trata-se de um modo de pensar e agir no mundo, e não um momento histórico determinado. Em Foucault, o conceito de modernidade afirma uma *atitude* centrada na subjetividade. O indivíduo é um produto moderno, ou seja, o ser humano é constituído a partir das práticas sociais.

Na modernidade, o corpo passou a ser algo sobre o qual não se exige somente os resultados, como no poder soberano, mas algo cujas forças tornam-se governáveis, aumentando sua produtividade e diminuindo o que possa haver nesse corpo de perigo, de inutilidade ou contra produtividade: é o nascimento de um poder disciplinar. Foucault analisa o surgimento deste regime moderno de poder, o poder disciplinar, que busca aperfeiçoar os gestos, as atividades e os comportamentos cotidianos dos indivíduos.

Objetivo deste livro: uma história correlativa da alma moderna e de um novo poder de julgar; uma genealogia do atual complexo científico-judiciário onde o poder de punir se apoia, recebe suas justificações e suas regras, estende seus efeitos e mascara sua exorbitante singularidade. (FOUCAULT, 2004, p. 23)

A disciplina se apresenta como um poder que se exerce sobre o corpo de cada indivíduo, com a função de docilização dos corpos individualizantes. Sua ação de poder é exercida de fora do indivíduo, mas se internaliza, fazendo de cada indivíduo

um novo vetor de controle de si e dos demais, numa rede de poder eficaz. O “corpo político” nos corpos é reduzido com as disciplinas, é preciso submeter o corpo. Neste aspecto, Foucault inverte a análise de Kantorowitz⁴ sobre o corpo do rei. No período medieval, compreendido do século V ao XV, o rei era possuidor de dois corpos, pois além do transitório que nasce e morre, um outro permanece através do tempo. Por trás disso se organiza toda uma série de rituais, uma teoria política da monarquia que fundamenta a existência de “mais poder”. De modo oposto, poderíamos pensar no corpo do condenado, que também tem seu estatuto jurídico, seus rituais para codificar o “menos poder” que eternamente marca os que são submetidos a uma punição, seria o “mínimo corpo do condenado”.

Não se deveria dizer que a alma é uma ilusão, ou um efeito ideológico, mas afirmar que ela existe, que tem realidade, que é produzida permanentemente, em torno, na superfície, no interior do corpo pelo funcionamento de um poder que se exerce sobre os que são punidos - de uma maneira geral sobre os que são vigiados, treinados e corrigidos, sobre loucos, as crianças, os escolares, os colonizados, sobre os que são fixados a um aparelho de produção e controlados durante toda a existência. (FOUCAULT, 2004, p. 28)

A realidade histórica da alma do condenado nasce antes dos procedimentos de punição: vigilância, castigo e punição. Não é absolutamente substância, mas se apresenta como um elemento onde se articulam os efeitos do poder disciplinar. Este homem já é efeito de um processo de sujeição profunda, a “alma” que o habita e o leva à existência, é “efeito e instrumento de uma anatomia política: a alma, prisão do corpo”. (FOUCAULT, 2004, p.29)

Sobre o desenvolvimento do poder de punir, houve uma transformação significativa no exercício do controle na sociedade. Neste sentido, a partir do final do século XIII até meados do século XIX, consideramos três formas de poder agindo sobre os corpos: o suplício, as punições e o disciplinar. Com o surgimento do capitalismo, outras demandas fizeram com que a figura personificada do soberano cedesse lugar a um controle específico em todo o tecido social, um poder se infiltra até se tornar invisível, que além de gerar a morte se faz necessário treinar o corpo, ou seja, controlar a vida. Os regimes de poder se efetivam não só na prisão, mas na escola, no hospital, na sociedade, por meio de mecanismos de vigilância e controle.

Esses mecanismos que intensificam o poder e a produção diferem do funcionamento do poder real que bloqueava as forças contrárias. Eles aparecem no momento em que as instituições disciplinares se

⁴O rei não tem apenas um corpo. Além do corpo natural, essencialmente igual ao de qualquer pessoa, ele possui um corpo místico. Ernst Kantorowicz descreve a doutrina dos “dois corpos do rei” em um livro, amplamente aceita na Inglaterra absolutista do século XVI.

multiplicam, em que a escola e as instituições de caridade permitem observar e controlar em profundidade a sociedade, no momento em que o “o olhar sem rosto” da polícia deve tudo abarcar. (BILLOUET, 2003, p. 133)

A necessidade de garantir o exercício do poder em todos os lugares da sociedade fez com que o confisco da vida e a violência explícita deixassem de ser a forma principal de controle social, para serem mais um instrumento entre tantos outros. Segundo Foucault, esse poder sobre a vida desenvolveu-se em duas formas: uma primeira a partir do século XVII, a *anátomo-política do corpo humano* e a segunda, por volta do século XVIII, a *biopolítica da população*. Assim, o corpo tanto individual quanto coletivo passou a ser alvo de poder.

Encerraremos a discussão sobre a passagem do poder do soberano ao poder disciplinar, com a descrição feita por Foucault de algo paradoxal, que ilustra os dois poderes lado a lado. Trata-se da medalha de Luís XIV sobre a sua primeira revista militar. Neste episódio, temos à direita o rei, poder soberano e à esquerda, várias fileiras de soldados, alinhados, corpo erétil, o poder disciplinar. No fundo, uma arquitetura clássica, as colunas do palácio prolongam as colunas formadas pelos soldados. Ao chão, linhas se cortam em grandes quadrados, uma referência às posições dos exercícios corporais. Trata-se da passagem da visibilidade mal sustentável do monarca para a visibilidade inevitável dos súditos.

1.2 - Corpos dóceis

O corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam. (FOUCAULT, 2004, p. 117)

A ação sobre o corpo, o adestramento do gesto, a regulação do comportamento, a normalização do prazer, a interpretação do discurso, com o objetivo de separar, comparar, distribuir, avaliar, hierarquizar, tudo isso faz com que apareça pela primeira vez na história esta figura singular, individualizada – o homem – como produção do poder. (FOUCAULT, MACHADO, 2008, p. XX)

Na época clássica, de acordo com o pensamento de Foucault, houve a *descoberta do corpo como objeto e alvo de poder*. Em *Vigiar e Punir*, ao citar *O Homem-máquina* de La Mettrie, obra que desenvolveu o conceito mecanicista de ser humano, em que o corpo é uma máquina que funciona mediante uma mecânica metabólica, Foucault conclui que trata-se de uma descrição materialista da alma e uma teoria do adestramento, e que em sua centralidade está a noção de corpo dócil. Sobre esta

temática, o processo de docilização dos corpos une o corpo analisável ao manipulável, um corpo dócil é aquele que se submete. A escala do controle não se aplica mais no cuidado do corpo, mas trata de exercer sobre ele uma coerção tamanha ao ponto de mantê-lo no mesmo nível da mecânica.

Se observarmos ao longo da história os procedimentos disciplinares, existiam há muito tempo nos quartéis e conventos. Porém, no decorrer dos séculos XVII e XVIII, tornaram-se fórmulas gerais de dominação. As disciplinas se diferenciam dos outros processos de submissão como a escravidão, a vassalagem, a domesticidade e o ascetismo, pois trata-se de um novo conjunto de técnicas que visam unicamente submeter este corpo a uma escala do controle. Pretende-se trabalhar o corpo de maneira detalhada, com uma coerção sem folga, mantendo-o no nível da mecânica e suprir as necessidades de mão de obra especializada no sistema capitalista, pois com a Revolução Industrial as fábricas requeriam uma força de trabalho organizada e disciplinada.

Vários processos disciplinares já existiam, por exemplo em quartéis, na figura ideal do soldado, possuidor de uma retórica corporal da honra. Entretanto, na segunda metade do século XVIII, surgiu o processo de fabricação do soldado, em que o camponês é colocado de lado. Para isso, a disciplina rígida sobre o corpo foi introduzida como objetivo de corrigir aos poucos as posturas, uma coação calculada. Foucault afirma que o “momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano”. (FOUCAULT, 2004, p. 119)

Todo este processo disciplinar visa a formação de uma relação que, ao mesmo tempo que torna o corpo obediente, o faz útil, e inversamente. A disciplina multiplica a força em termos econômicos e reduz qualquer espécie de resistência que o corpo possa vir a oferecer ao poder. O corpo só pode ser utilizado como fonte econômica e como força útil se, ao mesmo tempo, for produtivo e submisso. Desta forma, as disciplinas são os métodos que permitem o controle minucioso dos corpos, realizando a sujeição constante com o objetivo de obter uma relação de docilidade-utilidade, pois um indivíduo com um corpo disciplinado produz gestos eficientes.

O poder disciplinar como anatomia política provém de uma multiplicidade de processos, esboçando um método geral de controle, de origens diferentes, que se repetem e se apoiam uns nos outros. Tal prática é encontrada em diversas instituições disciplinares como nos colégios, hospitais e quartéis, com a utilização de técnicas

sempre precisas e minuciosas que definem um investimento político e detalhado no corpo. “A disciplina é uma anatomia política do detalhe”. (FOUCAULT, 2004, p.120)

Do homem crente ao disciplinado, todo o detalhe é importante. Sobre o detalhe, Foucault afirma:

(...) o “detalhe” era já há muito tempo uma categoria da teologia e do ascetismo: todo o detalhe é importante, pois aos olhos de Deus nenhuma imensidão é maior que um detalhe, e nada há tão pequeno que não seja querido por uma dessas vontades singulares. Nessa grande tradição da eminência do detalhe viriam se localizar, sem dificuldade, todas as meticulosidades da educação cristã, da pedagogia escolar ou militar, de todas as formas, finalmente, de treinamento. (FOUCAULT, 2004, p. 120)

O detalhe minucioso das regras e inspeções exprimem um controle das mínimas parcelas da vida e do corpo, um enfoque político nas pequenas coisas para controle e utilização do homem. Disso, segundo Foucault, nasceu o *homem do humanismo moderno*. Ainda sobre a prática das minuciosidades, para fazer valer o seu poder e autoridade, a disciplina fará uso de dois pilares: a arte das distribuições e o controle da atividade.

Sobre a arte da distribuição, a disciplina procede à distribuição dos indivíduos no espaço. Algumas vezes, exige a especificação de um lugar heterogêneo a todos os outros e fechado em si mesmo, e que se garanta uma disciplina ativa, sem monotonia. Com o objetivo de disciplinar, vagabundos e miseráveis foram encarcerados. Os colégios adotavam métodos semelhantes aos conventos, os quartéis aumentavam suas construções para garantir a ordenação de uma massa. Foucault especifica esta dinâmica ao analisar uma fábrica de Indret, em 1777. Suas instalações assemelham-se a um convento, suas portas (como uma fortaleza) só se abrem para a entrada dos operários e ao comando de um sinal sonoro. Eis a orquestra da disciplina e seu espetáculo de submissões, na medida em que as forças de produção estão concentradas para que se aproveite ao máximo as vantagens, neutralizando qualquer tipo de inconveniência, protegendo os materiais, ou seja, dominando a produção.

Billouet analisa o funcionamento da sociedade disciplinar através do “princípio da reclusão – caserna, internato, fábrica, hospital, base naval.” Sendo assim, não basta encarcerar, é preciso enquadrar por meio de um esquadramento do espaço real e simbólico, definindo um lugar exato para cada indivíduo. (BILLOUET, 2003, p. 134)

Foucault demonstra que a “clausura” em si não é constante e tampouco indispensável, pois o poder disciplinar trabalha o espaço de maneira flexível e fina. Para tal, se utiliza o princípio do quadriculamento: em cada lugar um indivíduo, e cada indivíduo em seu lugar.

Com o advento da Revolução Industrial, a disciplina atinge também as fábricas, sempre com o objetivo de evitar tumultos, aproveita ao máximo o espaço para assim garantir maiores níveis de produção. No final do século XVIII, o quadriculamento nas fábricas disciplina e individualiza os corpos pela sua localização espacial, organizando fileiras, celas garantindo a economia de gestos e do tempo, além da obediência. Assim, obtém uma ação distribuída visando uma melhor produção. Com as localizações funcionais, as instituições disciplinares definem espaços para uma vigilância constante, otimizando movimentos de forma a torná-los úteis. O procedimento da divisão do espaço tem por objetivo conhecer, dominar e utilizar, como demonstra Foucault no funcionamento de uma fábrica:

Na extremidade de cada mesa, uma espécie de cabide sobre o qual o operário coloca para secar a tela que ele acabou de imprimir. Percorrendo-se o corredor central da oficina, é possível realizar uma vigilância ao mesmo tempo geral e individual; constatar a presença, a aplicação do operário, a qualidade do seu trabalho; comparar os operários entre si, classificá-los segundo sua habilidade e rapidez; acompanhar os sucessivos estágios da fabricação. Todas essas seriações formam um quadriculado permanente: as confusões se desfazem; a produção se divide e o processo de trabalho se articula por um lado segundo suas fases, estágios ou operações elementares, e por outro, segundo os indivíduos que o efetuam, os corpos singulares que a ele são aplicados: cada variável dessa força – vigor, rapidez, habilidade, constância – pode ser observada, portanto caracterizada, apreciada, contabilizada e transmitida a quem é o agente particular dela. (FOUCAULT, 2004, p.124)

A construção de “quadros vivos” é a primeira função da disciplina no século XVIII, que transforma grupos difusos e sem utilidade, ou até mesmo perigosos, em uma multiplicidade organizada que individualiza os corpos, impondo-lhes uma ordem. Na disciplina, os elementos são intercambiáveis, pois cada um se define pelo lugar que ocupa na série, e pela distância que o separa dos outros. Organizando “fileiras”, “celas” e “lugares” o espaço torna-se funcional.

A prática de regulamentar os ciclos de repetição, a censura e determinar as ocupações são oriundas dos monastérios se adequando às escolas, oficinas e hospitais. Esta prática treina a população rural para o trabalho em oficinas, sendo

enquadrada nas “fábricas-conventos”. Ao controlar o tempo, tem-se o controle ininterrupto e a fiscalização a fim de garantir um tempo útil. Assim, as disciplinas analisam os espaços, decompõem as atividades com o objetivo de otimizar o tempo nos processos de produção.

Foucault destaca a cadência da marcha dos soldados, com um controle minucioso sobre o corpo, cujo objetivo é o de obter o controle nos movimentos corporais, com a decomposição de gestos e dos movimentos, numa prática de obediência do corpo e da alma. Trata-se de um esquema anátomo-cronológico do comportamento, como demonstra Foucault em *Vigiar e Punir*:

O ato é decomposto em seus elementos; é definida a posição do corpo, dos membros, das articulações; para cada movimento é determinada uma direção, uma amplitude, uma duração; é prescrita sua ordem de sucessão. O tempo penetra no corpo, e com todos os controles minuciosos do poder. (FOUCAULT, 2004, 129)

O controle disciplinar impõe a melhor relação entre os gestos para a eficácia e rapidez da produção. Como exemplo, uma boa caligrafia supõe toda uma ginástica do corpo, a postura ereta, o ângulo certo do braço sobre a mesa, disciplinar o corpo para obter um gesto eficiente. Ainda sobre a disciplina através do corpo, Foucault exemplifica a articulação corpo-objeto com codificação instrumental do soldado e o fuzil.

Consiste em uma decomposição do gesto global em duas séries paralelas: a dos elementos do corpo que serão postos em jogo (mão direita, mão esquerda, diversos dedos da mão, joelho, olho, cotovelo etc.), a dos elementos do objeto manipulado (cano, alça de mira, cão, parafuso etc.); coloca-se depois em correlação uns com os outros segundo um certo número de gestos simples (apoiar, dobrar); finalmente fixa a ordem canônica em que cada uma dessas correlações ocupa um lugar determinado. (FOUCAULT, 2004, p.130)

Decompor o tempo impondo-lhe uma utilização exaustiva atende ao “princípio da não ociosidade: é proibido perder um tempo que é contado por Deus e pago pelos homens”. (FOUCAULT, 2004, p. 131). Deste modo, Foucault afirma que as atividades em série possibilitam um controle detalhado e uma intervenção pontual em cada instante de tempo. O poder disciplinar realiza o controle do tempo, garantindo a sua máxima utilização.

Notamos que o poder disciplinar torna o corpo um objeto, um instrumento em constante movimento, sempre a produzir e utilizado no menor tempo possível. Com o

tempo, a disciplina exige-lhe uma máxima eficiência, apropria-se dele com a finalidade de aproveitar ao máximo sua utilidade.

A "correta disciplina" é a arte do "bom adestramento". Como diz Foucault, o poder disciplinar é um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior "adestrar", ou, sem dúvida, adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Não busca amarrar as forças para reduzi-las, mas ligá-las e multiplicá-las. O bom adestramento deve seguir três princípios: a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e o exame.

O sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num processo que lhe é específico, o exame. (FOUCAULT, 2004, p.143)

Na vigilância, ao vigiar o corpo, ocorre um nítido processo de total sujeição e domínio integral do comportamento. A eficiência da disciplina exige um olhar que garanta uma vigilância constante, essa torna o poder disciplinar um sistema integrado de poder múltiplo, automático e anônimo. A vigilância repousa sobre os indivíduos através de uma rede de relações, essa "sustenta" o conjunto, com efeitos de poder e olhares que se apoiam uns nos outros, onde todos estariam submetidos à mesma observação. Desta forma, Foucault afirma que:

O poder na vigilância hierarquizada das disciplinas não se detém a uma coisa, não se transfere a uma propriedade; funciona como uma máquina. E se é verdade que sua organização piramidal lhe dá um "chefe", é o aparelho inteiro que produz "poder" e distribui os indivíduos nesse campo permanente e contínuo. O que permite ao poder disciplinar ser absolutamente indiscreto, pois está em toda parte e sempre alerta, pois em princípio não deixa nenhuma parte às escuras e controla continuamente os mesmos que são encarregados de controlar; e absolutamente "discreto", pois funciona permanentemente e em grande parte em silêncio. (FOUCAULT, 2004, p. 148)

A vigilância hierárquica pressupõe uma arquitetura própria, que se desenvolveu para a observação do indivíduo: janelas, espaços, distribuições, concentrações. Contrariando a forma de círculo, de onde o poder ficaria no centro, criou-se uma pirâmide, de onde cada um sabia sua posição, mas podia observar o andar de baixo, um microscópio do comportamento.

Os sistemas disciplinares têm por essência um mecanismo penal beneficiado por uma espécie de mecanismo de justiça, utilizam um espaço vazio deixado pelas leis, qualificam e reprimem um conjunto de comportamentos considerados deslizes. As punições são repressoras dos deslizes tipificados nas micropenalidades do tempo, nas atividades, nos discursos, no corpo, na sexualidade. Com relação à punição, Foucault conclui que a disciplina é um modelo reduzido de um tribunal, em que os desvios devem ser punidos no momento em que ocorrem e com exatidão, não há tolerância. Na disciplina a punição não é somente negativa, ela também recompensa as atitudes normais. Trata-se de um elemento duplo, um sistema de gratificação-sanção. Desta maneira, os mecanismos disciplinares classificam os indivíduos em bons ou maus, recompensados ou punidos, rotulando e criando uma hierarquia. Sobre a punição no regime disciplinar, nas palavras de Foucault:

A penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeniza, exclui. Em uma palavra, ela normaliza. (FOUCAULT, 2004, p. 153)

Assim a punição, ou seja, a sanção normalizadora no regime do poder disciplinar coloca em funcionamento operações que visam diferenciar os indivíduos, hierarquizar, fazer funcionar, ou seja, normalizar. Todo este processo consiste em cinco operações distintas: relacionar os atos, os desempenhos, os comportamentos singulares a um conjunto, que é ao mesmo tempo campo de comparação, espaço de diferenciação e princípio de uma regra a seguir. A sanção normalizadora ou olhar hierárquico opera no interior de cada sistema disciplinar, como um pequeno mecanismo penal.

Ao relacionar os atos individuais, o poder disciplinar compara os desempenhos, os comportamentos, acentuando as diferenças e criando um princípio de regras a ser seguido. Nesse sentido, não está em jogo a expiação ou a repressão, mas diferenciar os indivíduos, individualizá-los em função da norma pré-estabelecida, ou seja, a normalização, classificando os *normais* dos *anormais*, sendo estes últimos corrigidos. A normalização, a disciplina e o poder são formas de garantir o controle social e estabelecer as relações de poder de maneira organizada na sociedade. A norma é o elemento que opera as tecnologias disciplinares do corpo e a regulamentação da vida, sua aplicação está presente tanto no corpo a ser disciplinado como na população a ser regulamentada. Foucault afirma que a vigilância e a regulamentação são os grandes instrumentos de poder no fim da era clássica.

Eu creio que o processo que tornou fundamentalmente possível o discurso das ciências humanas foi a justaposição, o enfrentamento de dois mecanismos e de dois tipos de recursos absolutamente heterogêneos: de um lado, a organização do direito em torno da soberania, do outro, a mecânica das coerções exercidas pelas disciplinas. Que, atualmente, o poder se exerça ao mesmo tempo através desse direito e dessas técnicas, que essas técnicas da disciplina, que esses discursos nascidos da disciplina invadam o direito, que os procedimentos de normalização colonizem cada vez mais os procedimentos da lei, é isso, acho eu, que pode explicar o funcionamento global daquilo que eu chamaria de uma “sociedade de normalização”. (FOUCAULT, 2010, p. 34)

Dessa forma, toda uma política do corpo é introduzida na sociedade com o objetivo de administrar a vida. O indivíduo é conhecido pela dominação e controle do corpo, o desenvolvimento da vida também entra neste processo.

Segundo Foucault, o último instrumento que possibilita o sucesso da disciplina é o exame. Ao combinar as técnicas da hierarquia que vigia com as da sanção que normaliza, o exame torna-se um controle normalizante, ou seja, uma vigilância que qualifica, classifica e pune, estabelecendo sobre os indivíduos uma visibilidade por meio da qual eles são diferenciados entre os demais e sancionados. Por isso, em todos os mecanismos disciplinares o exame é altamente ritualizado.

Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. No coração dos processos da disciplina, ele manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam. (FOUCAULT, 2004, p.154).

Na técnica do exame que inclui rituais, métodos, personagens e jogos de perguntas está implícito todo um campo de saber. O exame foi essencial para a liberação epistemológica da medicina no final do século XVIII, o hospital organizava-se como um grande aparelho de “examinar”, isto ficou ainda mais evidente nos rituais de visita aos pacientes. As inspeções e visitas médicas de antes, irregulares, rápidas e descontínuas, transformaram-se numa observação regular, que punha o doente em situação de exame quase permanente. No século XVII, à inspeção médica juntava diversos controles, como os religiosos e os administrativos. Quanto ao hospital em si, de local de assistência, vai passar por força do exame, a local de formação e aperfeiçoamento científico, de constituição de um saber, de afirmação da disciplina médica. Foucault afirma que dos regulamentos do século XVII, que determinavam os horários e duração das visitas, com uma inspeção descontínua e rápida, se transforma em uma observação regular que coloca o doente em exame contínuo.

No mesmo sentido, a técnica disciplinar do exame também é exercida nas escolas, de caráter ininterrupto em situações de ensino, permitindo que os aprendizados sejam medidos e, ao mesmo tempo, sancionados, uma vez que também são estabelecidas relações de competição entre os alunos. Nesse caso, o exame é representado pelas provas, dando destaque e recompensando o aluno que está de acordo com as regras, e punindo àqueles que não as seguem. Sobre a atuação do poder disciplinar na escola, abordaremos no próximo tópico deste capítulo.

O exame opera ao mesmo tempo a vigilância hierárquica e a sanção normalizadora, posto que transforma os indivíduos em objetos visíveis e assim, os diferencia e sanciona. Se o poder disciplinar atua de maneira invisível, no exame inverte a economia da visibilidade do poder, pois além da vigilância, o exame faz de cada indivíduo um “caso”. Nesse, é o indivíduo tal como pode ser descrito, mensurado, medido, comparado a outros e isso em sua própria individualidade. O exame coloca os indivíduos em uma rede de anotações escritas, e em grande quantidade de documentos que captam e fixam os mesmos; o exame produz um saber sobre os indivíduos. É um mecanismo que liga certo tipo de saber permanente a uma forma de exercer o poder.

A escrita disciplinar, através do exame, constitui uma série de códigos da individualidade, o indivíduo é constituído como objeto descritível e analisável. Seus traços singulares, as capacidades, são mantidos sob um controle de saber permanente, permitindo a comparação dos indivíduos entre si. Segundo Foucault, a transcrição por escrito das existências reais funciona como um processo de objetivação do sujeito.

Desta forma, as disciplinas efetuam a troca do eixo político da individualização. Se no período feudal o soberano é exemplo máximo da individualização ao lado de quem possui o poder, isso se consolida com rituais, discursos, “nome de família” como exemplo de uma individualização “ascendente”. No regime disciplinar, a individualização é “descendente”, o poder se torna mais anônimo e funcional, aqueles sobre os quais o poder se exerce são os mais individualizados.

O momento em que passamos de mecanismos histórico-rituais de formação da individualidade a mecanismos científico-disciplinares, em que o normal tomou o lugar do ancestral, e a medida o lugar do status, substituindo assim a individualidade do homem memorável

pele homem calculável, esse momento em que as ciências do homem se tornaram possíveis, é aquele em que foram postas em funcionamento uma nova tecnologia de poder e uma outra anatomia política do corpo. (FOUCAULT, 2004, p. 161)

Neste sentido, podemos afirmar que as tecnologias disciplinares fabricam o indivíduo, o *homem do humanismo moderno*, que é constantemente regrado pelas disciplinas. Na ação do poder disciplinar, em que todos estão submetidos à mesma observação (olhar hierárquico), as punições e o exame fabricam o indivíduo como objeto descritível, analisável e que se relaciona com a vigilância hierárquica e a punição.

Ainda sobre os dispositivos disciplinares, Foucault descreve as medidas necessárias tomadas no século XVII para o controle sobre os indivíduos com o objetivo de erradicar a peste. Tais medidas constituem um modelo compacto de dispositivo disciplinar, sobre os corpos e espaços.

Esse espaço fechado, recortado, vigiado em todos os seus pontos, onde os indivíduos estão inseridos num lugar fixo, onde os menores movimentos são controlados, onde todos os acontecimentos são registrados, onde um trabalho ininterrupto da escrita liga o centro e a periferia, onde o poder é exercido sem divisão, segundo uma figura hierárquica contínua, onde cada indivíduo é constantemente localizado, examinado e distribuído entre os vivos, os doentes e os mortos. (FOUCAULT, 2004, p. 163)

Foucault esclarece que a disciplina se faz valer pelo seu poder que é o de análise, e essa de maneira minuciosa, com os métodos de repartição analítica do poder, onde a vigilância ocorre por meio de supervisão constante e se apoia num sistema de registro permanente, com todos os seus mecanismos dispostos em torno do anormal, para marcá-lo e modificá-lo.

Ainda sobre o modelo compacto de dispositivo disciplinar, Foucault descreve a concepção do Panóptico tida no final do século XVIII pelo filósofo e jurista inglês Jeremy Bentham, que corresponde ao modelo disciplinar de forma arquitetural.

Na periferia a construção de um anel; no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura em construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta então, colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar. (FOUCAULT, 2004, p.165)

O modelo do panóptico provoca no detento um estado permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder, o detento nunca sabe se é ou não vigiado, mas tem certeza da possibilidade de vigilância, cuja arquitetura internaliza a sensação de estar sendo visto a todo o momento. Assim, a característica mais importante do panóptico é o funcionamento do poder disciplinar através da visibilidade constante sobre todos.

1.3 - O poder disciplinar na escola

Neste tópico abordaremos a atuação do poder disciplinar especificamente nas escolas, como um espaço institucional de grande instrumento de vigilância na modernidade, resultado de um longo processo histórico que o coloca como um lugar privilegiado, exclusivo e legitimado com relação ao saber. Embora não tenha realizado uma reflexão específica sobre a escola, no livro *Vigiar e Punir*, Foucault mostra como historicamente, a partir dos séculos XVII e XVIII, as práticas de poder vinculadas a formas de "conhecimento" se estabeleceram como disciplina, espalhando-se pelo corpo social, nas mais diferentes instituições. Neste contexto a escola passa a ser um dos espaços institucionais privilegiados para os exercícios de poder disciplinar. Segundo Foucault, as relações de poder estabelecidas no século XX nas instituições, seja na família, na escola, nas prisões ou nos quartéis, foram marcadas pela disciplina, visando à produção de corpos dóceis. Objetiva-se, deste modo, analisar a escola enquanto instituição disciplinar, observando as diversas atuações dos mecanismos disciplinares.

Na escola, através do processo de ensino aprendizagem, os sujeitos devem ser modificados no seu estado "primitivo", corrigindo-lhes as imperfeições. As disciplinas nas escolas tinham por objetivo tornar o aluno⁵ um corpo dócil e útil ao corpo social, dispensando o uso da violência; o poder disciplinar só atua nos indivíduos livres para escolher. Contudo, a atuação da disciplina nas escolas não é exclusividade dos alunos, este poder que se apresenta como uma rede de relações atuando sobre os corpos e, conseqüentemente, nos pensamentos, engloba todos os indivíduos na instituição escolar. Neste trabalho, porém, nos deteremos a analisar a atuação estritamente nos educandos, apresentando o funcionamento dos dispositivos disciplinares por três técnicas: a distribuição dos corpos no espaço, o controle da atividade no tempo e a composição de forças, e ainda, a atuação desses dispositivos

⁵ Na palavra 'aluno', sua etimologia está ligada a 'educar' que se relaciona com 'alimentar'. Aquele que recebe o alimento é o 'aluno'. Concepção do termo em latim, *alumnus*, assim como *alimentum*, cuja formação se dá a partir da raiz *AL*, encontrada no verbo *alere*, 'alimentar'. (CASTELLO, 2007, p.49)

em três simples instrumentos disciplinares: a vigilância hierárquica, a sanção e o exame na instituição escolar.

A atuação do poder disciplinar nos colégios é encontrada desde muito cedo, pode-se dizer que a escola foi inventada para disciplinar e governar os sujeitos durante o século XVIII, sem a utilização da violência. O grande objetivo dessa anatomia política consiste no controle dos corpos, tornando-os dóceis e úteis, internalizando nos indivíduos o controle até que todos controlem todos, numa grande rede disciplinar que possa garantir o processo educacional.

Desta forma, a escola atua com a ideia de um processo de transformação e fabricação do sujeito moderno. Assim, organiza os espaços repartindo os indivíduos em celas, fileiras para garantir o controle das atividades, como determina o dispositivo sobre a distribuição dos corpos no espaço.

A ideia de espaço educativo corresponde à instauração de internatos, quando se considerava que para educar era preciso isolar a criança num espaço ele mesmo transformador. Mesmo abandonando-se, mais tarde, o princípio de que era necessário o isolamento num espaço educativo para transformar as crianças, mantém-se, na escola, essa noção de espaço transformador, devido às suas divisões internas e à ordem por ele criada, através de seu caráter celular e serial. (PORTOCARRERO, 2004, p.172 Revista Educação e Realidade 29(1):169-185/jan/jun 2004)

A organização espacial dos indivíduos possibilita um controle simultâneo e ininterrupto dos corpos, corrigindo-lhes a postura, determinando o espaço a ser utilizado, impedindo quaisquer tipos de distração e reforçando a noção de transformação dos gestos, corpos e do saber. A disposição de fileiras compõe a arte desta distribuição, de forma a determinar cada aluno em seu lugar, e compondo uma organização espacial que individualiza os corpos por uma localização. Trata-se da posição na fila, do lugar compondo uma classificação. A rotina de dispor os alunos em fila promove um sentido de organização e controle, segundo Foucault:

(...) a posição na fila: o lugar que alguém ocupa numa classificação o ponto e que se cruzam uma linha e uma coluna, o intervalo numa série de intervalos que se pode percorrer sucessivamente. A disciplina, arte de dispor em fila, e da técnica para a transformação dos arranjos. (FOUCAULT, 2004, p.125)

A disciplina individualiza os corpos através de uma localização determinada, e promove uma rede de relações. “(...) a distribuição dos corpos em um espaço quadriculado e articulado, definido em relação a uma determinada função e ordenado em termos classificatórios: cada preso em sua cela, cada doente em sua cama, cada aluno em sua carteira, cada empregado em seu escritório ou junto à máquina.” (CASTRO, 2014, 93)

A organização espacial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino, promove a superação do ensino tradicional no sentido de trabalhar com vários alunos simultaneamente, ao invés de apenas um. Permite uma economia no tempo de aprendizagem, pois o grupo não fica sem vigilância em tempo ocioso. “Então, a sala de aula formaria um grande quadro único, com entradas múltiplas, sob o olhar cuidadosamente ‘classificador’ do professor.” (FOUCAULT, 2004, p.126).

As observações e anotações do professor geram uma classificação a ser avaliada e estudada em conselho. O conselho de classe, portanto, é um instrumento administrativo e político que individualiza os corpos, os diagnósticos, os tratamentos.

A construção do “quadro” no século XVIII tem por objetivo observar, controlar e regularizar os grupos de indivíduos, ou seja, dominar a diversidade, impondo-lhe uma ordem. Foucault afirma que o “quadro” é ao mesmo tempo uma técnica de poder e um processo de saber. Em sua organização, classifica-se os educandos, tipifica-os, indicando valores e garantindo a obediência. Podemos destacar uma outra forma de quadriculamento, não mais dos corpos, mas dos próprios conhecimentos e obtém-se através das disciplinas enquanto áreas de conhecimento, observando que estes podem ser dispostos numa grade de horários, num quadriculamento materializado em diferentes períodos que se revezam em sua produção de conhecimento. Ou quando tratamos de um mesmo campo de conhecimentos, organizados em um plano que os dispõem temporalmente a partir dos diferentes segmentos: educação infantil, fundamental I, fundamental II e ensino médio.

A distribuição dos corpos no espaço quadriculado se apresenta como a primeira dentre as várias técnicas do poder disciplinar. As escolas são construídas no formato de fortalezas, igualando-se às construções dos conventos, separadas pelos muros que as isolam do exterior, do quarteirão, da rua, da praça, do bairro. Dentro, suas salas em seu respectivo espaço, designando a cada, função determinada.

No espaço escolar, em relação à composição das forças, é utilizado um amplo conjunto de técnicas, que vão desde o sinal que marca o início e o fim das atividades, até a distribuição dos alunos de acordo com certas classificações: turma com melhor desempenho nas avaliações, turma dos que apresentam dificuldade na aprendizagem, dentre outras formas de tipificar. Um exemplo da composição de forças como um sistema preciso de comando, trata-se da marcação do tempo através de um sinal sonoro. Na entrada, horário do lazer e na saída toca-se um sinal, é a materialização de uma técnica numa tecnologia, um controle por um limite temporal a ser obedecido. Foucault ilustra essa técnica, afirmando que as escolas devem utilizar os mesmos instrumentos dos treinamentos militares.

O treinamento das escolas deve ser feito da mesma maneira; poucas palavras, nenhuma explicação, no máximo um silêncio total que só seria interrompido por sinais – sinos, palmas, gestos, simples olhar do mestre, ou ainda aquele pequeno aparelho de madeira que os Irmãos das Escolas Cristãs usavam; era chamado por excelência o “Sinal” e deveria significar em uma brevidade maquinal ao mesmo tempo a técnica do comando e a moral da obediência. (FOUCAULT, 2004, p. 140).

O sinal investe sobre os corpos a sua identificação, relembra-os de sua posição, seu espaço, no mesmo momento em que os organiza numa divisão do tempo bem especificada. Os efeitos do sinal são profundos, ao seu toque possibilita-se um novo arranjo de distribuição do poder. Formam-se grupos distintos: professores, funcionários e alunos, cada um em um espaço determinado e todos separados, obedecendo a uma localização funcional.

Ao definir as disciplinas como “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõe uma relação de docilidade-utilidade” (Foucault, 2004, p.118), observamos que este controle minucioso garante o detalhe, parte essencial em uma anatomia política. Foucault afirma que a época clássica não inaugurou o detalhe, mas acelerou este, que já era uma categoria do ascetismo.

Nessa grande tradição da eminência do detalhe viram se localizar, sem dificuldade, todas as meticulosidades da educação cristã, da pedagogia escolar ou militar, de todas as formas, finalmente, de treinamento. Para o homem disciplinado, como o verdadeiro crente, nenhum detalhe é indiferente, mas menos pelo sentido que nele se esconde que pela entrada que aí encontra o poder que quer apanhá-lo. (FOUCAULT, 2004, p.120)

Todas as minúcias estendidas aos controles, desde as mínimas parcelas do corpo, através de regulamentos ou inspeções, visam à utilização do homem. “E desses esmiuçamentos, sem dúvida, nasceu o homem do humanismo moderno”. (FOUCAULT, 2004, p. 121). Como exemplo de como o gesto e corpo são minuciosamente postos em correlação, com o objetivo de uma ação perfeita, eficaz e rápida, Foucault cita o processo de caligrafia. O controle disciplinar impõe a melhor relação entre um gesto e a atitude global do corpo.

No bom emprego do corpo, que permite um bom emprego do tempo, nada deve ficar ocioso ou inútil: tudo deve ser chamado a formar um suporte do ato requerido. Um corpo bem disciplinado forma o contexto de realização do mínimo gesto. Uma boa caligrafia, por exemplo, supõe uma ginástica – uma rotina cujo rigoroso código abrange o corpo por inteiro, da ponta do pé à extremidade do indicador. (FOUCAULT, 2004, p. 130).

Os instrumentos disciplinares organizam o ato, numa combinação intencional, que correlaciona o corpo com o gesto, articulam o corpo com o objeto que manipula, num exercício repetitivo dos corpos de diferentes maneiras, até uma utilização do tempo sem fim. “Um corpo disciplinado é a base de um gesto eficiente” (FOUCAULT, 2004, p. 130)

As instituições disciplinares funcionavam com um minucioso controle dos comportamentos, de forma contínua, ininterrupta e permanente, através do instrumento da vigilância hierárquica. Nesta, obtemos a técnica fundamental para o exercício da disciplina, através do olhar indiscreto e constante.

Adestrar os corpos vigorosos, imperativo de saúde; obter oficiais competentes, imperativo de qualificação; formar militares obedientes, imperativo político; prevenir a devassidão e a homossexualidade, imperativo de moralidade. Quádrupla razão para estabelecer separações estanques entre os indivíduos, mas também aberturas para a observação contínua. O próprio edifício da Escola deveria ser um aparelho de vigiar; os quartos eram repartidos ao longo de um corredor com uma série de pequenas celas, (...) (FOUCAULT, 2004, p.145).

O olhar vigilante é disseminado por todo ambiente escolar: porteiro, inspetores, professores, coordenação, direção e até mesmo os demais educandos. Ao internalizar este instrumento disciplinar, os educandos exercem a coerção através do olhar sobre as atitudes indisciplinadas, reproduzindo o processo ao qual estão sujeitados.

Ainda sobre o controle dos espaços, destacamos a relação da vigilância no texto *O olho do poder*, do livro *Microfísica do poder*, em que Foucault aponta a existência de uma preocupação em controlar os indivíduos com um olhar que vigia, muito antes de Bentham com o panóptico. Trata-se da visibilidade isolante nos dormitórios da Escola Militar de Paris, no ano de 1751. Inclusive, Bentham conta que quem teve a ideia do panopticon⁶ foi seu irmão, ao visitar justamente esta escola.

Cada aluno deveria dispor de uma cela envidraçada onde ele podia ser visto durante a noite sem ter nenhum contato com seus colegas, nem mesmo com os empregados. Existia, além disso, um mecanismo muito complicado que tinha como único objetivo evitar que o cabeleireiro tocasse fisicamente o pensionista quando fosse pentear-lo: a cabeça do aluno passava por um tipo de lucarna, o corpo ficando do outro lado de uma divisão de vidro que permitia ver tudo o que se passava. (FOUCAULT, 2008, p.210)

Desse modo, a ideia da visibilidade isolante parece ser anterior a Bentham, ainda que a ele deva-se o nome desta estrutura, que permite muito mais do que expandir a vigilância, mas fazê-la constante por um sistema de poder invisível, de forma a internalizá-la no indivíduo a ser monitorado. Portanto, um olhar dominador e vigilante capaz de controlar uma grande parcela organizada de indivíduos, atuando como um dispositivo disciplinar.

A arquitetura que buscou durante muito tempo se desenvolver em torno das necessidades de um determinado poder, seja nos palácios, igrejas ou monumentos, no final do século XVIII, buscou se articular aos problemas da sociedade, numa organização espacial com objetivos econômicos e políticos. Foucault chega a falar sobre a necessidade de uma “história dos espaços” para compreender a “história dos poderes”. “A fixação espacial é uma forma econômico-política que deve ser detalhadamente estudada”. (FOUCAULT, 2008, p. 212). Assim, o modelo panóptico de arquitetura é facilmente encontrado em hospitais, escolas e presídios, e em todas estas instituições com o mesmo objetivo: o controle dos corpos de maneira permanente nos espaços.

Sobre a ação do poder disciplinar nas instituições, Foucault afirma que ela ocorre através da sanção normalizadora. Esta é que garante o cumprimento das regras dentro da instituição. Desse modo, a instituição escolar constitui seus próprios mecanismos de sanção, regulamentando suas regras, com punições e premiações. Os

⁶ Sua etimologia deriva do grego *Panoptés*, “o que permite ver tudo”, de *Pan* “tudo”, mais *Optikon* “referente ao olho”.

alunos ficam submetidos ao controle das regras e dos padrões de normalização disciplinar.

A sanção é normalizadora porque faz funcionar a disciplina através do estabelecimento da norma, na medida em que permite avaliar e julgar, normalizando por meio da comparação, da diferenciação, da hierarquização, da homogeneização e da exclusão. A partir do século XVIII, o normal se estabelece como princípio de coerção no ensino com a instauração de uma educação padronizada e a criação das escolas normais. (PORTOCARRERO, 2004, p.174 Revista Educação e Realidade 29(1):169-185/jan/jun 2004)

As ordens das sanções devem ser respeitadas e são colocadas em forma de regimento. No caso de punições, essas são sutis, aplicadas de maneira repressora sobre o tempo e nas atitudes, sempre de caráter corretivo. O princípio é garantir o controle evitando a punição. Com o dispositivo disciplinar, em vez de se punir utilizando exclusivamente o regimento, através de suas leis, utiliza-se fundamentalmente o poder da norma.

Na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes "incorretas", gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). (FOUCAULT, 2004, p.149).

O conjunto constituído pelas exigências e imposições que compõe a norma, cria processos constantes de sujeição, pois padroniza os hábitos e os comportamentos, determinando a atitude correta ou errada e punindo os possíveis desvios. "O Normal se estabelece como princípio de coerção no ensino, (...)" (FOUCAULT, 2004, p.153).

No exame faz-se uma junção das técnicas da vigilância hierarquizada com as técnicas da sanção normalizadora. Ele dá condições para que a vigilância qualifique, classifique e puna com a maior eficiência.

O exame combina as técnicas da hierarquia, que vigia, e as da sanção, que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. (FOUCAULT, 2004, p.154).

Dessa forma, estabelece sobre os indivíduos um dispositivo visível, no qual são diferenciados e sancionados.

(...) a escola torna-se uma espécie de aparelho de exame ininterrupto que acompanha em todo o seu comprimento a operação de ensino.
(...) O exame permite ao mestre, ao mesmo tempo em que transmite

o seu saber, levantar um campo de conhecimentos sobre os seus alunos. (FOUCAULT, 2004, p.155).

Na escola, o exame é uma medição que garante a passagem dos conhecimentos do professor aos alunos. Trata-se de mais uma prática pedagógica na escola que é vinculada às práticas de normalização. De acordo com Foucault, o exame é fundamental para a constituição do indivíduo como efeito e objeto do poder-saber, uma vez que boa parte do indivíduo é fabricada pelo poder disciplinar através de seus mecanismos. No exame, a vigilância hierárquica combinada com a sanção normalizadora, realiza a individualização e classificação dos indivíduos, funções do poder disciplinar.

O indivíduo é sem dúvida o átomo fictício de uma representação “ideológica” da sociedade; mas também é uma realidade fabricada por essa tecnologia específica de poder que se chama a “disciplina”. (FOUCAULT, 2004, p.161).

Os instrumentos que compõem as disciplinas constituem-se em elementos produtores de sujeição. As pessoas subordinadas às vigilâncias constantes, pressionadas pelos padrões de normalidade e submetidas a interrogatórios e a observações, aceitam passivamente esta dominação. Os educandos ao incorporarem a vigilância e a normalização, exercem sobre si próprios a sujeição. Desta forma, tornam-se agentes produtos da sujeição para si mesmos e ao mesmo tempo, uma economia ao poder externo.

O poder disciplinar atuante no corpo social e especificamente na escola, não apresenta um caráter exclusivamente negativo em relação à vigilância, correção e punição, mas pode-se destacar o aspecto positivo, não com valor de bondade, mas no sentido de produção, ao investir nos indivíduos com a pretensão de garantir-lhes a vida.

Temos que deixar de descrever sempre os efeitos de poder em termos negativos: ele 'exclui', 'reprime', 'recalca', 'censura', 'abstrai', 'mascara', 'esconde'. Na verdade o poder produz; ele produz realidade, produz campos de objetos e rituais de verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam dessa produção. (FOUCAULT, 2004, p.161).

A utilização de todos os dispositivos e instrumentos do poder disciplinar na escola objetiva o aluno a ser dócil, dedicado à aprendizagem, obediente às regras de conduta, no sentido de torná-lo produtivo à sociedade.

A discussão foucaultiana permanece atual, considerando que ainda existem os três instrumentos disciplinares: a vigilância hierárquica, a sanção e o exame na instituição escolar, observados em diversos mecanismos no cotidiano do ambiente educacional. Inclusive, alguns foram aperfeiçoados, como os dispositivos de segurança das câmeras de vídeo e os alto-falantes nos corredores, no pátio, nos banheiros e nas salas de aula. Os controles sobre as atividades são organizados estabelecendo censuras, regulação dos ciclos de repetição, divisão dos saberes em formato de disciplinas, ocupações determinadas. Desta forma, não há possibilidade de ócio, as atividades são cercadas por ordens a serem obedecidas prontamente. Continua-se a controlar os indivíduos através de suas atividades e de forma fragmentada.

No começo do século XIX, serão propostos para a escola mútua horários como os seguintes: 8,45 entrada do monitor, 8,52 chamada do monitor, 8,56 entrada das crianças e oração, 9 horas entrada nos bancos, 9,04 primeira lousa, 9,08 fim do ditado, 9,12 segunda lousa, etc. (FOUCAULT, 2004, p.128).

Obtemos, desta forma, um quadriculamento do tempo de maneira integral, evitando desperdícios e proporcionando um tempo útil. O controle na elaboração de cada ato, cada gesto no seu devido tempo, visa a uma precisão dos movimentos e à obediência no exercício das atividades. Como exemplo, as distribuições das turmas em fileiras, com alunos em ordem e uniformizados, mantendo o controle e uma melhor utilização do tempo. Formam-se então, espaços funcionais.

Exercer um controle constante sobre os alunos para que mantenham a atenção nos estudos, façam as tarefas determinadas, se organizem nos espaços respeitando as normas, é parte de todo um sistema punitivo com função normalizadora. O normal se estabelece como princípio de coerção e poder de regulamentação. Desta forma, através da disciplina surge o poder da norma. A norma é estabelecida em vários sentidos como princípio de coerção, buscando a instauração de uma educação padronizada, ou seja, normal.

Considerar o pensamento de Foucault, em relação à atuação do poder disciplinar na instituição escolar, é importante para a compreensão das questões presentes no nosso cotidiano. Assim, observamos como as relações de poder atuam na formação do indivíduo. A escola constitui-se como um observatório político, numa instituição que permite o conhecimento, o controle perpétuo de seus componentes, através de uma hierarquia consolidada: diretores, professores, funcionários e os próprios alunos. Essa relação induz a todos um sentimento perpétuo de controle e vigilância. A instituição

escolar e suas técnicas disciplinares fazem com que os indivíduos aceitem e internalizem o poder de punir e de serem punidos.

Capítulo II - O Teatro do Oprimido

Trabalhar com os oprimidos é uma clara opção filosófica, política e social. (BOAL, 2009, p. 23)

Neste capítulo, apresentaremos o Teatro do Oprimido, criado pelo teatrólogo brasileiro Augusto Boal (1931-2009), contextualizando-o historicamente e destacando seu principal objetivo: o exercício do pensamento político por meio de uma expansão estética e intelectual, que possa promover uma intervenção concreta no cotidiano de cada indivíduo. Assim, com métodos, exercícios, jogos e técnicas teatrais surgiu o Teatro do Oprimido em 1968 no Brasil, por meio das experimentações do grupo O *Núcleo*, do Teatro Arena. O grupo elaborava formas teatrais que pudessem aproximar a arte política do povo, pois as circunstâncias políticas não permitiam a criação de um teatro que pudesse dialogar diretamente com o povo, então, a primeira técnica surge como uma resistência ao panorama político opressor brasileiro. As experiências de Boal durante o exílio desenvolveram as técnicas, jogos e corroboram com a construção do método de Teatro do Oprimido. O objetivo é fazer do teatro um instrumento de interferência social para o homem comum, e promover uma transformação radical da relação ator-espectador. Segundo Julián Boal,

O Teatro do Oprimido foi sempre fruto das lutas e dos ensinamentos delas tirados por Augusto Boal, meu pai. A primeira dessas lutas é a mais conhecida: a ditadura militar no Brasil. (...) outra luta subterrânea no Teatro do Oprimido de forma geral: uma luta contra o teatro. (BOAL, 2013, p.209).

A primeira luta foi travada através do teatro como ferramenta de resistência ao contexto histórico, levando o teatro político ao povo. A segunda, como resistência ao próprio modelo de teatro, propondo aos espectadores uma ação, revendo a relação entre o que une o palco à sala, ou seja, atores e espectadores, transformando-os em espect-atores⁷ e interagindo de forma ativa no espetáculo. O teatro jornal, teatro invisível, teatro imagem e teatro fórum nasceram, portanto, como resistência artística, ou seja, resposta estética e política ao autoritarismo que se via no “continente ensanguentado” (BOAL, 1988, p.17).

⁷ Esse é o termo usado para designar o espectador que assume a função de interlocutor ativo, convidado a assumir o papel do oprimido e/ou de seus aliados para interagir na ação dramática. No Teatro de Fórum, o espect.-ator entra em cena trazendo sua alternativa para o problema apresentado.

Na noite de 31 de março de 1964, diante das incertezas do corpo de oficiais do exército brasileiro, o general Olympio Mourão Filho sublevou a guarnição de Juiz de Fora e iniciou a marcha em direção ao Rio de Janeiro. Nesse momento estava iniciado o Golpe Civil-Militar, articulado pelas forças políticas civis, como os governadores de São Paulo, Ademar de Barros e da Guanabara, Carlos Lacerda, juntamente com grande parte das forças armadas. Tal acontecimento deu origem ao regime militar no Brasil, que durou por 21 anos, influenciando de forma significativa a criação do Teatro do Oprimido de Boal.

Nos primeiros anos após o golpe, durante o governo do general Castelo Branco, o regime foi conduzido pela “Linha Moderada” do exército brasileiro, e a repressão e a censura ainda não se faziam tão intensas.

Em outubro de 1965, foi decretado o Ato Institucional número 2, considerado por muitos o verdadeiro Golpe Militar, pois permitiu um fortalecimento significativo do poder executivo e eleições indiretas para presidente da República realizadas no Congresso Nacional, já em grande parte controlado pelo poder executivo. Foram extintos todos os partidos políticos, sendo instituído o bipartidarismo: o MDB (Movimento Democrático Brasileiro), uma oposição consentida e o Arena (Aliança Renovadora Nacional), formado por políticos que apoiavam o regime repressor. Por ironia do destino, o partido que apoiava o regime repressor possuía em sua sigla o mesmo nome do movimento teatral do qual Boal foi diretor por um período significativo e responsável pela origem das técnicas do Teatro do Oprimido.

Sua atuação à frente do Teatro de Arena de São Paulo se inicia com a sua chegada ao Brasil, depois de cursar o *Actors Studio*⁸, nos EUA, e se estende de 1956 a 1957. Durante este período, investiu na formação dramatúrgica e aprofundou o trabalho de interpretação da equipe, adaptando tais elementos às condições brasileiras e ao formato do “teatro de arena”, o que resultaria numa forma de resistência através da arte ao contexto histórico de ditadura no Brasil, pois levava o teatro político às escolas, sindicatos, presídios, bairros populares, ou seja, ao Povo. E justamente desse contato com o povo, que se originou a sistematização das técnicas e jogos que compõe o Teatro do Oprimido.

⁸ O Actors Studio é uma associação de atores profissionais, diretores de teatro e roteiristas situada em Manhattan, na cidade de Nova Iorque. Fundado em 1947 por Elia Kazan, Cheryl Crawford e Robert Lewis, o Studio é conhecido por seu trabalho de ensino e refinamento da arte de representação, conseguido através de uma técnica conhecida como “método”, desenvolvida nos anos 30 pelos artistas ligados ao Group Theater, baseado em leituras particulares das proposições do Konstantin Stanislavski.

O Teatro de Arena foi fundado na cidade de São Paulo, em 1953, como uma alternativa à cena teatral da época. Sua inspiração consistia na prática realizada por Brecht⁹ na montagem de suas peças, ou seja, na narrativa épica buscava uma maneira de criar um ambiente de discussão sobre os acontecimentos da atualidade, tratava-se do aspecto didático de Brecht. A intenção de um dos seus fundadores, o ator e diretor teatral José Renato, era apresentar produções de baixo custo, valorizando a dramaturgia brasileira e visando o contrário ao tipo de teatro praticado pelo TBC – Teatro Brasileiro de Comédia, cujo repertório com produções sofisticadas, reproduzia espetáculos internacionais. A Arena tornou-se uma das mais importantes companhias de teatro brasileiras, até o seu fechamento, no fim da década de 1960.

Como diretor do Teatro de Arena, Boal buscou uma dramaturgia nacional. Nesta fase, marcada por um caráter “nacionalista”, valorizava-se tudo o que fosse nacional, buscando uma forma brasileira de interpretar. Incentivou a nacionalização dos clássicos, revolucionou o campo teatral da época com encenações de cunho político e analítico, num contexto em que a elite brasileira reproduzia espetáculos europeus, por meio de uma concepção classista no Teatro Brasileiro de Comédia - TBC. Segundo Boal, a Arena era uma extensão do *Actors Studio*, onde os estudantes têm a oportunidade de desenvolver conjuntamente suas competências e habilidades cênicas num ambiente experimental, onde podem correr todos os riscos na criação de seus personagens sem a pressão dos papéis comerciais, porém, na Arena, isso acontecia cara a cara. A proximidade dos atores com o público, com atores em primeiro plano e cerca de centímetros da plateia proporcionava a todos, atores e público, uma percepção diferente. O objetivo seria o de levar um público ausente dos edifícios teatrais, devido ao seu poder aquisitivo, para o teatro. Na verdade um teatro mais próximo, mais participativo socialmente e com uma dramaturgia genuinamente brasileira.

A preocupação da Arena estava, segundo seu diretor José Renato, na construção de um *teatro puro*, sem cenários e com a proximidade entre atores e público, visa unicamente a concentração para a peça. Podemos resumir a proposta do Teatro de Arena da seguinte forma: valorização das ideias e recursos escassos, com objetos de

⁹ Bertholt Brecht (1898-1956) foi um dramaturgo e poeta alemão do século XX. Seus trabalhos artísticos e teóricos influenciaram profundamente o teatro contemporâneo, tornando-o mundialmente conhecido a partir das apresentações de sua companhia, o Berliner Ensemble, realizadas em Paris durante os anos 1954 e 1955. Ao final dos anos 1920 Brecht torna-se marxista, vivendo o intenso período das mobilizações da República de Weimar, desenvolvendo o seu teatro épico. Seu trabalho como artista concentrou-se na crítica artística ao desenvolvimento das relações humanas no sistema capitalista.

cena sendo substituídos por um certo tipo de iluminação, utilização da música como narração e a preocupação com a caracterização social da personagem e as viagens por todo país. Desta forma, o Arena cumpria uma certa resistência ao contexto histórico opressor da época.

Com influência de Bertolt Brecht, Boal monta espetáculos de cunho político como Arena Conta Zumbi, mas a forte pressão da ditadura instaurada no Brasil em primeiro de abril de 1964 impede a continuidade das atividades. A censura pressionava quem ousasse falar sobre a realidade brasileira, sobretudo a desigualdade social e as possíveis críticas ao governo. Todos que haviam organizado o contato com operários e camponeses foram rapidamente reprimidos e presos: a sede da União Nacional dos Estudantes (UNE) - onde seria inaugurado o teatro do Centro Popular de Cultura (CPC) - é imediatamente atacada, incendiada e os militares encerram o destino do grupo. No entanto, aqueles que não travaram contato direto com as massas continuavam ativos na vida cultural e ainda assim unidos na campanha contra o governo recém-instaurado.

Em dezembro deste ano (1964), Boal dirige uma das primeiras manifestações artísticas de denúncia da ditadura, na sede do Teatro de Arena no Rio de Janeiro. Trata-se do musical *Show Opinião*, produzido pelo Teatro de Arena e por integrantes do Centro Popular de Cultura da UNE - instituição que, a esta altura, havia sido colocada na ilegalidade pelo regime militar. O elenco era formado por Nara Leão (depois substituída por Maria Bethania), João do Vale e Zé Kéti. Os atores-cantores intercalavam canções com narrações referentes à problemática social do país. Com os seguintes versos: "Podem me prender, Podem me bater. Podem até deixar-me sem comer. Que eu não mudo de opinião. Daqui do morro eu não saio não", o espetáculo tornou-se uma referência na chamada "música de protesto".

Em 1967, o contexto político se torna ainda mais opressor com a eleição do General Costa e Silva, um membro da chamada "linha dura" do exército brasileiro, a repressão se intensificava mas ainda não chegava ao seu auge. O meio artístico e cultural que já vinha se mobilizando desde 1965, intensificou suas atividades. O Cinema Novo buscava ressaltar temáticas do chamado terceiro Mundo, tendo como principal representante Glauber Rocha. Os CPCs (Centro populares de cultura) foram criados por estudantes com a proposta de aproximar a arte das massas e a Tropicália, que se expressou nos grandes festivais de música.

No ano de 1968, o panorama internacional foi marcado por movimentos estudantis, com destaque para as grandes manifestações de maio dos estudantes franceses, buscando uma reforma na educação, e dos estudantes norte americanos, com o movimento contracultura. Como reflexo desses movimentos, os estudantes brasileiros se organizaram em movimentos reivindicando uma melhor educação, o que resultou na morte do estudante Edson Luis de Lima Souto. Como reação, a UNE (União Nacional dos Estudantes) realizou o maior ato de resistência ao Regime militar, que foi a passeata dos cem mil, em junho de 1968 no Rio de Janeiro.

O Ato Institucional nº 5, AI-5, baixado em 13 de dezembro de 1968, durante o governo do general Costa e Silva, foi a expressão mais acabada da ditadura militar brasileira (1964-1985). Vigorou até dezembro de 1978 e produziu um elenco de ações arbitrárias de efeitos duradouros. Definiu o momento mais duro do regime, dando poder de exceção aos governantes para punir arbitrariamente os que fossem inimigos do regime ou como tal considerados. Com o acirramento da censura e da repressão, portanto, dificultaram muito a sobrevivência do Teatro de Arena em territórios brasileiros.

Nesta época (1968), o Arena viaja para fora do país, excursionando por dois anos pelos Estados Unidos, México, Peru e Argentina. Em seu retorno, com uma equipe de jovens recém-saídos de um curso no próprio, cria o *Teatro Jornal*, como uma primeira técnica do Teatro do Oprimido, com o objetivo de burlar a ditadura existente no país e discutir as questões sociais populares em forma de denúncia, já que não apareciam nos jornais.

O Teatro Jornal serve para desmistificar a pretensa imparcialidade dos meios de comunicação. Se jornais, revistas, rádios e tv vivem economicamente dos seus anunciantes, não permitirão jamais que informações ou notícias verdadeiras revelem a origem ou a veracidade daquilo que publicam, ou a quais interesses servem a mídia, será sempre usada para agradar aqueles que a sustentam: será sempre a voz do seu dono! (BOAL, 2013, p.17)

Normalmente pegava-se o jornal do dia e o transformava em cena teatral. As apresentações ocorriam em lugares especiais, como sindicatos, igrejas, grupos estudantis e associações de bairro. Durante este período, Boal e seu grupo foram perseguidos por fomentarem uma perspectiva política crítica na sua época. A censura fez inúmeras proibições e alguns espetáculos, mantendo a resistência, aconteciam na clandestinidade.

No ano de 1971, por três meses Boal fica desaparecido. Durante este período é preso, torturado, julgado inocente e libertado da cadeia. “Decidi sair da cadeia maior, que era o Brasil daquela época” (BOAL). Assim, Augusto Boal funda o Centro de Teatro do Oprimido em Paris e inicia a sistematização de sua metodologia.

O período do exílio para Boal foi um momento decisivo para o desenvolvimento das demais técnicas do Teatro do Oprimido. Neste período, sua vivência pelas diferentes culturas, sobretudo em sua passagem pela América Latina, provoca uma reflexão sobre os diversos tipos de opressão a que estamos submetidos, buscando um teatro político e libertador que pudesse resistir aos contextos opressores. O próprio Boal afirma não ter criado o Teatro do Oprimido, mas sim, descoberto a partir de três momentos decisivos: o camponês Virgílio e o padre Batalha no Nordeste, o seminário de dramaturgia em Santo André e o evento em Chaclacayo no Peru. “*O Nordeste me alertou; Santo André me mostrou o problema; Chaclacayo, a solução*” (2014, BOAL, p.228).

O encontro com o camponês Virgílio se deu no início dos anos 60, ao encenar um espetáculo para um grupo de camponeses. A peça encerrava com palavras de ordem clamando pela terra aos trabalhadores. Neste momento, o camponês Virgílio, emocionado, se aproximou dos atores pedindo que fossem todos juntos lutar contra os jagunços. Mesmo depois de saber que os fuzis eram falsos, cenográficos, o camponês afirmou que tinha armamento suficiente para todos e insistiu que os atores participassem.

Quando lhe dissemos que éramos verdadeiros artistas e não verdadeiramente camponeses, Virgílio ponderou que, quando nós, verdadeiros artistas, falávamos em dar nosso sangue, na verdade estávamos falando do sangue deles, dos camponeses, e não do nosso, artistas, já que voltaríamos confortáveis pra nossas casas. (2014, Boal, p. 213).

Deste episódio, Boal compreendeu a responsabilidade do teatro político em incitar algo que de fato não pode fazer, e mudou a sua concepção de arte, cabia romper com o modelo de um teatro unilateral.

Em Santo André foi o primeiro sinal de intervenção em cena pelo espectador, num seminário de dramaturgia no Sindicato dos Metalúrgicos. Durante a peça, que tratava de uma questão sobre a greve, um espectador se aproximou do palco aos berros e

quanto mais a peça continuava, mais se acirrava as intervenções do mesmo. Desta experiência, Boal afirma ter refletido sobre a fronteira entre a verdade da ficção e a ficção da verdade.

O último momento responsável pela descoberta do Teatro do Oprimido e responsável pela criação do Teatro Fórum aconteceu em Chaclacayo, Peru. A proposta consistia em apresentar na peça uma determinada questão social. No ápice da história, Boal parava a peça e debatia com a plateia alternativas possíveis para desenvolver a mesma. Normalmente o público solicitava o *foro*¹⁰ depois do espetáculo, Boal o colocou durante a encenação. Assim, os atores davam continuidade à peça de acordo com as sugestões da plateia. Uma espectadora foi incisiva ao insistir que os atores não estavam dramatizando o que ela havia proposto, depois de algumas tentativas fracassadas e da insistência da espectadora, Boal propõe que ela suba ao palco e faça o final proposto. Desta forma, a verdade acontecia. O espectador penetrava no espaço estético e trazia vida real à cena. Trata-se de empoderar os espectadores, provocar nos oprimidos uma ação.

A técnica do Teatro Imagem também surge no Peru, quando Boal realiza um trabalho com os indígenas. Trata-se de uma técnica criada a partir da necessidade de uma comunicação que não fosse baseada em palavras ditas, pois muitas vezes causavam uma interpretação indesejada. A representação da cena acontecia através de imagens corporais. Busca, assim, uma leitura metafórica das coisas, proporcionando uma nova experiência estética.

No exílio da Argentina, no momento político um pouco repressivo anterior às eleições, nasce o Teatro Invisível. Em meio a um contexto político desfavorável, a proposta consiste em levar o teatro aos lugares públicos e provocar um diálogo com o povo. Assim, Boal preparou uma peça sobre uma questão social que possibilitaria uma discussão crítica. A dramatização seria feita em um lugar público, sem aviso prévio. A cena traz à tona uma enxurrada de argumentos e ações controversas. Ao final, tudo é explicado, mas a discussão continua a ecoar.

Na verdade, todas estas formas de Teatro do Oprimido começaram a se desenvolver como respostas a uma situação política concreta e determinada. Quando no Brasil o governo militar tornou impossível a apresentação de espetáculos populares para o povo, começamos a trabalhar nas técnicas de teatro-jornal (...) Quando na Argentina,

¹⁰ Foro: praça pública nas antigas cidades romanas, que servia de ponto de reunião e onde funcionava o mercado, realizavam-se assembleias populares e julgamentos.

antes das últimas eleições, a repressão cedeu um pouco (mas não de todo), fomos levados a trabalhar com teatro invisível nos trens e restaurantes (...). Quando no Peru estiveram dadas certas condições, começamos a trabalhar formas de “teatro foro”, para que o espectador assumisse plenamente a sua função protagônica. (BOAL, 1984, p. 164.)

A segunda luta de Boal, de acordo com seu filho Julian, consiste no próprio modelo do teatro institucionalizado. “Na verdade todas estas formas de teatro se desenvolveram quando fomos afastados do teatro institucionalizado.” (BOAL, 1984, p.165). Trata-se de utilizar o teatro como ferramenta de diálogo a serviço do povo. No início do livro, *Técnicas Latino-Americanas de Teatro Popular*, de Augusto Boal, Fernando Peixoto destaca:

Arma de natureza política, na verdade a cultura sempre tem sido. O que Boal propõe é fazer com que ela troque de lado. Nas mãos do povo, ela deverá constituir-se (...) num ensaio geral para a necessária libertação. (BOAL, 1984, p.9).

Desta forma, Boal despreza o teatro antigo descrito por Aristóteles como *mimesis*¹¹, e em nossa sociedade como forma de entretenimento patrocinado pela burguesia. O subtítulo deste livro, *uma revolução copernicana ao contrário*, revela a mudança de referencial da qual Boal pretende subverter a ordem do teatro como instituição. Não cabe transformar espectadores em sujeitos passivos mediante o processo de identificação, gerando uma *catarse*¹² neutralizadora e conformista.

“Por isso é necessário repetir, a catarse retira do personagem (e por isso do espectador, que é empaticamente manobrado pelo personagem) sua capacidade de ação. Isto é, retira o orgulho, a prepotência, a unilateralidade do amor aos deuses etc, que podem levar a sociedade a atitudes transformadoras (...). (BOAL, 2013, p.114)

A proposta de Boal, influenciada pela *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, pretende fazer do espectador um protagonista, que possa instrumentalizar-se através das ferramentas estéticas da ficção teatral, para uma ação transformadora em vida real.

¹¹ *Mimeísthai* significa, portanto, talvez: (re)presentar, no sentido de dar a ver, apresentar diante do olhar, mostrar, fabricar, exibir para os olhos. (...) A *mímesis* (e, portanto, o teatro, o teatro que se faz) se torna então esta ação de (re)presentar a ação, na qual a figura e objeto se confundem e para a qual a questão de sua adequação não se coloca. (GUÉNOUN, 2014, p.22)

¹² *Katharsis* significa, na linguagem médica grega de que se originou, purgação, purificação. Diz Aristóteles que a tragédia, pela compaixão e terror, provoca uma catarse própria e tais emoções (...), opera a purgação própria a tais emoções, por meio de um equilíbrio que confere aos sentimentos um estado de pureza desvinculado do real vivido. (BRANDÃO, 2007, p. 14)

No ano de 1986, a convite do então secretário da educação do Estado do Rio de Janeiro, do professor Darcy Ribeiro, Boal volta ao Brasil para uma proposta educacional. Foi trabalhar nos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), capacitando pessoas a utilizarem o método, com o objetivo de colocar a linguagem teatral acessível a todos, como estímulo ao diálogo e à transformação social.

Em 1992 se candidata e é eleito vereador da cidade do Rio de Janeiro pelo PT, para fazer Teatro Fórum e a partir das intervenções dos espectadores, criar projetos de lei: é o Teatro Legislativo. Após transformar o espectador em ator, Boal pretende transformar o eleitor em legislador.

O Teatro do Oprimido assume, assim, seu aspecto político-pedagógico, como característica. De fato, Boal com o Teatro do Oprimido pretende dar continuidade aos princípios do Teatro Arena, ou seja, um teatro político, com participação popular, que fomenta discussões sobre o cotidiano brasileiro. Seu aspecto central, segundo Boal, consiste em ser um teatro do oprimido, e não para oprimidos. E nisso exprime um teatro comprometido com a ação, com um método teatral que se baseia no princípio de que o ato de transformar é transformado, e busca, através do diálogo, fomentar esta transformação, restituindo aos oprimidos o seu direito à palavra e o seu direito de ser. E também, um método de caráter multicultural por suas vivências no exílio, tornando-se internacionalmente conhecido, lhe rendendo em 2008 uma indicação ao Nobel da paz, e em 2009 Boal foi nomeado embaixador mundial do teatro pela Unesco.

2.1 - O método do Teatro do Oprimido

Essa diversidade não é feita de técnicas isoladas, independentes, mas guardam estreita relação entre si, e tem a mesma origem no solo fértil da ética e da política, da história e da filosofia, onde nossa Árvore vai buscar a sua nutriente seiva. (BOAL, 2013, p.15)

O Teatro do Oprimido é reconhecido como um Método desde o seu início, em consequência das inúmeras descobertas coletivas que Boal sistematizou em exercícios, jogos e uma diversidade de técnicas que lhe são incorporadas e organizadas, oriundas das experiências da Arena e das vivências pelos diversos países durante o período de exílio. Surgiu de uma necessidade, como uma tentativa e

ferramenta artística de resistência à ditadura do regime militar, através de uma pesquisa intensa, sistemática e dialogal. Serão apresentadas neste tópico as principais técnicas que deram início ao Método do Teatro do Oprimido, como uma resistência artística ao contexto histórico opressor da ditadura no Brasil.

Ao utilizar um esquema metafórico da “árvore do oprimido”, Boal pretende facilitar o entendimento da estrutura pedagógica de todo o processo do seu Método, ilustrando as constantes transformações e sua capacidade de multiplicação. No tronco da árvore se compõe os jogos e os exercícios, por serem fundamentais para o desenvolvimento de todas as técnicas, pois ajudam na desmecanização do corpo e da mente alienados pelas tarefas repetitivas do dia-a-dia em espaços confinados e por uma grande parte do tempo, assemelha-se ao que Foucault chama de instituições de sequestro.

Com o auxílio dos jogos, atores e não atores podem buscar suas próprias formas de expressão. Nos galhos se expandem as técnicas, que integram o Método e é fruto de uma descoberta, trata-se de uma resposta a uma demanda efetiva da realidade. Suas raízes fortes e saudáveis estão fundadas na Ética e na Solidariedade. O solo, que é fundamento e as guias na promoção de ações sociais concretas e continuadas, para a superação de realidades opressivas, como meta. Tudo através da democratização dos meios de produção artística, direito humano fundamental. Se o objetivo das árvores é dar frutos, o Teatro do Oprimido não pretende apenas conhecer a realidade dos oprimidos, mas transformá-la.

O Teatro do Oprimido é um Método teatral que se manifesta através da Estética do Oprimido, ou seja, segundo Boal, se manifesta através da comunicação através dos sentidos feita pelo oprimido.

“Como é possível defender a multiplicidade cultural e, ao mesmo tempo, a ideia de que existe apenas uma estética, válida para todos? Seria o mesmo que defender a democracia e, ao mesmo tempo, a ditadura. (BOAL, 2009, p.15)

Segundo Boal, além das fronteiras do teatro, o método do Teatro do Oprimido, através de uma Estética do Oprimido, busca desenvolver em seus praticantes uma ampliação na capacidade de perceber o mundo com a arte, mas não apenas a relacionada ao teatro. O centro deste processo consiste na palavra, no som e na imagem. Na metáfora da Árvore para representar o Teatro do Oprimido, Boal afirma que a palavra, o som e a imagem seriam as raízes, ou seja, alicerces fundamentais para o

crescimento e florescimento da árvore, assim como, a ampliação da percepção de todos os praticantes dos jogos e técnicas.

O Teatro do Oprimido não possui um método para oprimidos, mas uma ferramenta do oprimido para seu processo de transformação. A originalidade deste método consiste em três transgressões: a ruptura entre o palco e a plateia, todos em cena; ruptura entre espetáculo teatral e vida real e a ruptura entre artistas e não artistas.

Boal, ao sistematizar as técnicas do Teatro do Oprimido em uma metodologia, busca organizar formas em que o oprimido possa se expressar, dar voz aos oprimidos. A dramatização funciona como um espelho, perceber o que se pensa desta realidade e como ela poder ser transformada. Se o “teatro é um espelho de seu tempo”, Boal afirma: este espelho deve ser mágico e capaz de provocar transformações.

O Corpo

Os meios de produção do teatro estão constituídos pelo próprio ser humano, algo que não é tão fácil de se manejar. O corpo humano é sua primeira e principal fonte de gestos e sons (Boal, 1991).

A primeira proposta no Teatro de Arena foi a valorização da emoção. Assim, o ator deveria partir dela e não de uma técnica previamente desenvolvida. Com a emoção latente em cena, a sensibilidade e a percepção estariam ampliadas, determinando, livremente, uma forma final.

Mas como podemos esperar que as emoções se manifestem “livremente” através do corpo do ator, se tal instrumento (nosso corpo) está mecanizado muscularmente automatizado e insensível em 90% das suas possibilidades? Uma nova emoção, quando sentimos, corre o risco de ser cristalizada pelo nosso comportamento mecanizado, pelas nossas formas habituais de agir e de nos expressar. (BOAL, 2013, p. 73)

O processo de mecanização do corpo, segundo Boal, se dá devido às repetições constantes de gestos e expressões que sejam social e culturalmente adequadas. Para Boal, o processo de estruturação e seleção das expressões nos levam à mecanização, porque os sentidos selecionam sempre os mesmos estímulos, da mesma maneira.

As rugas aparecem porque os nossos rostos não variam as suas expressões fisionômicas habituais, a repetição de determinadas

estruturas musculares acaba por deixar a sua marca estampada em nossos rostos. (BOAL, 2015, p. 75)

Como todo ser humano, o ator também possui ações e reações repetitivas e engessadas. Cabe, então, ao primeiro passo de todo o Método, buscar a “desmecanização” dos corpos. Nesse momento, os exercícios de desmecanização e jogos são exercitados até a exaustão. Somente assim, o ator é capaz de experimentar novas vivências corporais, conhecer a sua corporeidade, ou seja, a maneira pela qual o cérebro reconhece e utiliza o corpo como instrumento relacional com o mundo.

Boal destaca que na batalha do corpo contra o mundo, os sentidos sofrem, se tornam anestesiados pelas percepções sensoriais. Nem sempre escutamos o que ouvimos, e o mesmo acontece com a visão, não respiramos o suficiente apressados pelo ritmo frenético do nosso cotidiano, cada vez mais fugaz.

Na primeira categoria, procuramos diminuir a distância entre o sentir e o tocar; na segunda, entre o escutar e o 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 uma memória, e nós vamos trabalhar para despertá-la: é a quinta categoria. (BOAL, 2015, p. 99)

Segundo Boal, somente depois de conhecer o próprio corpo e ser capaz de torná-lo mais expressivo, o “espectador” estará habilitado a praticar formas teatrais que, com a ajuda de etapas, consegue se libertar de sua condição de “espectador”, objeto que assiste, se assumindo como “ator”, sujeito em ação. A primeira transformação do Teatro do Oprimido consiste, assim, na libertação e transformação dos movimentos corporais.

Os Espaços

Buscando um formato em que o povo possa utilizar, abrindo espaços para além do teatro, estes tinham por objetivo proporcionar técnicas que ampliassem a percepção estética e provocassem uma mudança capaz de intervir concretamente na sociedade. Rompendo com a própria distância entre atores e espectadores no teatro tradicional, objetivavam libertar os espectadores de sua passividade, transformando-os em protagonistas de uma ação artística e cidadã.

Na sistematização do Método do Teatro do Oprimido, Augusto Boal se inicia com a criação do Teatro Jornal, que detinha como ponto de partida a leitura das manchetes jornalísticas para uma dramatização teatral da violência não noticiada. O objetivo consistia em dramatizar as notícias, a partir do diálogo e da reflexão do elenco sobre as notícias, fazendo assim um teatro que vai ao encontro das questões populares e um instrumento de libertação intelectual, utilizando o próprio corpo como mecanismo de dramatização e reflexão.

O sistema Coringa foi a segunda técnica incorporada ao Método do Teatro do Oprimido. Experimentado durante os espetáculos *Arena Conta Zumbi*, no Teatro Arena em 1965, que buscava colocar em cena um episódio complexo da história brasileira: a luta dos quilombolas de Palmares e sua resistência ao jugo português. Mas o Arena enfrenta dificuldades materiais, desde o pequeno palco e espaço cênico até um elenco reduzido. A solução cênica encontrada toma o aspecto de um grande seminário dramatizado, com os oito atores representando todas as personagens, revezando-se no desempenho das pequenas cenas focadas sobre os pontos fortes da trama, deixando a um ator coringa a função narrativa de fazer as interligações entre fatos, pessoas e processos, como um professor de história organizando uma aula e dando seu ponto de vista sobre os acontecimentos. O emprego da música ajuda as passagens de cena, acrescentando tons líricos ou exortativos de grande efeito. Augusto Boal, Gianfrancesco Guarnieri e Edu Lobo assinam a realização.

Podemos afirmar que o sistema coringa se organiza com um ator fazendo uma figura intermediária entre a peça (atores) e os espectadores, buscando comentar as situações ocorridas em cena e promover um espaço de discussão.

Era um passo além que o Arena dava no cenário do teatro brasileiro, o que não acontecia com outros grupos da época. Trabalhava na direção de politizar seus espetáculos, com a preocupação de formar uma plateia mais crítica e se aproximando cada vez mais do teatro produzido por Brecht, mesclando encenação e a interpretação com elementos encontrados nas teorias criadas por Constantin Stanilavski. (SANCTUM, 2012, p. 25)

O sistema evolui conceitualmente, desenvolvido para ser aplicado a qualquer texto teatral, permitindo, desse modo, tanto o barateamento da produção quanto a implantação de proposições estéticas, ligadas a um modo épico e dialético de expor a trama. São empregados procedimentos que promovem um caos na dramatização, a

desvinculação ator/personagem, onde qualquer ator pode representar qualquer personagem, desde que vista a “máscara” correspondente.

...assim nasceu o teatro. Na tragédia grega, dois e depois três atores alternavam entre si a interpretação de todos os personagens constantes do texto. Para isso, utilizavam máscaras, o que evitava a confusão da plateia. No nosso caso, tentamos também a utilização de uma máscara, não a máscara física, mas sim um conjunto de ações e reações mecanizadas dos personagens. (BOAL, 2013, p. 175)

Assim, a “máscara social” é fruto de uma pesquisa sobre uma investigação dos rituais sociais que a personagem desempenha. Pode ser considerada como um “particular típico”, mas não é uma convenção e não se trata de um clichê, “o clichê é sempre adotado literalmente, sem nenhuma verificação dos rituais sociais. (...) trata-se de convenções” (BOAL, 1979, p 18). Assim, todas as pessoas agem em função de suas características “psicológicas”, mas, em determinação das “necessidades sociais”. Por isso, a função coringa é importante, para que o espectador não se fixe em um ator, através de estereótipos, mas possa perceber a necessidade social.

Desta forma, o Coringa é um personagem onisciente que altera, inverte, recoloca, pede para ser refeita sob outra perspectiva uma cena, sempre que sinta necessidade de alertar a plateia para algo significativo, concentrando a função crítica e distanciada. Atualmente, o Coringa é o especialista na metodologia do Teatro do Oprimido, tendo este termo devido à função da carta do baralho, que pode assumir diferentes papéis conforme a necessidade.

No Método, o espectador é peça central, é elemento fundamental da comunicação através do teatro. Boal é a favor da utilização de qualquer método ou técnica, mas é profundamente contra qualquer forma de “colonialismo cultural”.

“Isto está na moda, então façamo-lo para habituar o nosso público à última moda da Europa ou dos Estados Unidos”. Isso é que não! O povo não gosta de ser “domesticado” ou “adestrado” para aprender a gostar de formas ou espetáculos que não tem nada a ver com ele. (BOAL, 1979, p. 17)

A preocupação de Boal é utilizar o teatro como um Método comunicativo para o povo, capaz de promover uma libertação de sua condição oprimida. Cabe valorizar o potencial cultural e criativo e buscar, pela comunicação teatral, uma relação em que os espectadores possam ampliar a percepção e fomentar sua ação transformadora.

“...espectador é uma palavra feia! O espectador, ser passivo, é menos homem e é necessário reumanizá-lo, restituir-lhe sua capacidade de ação em toda a sua plenitude. Ele deve ser também um sujeito, um ator, em igualdade de condições com os atores, que devem por sua vez ser também espectadores. (BOAL, 2013, p 162)

O Método do Teatro do Oprimido está intrinsecamente ligado a um processo de democratização ao considerar os “spect-atores”¹³ como sujeitos ativos, criando e interferindo no desenrolar da cena. Boal afirma que o Teatro do Oprimido é o teatro no sentido mais arcaico do termo e que todos os seres humanos são atores porque atuam, e espectadores porque observam, surgindo assim, o que ele intitulou spect-atores. Toda esta técnica foi desenvolvida com o Teatro Fórum.

O espectador da sessão de Teatro Fórum não é um consumidor do bem cultural e sim, um ativo interlocutor que é convidado a assumir o papel do oprimido e/ou de seus aliados para interagir na ação dramática de maneira a apresentar alternativas para outros possíveis encaminhamentos ao problema encenado; aquele que está na plateia na expectativa de atuar, entrando em cena trazendo sua alternativa para a resolução do problema apresentado. (CTO)

O Teatro Invisível surgiu da precariedade de locais para os espetáculos na Argentina, ou seja, uma forma de resistência às circunstâncias políticas não favoráveis, em que rompe-se com o modelo tradicional do teatro para aproximá-lo do povo. Nesta técnica, finda-se a distância entre a ficção e a realidade, além da própria ruptura espacial, pois todos os espaços públicos podem ser utilizados para as encenações. Atores atuam onde o povo estiver, improvisando e dialogando, sem serem reconhecidos como atores. O propósito é fomentar questões polêmicas de temática social e política a serem discutidas e provocar uma reflexão que possa ecoar com o fim da dramatização.

Todas as experiências do teatro popular buscam o mesmo objetivo: a libertação do espectador das visões de mundo determinadas até então pelo teatro tradicional. Não cabe uma ação dramática produzir um anestésico catártico, que possa substituir uma ação real e transformadora.

A poética do Oprimido é essencialmente uma poética da libertação: o espectador já não delega poderes aos personagens nem para que

¹³ Spect-atores, são os espectadores convidados a participarem da cena, atuando teatralmente. Recurso utilizado no Teatro Fórum.(BOAL, 2013, p.18). Cabe ressaltar que o caráter spect – atores significa que ora assume o papel de passivo como espectador, ora o caráter ativo de ator, durante o espetáculo.

pensem nem para que atuem em seu lugar. O espectador se libera: pensa e age por si mesmo! Teatro é ação! (BOAL, 2013, p. 163)

Ao retornar ao Brasil, em 1986, Boal funda o Centro de Teatro do Oprimido, com o objetivo de difundir suas técnicas. O CTO torna-se um espaço de pesquisa e aprofundamento prático e teórico sobre o método do Teatro do Oprimido. Durante este período foi criado o Teatro Legislativo e instituiu-se a Estética do Oprimido.

No Centro do Teatro do Oprimido, vários trabalhos são desenvolvidos com a comunidade, por exemplo, abordagem de assuntos polêmicos como os casos de violência doméstica contra as mulheres, ou seja, de homens que batiam em suas mulheres.

A vergonha que alguns sentiam, ao ver-se em cena, já era o início do caminho da transformação possível. É pouco? Sim, muito pouco, mas a direção da caminhada é mais importante do que o tamanho do passo. (BOAL, 2013, p. 26)

Desta forma, talvez o primeiro passo para a transformação seja a aplicação de uma experiência que provoque novas percepções, ainda que em ação continue tensionada pelo poder que lhe oprime. A fala, o relato e até mesmo a experiência já vivida não produzem a dimensão estética de ser revista no formato de uma cena dramatizada pelos próprios envolvidos na ação. Como experiência artística, o Teatro do Oprimido cumpre este papel.

Desta forma, o primeiro passo do método consiste em identificar quem são os oprimidos e os opressores, para a estruturação dos possíveis conflitos teatrais a serem abordados.

Cada uma das pessoas com as quais trabalhamos deve ser vista como única – é única! Cada individualidade deve ser revelada, estimulada e respeitada, sejam quais forem as características que a singularizam. Diante de cada ideia, de cada cena, devemos mostrar respeito, admiração, espanto e surpresa. (BOAL, 2003, p. 175)

Sua proposta original ainda permanece, consiste no apoio do teatro às lutas dos oprimidos, e suas técnicas diversas atuam na luta social e política, na psicoterapia, na pedagogia, na cidade e em problemas pontuais de uma comunidade. Ao utilizar uma árvore como metáfora sobre o método do Teatro do Oprimido, Boal enfatiza o caráter dinâmico e transformador de sua proposta. Assim, como uma árvore cujo objetivo é dar frutos, o Teatro do Oprimido busca não só refletir sobre a realidade, mas provocar a sua transformação.

Desejamos promover a educação estética dos oprimidos, pois o ato de transformar é transformador: desejamos desenvolver as capacidades artísticas e estéticas dos participantes, inclusive e além das artes teatrais, além da obra de arte. (BOAL, 2003, p. 174)

2.2 - Foucault e Boal : sobre a resistência...

“Toda relação humana é, até certo ponto, uma relação de poder” (DE, IV, p.374)

Considerando como fundamento da pesquisa o pensamento de Michel Foucault, especificamente sobre como o poder disciplinar ‘adestra’¹⁴ corpos dóceis e úteis na instituição escolar, objetiva-se considerar as técnicas do Teatro do Oprimido durante as aulas de filosofia, como um possível exercício de resistência. Destacamos, nesta sessão, possíveis aproximações entre o pensamento de Foucault e Boal, com relação aos modos de resistência ao “poder disciplinar” nas escolas, por meio da arte.

O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e retirar, tem como função maior “adestrar”; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. (FOUCAULT, 2004, p. 143)

Deste modo, cabe ao poder disciplinar um “adestramento” que não destina-se a adestrar para amarrar, neutralizar, ou reduzir, mas sim para produzir, multiplicar e utilizá-lo como um todo, pois seres disciplinados serão responsáveis por outros seres disciplinados. Todos nós exercemos este poder uns sobre os outros, a todo lugar e em todo momento. E a todo momento há resistência.

Qualquer luta é sempre resistência dentro e fora da rede do poder, teia que se alastra por toda sociedade e a que ninguém pode escapar: ele está sempre presente e se exerce como uma multiplicidade de relações de forças. E como onde há poder há resistência, não existe propriamente o lugar da resistência, mas pontos móveis e transitórios que também se distribuem por toda a estrutura social. (MACHADO / FOUCAULT, 2008, p. XIV).

Foucault afirma que o exercício do poder não ocorre de modo independente dos processos de resistência, ou seja, onde há poder, há resistência. Pretende-se destacar, dentre as formas de resistência aos dispositivos de poder disciplinar atuante

14 Foucault nomeia como o título do capítulo II, em Vigiar e Punir, p. 143, como “Os Recursos para o Bom Adestramento”. Talvez como forma irônica de expressar, pois o termo é utilizado normalmente para adestramento com animais domésticos e não com pessoas.

no corpo, um modo de resistência artístico. Assim, propõe-se uma aproximação do sentido de resistência, proposto por Augusto Boal, por meio dos jogos e técnicas do Teatro do Oprimido, com o conceito de resistência de Michel Foucault, por uma intenção de evitar que a resistência se torne uma prática assimilada pelas estratégias de poder.

Se cabe à resistência ser o efeito de uma causa, que é o exercício do poder, pretende-se pensar numa possibilidade de fazer com que a resistência se mantenha, de alguma forma, não sendo assimilada pelos dispositivos do poder disciplinar na escola, permitindo assim possibilidades de resistência ao poder disciplinar através da arte.

Quero dizer que as relações de poder suscitam necessariamente, apelam a cada instante, abrem a possibilidade a uma resistência, e é porque há possibilidade de resistência e resistência real que o poder daquele que domina tenta se manter com tanto mais força, tanto mais astúcia, quanto maior for a resistência. De modo que é mais a luta perpétua e multiforme que procuro fazer aparecer do que a dominação morna e estável de um aparelho uniformizante. Em toda parte se está em luta – há, a cada instante, a revolta da criança que põe seu dedo no nariz à mesa, para aborrecer aos pais, o que é uma rebelião, se quiserem -, e, a cada instante, se vai da rebelião à dominação, da dominação à rebelião; é toda esta agitação perpétua que gostaria de fazer aparecer. (FOUCAULT, 2015, p. 227).

Considerando esta luta perpétua entre o poder e a resistência, podemos afirmar que os constantes casos de indisciplina, chegando até mesmo à evasão escolar, podem ser possíveis modos de resistência ao poder disciplinar nas escolas.

2.2.1 - Individualização e resistência

Segundo Foucault, todo exercício de poder resulta em um processo de individualização onde há uma possibilidade, neste mesmo exercício e em função dele, de resistência. O exercício disciplinar que se transforma numa tecnologia do corpo e da duração é capaz de tornar o educando mais indisciplinado em um corpo dócil e sujeito ao comando hierárquico, efetivando, assim, os dispositivos disciplinares sobre ele. O poder disciplinar que se desenvolver a partir do século XVIII pretende criar aptidões, principalmente físicas.

Em resumo, pode-se dizer que a disciplina produz, a partir dos corpos que controla, quatro tipos de individualidade, ou antes uma individualidade dotada de quatro características: é celular (pelo jogo de repartição espacial), é orgânica (pela codificação das atividades), é genética (pela acumulação do tempo), é combinatória (pela

composição de forças). E, para tanto, utiliza quatro grandes técnicas: constrói quadros; prescreve manobras; impõe exercícios; enfim, para organizar a composição de forças, organiza “táticas”. A tática, arte de construir com os corpos localizados, atividades codificadas e as aptidões formadas, aparelhos em que o produto das diferentes forças se encontra majorado por sua combinação calculada é sem dúvida a forma mais elevada da prática disciplinar. (FOUCAULT, 2004, p. 141).

No poder disciplinar a subjetivação ocorre enquanto sujeição ou assujeitamento, sendo uma constituição do sujeito que se dobra pela atuação de forças de fora dele. “A disciplina fabrica indivíduos; ela é a técnica específica de poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício.” (FOUCAULT, 2004, p.143). Neste momento, a disciplina que não se vê, produz. Por mecanismo que permite ver sem ser visto, vemos o poder disciplinar atuar como uma força que controla e coage o indivíduo a cumprir um comportamento disciplinado. Este poder não coage apenas quem é vigiado, ele se prolonga e faz do indivíduo assujeitado um meio de garantir o mesmo controle aos demais. No ambiente escolar isso é facilmente observado através da vigilância na entrada, corredores, espaços em comum e nas salas sobre os modos de andar, pontualidade, postura, vestimenta, corte de cabelo, produzindo um padrão de normalidade homogêneo no corpo e impossibilitando qualquer prática criativa de expressão, pois as coerções são emitidas pelo olhar. Esta prática de poder assemelha-se ao poder exercido pela estrutura do panóptico, que se prolonga nos momentos em que os indivíduos não estão sendo observados. “Dispositivo importante, pois automatiza e desindividualiza o poder.” (FOUCAULT, 2004, p. 167). Como pensar num possível modo de resistência a este poder, cuja atuação é minuciosa e ininterrupta no ambiente escolar, e que qualifica e classifica o normal do anormal?

O normal se estabelece como princípio de coerção no ensino, com a instauração de uma educação estandardizada e a criação das escolas normais; [...]. Tal como a vigilância e junto com ela, a regulamentação é um dos grandes instrumentos de poder no fim da era clássica. As marcas que significavam status, privilégios, filiações, tendem a ser substituídas ou pelo menos acrescidas de um conjunto de graus de normalidade, que são sinais de filiação a um corpo social homogêneo, mas que têm em si mesmos o papel de classificação, de hierarquização e de distribuição de lugares. (FOUCAULT, 2004, p. 153)

Assim, a aplicação do poder disciplinar não se resume à sujeição exercida nos espaços disciplinares, mas de subjetivação, pois o indivíduo se constitui quando não está visivelmente sobre o poder disciplinar. O indivíduo se sujeita a uma força externa, e também se subjetiva a ela. Assim, o exercício desta força passa a constituir-lo como

sujeito, perdendo sua autonomia, por meio de dispositivos normativos e do processo de individualização.

Nessa tarefa de ajustamento, a disciplina encontra alguns problemas a resolver, (...) Pode fazer diminuir a “desutilidade” dos fenômenos de massa: reduzir aquilo que, numa multiplicidade, faz com que esteja muito menos manejável que uma unidade; (...) é por isso que a disciplina fixa; ela imobiliza ou regulamenta os movimentos; resolve as confusões, as aglomerações compactas sobre as circulações incertas, as repartições calculadas. Ela deve também dominar todas as forças que se formam a partir da própria constituição de uma multiplicidade organizada; deve neutralizar os efeitos de contrapoder que dela nascem e que formam resistência ao poder que quer dominá-la: agitações, revoltas, organizações espontâneas, conluíus – tudo o que pode se originar das conjunções horizontais. (FOUCAULT, 2004, p.180-181).

Castello Branco destaca que Foucault em sua fase analítica do poder (1970-1977), participa de movimentos de resistência nessa época, como exemplo o GIP, em torno das prisões, mas pouco escreve sobre o assunto. “Uma das razões para a escassez de referências quanto às resistências ao poder, talvez, está na delimitação, nessa fase, do alcance e estatuto das lutas de resistência, nas quais os indivíduos pouco ou nada têm a fazer.” (CASTELO BRANCO, 2001, p. 240.) Nesta fase, segundo Castello Branco, Foucault afirma que o poder nos individualiza e a individualização não se opõe ao poder.

Sobre a resistência, especificamente em relação ao processo de individualização e normalização, pelo poder disciplinar exige, segundo Castello Branco:

As lutas de resistência, no caso particular da individuação, são lutas pela autonomia e emancipação. Exigem, para tal, um trabalho contínuo e sem descanso de afrontamento dos processos de autonomização contra as técnicas de individuação e normalização. Exigem, pois, uma agonística na esfera subjetiva, de valor tanto político, como também ético. Um trabalho de transformação que Foucault entende se fundamentar, verdadeiramente, nos termos da visão kantiana do esclarecimento. A *Auflärung*, para Foucault, antes de designar uma etapa da história, é uma atitude racional, ética e política, uma “atitude de modernidade”, na qual são exigidos o diagnóstico do tempo presente e a realização da infinita tarefa de libertação (entendida como a passagem para a maioridade, ou melhor, para uma vida crescentemente desvinculada de guias, tutores e autoridades que controlariam a consciência e a esfera subjetiva). (CASTELO BRANCO, 2001, p.246)

Desta forma, a resistência aos processos de individualização deve atuar promovendo autonomia e emancipação. Podemos, então, considerar a arte como forma de resistência ao promover possibilidades criativas e voluntárias, que resgatem a

autonomia dos educandos frente ao poder disciplinar, ao qual estão submetidos no ambiente escolar.

De acordo com Edgardo Castro, a resistência em Foucault não é uma denúncia moral ou reivindicação de um direito, mas da ordem da estratégia e da luta, ou seja, como possibilidade de estratégia e luta. No texto *O Sujeito e o Poder*, Foucault apresenta as formas de resistência como um ponto de partida contra as diferentes formas de poder. E ainda utiliza a metáfora de um *catalisador químico*. "... de modo a esclarecer as relações de poder, localizar a sua posição, descobrir seu ponto de aplicação e os métodos empregados. (...) compreender as formas de resistência e as tentativas de dissociar estas relações". (p. 276). Neste mesmo texto, afirma: "... as lutas contra as formas de sujeição – contra a submissão da subjetividade – estão se tornando cada vez mais importantes, a despeito de as lutas contra as formas de dominação e exploração não terem desaparecido. (p. 278).

2.2.2 – Modos de Resistência no Teatro do Oprimido

Busca-se uma possível aproximação entre os modos de resistência ao poder disciplinar que individualiza os corpos, em Foucault e o Teatro do Oprimido, que agrupa indivíduos como um único organismo, em Boal. Objetiva-se pensar numa forma de resistência artística.

Considera-se o Teatro do Oprimido como um conjunto de jogos e técnicas que promovem, através da linguagem teatral, uma maior percepção de si mesmos e do cotidiano que os cerca. A linguagem teatral cria novas possibilidades, pois é a única capaz de promover a nossa própria percepção pela dramatização, ou seja, uma representação do real. Por meio da linguagem teatral é possível experimentar novas possibilidades do real, e com isso, novas percepções. Segundo Boal:

Você na representação do real pode estudar melhor do que na vida cotidiana, do dia-a-dia. Então você podendo estudar melhor e sendo teatro pode inventar o futuro, em vez de esperar por ele. Se você espera pelo futuro, o pior virá. Se você inventa o futuro, o melhor possível, você pode obtê-lo. Então, o Teatro do Oprimido é um teatro que pensa no passado, para analisando o passado no presente, inventar o futuro. (BOAL, Série: Encontro Marcado com a arte).¹⁵

¹⁵ In <https://www.youtube.com/watch?v=bcW6p1epUeM>. Acesso 10 de outubro de 2016.

Desta forma, o Teatro do Oprimido pode ser considerado uma ferramenta de resistência às “impossibilidades” do real, ou seja, um instrumento contra a opressão sofrida pelos oprimidos, um mecanismo que reconhece as possibilidades de resistência e pretende potencializar os indivíduos a ir além, transformando a sua realidade. O Teatro do Oprimido não é para Oprimidos, mas dos Oprimidos. Como já foi citado neste capítulo, a própria criação dos métodos do Teatro do Oprimido surgiu como forma de resistência ao momento político da ditadura no Brasil, e seus jogos oriundos de vários processos de resistência em culturas, com um diagnóstico de algum tipo de opressão.

O pensamento sensível, que produz arte e cultura, é essencial para a libertação dos oprimidos, amplia e aprofunda sua capacidade de conhecer. Só com cidadãos que, por todos os meios simbólicos (palavras) e sensíveis (som e imagem), se tornam conscientes da realidade em que vivem e das formas possíveis de transformá-la, só assim surgirá, um dia, uma real democracia. (BOAL, 2009, p. 16)

Assim, podemos considerar a arte e a estética como instrumentos de libertação, ao promover uma resistência à realidade apresentada; uma consciência de si e das possibilidades de transformação do real. Boal aliou-se a educadores e intelectuais da América Latina, dispostos a desenvolverem uma tomada de consciência dos oprimidos, a começar pelo projeto de alfabetização, ALFIN – Programa de Alfabetização Integral, no Peru, na década de setenta, cuja concepção metodológica do projeto era inspirada na pedagogia do oprimido, de Paulo Freire.

Reconhece-se em sua metodologia o pensamento de Paulo Freire, ao propor uma forma dialogal de teatro, em que os participantes constroem seu conhecimento com liberdade e autonomia, permitindo a cada um criar seu próprio caminho.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos, em suas relações uns com os outros e todos, com o professor ou a professora, ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformado, criador, realizado de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar. (FREIRE, 200, p. 46).

As metodologias de Boal e Freire assumem declaradamente uma postura engajada perante o golpe militar de 1960, e se aproximam dos pressupostos do Partido Comunista Brasileiro e das teorias marxistas. O teatro popular e a educação popular são processos de construção social inseridos em um contexto histórico de sua época,

portanto, frutos de diferentes situações políticas de resistências, por isso trazem em si princípios da realidade vivida por seus sujeitos. Ambas as metodologias provocam a reflexão e propiciam os debates sobre estas questões latentes da sociedade.

Neste aspecto, a resistência proposta por Boal se difere da resistência em Foucault. Em Boal, temos a resistência como antecedente de uma ação, difere o modo de resistência ao poder disciplinar em Foucault. “Esta resistência de que falo não é uma substância. Ela não é anterior ao poder a que ela se opõe. Ela lhe é coextensiva e absolutamente contemporânea”. (FOUCAULT, 2008, p. 241). Desta forma, não há anterioridade correspondente da resistência, e esta não transpõe uma libertação.

Ambos diferem em posicionamentos políticos, mas tratando de formas de resistências, podemos dialogar com a resistência ao processo de individualização nos jogos de desmecanização propostos por Boal.

Mas, como podemos esperar que as emoções se manifestem “livremente” através do corpo do ator, se tal instrumento (nosso corpo) está mecanizado, muscularmente automatizado e insensível em 90% de suas possibilidades? Uma nova emoção, quando a sentimos, corre o risco de ser cristalizada pelo nosso comportamento mecanizado, pelas nossas formas habituais de agir e de nos expressar. (BOAL, 2015, p.73).

Boal afirma que este comportamento cristalizado nos remete a “escafandros musculares”. Independente da emoção que sentimos interiormente (dentro do escafandro), nosso movimento exterior está mecanizado, como um escafandro muscular. Segundo Boal, a mecanização acontece porque nossos sentidos têm a capacidade de selecionar e hierarquizar sensações, com a repetição de gestos e expressões.

Cada atividade humana, desde a mais comum e corriqueira, como por exemplo, andar a pé, é uma operação extremamente complicada que só é possível porque os sentidos são capazes de selecionar, ainda que captem todas as sensações; os sentidos apresentam-nas à consciência segundo determinada hierarquia e segundo certa estrutura. (BOAL, 2015, p. 74).

Este processo de estruturação e seleção produzido pelos sentidos leva à mecanização. Boal afirma que os sentidos selecionam sempre os mesmos estímulos da mesma maneira e ao sairmos do ambiente habitual para uma outra cultura, isto se

torna mais evidente. Esta seleção, segundo Boal, produzida pelos sentidos, leva à mecanização, porque os sentidos selecionam sempre da mesma maneira.

...ao desenvolver sempre os mesmo movimentos, cada pessoa mecaniza o seu corpo para melhor efetuá-los, privando-se então de possíveis alternativas para cada situação original. (...) (BOAL, 2015, p. 75)

Desta forma, podemos traçar uma certa relação entre o mecanizar dos corpos de Boal, com o processo de docilização dos corpos em Foucault, ao afirmar que temos nossos gestos e corpos disciplinados para uma vida em sociedade, assim como para as regras de etiqueta, expressando o que se espera de uma conduta “normal”.

Nesse sentido, podemos considerar o Teatro do Oprimido como uma possível forma de resistência ao poder disciplinar nos corpos, pois, segundo Boal, ao praticar o teatro necessariamente busca-se conhecer melhor o próprio corpo, no sentido de torná-lo ainda mais expressivo. Destaque para os exercícios iniciais em qualquer técnica, ou seja, toda uma sequência de exercícios de desmecanização que promovem o conhecimento do próprio corpo, de seus mecanismos, suas limitações e possibilidades, criando novas maneiras de expressão.

Neste livro, utilizo a palavra “exercício” para designar todo movimento físico, muscular, respiratório, motor, vocal que ajude aquele que o faz a melhor conhecer e reconhecer o seu corpo, seus músculos, seus nervos, suas estruturas musculares, suas relações com outros corpos, a gravidade, objetos, espaços, dimensões, volumes, distâncias, pesos, velocidade e as relações entre essas diferentes forças. (BOAL, 2015, p. 97)

O Método do Teatro do Oprimido organiza os exercícios em categorias, com objetivos diferentes: *o sentir em tudo que se toca, escutar tudo que se ouve, ativando os vários sentidos, ver tudo que se olha e a memória dos sentidos*. São técnicas que promovem exercícios corporais, cujo ponto principal trata-se da experimentação corporal objetivando rearmonizar o corpo, para que seja capaz de emitir e receber mensagens, ou seja, resgatar a sua potência criadora e resistir a todo processo de assujeitamento.

Todo o método se inicia a partir de quatro etapas para a conversão do espectador em ator, a fim de promover não apenas a resistência de sua passividade, mas transformá-la em ação. A primeira etapa consiste em conhecer o próprio corpo através de uma sequência de exercícios que viabilizem o conhecimento de seus limites e

possibilidades corporais. Na segunda etapa, pretende-se tornar o corpo expressivo, onde os integrantes se expressam unicamente através do corpo, abandonando outras formas de expressão. Somente na terceira etapa se começa a praticar o teatro como linguagem. Na última etapa, o teatro se apresenta como forma de discurso para debater questões necessárias na comunidade.

...o importante é fazer com que todos os participantes se esforcem para expressar-se através de seus corpos, coisa que não estão acostumados. Ainda que se cometam todos os erros imagináveis, o exercício será igualmente bom se os participantes tentarem se expressar fisicamente, sem o recurso da palavra. (BOAL, 2013, p. 134).

Boal afirma que o exercício é uma “reflexão física” sobre si mesmo, por influência de Stanislavski ¹⁶, em que ideias, emoções e sensações estão indissoluvelmente entrelaçadas. Assim, *um movimento corporal “é” um pensamento*, ou seja, um pensamento também se exprime corporalmente, permite aos indivíduos a percepção de sua corporeidade, pois o corpo é movido por intenções provenientes da mente, que se manifestam através do corpo e interagem com o mundo. As ações corporais desenvolvidas se transformam em um corpo único e coletivo, que permite a tomada de consciência do próprio corpo e dos demais interagidos. Esses exercícios praticados em grupos agrupam os indivíduos como se fossem um elemento único. Desta interação, incentivada pelos exercícios e jogos teatrais, permite-se que os indivíduos se vejam, se ouçam e se sintam enquanto grupo. Movimentando-se como um único organismo, resgatam a unidade entre eles. Podemos afirmar que surge, então, uma resistência ao processo de individualização.

¹⁶ Constantin Stanislavski, ator e encenador russo que visava uma reformulação das técnicas do ator. Para ele, o ator deve estar o mais próximo possível da vida real, por isso propõe a *ação física* fundamentado na premissa de que toda emoção flui independente da vontade, a menos que o ator possa exercer controle sobre ela como tem sobre seu corpo. Desenvolveu para isso exercícios nos quais a memória emocional é evocada. STANISLAVSKI (1982).

Capítulo III - O Teatro do Oprimido nas aulas de Filosofia

Neste capítulo, será analisada a problemática acerca da inserção do Teatro do Oprimido como instrumento nas aulas de filosofia no Ensino Médio. Apresentamos uma proposta interdisciplinar, dialogando arte e filosofia através de uma metodologia composta por técnicas teatrais e jogos corporais, partindo das questões relativas ao cotidiano dos educandos até a sua associação às temáticas filosóficas.

Sobre a inclusão da disciplina Filosofia nas escolas, destacamos que somente em 2008 a mesma foi decretada como obrigatória, conforme a Lei Nº 11.684, de 2 de Junho de 2008: Altera o art. 36 da Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. O significativo avanço dos trabalhos de filosofia e sociologia nas escolas provocou a exigência, por parte dos professores e alunos, do aumento de sua demanda no Rio de Janeiro, com a Resolução no. 5440, com a oferta maior de tempos das disciplinas, publicada no Diário Oficial de 11/05/2016. Atualmente, temos um cenário adverso ao Ensino da Filosofia nas escolas, pois foi aprovada a MP 746/2016 ¹⁷ (pedida provisória) no Senado, alterando o artigo 36 da LDB, ou seja, revoga a Lei 11684/2008, que garantia a obrigatoriedade do ensino da Filosofia e da Sociologia como componentes curriculares (disciplinas) nos três anos do nível médio. A única esperança, mas sem garantias, é a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), em andamento, que deverá incluir "estudos e práticas" de filosofia e sociologia entre suas prescrições. Uma proposta educacional que se propõe a flexibilizar sua oferta por módulos, créditos ou disciplinas, num governo que limita os recursos destinados à educação é o mesmo que exclusão. Desta forma, pode-se entender que a filosofia, ao propor desnaturalizar os fenômenos e olhá-los com estranheza, a fim de ser capaz de produzir um pensamento crítico, incomoda os que desejam manter o status quo.

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

I – linguagens e suas tecnologias;

¹⁷ Com a lei 13415 de 16 de fevereiro de 2017 a filosofia perde o caráter obrigatório de disciplina, e cabe a Base Nacional Comum Curricular, referente ao ensino médio, incluir obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia, ou seja, somente os conteúdos são obrigatórios podendo ser ministrada por qualquer disciplina.

II – matemática e suas tecnologias;
III – ciências da natureza e suas tecnologias;
IV – ciências humanas e sociais aplicadas.

§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.(<http://www.camara.gov.br>)

A tarefa da filosofia vai além dos conteúdos, o grande problema é que se o currículo se organiza em disciplinas, a falta de sua obrigatoriedade a sentencia à exclusão. Deve-se romper com o caráter rígido de um formato disciplinar e propor um diálogo com as demais disciplinas e diversas formas de expressão. Cabe à filosofia se voltar para outro objeto que não ela própria.

“A busca da interdisciplinaridade é uma reação a uma constatação da época: vivemos num mundo de fragmentação, de saberes desconectados. Na universidade o quadro é de superespecialização nas disciplinas, de reducionismo e isolacionismo, a ponto dos pesquisadores não conseguirem mais se comunicar entre colegas da mesma área, que dirá de áreas diferentes [...]”(FEITOSA, 2004, p. 89).

Ainda neste capítulo, pretende-se apresentar a proposta didática que promove a inserção das técnicas teatrais do Teatro do Oprimido nas aulas de Filosofia, justificando a importância da interdisciplinaridade entre arte e filosofia, ao fomentar o diálogo por meio dos jogos corporais, com o propósito de resistência à individualidade imposta por uma educação disciplinar.

Em seguida, pretende-se ilustrar pelo método de narrativas, como instrumento de pesquisa ilustrativa, a subjetividade individual sobre os impactos da instrumentalização do Teatro do Oprimido nas aulas de filosofia, oferecendo a oportunidade de dar voz aos sujeitos que pouco são ouvidos ou têm um pequeno espaço para expor-se, neste caso, os relatos orais dos educandos.

(...) A crescente utilização da abordagem biográfica em educação busca evidenciar e aprofundar representações sobre as experiências educativas e educacionais dos sujeitos, bem como potencializa entender diferentes mecanismos e processos históricos relativos à educação em seus diferentes tempos. Também porque as biografias educativas permitem adentrar num campo subjetivo e concreto, através do texto narrativo (...) (SOUZA, 2016, p. 136)

3.1 – A Proposta Didática

A proposta didática que será apresentada surgiu dos encontros supervisionados por mim, com os bolsistas em Filosofia do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) da UFF, na Escola Estadual Joaquim Távora em Icaraí, Niterói, RJ. O PIBID é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES - que visa fomentar a iniciação à docência de estudantes regularmente matriculados nos cursos de licenciatura plena, contribuindo para a formação de docentes para atuar na educação básica pública. A troca de observações e experiências entre o olhar dos bolsistas e a professora da escola pública é enriquecedora para ambos os lados. Para os bolsistas, é como uma oportunidade de experiência prévia sobre a prática docente, a ambientação com a escola, o questionamento das antigas práticas didáticas e a criação de outras; para a professora, é como a possibilidade de um autoconhecimento de suas práticas, repensar modos didáticos e a proximidade da discussão acadêmica por meio dos bolsistas.

Segundo Cerletti, um bom docente é alguém que se situa da responsabilidade e problematiza sempre. No caso do docente em filosofia, ele afirma que deve ser alguém em condições de resolver o problema de ensinar filosofia em situações diversas. Neste sentido, o docente deve estar em constante processo de autoavaliação, o que o projeto do PIBID tende a promover.

(...) toda formação docente deverá ser, em sentido estrito, uma constante autoformação. E toda autoformação supõe, em última instância, uma trans-formação de si. (CERLETTI, 2009, p. 10)

Desta forma, a proposta do PIBID abrange um intercâmbio, promovendo uma reflexão coletiva entre a academia e a escola pública. Assim, enriquece a prática docente tanto na vivência dos bolsistas, quanto no processo de autoavaliação do professor da escola, juntos num só objetivo: pensar a prática da filosofia na sala de aula.

Durante o planejamento das aulas verificou-se a necessidade de estimular os alunos à prática da filosofia, ou seja, o filosofar. O aspecto mais intrigante e desafiador foi o excesso de condicionamento dos alunos a uma aula expositiva e a dificuldade em fazê-los participar ativamente dos debates propostos, ou seja, serem capazes de fazer uma relação entre os problemas filosóficos e o seu cotidiano, sem que caíssem em

uma terapia em grupo. A baixa autoestima dos alunos necessitava ser trabalhada, mas sem o aspecto assistencialista. Cabia despertar nos alunos sua autonomia, vivenciar a ideia de grupo, promovendo o diálogo em um ambiente tão individualista e mecanizado.

A partir do momento em que o homem faz uso da linguagem para estabelecer uma relação viva consigo mesmo ou com seus semelhantes, a linguagem não é mais um instrumento, não é mais um meio, ela é uma manifestação, uma revelação do ser íntimo e do elo psíquico que nos une ao mundo e aos nossos semelhantes." (Merleau-Ponty, 1999, p. 266)

Muitos alunos reclamavam, afirmavam que não possuíam voz na escola, sobretudo nas aulas. Alguns questionavam o propósito da aula, que não era no formato aplicado pelas demais disciplinas, pois a maioria dos alunos está adestrada¹⁸ numa educação tecnicista, cujo formato conteudístico difere de uma aula de filosofia em que se propõe a participação efetiva dos educandos, através do filosofar. Se a aula não descreve claramente o conteúdo proposto, com anotações no quadro, citações do livro e previsão de exame, não é uma aula.

Para despertar o educando deste processo de adestramento disciplinar, a fim de que ele se envolva e seja capaz de pensar criticamente, traçando relações entre o seu cotidiano e os problemas filosóficos, percebeu-se a necessidade de expandir a percepção de aluno de si mesmo e dos outros, fomentando a vivência em grupo, por meio da instrumentalização das aulas de filosofia, com os exercícios teatrais propostos pelas técnicas do Teatro do Oprimido.

Os exercícios podem ser utilizados em dois momentos, como sensibilização: através dos exercícios lúdicos e de desmecanização, quebrando assim com o processo de individualização e despertando a percepção estética dos corpos e do espaço ou como meio de potencializar a reflexão filosófica e o debate, por meio das dramatizações ou intervenções do Teatro Fórum.

Silvio Gallo afirma que a sensibilização é necessária como uma primeira etapa, com o objetivo de chamar atenção ao tema que será trabalhado. Segundo o autor, existem quatro etapas para a aula de filosofia na educação média: a sensibilização, a problematização, a investigação e a conceituação.

¹⁸ Termo utilizado por Foucault em Vigiar e Punir, sobre a produção de corpos dóceis pelo poder disciplinar.

Para que eles possam fazer o movimento do conceito, é preciso que o problema seja vivido como um problema para eles. Daí a necessidade da sensibilização. Trata-se, em outras palavras, de fazer com que os estudantes “sintam na pele” um problema filosófico. Trata-se de fazer com que os estudantes incorporem o problema, para que possam vir a criar um conceito incorporal. (GALLO, 2012, p. 96)

A prática dos exercícios corporais teatrais é uma forma de sensibilizar os estudantes enquanto grupo, percebendo a si mesmo e aos demais, como integrantes de um mesmo corpo, promovendo uma forma de resistência ao poder disciplinar que visa à adequação das normas, sendo ao mesmo tempo massificante e individualizante, modelando corpos e a subjetividade do indivíduo, ou seja, sendo segregador. Com os exercícios corporais lúdicos, são capazes de se entregar ao diálogo, depois que já foi promovido um diálogo entre corpos.

Inicialmente, parte-se dos exercícios de desmecanização dos corpos repetidos até a exaustão. Deste modo, pretende-se promover ao educando novas vivências corporais, potencializando a criação de gestos e experimentação dos espaços. Cada aluno deve explorar as diferentes formas de andar, utilizando braços, pernas, ou seja, o corpo de várias formas diferentes: soltar os membros, se esticar em alongamentos, numa contínua caminhada pela sala ou pátio, alternando longos e curtos passos, explorando com novos movimentos as formas de andar.

O corpo está mecanizado pela enorme capacidade que tem os sentidos para registrar sensações, aliada a uma igual capacidade para selecionar e hierarquizar essas sensações. (...) ao desenvolver sempre os mesmos movimentos, cada pessoa mecaniza o seu corpo para melhor os efetuar, privando-se então de uma atuação original em cada oportunidade. Podemos rir de mil maneiras diferentes, mas quando nos contam uma piada não nos pomos a pensar num modo original de rir, portanto, fazemo-lo sempre da mesma maneira. (BOAL, 1979, p. 37).

Assim, pretende-se romper com a atuação disciplinar das instituições escolares na construção da corporeidade dos educandos, apresentando uma forma de resistência através das técnicas de desmecanização dos corpos, associada à reflexão filosófica.

Na segunda parte da proposta didática, sistematiza-se o método teatral de Augusto Boal com as seguintes temáticas filosóficas: a ética, a política, a estética e a antropologia filosófica. Nesta, cabe a apresentação do tema relacionando-o aos textos

filosóficos. Pretende-se trabalhar a filosofia através dos problemas filosóficos e não de sua história cronológica. Desta forma, o aluno pode relacionar os problemas lidos em situações cotidianas, desenvolvendo possíveis formas de pensamento para o problema em questão, estimulando a autonomia do pensar.

Em seguida, propomos uma dramatização sobre o problema mencionado. Voluntariamente os alunos são convidados a dramatizar entre si, apresentando as possíveis situações que envolvem a temática discutida. Neste momento, damos início ao método do Teatro Fórum, onde os demais alunos participam do debate interferindo na cena dramatizada, de acordo com a sua proposta de intervenção e sem sair do tema proposto.

Em alguns casos, a dramatização chega a ganhar um formato de peça a ser apresentada para toda a escola. Isto ocorreu com a atualização do texto de Platão sobre o quanto o comportamento ético depende do medo da punição. O filósofo nos propõe a seguinte questão: os homens são bons por escolha própria ou simplesmente porque temem ser descobertos e punidos? Os alunos fizeram uma adaptação do *Anel de Gíges*, criando a peça *O Relógio de Rangel*. Nesta adaptação, o problema permanece, mas a estória é atualizada no contexto vivenciado diariamente no cotidiano dos alunos, como o assalto, o assédio, as roupas de grifes, as dificuldades do transporte público e a utilização de bebidas alcoólicas. A iniciativa da montagem da peça partiu dos alunos, que foram orientados pela professora de filosofia, desde o roteiro, figurino e sonoplastia. Durante o processo de montagem, os alunos são inseridos na problemática ética proposta por Platão. Ao atualizar e dramatizar, vivenciam com maior percepção suas implicações. No final do espetáculo, o questionamento foi para a plateia: “Será que o relógio permitiu que Rangel se mostrasse como realmente é?”, “Será que só existe ética pelo medo da punição?”, “E vocês? Se ninguém estiver olhando, o que são capazes de fazer?”. O questionamento, por meio dos alunos, sai das aulas de filosofia, por meio da criação, e abrange toda comunidade escolar.

(...) quem aprende filo-sofia filósofa quando cria, isto é, quando os conhecimentos que vai adquirindo, ou com os quais conta, são reordenados a partir de uma nova maneira de interpelá-los. Ou seja, quando estabelece novas relações com o mundo. (CERLETTI,2009, p.40)

A finalização desta proposta didática requer o estímulo à escrita filosófica; ou pela forma de roteiro, com narrativas (se aproximando do estilo de Platão), ou em forma de

diários (com a elaboração de um personagem) ou numa breve resenha. Cabe ao aluno decidir as formas de registro, variando o formato sempre que possível e assim, experimentando novos estilos de uma escrita filosófica. Em seguida, propomos uma discussão sobre os textos. Cada aluno deve ser capaz de diferenciar as ideias básicas de cada fundamentação teórica, relacionando a uma situação em seu cotidiano. Daí em diante, a proposta pode assumir caminhos diversos, conforme o envolvimento da turma com a questão debatida. O importante é desenvolver a capacidade argumentativa, lógica e criativa, sendo capaz de traçar relações entre o problema filosófico proposto e novas possibilidades de pensá-lo.

Neste processo de criação, são trabalhadas todas as competências específicas da Filosofia, segundo os PCNEM: ler textos filosóficos de modo significativo; ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros; elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo; debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição face a argumentos mais consistentes. Ou seja, fazer do aluno um protagonista de sua vida escolar, sendo capaz de um pensamento crítico e autônomo, que é necessário para a atividade filosófica. Mas esta autonomia não cabe somente ao aluno, mas também ao professor de filosofia em sua prática docente, para a construção de um ambiente favorável à prática filosófica.

O ensino da filosofia - ou de maneira mais ampla, uma educação filosófica – exige autonomia por todas as partes: autonomia da própria filosofia diante de outros saberes e poderes; autonomia do professor ante os marcos institucionais que o regulam; autonomia de quem aprende ante a quem ensina e os outros aprendizes. (KOHAN, 2009, p. 70).

Todas as etapas desta proposta didática visam à reflexão filosófica e à criação artística: desde a sensibilização, promovendo uma reflexão corporal, a leitura de textos, as dramatizações, as adaptações das peças e outras formas de registros escritos, até sua finalização, com uma autoavaliação. Buscam, como objetivo central, promover uma resistência artística aos dispositivos disciplinares impostos no ambiente escolar.

3.2 A ilustração através de narrativas

Neste tópico, pretende-se ilustrar o projeto com a descrição de narrativas por parte dos alunos, que o vivenciou no Colégio Estadual Joaquim Távora, em Icaraí, Niterói,

nas aulas de filosofia, com a instrumentação das técnicas teatrais do Teatro do Oprimido. A pesquisa narrativa no campo educacional vem sendo bastante difundida e utilizada atualmente, neste caso utilizaremos apenas como uma ilustração para a proposta didática apresentada. O método narrativo caracteriza-se como inovador nas Ciências Humanas, por considerar como um de seus instrumentos de pesquisa a subjetividade individual, oferecendo a oportunidade de dar voz aos sujeitos que pouco eram ouvidos ou tinham um pequeno espaço para expor-se.

[...] A crescente utilização da abordagem biográfica em educação busca evidenciar e aprofundar representações sobre as experiências educativas e educacionais dos sujeitos, bem como potencializa entender diferentes mecanismos e processos históricos relativos à educação em seus diferentes tempos. Também porque as biografias educativas permitem adentrar num campo subjetivo e concreto, através do texto narrativo, das representações de professores sobre as relações de ensino aprendizagem, sobre a identidade profissional, os ciclos de vida e, por fim, busca entender os sujeitos e os sentidos e situações do/no contexto escolar. (SOUZA, 2006, p. 136)

Com relação à subjetividade, considera-se que o olhar constituído por esse tipo de pesquisa obedece a uma direção específica que vai do emissor/sujeito às construções de sentido do mundo.

O caráter narrativo também promove uma descrição verossímil, da mesma forma utilizado por Foucault no início do *Vigiar e Punir*, ao descrever um ritual de suplicio. O filósofo tenta dar voz às pessoas silenciadas por uma nova ordem, pela análise de suas fichas de tratamento, seus memoriais, sua arte e sua literatura. Objetiva-se com este recurso produzir o envolvimento do leitor, ao identificar nos educandos personagens da vida real.

Na tentativa de compreender de que modo as aulas de Filosofia instrumentalizadas pelo método do Teatro do Oprimido podem atuar como uma forma de resistência aos dispositivos disciplinares, segundo Foucault, atuantes nas instituições escolares, foi aplicado um roteiro de perguntas realizadas com os alunos da instituição supracitada. Como resultado, observou-se duas modalidades de experiência de si, propiciadas pela Filosofia por meio das técnicas teatrais, relativas a novos modos de se auto perceber e na interação com os demais. A recorrência nas respostas com alunos de diferentes turmas, ainda que todos da terceira série, ilustra o quanto a atividade promove de ruptura com os padrões disciplinares, sobretudo em relação ao individualismo, promovendo a noção de pertencimento a um grupo.

(...) captar como uma história de vida se apresenta, se comunica com outras histórias, como várias vidas são perpassadas por uma mesma história mais abrangente; enfim, como a presença do coletivo se explicita nos relacionamentos cotidianos, nas práticas sociais e emergem nas narrativas (...). (KRAMER, 2003, p.25)

Foram escolhidos para a entrevista quatro alunos de cada sala, ambos da terceira série do Ensino Médio, com perguntas baseadas em um roteiro construído. No roteiro indagamos quais impactos as técnicas teatrais do Teatro do Oprimido, durante as aulas de Filosofia, poderiam causar aos alunos de Ensino Médio e, nas suas relações com os demais colegas no ambiente escolar. Os alunos selecionados foram os que voluntariamente se ofereceram para participar da pesquisa sobre a aprendizagem da Filosofia. A unanimidade em suas respostas, sobre o papel significativo da disciplina em suas vidas, contribui ainda mais para a pesquisa. Vale ressaltar que a maioria dos relatos foi feita com grande entusiasmo, talvez por dois motivos: pelo fato de os alunos estarem sendo ouvidos (raridade no ambiente escolar) e pelo envolvimento de fato com as atividades ministradas, como uma forma de resistência ao padrão disciplinar.

Transcrição das entrevistas realizadas com os alunos participantes da proposta didática, como narrativa ilustrativa no período de outubro a dezembro de 2016:

Primeira pergunta sobre a percepção com relação à atividade dos exercícios de desmecanização do corpo, feita para vários alunos individualmente.

Aluna A: *Os exercícios me ajudaram a perceber o quanto repito movimentos, e a conhecer novas formas de andar, mexer os braços. Foi uma atividade que conectou a turma para que todos trabalhassem em conjunto, o que geralmente não acontece em sala. Me senti solta.*

Aluno B: *Promoveu uma força de vontade, mudou por alguns momentos nossos hábitos de fazer as coisas. A sensação de leveza no corpo é sensacional, brincamos e sorrimos mesmo sem sentir.*

Aluno C: *Como estamos todos os dias fazendo a mesma coisa, praticamente, esses exercícios tiraram um pouco da rotina. Estamos presos a uma rotina, praticamente uma programação, como Matrix (o filme).*

Aluna D: *Nos trouxe uma leveza, uma forma de expressar com o corpo sem medo de críticas. Todos estavam fazendo. Achei bem diferente o jeito de nos comunicarmos.*

Na minha opinião, o melhor foram as brincadeiras, pois fizemos mais juntos e um dependendo do outro, não importava quem fosse. Senti felicidade, um momento de descontração.

Aluno E: *Me senti mais livre para me expressar com os meus colegas.*

Aluna F: *Os exercícios promovem uma oportunidade de a pessoa se expressar da maneira que consegue, faz a pessoa enxergar que é igual a todas, impediu-a de ver as diferenças e assim se soltar para fazer o que todos estavam fazendo.*

Aluno G: *Foi uma aula que permitiu um maior entrosamento com as pessoas da minha sala.*

Aluna H: *No início, no exercício de reconhecimento do espaço, me senti mal e desconfortável perante meus colegas, fiquei com vergonha do que eles achariam de mim. Porém, depois que entrei na roda, me diverti bastante. Libertador. Engraçado, foi a primeira vez que me senti parte da turma. Algo totalmente divertido e libertador, diferente de qualquer outra atividade escolar. Fez com que eu prestasse mais atenção do que nas aulas em sala. Me senti como se pudesse ser quem quisesse, sem o julgamento dos meus colegas.*

Aluna I: *Promoveu a quebra dos grupinhos, tivemos que mudar os costumes e fazer os exercícios com outras pessoas. Me senti mais livre, pude me expressar melhor.*

Aluna J: *Senti uma grande interação com o grupo, todos participaram juntos. Senti meu corpo mais livre, podendo se mover sem padrões.*

Aluno L: *Me mostrou uma nova perspectiva, um novo jeito de se movimentar, me livrando momentaneamente de regras impostas pela sociedade de como me mover, da postura que devo ter, do jeito e etc. Me senti livre desta opressão, todos à minha volta fazendo o mesmo que eu.*

Aluna M: *Senti liberdade para movimentar meu corpo, desconstruir a minha postura.*

Aluno N: *Eles ajudaram a me livrar dos rótulos impostos na sala, acabar com os grupinhos. No início foi estranho, mas depois fiquei livre.*

Aluno O: *Quando somos chamados para participar, ficamos inibidos, mas quando a atividade é em grupo e não um só, mas duas ou mais pessoas fazendo, o corpo responde melhor. Ao ver os outros fazendo, nos sentimos mais seguros em não sermos zoados.*

Aluna P: *Entendo que quando alguém nos pede para fazer alguma coisa, por exemplo, pular, nosso corpo tem uma certa resistência. Mas quando pula todo mundo junto, o nosso corpo não tem mais aquela resistência. Mesmo quando a gente conhece a atividade rola uma barreira, uma certa insegurança, mas depois que a gente se entrega, é uma mistura de emoções, sensações.*

Aluna Q: *Nos exercícios não existe desigualdade, todos são iguais, então você se sente à vontade com o seu corpo. Percebi que a atividade serviu para ajudar algumas pessoas a se libertarem do padrão social. Eu senti que independente do meu corpo, eu posso fazer o que quiser sem me sentir envergonhado, me senti muito bem.*

Aluna R: *Meu corpo querendo se envolver nas atividades e eu me sentindo presa. Pois chega um momento em que você não aguenta se segurar e vai se enturmando e quer mais.*

Aluna S: *Nosso corpo parece estar no automático. Quando o corpo sofre uma reação fora do comum, temos um melhor contato com ele, me senti livre.*

Aluna T: *Promovem liberdade, e inclusive a própria aceitação, já que podemos observar que somos iguais. A atividade faz com que até aqueles que se escondem, como eu, se libertem das correntes da sociedade. Você é mais você, eu fui mais eu.*

As demais perguntas foram realizadas com um pequeno grupo de oito alunos selecionados, com o objetivo de promover uma entrevista em debate. A primeira pergunta foi sobre o que eles pensam sobre as aulas de Filosofia com as práticas teatrais do Teatro do Oprimido.

Aluno A1: *Uma coisa é você pegar o caderno todo dia e só escutar sobre aquilo, outra coisa é você levantar e viver aquele momento. E você consegue realmente entender tudo o que está sendo discutido.*

Aluno B1: *Qual a melhor maneira de questionar do que vivendo aquilo!? Dramatizar realmente te coloca naquela situação, vai fazer você pensar muito mais vivendo aquilo, experimentando.*

Aluno A1: *Desde novo você vai se espelhando em outras pessoas para você construir você mesmo, e quando agimos na questão, na dramatização, você vê as pessoas agirem, mas sempre tem algo que você mesmo quer fazer. Então, você tem essa liberdade.*

Aluna C1: *Nas aulas de filosofia você tem que se expressar com o seu próprio corpo e falar sobre as teorias. Você sempre tem uma resistência em fazer, mas também sente vontade de fazer, pois acontece uma quebra neste padrão que você deve seguir.*

Aluna C1: *As pessoas se condicionam a chegar, anotar o que está escrito no quadro. Quando isso não acontece, parece que não teve aula. Mas fazer, dramatizar, é mais marcante, a gente continua pensando sobre.*

Aluna D1: *A dramatização te ensina muito mais, porque você está se pondo no lugar. É fácil dizer o que eu não faria, mas quando tenho que fazer...*

Aluna D1: *A escola não dá liberdade, tá sempre te dizendo o que você tem que fazer! Tem as coisas que são estipuladas pela escola, pela diretora, não podemos nem vir como queremos!! Mas na aula quando a gente faz, temos liberdade.*

Aluno B1: *Nós não temos voz na escola. Não aceitam a nossa opinião.*

Aluna E1: *E nós somos a escola! Não pode haver mudanças na escola sem nos questionar, sem perguntar o que a gente acha. Poxa!!*

Aluna F1: *Tem uma cartilha, o professor tem que passar aquela matéria para você, tem que ler, tem que escrever aquilo, fazer uns trabalhinhos e depois passar no final do ano, sem realmente adquirir algo sobre.*

Aluno G: *A gente foi condicionado desde o jardim!*

Aluna E1: *Quando fazemos a cena, a gente combina, escreve, lê, discute, faz junto!*

Aluna G: *No colégio é onde a gente mais aprende a não querer conviver com as pessoas. É muita opinião diferente, jeito diferente de agir e acabamos não aceitando o outro. Nas atividades com o corpo, a gente só faz junto!*

A terceira pergunta: *É possível pensar através do corpo?*

Aluna A1: *Sim, porque às vezes em muitas coisas você não consegue encontrar as palavras, então você age! É dessa forma que você pensa com o corpo... mostra gestos.*

Aluna D1: *O mesmo de quando você diz que está com saudade. É diferente de dar “aquele” abraço!!!*

Aluna C1: *A própria questão do olhar, não dizem que “os olhos são espelhos da alma”!?*

Aluno B1: *Eu achava que não, mas quando vou fazer, dramatizar, vejo que nem sempre penso no movimento, parece que ele sai sem que eu pense. O corpo se move sem que eu pense no movimento. É muito bom!*

Aluna D1: *Acho que a gente sempre pensa que o mais importante é pensar com a cabeça, mas quando fazemos (dramatizamos) novos movimentos, nos provocam uma reflexão. Parece que o corpo faz a cabeça pensar, sei lá... tô pensando, rs.*

Aluna C1: *Ué, eu disse que era para fazer uma coisa, denunciar, mas quando eu fui fazer a cena meu corpo parou, não consegui! Acho que meu corpo me fez pensar em outra atitude. Eu vi de outra maneira, percebi que estava errado sobre o que eu realmente queria.*

3.3 O produto didático

Nesta parte, apresentamos o produto didático inicialmente com um formato genérico, buscando demonstrar que a instrumentalização, por meio das técnicas teatrais do método do Teatro do Oprimido, pode ser aplicada nas temáticas filosóficas relacionadas aos ramos da Ética, Política e Antropologia filosófica. Em seguida, demonstraremos os planejamentos das aulas supracitadas.

A aplicação da proposta didática pressupõe um conjunto de no mínimo seis e no máximo dez aulas e foi aplicada aos alunos da terceira série do Ensino Médio.

Temas:	- relacionados à Ética, Política ou Antropologia filosófica.
Objetivos gerais:	- ampliar a percepção dos educandos através das dramatizações com as técnicas do teatro do oprimido; - levantar questões que incentivem o aprofundamento do educando em teorias filosóficas.
Objetivos específicos (conteúdos fundantes)	- objetiva-se estimular a percepção estética dos educandos, por meio da dramatização como forma de reflexão e expressão; - traçar relações com as teorias filosóficas.
Estratégias (motivação e condução das aulas):	- exercícios de desmecanização até a exaustão, como sensibilização; - apresentação de um problema filosófico (aula 1); - leitura, interpretação dos fragmentos teóricos por meio do teatro-fórum e debate (aula 2, 3 e 4); - escrita filosófica (aula 5); - auto avaliação (aula 6).
Recursos:	- leitura de fragmentos filosóficos e utilização dos exercícios de desmecanização e do teatro-fórum, técnicas do Teatro do Oprimido.
Avaliação / atividade :	- cada educando deve criar um texto ou uma performance teatral, relacionando as questões apontadas nas teorias filosóficas com as suas experiências do cotidiano.
Objetivos atingidos:	- questionamento e problematização do tema; - compreensão do vocabulário e interpretação das teorias filosóficas apresentadas.
Auto avaliação	- cada aluno avalia a sua participação, a da turma e a condução do processo.
Bibliografia:	BOAL, Augusto. 200 exercícios e jogos para o ator e o não ator com vontade de dizer algo através do teatro. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1979.

Modelo de Planejamento 01:

Tema:	Dramatizações Filosóficas: A Ética no ato de mentir.
Objetivos gerais:	<ul style="list-style-type: none"> - ampliar a percepção dos educandos através de dramatizações com as técnicas do teatro do oprimido; - levantar questões que incentivem o aprofundamento do educando em teorias filosóficas.
Objetivos específicos (conteúdos fundantes)	<ul style="list-style-type: none"> - objetiva-se estimular a percepção estética dos educandos, por meio da dramatização como forma de reflexão e expressão; - questionar soluções filosóficas envolvidas no ato de mentir.
Estratégias (motivação e condução das aulas):	<ul style="list-style-type: none"> - exercícios de desmecanização: percepção do espaço através de caminhadas de diferentes formas; - apresentação do tema, debate e dramatizações; - leitura e interpretação dos fragmentos de Kant, Aristóteles e Platão; - apresentação de uma cena sobre o problema ético, a partir do teatro-fórum, técnica do Teatro do Oprimido; - debate; - auto avaliação.
Recursos:	<ul style="list-style-type: none"> - leitura de fragmentos filosóficos; - utilização dos exercícios de desmecanização e do teatro-fórum, técnicas do Teatro do Oprimido.
Avaliação / atividade:	<ul style="list-style-type: none"> - cada educando deve desenvolver um texto ou performance relacionando as questões éticas apontadas nas teorias filosóficas com as suas experiências do cotidiano.
Objetivos atingidos:	<ul style="list-style-type: none"> - questionamento e problematização do tema; - compreensão do vocabulário e interpretação das teorias éticas apresentadas.
Auto avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - cada aluno deve avaliar a sua participação, a da turma e a condução das aulas; - discutir se houve a prática do filosofar ou não, e porquê.
Bibliografia:	<p>ARISTÓTELES. Ética a Nicômaco. São Paulo: Martin Claret, 2009.</p> <p>BOAL, Augusto. 200 exercícios e jogos para o ator e o não ator com vontade de dizer algo através do teatro. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1979.</p> <p>KANT, I. Sobre um suposto Direito de Mentir por amor à Humanidade. Em http://www.lusosofia.net/textos/kant_sobre_um_suposto_direito_de_mentir.pdf, acessado em 14/09/2016.</p> <p>KANT, I. "Sobre um suposto direito de mentir por amor à humanidade" in A paz perpétua e outros opúsculos. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1995.</p> <p>PLATÃO. A República. São Paulo: Martin Claret, 2000.</p>

Nesta aula, começamos com os exercícios de desmecanização, partindo das caminhadas para reconhecimento do espaço e do próprio corpo. Cada aluno deveria buscar andar de diferentes maneiras, separando o mais possível todas as partes do corpo, esticando até o limite extremo da cabeça, os braços e pernas, explorando o espaço a sua volta. Ao mudar a sua maneira de andar, muda a percepção de si mesmo, quebra-se a rigidez dos corpos no ambiente disciplinador.

Entre todas as nossas mecanizações, nossa maneira de andar talvez seja a mais frequente. É verdade que temos uma maneira individual de andar, muito particular em cada um de nós, sempre igual, quer dizer, mecanizada. Mas também é verdade que a adaptamos ao lugar em que estamos caminhando. (...) Mudar a nossa maneira de andar nos faz ativar certas estruturas musculares pouco utilizadas e nos torna mais conscientes do nosso próprio corpo e de suas potencialidades. (BOAL, 2015, p.110)

Depois de diferentes formas de caminhar, partiu-se para a abertura de uma roda e apresentação do tema: A Ética no ato de mentir. Iniciamos um breve debate sobre situações cotidianas onde se utilizou da mentira. Logo após, a exemplificação através da dramatização dos alunos de diferentes situações. Nas duas aulas seguintes, deu-se a leitura dos textos filosóficos, buscando comparar as diferentes teorias filosóficas acerca do ato de mentir. Em seguida, utilizamos uma situação problema e aplicamos a técnica do teatro fórum, em que os alunos fazem as intervenções dramatizando, ou seja, atuam ao invés de dar a opinião. Desta forma, todos são, segundo Boal, expectatores, uma iniciativa de tentar reestabelecer o equilíbrio e promover o diálogo. O expectador é o outro que assiste, mas também fala e age, fazendo suas intervenções como ator. Isto impede a formação de “grupinhos” de liderança que possam ter mais destaque, pois cabe ao professor conduzir a aula para que todos participem da cena proposta, de alguma forma.

Como avaliação, foi pedida a exemplificação das teorias filosóficas em ações, por escrito. Finalizamos com uma auto avaliação individual e da turma sobre a participação neste conjunto de aulas, com o objetivo de demonstrar ao aluno o quanto ele é responsável, ou seja, protagonista do seu processo educacional. Um aspecto vale destacar: duas alunas mudaram de opinião em relação ao ato de mentir quando atuaram na cena. Assim, observa-se o quanto a percepção do educando é ampliada através da arte cênica. O objetivo de oferecer ao educando uma nova percepção foi vivenciado, a filosofia com a dramatização oferecem subsídios para uma nova forma de pensamento que não se limita à mente, mas também inclui a expressão corporal, buscando uma resistência ao modelo tecnicista e bancário de educação.

Modelo de Planejamento 02:

Tema:	As relações de amizade na atualidade.
Objetivos gerais:	- problematizar sobre as concepções de amizade.
Objetivos específicos (conteúdos fundantes)	- demonstrar que a amizade na contemporaneidade também pode ser discutida de forma filosófica; - relacionar os conteúdos dos textos filosóficos com situações do cotidiano em relação à amizade.
Estratégias (motivação e condução das aulas):	- exercícios de desmecanização: hipnotismo colombiano e jana cabana; - apresentação do tema, debate e dramatização; - leitura: Amor líquido, Bauman; - vídeo sobre amizade com o filósofo Deleuze; - desenvolver uma escrita (estilo livre) comparando as teorias de Bauman e Deleuze, sobre as relações na contemporaneidade; - exemplificação do texto produzido de maneira dramatizada; - auto avaliação.
Recursos:	- leitura de fragmentos filosóficos; - utilização dos exercícios de desmecanização e do teatro-fórum, técnicas do Teatro do Oprimido; - vídeo.
Avaliação/ atividade:	- cada educando deve apresentar uma performance ou dramatização sobre o seu próprio texto.
Objetivos atingidos:	- reflexão sobre as relações e concepções de amizade entre a turma; - aproximação das questões do cotidiano com o debate filosófico.
Auto avaliação	- cada educando deve desenvolver um texto ou performance relacionando as questões éticas apontadas nas teorias filosóficas com as suas experiências do cotidiano.
Bibliografia:	BAUMAN, Z. Amor Líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos. BOAL, A. 200 exercícios e jogos para o ator e o não ator com vontade de dizer algo através do teatro. Youtube. (25 de julho de 2016). Deleuze – Amizade [Arquivo de vídeo] https://www.youtube.com/watch?v=N5HzuaC5MJA Youtube. (18 de fevereiro de 2013). Zygmunt Bauman - A amizade Facebook [Arquivo de vídeo] https://www.youtube.com/watch?v=5Lm2O3Q56Wg

Na condução deste planejamento, observamos em especial uma turma dividida em vários grupos e que não se relacionavam cordialmente. A turma era dividida em grupinhos, e a troca de hostilidade era constante. Iniciamos com o exercício de hipnotismo colombiano.

Um ator põe a mão a poucos centímetros do rosto do outro e este, como hipnotizado, deve manter o rosto sempre à mesma distância da mão do hipnotizador, os dedos e o cabelo, o queixo e o pulso. (BOAL, 2015, p.101)

Ao trabalhar com o exercício de desmecanização da jana-cabana, rompemos com os grupos, pois era necessário o movimento de toda a turma, se agrupando conforme o jogo. Consiste essencialmente em formar cabanas com suas respectivas Janas, mas uma pessoa sempre vai ficar de fora. Quando o condutor do jogo diz “Jana”, todas as Janas precisam procurar outra cabana, quando diz “Cabana”, todas as cabanas precisam se juntar e procurar outra Jana e quando diz “Tempestade”, todos têm que mudar de lugar, podendo as Janas virarem Cabanas e as Cabanas virarem Janas. É o caos geral no espaço. Ninguém queria ficar sem cabana, ninguém jamais pensaria em ceder gentilmente a cabana para o colega, lutava-se muito por uma Jana ou por uma Cabana. Todo mundo gritava. O jogo é uma coisa muito sincera. Em vários momentos, se duas pessoas haviam montado uma cabana e não tinham ainda uma Jana, as duas pessoas se uniam para chamar “Jana, Jana, Jana”. Mas conforme as cabanas iam sendo formadas com suas respectivas Janas e nenhuma Jana atendia ao chamado, elas abandonavam o seu par de cabana para virar Jana também, numa cabana alheia. O desespero da cabana traída (ou da Jana traída, em outros casos) era o que levava ao cômico. A noção de grupo se sobrepõe ao individualismo disciplinar.

Modelo de Planejamento 03:

Tema:	Racismo Epistêmico
Objetivos gerais:	- analisar o conceito de eurocentrismo na filosofia; - identificar costumes africanos em nosso cotidiano; - relacionar as variantes do racismo.
Objetivos específicos (conteúdos fundantes)	- identificar o racismo epistêmico; - identificar como um conceito ético o Ubuntu; - relacionar a possibilidade do conceito de Ubuntu em nossa sociedade; - articular o cotidiano dos estudantes em relação às questões étnico-raciais.
Estratégias	- exercício desmecanização matoca;

(motivação e condução da aula):	- leitura de textos; - dramatização de situações; - oficina de turbante; - intervenção no Campo de São Bento (comunidade).
Recursos:	- pátio; - textos; - recortes de tecido.
Avaliação/ atividade:	Os alunos devem relacionar a possibilidade do conceito ético ubuntu em nossa sociedade, através de um relato ou performance.
Objetivos atingidos:	- os alunos ficaram tão envolvidos que decidiram fazer uma intervenção fora da escola, no Campo de São Bento, para a comunidade.
Auto avaliação	- cada educando deve desenvolver um texto ou performance relacionando as questões éticas apontadas nas teorias filosóficas com as suas experiências do cotidiano.
Bibliografia:	BOAL, A. <i>200 exercícios e jogos para o ator e o não ator com vontade de dizer algo através do teatro</i> . Rio de Janeiro, 1982: Editora Brasileira. NOGUERA, R. Ubuntu como modo de existir: Elementos gerais para uma ética afroperspectivista. <i>Revista da ABPN</i> • v. 3, n. 6 • nov. 2011 – fev. 2012 • p. 147-150. _____. O tabu da filosofia. In: <i>Filosofia</i> (São Paulo), v. 1, p. 45, 2014.

Este planejamento foi ministrado na semana da consciência negra. Utilizamos o exercício de desmecanização: Matoca, onde é formado uma roda e todos seguem o mesmo ritmo no estalo de dedos e na respiração. Em seguida, cada um dá um salto, como se formasse uma “ola” na roda. Depois os saltos acontecem em duplas, depois em trio, até que toda a roda dê um pulo. Esse exercício promove a experiência da turma como um só organismo, todos precisam ficar atentos e em sintonia. Mais um recurso de resistência ao individualismo dos corpos. O envolvimento dos alunos durante o processo das aulas foi surpreendente, tanto que decidiram fazer uma intervenção fora da escola para a comunidade do bairro. Na oficina de turbante, foi destaque a importância e o significado de seu uso tanto na religião, quanto no âmbito social. A identificação da questão do racismo é latente no cotidiano dos alunos, assim como o preconceito econômico.

Modelo de Planejamento 04:

Temas:	Diário Filosófico
Objetivos gerais:	<ul style="list-style-type: none"> - aproximar os alunos dos textos filosóficos, apresentando as características e particularidades destes; - estimular a criação artística pela criação de um personagem; - apresentar os diferentes estilos de escrita filosófica: diálogo, tratado, ensaio, poema, aforismo, confissão, carta; - estimular a leitura e criação de textos filosóficos.
Objetivos específicos (conteúdos fundantes)	<ul style="list-style-type: none"> - estimular a escrita filosófica; - reconhecer a atitude filosófica como um exercício de reflexão sobre si; - identificar a escrita como um importante conhecimento de si.
Estratégias (motivação e condução das aulas):	<ul style="list-style-type: none"> - exercícios de desmecanização: a cruz e o círculo; - apresentar os tipos de escrita filosófica; - criação do personagem, perfil psicológico e social do personagem; - a cada aula, o personagem deve registrar no diário filosófico suas reflexões sobre o conteúdo trabalhado; - apresentação do personagem.
Recursos:	- como fundamento teórico para esta atividade, as reflexões desenvolvidas por Michel Foucault e Pierre Hadot, trabalhando principalmente com os conceitos de 'cuidado de si' e 'escrita de si'.
Avaliação/ atividade:	- apresentação do personagem e suas reflexões através da dramatização ou elaboração de slides.
Objetivos atingidos:	- estimular o aluno à escrita filosófica e ao autoconhecimento.
Auto avaliação	- cada aluno avalia a sua participação, a da turma e a condução do processo.
Bibliografia:	<p>HADOT, P. Exercícios Espirituais e Filosofia Antiga.</p> <p>FOUCAULT, Michel. (1984), História da Sexualidade 2: O Uso dos Prazeres. Rio de Janeiro, Graal.</p>

Neste planejamento, os alunos tiveram que criar uma personagem, traçando o seu perfil psicológico e social, e desenvolver diversas reflexões existenciais sobre temas como amor, felicidade, filosofia de vida, entre outros, realizando assim exercícios da escrita existencial. Ao longo da história da filosofia, vários pensadores escreveram suas ideias a partir de uma escrita mais pessoalizada, de caráter autobiográfico. Fora da filosofia encontramos também bons exemplos deste tipo de prática de escrita sobre si, como um meio de autoconhecimento. Podemos citar as cartas de Van Gogh, o

diário de Anne Frank, e aqui no Brasil o diário Quarto de despejo de Carolina Maria de Jesus, publicado em 1960. Estimular a escrita filosófica é uma tarefa prevista nos PCNs.

Competências específicas da Filosofia, segundo os PCNEM:
Ler textos filosóficos de modo significativo. Ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros. Elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo. Debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição face à argumentos mais consistentes. (portal MEC)

O trabalho de criação do personagem promove o envolvimento dos alunos, que acabam colocando muito de si mesmos no personagem, uma criação que gera reflexão. As atividades feitas em dupla fomentam o diálogo sobre os conteúdos filosóficos abordados em aula.

(...) quem aprende filosofia cria, isto é, quando os conhecimentos que vai adquirindo, ou com os quais conta, são reordenados a partir de uma nova maneira de interpelá-los. Ou seja, quando estabelece novas relações com o mundo.” (CERLETTI, 2009, p.40)

Entre as reflexões desenvolvidas, trabalhamos com a análise dos espaços existentes na sociedade contemporânea onde se estimula o autoconhecimento e a autocrítica, pensando também a importância destas atividades para a existência humana. No ambiente escolar, um espaço de exercício de uma tecnologia disciplinar busca promover a experiência de si como um exercício de resistência dentro desse espaço.

Considerações finais

Consideramos a disciplina como tecnologia de poder ainda existente no ambiente escolar. E com base no pensamento de Michel Foucault no livro *Vigiar e Punir*, observou-se que a atuação do poder disciplinar nas escolas, instituições de sequestro, é responsável pelo engessamento das expressões corporais e conseqüentemente dos pensamentos. As técnicas de distribuição dos corpos no espaço, o controle das atividades no tempo articulado aos três instrumentos da vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e o exame formam uma complexa rede de assujeitamento dos indivíduos. Sua manutenção perpassa modelos arquitetônicos, objetivando o controle minucioso do detalhe, dos gestos e dos corpos. Os indivíduos internalizam a disciplina e promovem a sua expansão aos demais, em sociedade.

A proposta de associar as técnicas e jogos teatrais do Teatro do Oprimido, de Augusto Boal, às aulas de filosofia, visa romper a dicotomia entre corpo e mente, propondo novas formas de expressões corporais e de pensamento. Cabe lembrar a dimensão lúdica que esta arte contém. Quem faz teatro faz pelo prazer de atuar, de ser ativo, de se dizer ao mundo e expressar o que pensa. O Teatro do Oprimido não é um fim em si mesmo, mas um instrumento, através do qual os oprimidos falam e se posicionam diante dos opressores, enfrentam a opressão por meio da criação artística. A possibilidade de criação corporal, no processo de aprendizagem, permite aos educandos a descoberta de novas experiências corporais, percebendo a sua corporeidade como parte de seu processo como um ser de relações no mundo.

Os jogos e exercícios de desmecanização permitem potencializar a criação, exercendo uma forma de resistência, através da arte, aos padrões de normalização das disciplinas. A possibilidade de dramatização dos problemas vivenciados, associados às discussões filosóficas, permite uma reflexão viva e estética sobre o próprio cotidiano. Boal, na *Estética do Oprimido*, afirma “o processo estético desenvolve nossas capacidades perceptivas e criativas atrofiadas, aumenta o nosso poder de metaforizar a realidade.” (BOAL, 2009, p. 118).

Proporcionar a vivência dos questionamentos filosóficos por meio das expressões teatrais exige que os educandos apresentem aspectos subjetivos do seu cotidiano, traçando uma complexa reflexão corporal, despertando gestos, experimentando movimentos no espaço, reconhecendo-se como protagonistas de si mesmos e de suas

relações para com este corpo em desenvolvimento. Desta forma, aproximamos as discussões filosóficas dos anseios e necessidades concernentes ao ambiente escolar, com a instrumentalização teatral. Busca-se ampliar a percepção estética com a dramatização das problemáticas apresentadas, promovendo a desnaturalização do cotidiano, prática correspondente à atividade filosófica.

(...) o ensino da filosofia implica uma atualização cotidiana de múltiplos elementos, que envolvem de maneira singular seus protagonistas (professores e estudantes), a filosofia posta em jogo e o contexto em que esse ensino tem lugar. (...) o ensino da filosofia é, basicamente, uma construção subjetiva, apoiada em uma série de elementos objetivos e conjunturais. (CERLETTI, 2009, p. 08)

Nesta perspectiva, a resistência ou o contrapoder é pensado através da atividade artística que possibilita a experimentação de diversas possibilidades do corpo, pelos exercícios de desmecanização, ou através das dramatizações, sempre associado à reflexão filosófica, onde objetiva-se provocar no indivíduo em seu desenvolvimento, a amplitude de sua percepção e sentidos de criação, rompendo com a manutenção rígida dos modelos de expressão.

REFERÊNCIAS

BILLOUET, PIERRE. **Foucault**. Trad. Beatriz Sidou. São Paulo: Estação da Liberdade, 2003.

BOAL, AUGUSTO. **Jogos para Atores e não atores**. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

_____. **Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

_____. **A Estética do Oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

_____. **O Teatro como Arte Marcial**. Rio de Janeiro: Garamond, 2003.

_____. **O Arco-íris do Desejo**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2002.

_____. **Técnicas Latino-Americanas de Teatro Popular**. São Paulo: Hucitec, Prefeitura do Município de São Paulo, 1984.

_____. **200 exercícios e jogos para o ator e o não ator com vontade de dizer algo através do teatro**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1979.

BRANDÃO, JUNITO. **Teatro Grego, Tragédia e Comédia**. Petrópolis: Vozes, 2007.

CASTELO BRANCO, Guilherme. **As resistências ao poder em Michel Foucault**. Trans/Form/Ação[online]. 2001, vol.24, n.1, pp. 237-248. ISSN 01013173.

CASTELLO, LUIS. **Oculto nas palavras: dicionário etimológico para ensinar e aprender** / Luis Castello e Claudia T. Mársio; trad. Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CERLETTI, ALEXANDRE. **O Ensino de filosofia como problema filosófico**. Trad. Ingrid Muller Xavier, Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CASTRO, EDGARDO. **Introdução à Foucault**. Trad. Beatriz de Almeida Magalhães. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FEITOSA, Charles. **O ensino da filosofia como uma estratégia contra a interdisciplinaridade**. In: KOHAN, Walter O. (org.). *Filosofia – caminhos para seu ensino*. RJ: DP&A, 2004.

FOUCAULT, MICHEL. **O sujeito e o poder**. In: DREYFUS, Hubert e RABINOW, Paul. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica – para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Trad. Vera Portocarrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. **Vigiar e Punir**. Trad. Raquel Ramallete. 27. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. **Microfísica do Poder**. Trad. Roberto Machado. 19. Rio de Janeiro: Graal, 2008.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. Trad. Roberto Cabral de Meio Machado e Eduardo Jardim Morais. Rio de Janeiro: Nau, 2009.

_____. **Em defesa da Sociedade**. Curso dado no Collège de France (1975-1976). Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **História de Sexualidade I: a vontade de saber**. Trad. Maria Theresa da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 2011.

_____. **Ditos e Escritos IV: Estratégia, Poder-Saber**. Trad. Manuel Barros da Motta. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro. Ed. Paz e Terra, 2000.

GUÉNOUN, DENIS. **O Teatro é necessário?** Trad. Fátima Saadi. São Paulo: Perspectiva, 2014.

KANT, Immanuel. **Resposta à pergunta: Que é o esclarecimento?** Textos Seletos. Tradução Floriano de Sousa Fernandes. 3 ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

KOHAN, Walter. Filosofia. **O paradoxo de aprender e ensinar**. Belo Horizonte, MG, Autêntica, 2009.

KRAMER, Sonia e SOUZA, Solange. **História de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação**. 1 ed. São Paulo, Ed. Ática, 2003.

MERLEAU-PONTY, MAURICE. **Fenomenologia da percepção**. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2- ed. - São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PORTOCARRERO, VERA. **Instituição Escolar e Normalização em Foucault e Canguilhem**, Revista: Educação e Realidade, 2004.

SANCTUM, FLAVIO. **A Estética de Boal**. Rio de Janeiro, Ed. Multifoco, 2012.

SILVA, Aida. **Escola pública e formação da cidadania: possibilidades e limites**. São Paulo, 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, 2000.

SILVEIRA, RAFAEL. **Michel Foucault. Poder e Análise das Organizações**. Rio de Janeiro, Ed. FGV, 2011.

SOUZA, ELIZEU CLEMENTINO. **O Conhecimento de si – Estágio e narrativas de formação de professores**. Salvador, BA, UNEB, 2006.

STANISLAVSKI, CONSTANTIN. **A preparação do ator**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

Sites:

http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=3E327AED54C321C0F007793869339CE0.proposicoesWeb2?codteor=1517294&filename=Tramitacao-MPV+746%2F2016

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf

ANEXOS

Atividade referente ao Planejamento 01

A Ética no ato de mentir.	
Nome:	Turma:
Professora: Andreia	Disciplina: Filosofia

No trecho a seguir, Sócrates questiona Adimanto sobre a utilidade da mentira em certas ocasiões:

“Mas, às vezes, a mentira nos discursos é útil a alguns, de maneira a não merecer o ódio? No que diz respeito aos inimigos e àqueles a quem chamamos de amigos, quando impelidos pelo ódio ou pelo desatino, realizam alguma ação má, a mentira não é útil como remédio para os desviar disso? E nessas histórias de que falávamos há pouco, quando não sabendo a verdade sobre os acontecimentos do passado, damos a maior verossimilhança possível à mentira, não a tornamos útil?”
(PLATÃO. A República. Livro II)

"São, pois, consideradas involuntárias aquelas coisas que ocorrem sob compulsão ou por ignorância; e é compulsório ou forçado aquilo cujo princípio motor se encontra fora de nós e para o qual em nada contribui para a pessoa que age e que sente a paixão - por exemplo, se tal pessoa fosse levada a alguma parte pelo vento ou por homens que dela se houvessem apoderado.

Mas, quanto às coisas que se praticam para evitar maiores males ou com algum nobre propósito (por exemplo, se um tirano ordenasse a alguém um ato vil e esse alguém, tendo os pais e os filhos em poder daquele, praticasse o ato para salvá-los de serem mortos), é discutível se tais atos são voluntários ou involuntários. Algo de semelhante acontece quando se lançam cargas ao mar durante uma tempestade; porque, em teoria, ninguém voluntariamente joga fora bens valiosos, mas quando assim o exige a segurança própria e da tripulação de um navio, qualquer homem sensato o fará."
(ARISTÓTELES. Ética a Nicômaco. Livro III)

"Quem, pois, mente, por mais bondosa que possa ser a sua disposição, deve responder pelas consequências, mesmo perante um tribunal civil, e por ela se penitenciar, por mais imprevisas que essas consequências possam também ser; porque a veracidade é um dever que tem de se considerar como a base de todos os deveres a fundar num contrato e cuja lei, quando se lhe permite a mínima exceção, se toma vacilante e inútil. Ser verídico (honesto) em todas as declarações é, portanto, um mandamento sagrado da razão que ordena incondicionalmente e não é limitado por quaisquer conveniências." (KANT, I. Sobre um suposto direito de mentir por filantropia)

ATIVIDADE:

Relate um caso de seu cotidiano em que a questão da mentira tenha estado presente e a relacione com um dos filósofos apresentados acima.

Atividade referente ao Planejamento 03

DIÁRIO FILOSÓFICO	
Nomes:	Turma:
Professora: Andreia	Disciplina: Filosofia

“Uma vida não examinada não vale a pena ser vivida”

Sócrates

Criação do personagem para elaboração de um diário filosófico

O primeiro passo é criar o personagem e definir o seu perfil. Para isso, preencha as seguintes informações:

Sexo	
Idade	
Profissão	
Nacionalidade	
Residência	

Agora é necessário pensar no perfil psicológico e social do personagem. Descreva abaixo um dia na vida do personagem, destacando as suas principais atividades diárias e relações sociais.
