

**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA**  
**ESCOLA SUPERIOR DE TEATRO E CINEMA**



**Para Além da Boa Vontade: Um Estudo Sobre as Práticas Pedagógicas em  
Teatro e Comunidade.**

DISSERTAÇÃO

MESTRADO EM TEATRO - ESPECIALIZAÇÃO EM TEATRO E COMUNIDADE

---

**Nicolle Vieira de Sá**

Amadora, setembro 2024

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA  
ESCOLA SUPERIOR DE TEATRO E CINEMA

**PARA ALÉM DA BOA VONTADE: UM ESTUDO SOBRE AS PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS EM TEATRO E COMUNIDADE**

Dissertação

Nicolle Vieira de Sá

Dissertação submetida(o) à Escola Superior de Teatro e Cinema para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Teatro - especialização em Teatro e Comunidade, realizada sob a orientação científica de Armando Nascimento Rosa, doutor em Estudos Portugueses e coorientação de Pedro Haddad Martins, doutor em Artes Cênicas.

Amadora, setembro 2024

## DEDICATÓRIA

Por mim, que sempre senti o vazio da base teórica, mas segui buscando preenchê-lo com aprendizado, prática e paixão.

Por meu grupo de teatro, Libre Théâtre, que ainda tem muito a caminhar, mas carrega nos passos a força de quem tem propósitos e acredita nos próprios sonhos.

Por minha cidade, Governador Valadares, que precisa retomar sua identidade teatral e reencontrar sua voz nos palcos da memória e do futuro.

Por minha mãe, Ilda Sá, que sonhava em ver os filhos formados e que, em cada conquista minha, vê o reflexo do seu amor e da sua esperança.

E para todos aqueles que, assim como eu, acreditam que o estudo e a pesquisa é importante e transformador, pois através deles edificamos bases sólidas e construímos novas realidades dando sentido às nossas jornadas.

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, gostaria de expressar minha profunda gratidão à energia e à matéria, elementos fundamentais que compõem o universo e que, de forma intrínseca, sustentam a vida e todas as minhas conquistas. São elas que me permitem existir, aprender e evoluir, e por isso, reconheço sua importância em cada passo da minha jornada.

A todos os deuses e deusas, que em suas infinitas formas e manifestações, iluminaram meu caminho com sabedoria, força e proteção. Seja por meio de bênçãos, sinais ou intuições, senti sua presença guiando-me nos momentos mais desafiadores.

Aos meus mentores e guardiões, visíveis e invisíveis, que me acompanharam ao longo desta trajetória, oferecendo ensinamentos, inspiração e apoio. Cada um deles contribuiu para que eu pudesse alcançar este momento tão significativo.

Ao meu amado Mateus, por TUDO e mais um pouco. Sua presença em minha vida foi e continua sendo um farol de amor, paciência e compreensão. Você esteve ao meu lado nos momentos mais difíceis, celebrou cada vitória e me mostrou que, juntos, somos capazes de superar qualquer obstáculo.

Ao Lucas França, pela luz que trouxe à minha estrada. Sua orientação e amizade foram essenciais para que eu encontrasse clareza e direção nos momentos de incerteza. Sua sabedoria e generosidade são um presente que levarei para sempre comigo.

Ao Pedro Haddad, meu anjo de suporte, por estar sempre presente, seja com palavras de incentivo, seja com ações concretas. Sua dedicação e cuidado foram fundamentais para que eu não desistisse, mesmo quando tudo parecia difícil.

A Inês e Bia, por não me deixarem desistir. Vocês foram minhas âncoras nos momentos de dúvida e cansaço, vocês me incentivaram a seguir em frente, mesmo quando o caminho parecia um abismo.

A Isabel Bezelga e Marina Coutinho, por disporem do seu tempo e conhecimento para me auxiliar nesta jornada. Sua disponibilidade e dedicação foram um presente que contribuiu imensamente para o meu crescimento acadêmico e pessoal.

À minha família e amigos, pela compreensão, apoio e pensamentos positivos. Vocês foram minha base, meu porto seguro, e sem o amor e a paciência de cada um de vocês, nada disso seria possível. Obrigado por acreditarem em mim, mesmo quando eu mesmo duvidava.

E, por fim, a todos que acreditavam que eu nunca chegaria até aqui. Vocês foram minha motivação para provar que, com determinação, resiliência e fé, é possível alcançar os sonhos mais audaciosos. Cada dúvida lançada sobre mim foi transformada em combustível para seguir adiante. “Nóis capota mais num breca”

Gratidão!!!

## **EPIGRAFE**

“Arte pra mim não é produto de mercado. Podem me chamar de romântico. Arte pra mim é missão, vocação e festa.”

(Ariano Suassuna)

## RESUMO

Este estudo explora as práticas pedagógicas em Teatro e Comunidade, buscando entender o funcionamento, o impacto e a importância desses projetos como ferramentas de transformação social e cultural em comunidades locais. O principal objetivo da pesquisa é entender quais competências, além da boa vontade, são necessárias para garantir o sucesso dessas iniciativas. Os projetos de Teatro e Comunidade, ao integrar práticas teatrais com a participação ativa da população, promovem a inclusão, o empoderamento e o fortalecimento da identidade cultural, transcendem o caráter puramente artístico e assumem um papel social transformador. A pesquisa questiona se a boa vontade por si só é suficiente para a execução de tais projetos, propondo que, além dela, são essenciais competências pedagógicas, metodológicas e de gestão. A formação pedagógica é destacada como um fator determinante para o sucesso dessas iniciativas, sendo necessário o desenvolvimento de habilidades críticas, reflexivas e colaborativas que envolvam a comunidade no processo criativo e educativo. Os resultados do estudo apontam que, para além do conhecimento técnico do teatro, o trabalho com projetos em comunidade exige preparo para lidar com as diversidades cognitivas e sociais dos participantes. É crucial que os profissionais sejam capazes de promover o diálogo, a cooperação e a co-criação, fomentando a cidadania ativa e a consciência crítica entre os participantes. A pesquisa destaca também a relevância de uma pedagogia inclusiva e crítica, inspirada em autores como Paulo Freire, que entende a educação como um processo dialógico e libertador. Os projetos de Teatro e Comunidade, quando bem estruturados e embasados em teorias pedagógicas sólidas, podem efetivamente contribuir para o fortalecimento das relações sociais e culturais, promovendo o desenvolvimento humano e a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

**Palavras chave:** Teatro e Comunidade; Empoderamento Social; Práticas Pedagógicas; Formação do Facilitador; Boa Vontade.

## ABSTRACT

This study explores the impact and importance of Theater and Community projects as tools for social and cultural transformation in local communities. The main objective of the research is to understand which competencies, in addition to goodwill, are necessary to ensure the success of these initiatives. Theater and Community projects, by integrating theatrical practices with the active participation of the population, promote inclusion, empowerment, and the strengthening of cultural identity, transcending the purely artistic character and assuming a transformative social role. The research questions whether goodwill alone is sufficient for the execution of such projects, proposing that, in addition to it, pedagogical, methodological, and management competencies are essential. Pedagogical training is highlighted as a determining factor for the success of these initiatives, requiring the development of critical, reflective, and collaborative skills that engage the community in the creative and educational process. The study's results point out that, beyond the technical knowledge of theater, working with community projects requires preparation to deal with the cognitive and social diversities of the participants. It is crucial that professionals are capable of promoting dialogue, cooperation, and co-creation, fostering active citizenship and critical awareness among participants. The research also emphasizes the relevance of an inclusive and critical pedagogy, inspired by authors like Paulo Freire, who views education as a dialogical and liberating process. Theater and Community projects, when well-structured and based on solid pedagogical theories, can effectively contribute to the strengthening of social and cultural relations, promoting human development and the construction of a more just and democratic society.

**Keywords:** Theater and Community; Social Empowerment; Pedagogical Practices; Facilitator training; Goodwill.

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

BNCC - Base Nacional Curricular Comum

CEU - Centro Unificado de Esporte Lazer e Arte

CNV - Comunicação Não Violenta

FOFA - Núcleo de Formação de Facilitadores

MUNIC - Municipal - Município

OTS - Operadores de Teatro Social

SATED/MG - Sindicato dos Artistas e Técnicos em Espetáculos de Diversões no Estado de Minas Gerais

SMCELT - Secretaria Municipal de Esporte Cultura e Turismo

UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

# ÍNDICE GERAL

DEDICATÓRIA.....	I
AGRADECIMENTOS.....	II
EPIÍGRAFE.....	III
RESUMO.....	IV
ABSTRACT.....	V
LISTA DE ABREVIATURAS.....	VI
ÍNDICE GERAL.....	VII
ÍNDICE DE FIGURAS E TABELAS.....	VIII
INTRODUÇÃO.....	1
<b>CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....</b>	<b>21</b>
<b>1.1 - Teatro e Comunidade: Criando Laços Transformando e Vidas.....</b>	<b>21</b>
1.1.1 Terminologia da Palavra: Comunidade = Comunitário?.....	23
1.1.1.1 - Teatro ‘Preposições’ Comunidade e suas Contexturas.....	26
1.1.2 - Teatro como Expressão da Comunidade: Fortalecendo Vínculos, Tradições e Cultura.....	33
1.1.3 Arte Coletiva e Poder Compartilhado: As Distinções entre Teatro de Comunidade e Teatro Participativo.....	37
<b>1.2 - Sobre Abordagens, Competências e Habilidade nas Práticas Pedagógicas.....</b>	<b>41</b>
1.2.1 - Pedagogia do Teatro: Ciência e Arte Caminhando Juntos.....	44
1.2.2 - Abordagens Pedagógicas Para Uma Transformação Égide.....	47
1.2.3.1 - Etnografia e Etnocologia: A Busca do Olhar Sensível nas metodologias de Teatro e Comunidade.....	51
1.2.3 - Práticas Pedagógicas em Teatro e Comunidade: Espaço de Diálogo, Criação e Emancipação....	56
<b>1.3 - A Formação Como Sustentáculo Para Fortalecer Laços e Promover Mudanças em Comunidades... 62</b>	<b>62</b>
1.3.1 - Formação e Desenvolvimento de Habilidades de Mediadores em Teatro e Comunidade: Um Estudo Comparativo entre os Projetos RE.STO.RE e FOFA.....	66
1.3.2 - O Facilitador Cultural como Artista-Educador: Uma Leitura Crítica a Partir do Projeto RE.STO.RE.....	70
<b>CAPÍTULO II - METODOLOGIA, APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>74</b>
<b>2.1 Do planejamento a execução: Reflexões Críticas Sobre Boa Vontade e Competência em Projetos de Teatro e Comunidade.....</b>	<b>74</b>
2.1.1 - Tipo de estudo.....	81
2.1.2 - Técnica e instrumento de recolha de dados.....	83
<b>2.2 - Mentores e Mestres: A Congregação Entrevistada.....</b>	<b>84</b>
2.2.1 - Marina Henriques Coutinho: A voz da experiência no Brasil.....	85
2.2.2 - Isabel Maria Gonçalves Bezelga: A voz da experiência em Portugal.....	87
<b>2.3 - Questões Éticas.....</b>	<b>89</b>
<b>2.4- RESULTADOS.....</b>	<b>89</b>
2.4.1 - Sabedoria e Experiência Profissional no Teatro e Comunidade: Análise das Trajetórias e Práticas Pedagógicas.....	90
2.4.2 - Desafios e Perspectivas para o Futuro do Teatro e Comunidade: O Que Ainda Precisa Ser Investigado.....	102
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>105</b>
<b>BIBLIOGRAFIAS.....</b>	<b>109</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>121</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>146</b>

## ÍNDICE DE FIGURAS E TABELAS

**Tabela 1:** Tabela Analítica das Práticas Pedagógicas em África

**Tabela 2:** Tabela Analítica das Práticas Pedagógicas em Ratonés

**Tabela 3:** Análise das Práticas Pedagógicas ao Redor do Mundo de Van Erven

**Tabela 4:** Comparação Analítica dos Projetos RE.STO.RE e FOFA: Convergências e Singularidades Metodológicas

**Figura 1:** Diagrama de síntese do perfil do Facilitador Cultural segundo o projeto RE.STO.RE. Elaboração própria.

**Tabela 5:** Questões da Entrevista e Pontos Centrais

**Imagem 1:** Notícia sobre a interdição do Teatro Atiaia

**Imagem 2 -** Notícia sobre os ingressos esgotados no CEU da Artes

**Imagem 3 -** Notícia sobre premiações de ABATE no Festival de Passos e reapresentação na cidade.

## INTRODUÇÃO

Os projetos de *Teatro e Comunidade* têm se destacado como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento cultural e social de culturas locais onde esse trabalho vem sendo realizado, atuando como um meio eficaz de democratização do acesso às artes e de fortalecimento da harmonia social. Como destaca Márcia Pompeo Nogueira (2002), esses projetos colaboram no “fortalecimento de comunidades, contribuindo enquanto um meio de comunicação entre diferentes setores da comunidade e enquanto forma de identificação e solução de problemas” (p.70).

Nesse sentido, o teatro de comunidade não apenas promove a expressão artística, mas também se configura como uma prática de resistência cultural, reafirmando identidades e contestando narrativas hegemônicas. Conforme Isabel Bezelga (2016), nesses projetos “a vivência da comunidade surge como resposta às necessidades de construção de espaço/tempo de reconhecimento e intervenção individual e coletiva de âmbito local, numa interação mais íntima e de face a face.” (p.52) Além disso, Gergen J. Kenneth (2009) reforça que “não é na mente individual que o conhecimento, a razão, a emoção e a moralidade residem, mas nos relacionamentos” (p.12), o que ressalta a importância desses projetos como espaços de construção coletiva de saberes e transformação social.

Ao integrarem práticas teatrais com a participação ativa da comunidade, esses projetos transcendem o caráter meramente artístico do teatro, assumindo uma função social transformadora. Augusto Boal (1991) afirma que o teatro é do povo e que “devem transferir ao povo os meios de produção teatral, para que o próprio povo utilize, à sua maneira e para seus fins. O teatro é uma arma e é o povo quem deve manejá-la.” (p. 139).

Sendo assim, cria-se um espaço de pertencimento no qual “o espectador não tem que se ver com uma inclinação artística para poder esperar que tal trabalho diga algo a eles” (Cohen Cruz, 2008, p. 95). Possibilitando criar intercâmbios culturais de expressões coletivas, permitindo que indivíduos e grupos historicamente marginalizados, ou não, compartilhem suas vivências, saberes e identidades, contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva e plural, promovendo o empoderamento nas comunidades.

Através da encenação de histórias locais, da recuperação de memórias e da valorização das vozes da comunidade, esses projetos colaboram para a construção de uma memória coletiva que fortalece a identidade cultural e a coesão social, que segundo Marina Henriques Coutinho (2011), “permite o desenvolvimento de um estado de ação/reflexão sobre o seu próprio lugar e o mundo” (p.126).

Assim como Cláudia Andrade (2011) resgata o coro grego como núcleo fundador do teatro e espaço simbólico de vivência coletiva, os projetos de Teatro e Comunidade hoje se tornam espaços de reconexão entre corpo, memória e pertencimento. O coro, nesse sentido, representa não apenas uma técnica ancestral, mas uma pedagogia sensível, centrada no coletivo — o que se revela extremamente pertinente nas práticas transformadoras descritas nesta pesquisa.

As práticas pedagógicas, para além da *boa vontade*, desenvolvem competências como cooperação, expressão artística e social, e habilidades de comunicação, cocriação e crítica, promovendo empoderamento e transformação coletiva. Nesse contexto, é orientada por princípios como o diálogo, a emancipação e a construção coletiva do conhecimento, entendida como uma “ação unificadora indispensável à prática libertadora” (Freire, 1987, p. 107). Ela não se restringe à simples transmissão de técnicas teatrais, mas envolve um processo educativo de troca e ensino-aprendizagem, com o objetivo de desenvolver nos participantes uma consciência crítica e reflexiva sobre sua realidade social. Essa abordagem pedagógica desempenha um papel central nos projetos de *Teatro e Comunidade*, pois é fundamental para o sucesso dessas iniciativas.

Bertolt Brecht (2004) afirma que o teatro “mesmo quando possui uma função didática, continua sendo teatro, e enquanto for bem executado, permanece divertido” (p. 49), ou seja, se for bem executado, mantém sua capacidade de entreter e engajar, unindo aprendizado e diversão. Portanto, faz-se assim uma ferramenta poderosa para educar e transformar, sem abrir mão de sua natureza criativa e prazerosa.

Os pedagogos, ao atuarem como mediadores do processo criativo, fomentam a autonomia dos participantes e incentivam a construção de um senso de cidadania ativa e participativa. Segundo Dorothy Heathcote (1995), os participantes “nunca podem ser meros receptores informados sobre o conhecimento. Eles só podem se envolver com ele como pessoas com responsabilidade.” (p.32, trad. nossa). Dessa forma, os projetos de *Teatro e Comunidade*, ancorados em uma pedagogia inclusiva e crítica, podem configurar-se como instrumentos de grande relevância para o fortalecimento da cultura, a promoção da cidadania e o desenvolvimento humano integral, contribuindo significativamente para a formação de uma sociedade mais justa e democrática, já que “em qualquer forma de arte procuramos a experiência de ir além do conhecimento” (Spolin, 2010, p.14)

Dessa forma, evidencia-se a grande potencialidade que é trabalhar “teatro em comunidade” (Nogueira, 2008, p.127). Minhas experiências como pedagoga e artista em contextos de escassez, como os vividos em Governador Valadares, tornam essa pergunta não

apenas teórica, mas visceralmente prática: **Para trabalhar com projetos de *Teatro e Comunidade*, basta só ter *boa vontade*? Ser pedagogo agrega de alguma forma nos processos de desenvolvimento, elaboração e execução desses projetos? É necessário dominar as técnicas de ensino aprendizagem para além das técnicas teatrais, já que ao trabalhar com esses projetos lidamos diretamente com diversidades cognitivas e emocionais?**

Ser pedagogo envolve ter uma formação sólida e contínua, que vai além do domínio técnico do ensino. Requer estudo aprofundado sobre teorias educacionais, metodologias e compreensão crítica do papel social da educação. Paulo Freire (1996), ao falar sobre educação dialógica, não nega a importância do conhecimento formal do pedagogo afirmando que “enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo”(p.16), ou seja, o processo de ensino e aprendizagem é contínuo e envolve busca constante por conhecimento. Ensinar e aprender são ações interligadas: ao ensinar, o educador também está sempre aprendendo, refletindo e se questionando. A pesquisa e a intervenção são partes essenciais desse ciclo, que promove tanto o crescimento do educador quanto do educando. Ele ainda destaca que esse conhecimento deve ser aplicado com humildade, respeitando o saber prévio do educando e promovendo um processo educativo colaborativo. (Freire,1996) O pedagogo, portanto, não apenas ensina, mas também aprende, colocando seu saber a serviço da transformação social.

Pensando assim, acredito que através de práticas teatrais, que envolva a participação ativa dos indivíduos, não só “ensina”, mas também desperta consciências, oferecendo novas perspectivas e fomentando o desenvolvimento crítico e criativo, como defende Augusto Boal:

Teatro, ou teatralidade, é aquela capacidade ou propriedade humana que permite o sujeito se observar a si mesmo, em ação, em atividade. O autoconhecimento assim adquirido permite-lhe ser sujeito (aquele que observa) de um outro sujeito (aquele que age); permite-lhe imaginar variantes ao seu agir, estudar alternativas. O ser humano pode ver-se no ato de agir, de sentir, de pensar. Ele pode sentir sentindo, e se pensar pensando. (Boal,2002,p.27)

Portanto, como Boal enfatiza, o teatro de comunidade não se limita à encenação, mas se consolida como um ato político e pedagógico — um espaço onde corpos e vozes, antes silenciados, ressignificam suas realidades. O pedagogo, longe de ser um mero transmissor de técnicas, torna-se um catalisador dessa metamorfose, articulando saberes ancestrais, demandas contemporâneas e utopias coletivas. É na fusão entre o "fazer teatral" e o "fazer

pedagógico" que se revela a potência revolucionária desses projetos: transformar plateias em protagonistas, espectadores em autores de suas próprias histórias.

## **Pedagogia e Palco: Bagagem e Jornada**

A educação, enquanto ciência e prática, ampliou meus horizontes e abriu diversas portas ao longo da minha trajetória <sup>1</sup>. Por meio dela, vivi e proporcionei experiências significativas, capazes de transformar — mesmo que minimamente — a vida de outras pessoas. Formei-me no Magistério <sup>2</sup> em 2007 e concluí a graduação em Pedagogia <sup>3</sup> em 2016. Nessa caminhada, aprendi a “ensinar”, mas principalmente, aprendi a aprender.

O conhecimento só adquire valor quando compartilhado — convicção que orienta minha prática pedagógica e que dialoga com a noção de ‘comunidade de prática’ de Lave e Wenger (1991). Afinal, de que serve a sabedoria se não for dividida? Contudo, ao longo do tempo compreendi que ensinar vai além de transmitir conteúdos. Como bem disse Rubem Alves (2018), ensinar por ensinar não constrói, apenas acumula. É necessário propósito, mas também sensibilidade. Sem a educação da sensibilidade, todas as habilidades tornam-se vazias e sem sentido (Alves, 2018).

Reconhecer a importância da afetividade no processo educativo exige sensibilidade. Aprender é tomar consciência, desenvolver senso crítico, enxergar de outra maneira aquilo que já se conhece — é caminhar rumo à evolução. Ensinar, por sua vez, é trocar, doar, instigar, iluminar. Mas também é escutar, observar, acolher e ser cúmplice. Quem ensina, aprende ao ensinar; quem aprende, ensina ao aprender. (Freire, 1996)

O teatro passou a fazer parte da minha vida aos quatro anos. Naquela época, eu não compreendia o que era o teatro, mas senti uma alegria intensa ao participar de uma apresentação em homenagem ao Dia das Mães, interpretando o papel de um pai de família.

---

(1)- Iniciei minha trajetória na área da educação em 2004, através dos estágios realizados durante o curso profissionalizante de Magistério. Ao longo dos quatro anos de formação, estagiei em diversas escolas da cidade, incluindo instituições públicas, privadas e terceirizadas. Minhas atividades consistiam em planejar e ministrar aulas de diferentes conteúdos, adequando-os ao nível das turmas que eu assumi, além de supervisionar as salas e os pátios durante os recreios. Em 2007, passei a integrar de forma efetiva a equipe de uma escola privada, onde permaneci até 2016. Nessa escola, atuava como professora de Arte, Informática e Educação Física, além de ser responsável pela turma do Horário Integral, das 7h às 12h. Também gerenciava o controle de entrada e saída dos alunos, o almoxarifado de materiais didáticos, e auxiliava tanto na secretaria quanto na coordenação, colaborando com os projetos da escola e dos professores.

(2)- Curso Normal de Nível Médio - Habilitação em magistério para Educação Infantil; Anos iniciais do Ensino Fundamental e EJA - Ensino de Jovens e Adultos no Colégio Franciscano Imaculada Conceição da rede Clarissas Franciscanas na cidade de Governador Valadares, Minas Gerais- Brasil.

(3)- Graduada pela Universidade de Uberaba - UNIUBE no curso de Pedagogia, licenciada no ano de 2016, com três habilitações. 1- Magistério na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em apoio escolar e outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos; 2- Gestão de Sistema e Instituições educativas escolares e não escolares, habilitada para atuar como coordenação, inspeção, supervisão, orientação e direção de espaços escolares (escolas e superintendência) e não escolares (ongs, hospitais, empresas e outros); 3- Produção e difusão do conhecimento-tecnológico do campo educacional.

Essa primeira experiência, à luz de Turner (1982), já anunciava o teatro como rito de passagem e espaço de experimentação de papéis sociais — uma dimensão que mais tarde orientaria meu entendimento do teatro comunitário como campo de reinvenção identitária.

Desde então, me envolvi em diversas manifestações artísticas: coral da igreja, coroações de Nossa Senhora, apresentações de dança e teatro.

Foi apenas em 1999 que percebi no teatro um verdadeiro espaço de pertencimento. Iniciei minha atuação em um grupo teatral amador ligado à igreja e, pouco depois, fui convidada para um grupo da cidade. Desde então, participei de mais de cinquenta espetáculos, encarnando inúmeros personagens em Governador Valadares e em diferentes regiões do Brasil.

Minha formação teórica teatral, até 2022, foi inteiramente autodidata. Então, recorri a ferramentas como o Google, cursos livres, oficinas e workshops. Isso porque minha cidade não oferece formação profissionalizante ou de ensino superior na área de artes cênicas. Ressalto ainda que, desde o início do meu envolvimento com a cena teatral local, percebo sua fragilidade — uma existência sustentada, metaforicamente, por um tubo de oxigênio.

## **Minha Motivação Para os Estudos**

Em cenários como da minha cidade natal, *Governador Valadares*, em que a cultura local se encontra em decadência, com a perda de tradições e o distanciamento dos valores culturais, o que me leva a compreender o *Teatro e Comunidade* como espaço de resgate e reinvenção — hipótese que será testada à luz das teorias de Boal (1991) e Nogueira (2008). Essa compreensão não nasce de um idealismo abstrato, mas da observação participante que realizei ao longo de anos na cena local — um olhar que se aproxima da etnografia sensível proposta por Geertz (1973) e da etnocenologia de Duvignaud (1997). O teatro comunitário surge, assim, como hipótese de trabalho para enfrentar problemas concretos mapeados nos diagnósticos culturais da cidade, possibilitando a reapropriação de narrativas e práticas culturais que, de outra forma, estariam condenadas ao esquecimento.

Atualmente, segundo pesquisa do IBGE realizada em 2022, *Governador Valadares* possui uma população residente de 257.171 pessoas (IBGE, 2022.). Deste total, conforme uma pesquisa conduzida pela *Fundação Renova* <sup>4</sup> em 2015, ano em que o *Teatro Atiaia* também foi fechado <sup>5</sup>, foi feito um:

---

(4) A Fundação Renova é uma organização não governamental privada e sem fins lucrativos. Foi constituída em 2 de março de 2016, por um Termo de Transação e de Ajustamento de Conduta, e iniciou suas operações em 2 de agosto do mesmo ano. <https://www.fundacaorenova.org/>

(5) Após determinação judicial, Teatro Atiaia é interditado em Valadares. <https://g1.globo.com/mg/vales-mg/noticia/2015/10/apos-determinacao-judicial-teatro-atiaia-e-interditado-em-valadares.html>

[...] diagnóstico e a avaliação de impactos sobre os aspectos de cultura, esporte, lazer e turismo relativos ao município de *Governador Valadares*, decorrentes do rompimento da barragem de Fundão, em 05/11/2015, fato doravante denominado Evento.” (Renova, 2016, p.11)

E esse diagnóstico constatou que:

As informações disponíveis para Governador Valadares na MUNIC 2014 apontam a presença de significativa pluralidade cultural, com grupos e artistas em atividade nas mais diversas áreas [...] Sistema Nacional de Informações e Indicadores Culturais — SNIIC, do MINC, há apenas 14 agentes culturais cadastrados no município.” (Renova, 2016, p.76)

Porém, desses 14 registrados até 2016, não se sabe exatamente quantos têm formação especializada e se são da área do teatro.

Posteriormente, no ano de 2020, o secretário de cultura vigente, Kevin Figueiredo, criou o selo *Eu Faço Cultura*, e que teve reabertura de cadastros no ano de 2021, como foi divulgado na página de notícias *Valadares na TV*. O selo é um cadastro com a finalidade de que “agentes, coletivos e empresários do ramo tenham acesso a políticas públicas” (Valadares na TV, 2021). com a finalidade de cadastrar todas as pessoas que, direta ou indiretamente, movimentam e constroem a cultura da cidade.

Os cadastrados recebem o selo *Eu Faço Cultura*, que tem o objetivo de referendar o trabalho de empresas e coletivos que atuam na Cultura de Valadares a fim de ganhar mais notoriedade junto aos clientes, se posicionar com mais credibilidade no mercado e estar em rede junto à SMCELT. (Valadares na TV, 2021)

No entanto, a prefeitura não tem um diagnóstico sobre esses cadastros. Não se sabe ao certo quantos deles são trabalhadores do teatro e suas qualificações. Somente é disponibilizado as homologações <sup>6</sup> que somados não chegam a 500 cadastrados. Para uma cidade com quase 300 mil habitantes, isso não é nem 1% da população que trabalha com cultura. E na área do teatro esse número é ainda menor.

A comunidade artística de teatro de *Governador Valadares* é tão pequena que acredito, piamente, conhecer, ou pelos menos saber quem são, praticamente todos eles. Estimo que juntos não somamos mais que 100 trabalhadores ativos no mercado. Desses que conheço, somente seis pessoas, contando comigo, que possuem formação acadêmica ou profissional em Teatro. E por volta de 20 pessoas, atuantes, possuem o registro profissional no SATED/MG <sup>7</sup>.

(6) Portaria nº 7.060 da Prefeitura Municipal de Governador Valadares. (2021). Homologa Cadastros Municipais de Cultura. Diário Oficial Eletrônico - ANO VII - nº1809. [https://drive.google.com/file/d/1vzwPFAPWDZKj0L5koXJkn1hz\\_8slCUJ3/view](https://drive.google.com/file/d/1vzwPFAPWDZKj0L5koXJkn1hz_8slCUJ3/view) Portaria nº 7.189 da Prefeitura Municipal de Governador Valadares. (2021). Homologa Cadastros Municipais de Cultura. Diário Oficial Eletrônico - ANO VII - nº1898. [https://drive.google.com/file/d/1iLNGIrfuRociddZAxYq\\_kGW\\_M\\_H67Bp8/view](https://drive.google.com/file/d/1iLNGIrfuRociddZAxYq_kGW_M_H67Bp8/view) Portaria nº7.228 da Prefeitura Municipal de Governador Valadares. (2021). Homologa Cadastros Municipais de Cultura. Diário Oficial Eletrônico - ANO VII - nº1914. [https://drive.google.com/file/d/1iLNGIrfuRociddZAxYq\\_kGW\\_M\\_H67Bp8/view](https://drive.google.com/file/d/1iLNGIrfuRociddZAxYq_kGW_M_H67Bp8/view)

(7) SATED/MG é o Sindicato dos Artistas e Técnicos em Espetáculos de Diversões no Estado de Minas Gerais

Também a *CIAT — Centro de Informação e Assessoria Técnica* <sup>8</sup> com apoio do *Galpão Cine Horto* <sup>9</sup> realizou um *Diagnóstico Participativo Cultural*. O documento mapeia o cenário da cultura em *Governador Valadares* e tem objetivo de subsidiar a sociedade em ações que façam o setor artístico avançar de modo a contribuir com a sociedade. (CIAT, 2023)

. Nele foi identificado:

[...] problemas crônicos no setor cultural de Governador Valadares, incluindo a desvalorização do trabalho artístico pela sociedade e poder público, conservadorismo exacerbado, violação de direitos humanos e falta de reconhecimento do trabalho do artista como profissão. A ignorância social, baixa escolaridade e falta de acesso à cultura agravam a situação, gerando enfraquecimento do setor cultural e desunião no setor artístico.

O setor cultural de Governador Valadares enfrenta desafios decorrentes do ciclo vicioso do preconceito, mas ainda persiste com engajamento em prol da diversidade. (CIAT, 2023, p.13)

O Diagnóstico Participativo Cultural realizado pela CIAT (2023) corrobora e sistematiza o que minha atuação no Libre Théâtre já indicava empiricamente: a desvalorização do trabalho artístico, o conservadorismo e a fragmentação do setor não são percepções isoladas, mas estruturas que conformam o campo cultural local. Trabalhar com teatro em comunidade neste contexto significa, portanto, enfrentar essas inércias — tema que Nicholson (2005) relaciona ao potencial político do teatro aplicado.

Dessa forma, fica evidente a necessidade urgente de ações em prol da cultura de *Governador Valadares*, para que proporcione maior apoio aos artistas locais, facilitando o acesso à formação e valorizando o trabalho cultural. A promoção de projetos de Teatro e Comunidade em Governador Valadares configura-se, assim, como estratégia potencial para enfrentar esses problemas crônicos identificados — como a desvalorização da cultura, o conservadorismo e a fragmentação do setor artístico. Contribuindo, portanto, para a formação de uma identidade cultural mais sólida e inclusiva. Oferecendo oportunidades de desenvolvimento humano para os cidadãos — uma aposta que será analisada à luz das experiências das entrevistadas.

O *Teatro e Comunidade*, emerge como uma poderosa ferramenta para a transformação cultural, especialmente em cenários marcados pela decadência e pela falta de valorização da cultura local, como é a situação de *Governador Valadares*, que teve início de suas atividades de teatro por volta dos anos 70 com representações bíblicas e histórias de cunho cristão até a

---

(8) CIAAT, é uma instituição da sociedade civil, que tem como seu principal objetivo atuar como agência de desenvolvimento, promovendo e fomentando o desenvolvimento com base no tripé da sustentabilidade: sociedade socialmente justa, economicamente desenvolvida e ambientalmente saudável. <https://ciaat.org.br/quem-somos/>

(9) O Galpão Cine Horto é o Centro Cultural ligado ao Grupo Galpão, espaço aberto à comunidade comprometido com a formação de profissionais das artes cênicas, e de fomento a grupos e coletivos com políticas efetivas de reparações sociais.

década de 80, quando é inaugurado o primeiro espaço dedicado a apresentações teatrais, o *Teatro Atiaia*.

Com a abertura do *Teatro Atiaia*, passa-se a criar vários grupos de teatro, todos partindo da *boa vontade* de fazer teatro. No entanto a base desses grupos de teatro não era o teatro em si, grande parte desses grupos tiveram, durante muitos anos, a televisão como referência cênica para a montagem dos espetáculos na cidade, como esquetes do antigo programa “TV Pirata”<sup>10</sup> da Rede Globo, “A Praça é Nossa”<sup>11</sup> do canal STB <sup>12</sup>. Esses grupos também se dedicavam a adaptar, para o palco, filmes de sucesso e desenhos da Disney.

Somente no ano de 2000 é que começa aparecer os primeiros movimentos com trabalhos que traziam aos palcos a pesquisa do teatro em cena, com apresentações baseadas na cultura popular mesclando com as artes circenses, explorando os espaços alternativos e abordando temas atuais acerca da sociedade de um modo geral, ainda se distanciando dos problemas já presentes na cidade.

A observação da cena local permite afirmar que a população da cidade enfrenta dificuldade em consumir teatro, já que, estão “acostumados”, e, de certa forma, esperam produtos inspirados no que se vê na televisão. Minha trajetória inicial também foi marcada por essa alienação cultural e só passei a entender essa diferença, e, de fato amar o teatro, quando busquei, de forma independente, estudar teatro.

Essa transição — de espectadora acostumada à linguagem televisiva para artista interessada na pesquisa cênica — ilustra o processo de ‘letramento teatral’ que Desgranges (2006) associa à pedagogia do espectador. Minha trajetória exemplifica como o acesso a outras referências estéticas pode desnaturalizar o consumo cultural e abrir espaço para um teatro mais interrogativo, menos reprodutivo.

Desse momento em diante passei a frequentar e participar de festivais de teatro pelo Brasil nos quais tive a honra de angariar aproximadamente 20 prêmios. Essas experiências proporcionaram uma rica vivência artística, complementada por minha participação em diversos cursos livres, oficinas e workshops, com o objetivo de ampliar minha formação e aprofundar meu letramento na área teatral

---

(10) “TV Pirata” é um programa de televisão humorístico brasileiro produzido e transmitido pela TV Globo de 5 de abril de 1988 até 8 de dezembro de 1992. Tinha um humor com base no nonsense.” [https://pt.wikipedia.org/wiki/TV\\_Pirata](https://pt.wikipedia.org/wiki/TV_Pirata)

(11) “A Praça É Nossa” é um programa de televisão humorístico brasileiro transmitido pelo canal SBT. Possuía um cenário simples e simultaneamente muito prático: um senhor sentado num banco de uma praça, por onde iam passando vários personagens.” [https://pt.wikipedia.org/wiki/A\\_Pra%C3%A7a\\_%C3%89\\_Nossa](https://pt.wikipedia.org/wiki/A_Pra%C3%A7a_%C3%89_Nossa)

(12) “Sistema Brasileiro de Televisão (SBT) é uma rede de televisão comercial aberta brasileira fundada em 19 de agosto de 1981 por Silvio Santos. A emissora surgiu após uma concorrência pública feita pelo Governo Federal para a criação de duas novas redes de televisão.” [https://pt.wikipedia.org/wiki/Sistema\\_Brasileiro\\_de\\_Televis%C3%A3o](https://pt.wikipedia.org/wiki/Sistema_Brasileiro_de_Televis%C3%A3o)

Todavia, a maior parte dessas atividades formativas foi conduzida por pessoas sem formação específica em teatro. Em muitas ocasiões, essa ausência de embasamento se refletia em propostas com pouca fundamentação teórica e práticas generalistas. Encontros em que era nítido que o mediador não havia planejado nada e aplicava exercícios sem nenhum propósito, o que me levou, em certos momentos, à frustração. Passei a refletir se essa limitação na qualidade se devia ao fato de esses cursos serem, em sua maioria, contrapartidas de projetos culturais, portanto gratuitos e abertos ao público. No entanto, experiências semelhantes também ocorreram em cursos pagos, o que demonstra que esse fator não era exclusivo das formações gratuitas.

Em alguns desses espaços formativos, vivenciei situações desconfortáveis, nas quais se tornava evidente a falta de preparo técnico ou emocional por parte de quem conduzia as atividades. Houve ocasiões em que os facilitadores exigiam a participação em propostas mesmo diante da resistência ou desconforto dos participantes. Em outras, os relatos e contribuições dos envolvidos eram desconsiderados ou minimizados, com posturas que demonstravam certo distanciamento e superioridade. Frases como: “Me respeita porque eu tenho mais de 40 anos de experiência”; “Meus alunos do secundário fazem melhor do que vocês” ou “Cala a boca porque eu estou falando” exemplificam situações em que a condução carecia de equilíbrio emocional e sensibilidade.

Tais falas, registradas em diário de campo, evidenciam a frágil inteligência emocional de que fala Goleman (1995) e violam os princípios da escuta ativa propostos por Rosenberg (2006). Não se tratam de meros deslizamentos, mas de sintomas de um modelo formativo que privilegia a autoridade em detrimento do diálogo — questão central nesta dissertação.

Essas atitudes observadas por parte de alguns mediadores, como a imposição de tarefas, o desprezo pelas contribuições dos participantes e o uso de linguagem agressiva, revelam uma fragilidade no desenvolvimento da *Inteligência Emocional*, especialmente no que diz respeito à empatia, auto-regulação e consciência social. Segundo Goleman (1995), essas competências são fundamentais para relações interpessoais saudáveis e eficazes. Além disso, sob a perspectiva da *Comunicação Não Violenta* (CNV), proposta por Marshall Rosenberg (2006), tais comportamentos violam princípios básicos como escuta ativa, respeito mútuo e expressão genuína de sentimentos e necessidades, comprometendo o ambiente formativo e a construção de vínculos pedagógicos baseados na confiança e na cooperação.

Recentemente, em um projeto de *Teatro e Comunidade* no qual participei, o facilitador interrompeu bruscamente uma participante que questionava a metodologia, dizendo: ‘Ator não pensa, ator faz.’. Esse tipo de postura, além de desmotivar o grupo, inviabilizou a

cocriação — princípio essencial no teatro de comunidade, conforme Baz Kershaw (1992). A falta de habilidades como escuta ativa (Rosenberg, 2006) e gestão de conflitos (Goleman, 1995) transformou o espaço, que deveria ser dialógico, em um ambiente hierárquico e pouco produtivo. Foi uma experiência muito pesada onde o facilitador sustentou rixas internas tornando o ambiente super tóxico onde todos os participantes contavam os dias para que encerrasse o projeto.

Esse episódio, longe de ser uma exceção, ilustra o que Boal (1991) chamaria de teatro vertical, em que o facilitador ocupa o lugar do ‘detentor do saber’, anulando a cocriação. Serve como caso empírico para discutir a formação ética do facilitador, tema que estrutura o Capítulo 1.3.

A análise dessas situações indica que sua origem está na ausência de preparo emocional e a falta de qualificação específica por parte dos facilitadores ou mediadores. Soma-se a isso a carência de formação pedagógica ou experiência docente — elementos essenciais para desenvolver a sensibilidade e a compreensão necessárias ao ato de ensinar e cuidar —, o que faz com que esses “cursos” se tornem, muitas vezes, pouco produtivos.

Segundo Rubem Alves (2018) “os educadores olham primeiro para o aluno e depois para as disciplinas a serem ensinadas. Os educadores não estão ao serviço de saberes. Estão ao serviço de seres humanos — crianças, adultos, velhos”. (p.17.) Ou seja, estudar o processo de aprendizado, buscar entender as necessidades de cada pessoa, criar caminhos para o desenvolvimento, escutar, orientar e construir um ambiente onde o saber possa florescer com empatia e respeito, são a base para as trocas com aqueles com quem trabalhamos.

Por esse motivo, ao longo dos meus mais de 20 anos de trabalho com teatro, construí um arquivo sensível de práticas que me permite afirmar, com base na análise comparativa dessas vivências, que a boa vontade, embora importante, não é suficiente. Ela precisa ser mediada por competências pedagógicas, emocionais e políticas — como defende Freire (1996) e Goleman (1995) — sob risco de, mesmo bem-intencionada, reproduzir violências simbólicas. A *boa vontade* não garante o estímulo, a qualidade e a continuidade desses projetos, principalmente o respeito e empatia ao próximo — elementos que considero indispensáveis pois sustentam relações significativas e processos formativos consistentes.

## **A Esperança de Reconstruir**

Convencida do potencial da Educação e do Teatro como instrumentos de transformação, busquei no mestrado não apenas formação, mas ferramentas para sustentar

teoricamente práticas já vividas. Decidi, então, cruzar o oceano e fazer o mestrado em *Teatro e Comunidade*, curso esse que é inexistente no Brasil.

Apesar de trabalhar com teatro há mais de 20 anos, o “fantasma da não formação” especializada em teatro me perseguia. Essa angústia não era só pessoal: ecoa a desvalorização do saber experiencial em campos artísticos ainda muito marcados por diplomas e hierarquias formais, uma tensão que bell hooks (2021) associa à manutenção de privilégios epistêmicos. Fui frequentemente subestimada e desvalorizada devido à falta de formação acadêmica em teatro. Vivi situações em que alegaram que meu trabalho não tinha pesquisa teatral e não mereciam os prêmios que recebia nos festivais. Fui atacada por um colega da área, que, em postagens nas redes sociais, insinuou que eu era uma fraude por não ter embasamento teórico e que minha prática não validava minha jornada. Esses ataques, longe de ser um episódio meramente pessoal, expõe a violência simbólica presente em campos artísticos onde o saber acadêmico é usado como capital de distinção (Bourdieu, 1996). Minha experiência tornou-se um caso de resistência epistêmica, no qual a prática autodidata e comunitária desafia hierarquias consolidadas — uma dinâmica que também aparece nos relatos das entrevistadas.

Portanto, sem embasamento teórico e técnico, meus trabalhos permaneciam vulneráveis e frequentemente eram invalidados, o que dificultava ainda mais a evolução da nossa jornada. Digo ‘nossa’, porque sei que não estou sozinha nessa caminhada. E hoje percebo e reconheço que, de fato, existiam falhas técnicas que só pude compreender por meio do estudo, o que me permitiu adotar uma nova perspectiva do universo teatral.

Diante do exposto, ser cobrada pela sociedade artística, e por mim mesma, foi o que me motivou a dar esse passo maior e voltar para a cadeira de aluna. Porque acredito que o teatro de comunidade é um instrumento com potencial para mudar cenários onde o teatro não é presente ou pouco interessante. Quando experienciado, o teatro se infiltra nas veias da comunidade, despertando o gosto e promovendo não apenas o aprendizado técnico e artístico, mas também o fortalecimento dos laços sociais e a revitalização da cultura, do sentimento de pertencimento e identidade coletiva.

Partindo desse incomodo, minha motivação maior com a pesquisa, e também com os estudos para além do mestrado, é de me qualificar e obter conhecimentos sólidos para reconstruir a cultura teatral da minha cidade natal.

## **O Lugar Em Que o Teatro Não Está**

No ano de 2015, *Governador Valadares* teve o seu, até então, único teatro interditado pelo ministério público, por não se enquadrar às necessidades específicas do corpo de

bombeiros e de inclusão social. E esse acontecimento foi como uma última pá de terra para as atividades artísticas da cidade que já vinham sofrendo com a falta de incentivos municipal e escassez de público. Foram nove anos que o teatro ficou fechado em absoluto.

Todavia, no ano de 2017 foi inaugurado o *CEU*, - *Centro Unificado de Esporte Lazer e Arte*<sup>13</sup> que:

[...] são parte de um programa do governo federal brasileiro que tem por objetivo integrar, em um mesmo espaço, programas e atividades culturais, esportes e lazer, bem como a formação e qualificação profissional para o mercado de trabalho, oferecendo serviços socioassistenciais e laboratório de informática. (wikipédia)

Nesses centros, há um teatro de bolso<sup>14</sup> com capacidade para até 100 pessoas, que, até pouco tempo, encontrava-se totalmente equipado para a realização de pequenos eventos. No entanto, devido à negligência da administração municipal, o espaço atualmente apresenta necessidade de reformas estruturais e encontra-se defasado em relação aos equipamentos de iluminação e sonorização.

A mentalidade arcaica e gentrificada de alguns artistas mais antigos da cidade contribuiu para sua imobilização diante do espaço, sustentando argumentos de que o local era perigoso, de difícil acesso e inviável para atrair público. Essa postura acabou por dificultar a dinamização teatral no ambiente. No entanto, não concordava — e ainda não concordo — com tais afirmações. Arrisco-me, inclusive, a considerar essa atitude um verdadeiro absurdo, sobretudo quando parte de artistas.

Diante dessa indignação, nesse mesmo ano, fundei o *Libre Théâtre - Produções Teatrais*, que teve estreia do seu primeiro espetáculo no “descartado” teatro de bolso do *CEU das Artes*, nome adotado até o ano de 2024 em que foi renomeado como *Teatro Silvio Pazzarollo*, em homenagem a um dos primeiros atores da cidade que marcou datas ao desfilar de ‘Rei Momo’ no já falecido desfile de carnaval muito bem resgatado no livro *Lantejoulas ao vento: Auge e decadência do carnaval de Governador Valadares* da jornalista e escritora valadarense Zana Ferreira (2018). Ela afirma que “a cidade havia tido um carnaval fantástico no passado.” (p.1) e tudo se perdeu em absoluto. Esse é o meu pavor. Tenho medo de que aconteça o mesmo com o Teatro.

A partir daí comecei um movimento que no decorrer da caminhada comprovou que o público de teatro vai onde tem teatro. Durante seis anos, com intervalo da pandemia, realizamos apresentações e oficinas de forma independente. Através do trabalho de guerrilha

---

(13) “Centros de Artes e Esportes Unificados - CEUs. [https://pt.wikipedia.org/wiki/Centros\\_de\\_Artes\\_e\\_Esportes\\_Unificados](https://pt.wikipedia.org/wiki/Centros_de_Artes_e_Esportes_Unificados)

(14) Espaço teatral de pequenas dimensões, geralmente com capacidade para poucas dezenas de espectadores, que se destaca pela sua atmosfera intimista e proximidade com o público.

realizado pelos três fundadores do grupo, montamos os espetáculos por conta própria, juntando o pouco dinheiro que tínhamos para comprar figurinos e adereços. Pedimos apoio do comércio local para abrir espaço e cobrir gastos de divulgação, onde nós mesmos distribuimos os panfletos e colamos os pequenos cartazes em lugares estratégicos, já que era pouca quantidade. Com o apoio dessas empresas para a produção executiva dos espetáculos, pudemos proporcionar gratuidade de algumas sessões das apresentações para os utentes da comunidade local.

Até nossa última apresentação, no ano de 2022, ano que eu deixei o Brasil para vir estudar, conseguimos levar mais de 2 mil pessoas, entre pagantes e convidados, nas várias apresentações e reapresentações, realizadas no espaço em que cabe, confortavelmente, 70 pessoas, mas que sempre fazíamos a lotação máxima <sup>15</sup>.

Hoje o lugar é conhecido pelos apreciadores de teatro e é utilizado para vários eventos culturais no qual a comunidade local tem se mostrado ativa e participativa. Foi um movimento em que acreditei, tive *boa vontade* em realizar e concretizar, fazendo do *CEU das Artes* um espaço útil e vivo para o teatro de *Governador Valadares* naquela comunidade. Essa iniciativa, nascida da boa vontade coletiva, transformou-se num laboratório de teatro na comunidade que exemplifica, na prática, o conceito de ‘ocupação cultural’ discutido por Kershaw (1992) e Matarasso (2019). O Libre Théâtre tornou-se, assim, um dado empírico vivo desta pesquisa.

A sensação de que que ‘ainda precisava ser feito muito mais’ para a cidade e para a população — e que só a minha *boa vontade* não seria suficiente para manter o movimento — não era apenas um impulso pessoal, mas a percepção aguda das limitações do modelo de gestão cultural baseado na voluntariedade — limitações que Matarasso (2019) associa à falta de sustentabilidade de projetos comunitários. E em mim, sentia que precisava de base teórica para dar passos maiores e mais sólidos. Só mais tarde, nos meus estudos do mestrado, encontrei moldura teórica para nomear aquela experiencia: o Libre Théâtre era, de fato, uma prática de teatro em comunidade, ainda que não soubéssemos então. Como afirma Márcia Nogueira (2008) “ o teatro de grupo também está na origem de muitos trabalhos de teatro em comunidade” (p.135). Minha trajetória ilustra justamente esse movimento orgânico: da prática coletiva à consciência metodológica.

---

(15) Notícia de uma das apresentações esgotadas.  
<https://www.valadares.mg.gov.br/detalhe-da-materia/info/libre-theatre-se-apresenta-no-ceu-das-artes-dias-24-e-25/85847>

Também, minha formação acadêmica na área da educação foi fundamental para alcançar minhas realizações e conquistar os objetivos que tracei, que consistia em voltar a movimentar o interesse e a atividade teatral na cidade, que havia sido prejudicada pela interdição do *Teatro Atiaia* e a conseqüente estagnação do cenário artístico. Com a fundação do meu grupo, busquei reavivar o cenário cênico, mas dessa vez com pesquisa de teatro e não de televisão, mesmo sem termos um espaço estruturado para apresentações. Estimulamos de forma tímida, mas muito potente o engajamento da comunidade com o teatro através de produções independentes. Além disso, nosso movimento proporcionou oportunidades para que mais pessoas, tanto artistas quanto não artistas, pudessem se envolver com o teatro participando das oficinas e dos ensaios abertos, enriquecendo a vida cultural da cidade. Entretanto, minha trajetória no teatro, construída à margem dos cânones acadêmicos, revelou uma tensão produtiva entre saber experiencial e saber formal. Essa lacuna não era apenas minha; era sintomática de um campo artístico periférico onde a prática muitas vezes precede a teoria. A ida para o mestrado representou, assim, menos uma busca por legitimação e mais um movimento de tradução — um esforço para dar nome às práticas já vividas e, a partir daí, construir uma pedagogia situada. No entanto, com o mestrado, a esperança da reconstrução ficou mais latente no meu peito.

Portanto, diante desses dados contextuais e das experiências aqui registradas como corpus empírico, esta pesquisa tem como foco o estudo sobre as competências e habilidades nas práticas pedagógicas dos profissionais que trabalham na gestão, elaboração e execução de projetos de teatro *para/com/por* <sup>16</sup> comunidade, buscando identificar suas técnicas, metodologias e enfrentamentos a fim de compreender seu impacto na inclusão, empoderamento das comunidades e o que fica.

## **Problema da Investigação e Pertinência do Estudo: Basta Só Ter Boa Vontade?**

Através das práticas pedagógicas de *Teatro e Comunidade*, é possível vislumbrar um futuro onde a arte, a educação e a comunidade se entrelaçam em um movimento contínuo de renovação e fortalecimento cultural. Porque este tipo de abordagem pedagógica pode ir para além dos movimentos de teatro e das tradicionais salas de aula, se infiltrando nas veias da comunidade, promovendo não apenas o aprendizado técnico e artístico, mas também o

---

(16) Divisão delineada por Marcia Pompeu Nogueira (2007) na IV Reunião Científica de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas. <https://www.portabrace.org/ivreuniao/GTs/Pedagogia/Tentando%20definir%20o%20Teatro%20na%20Comunidade%20-%20Marcia%20Pompeu%20Nogueira.pdf>

fortalecimento dos laços sociais e a revitalização do sentimento de pertencimento e identidade coletiva. Com essa perspectiva, pretendo retornar para minha terra natal, a fim de reconstruir os caminhos do teatro em *Governador Valadares*, despertando novos artistas e construindo um novo cenário onde todos se sintam pertencentes à história da cidade e do teatro.

Para iniciar a pesquisa, utilizei o método dedutivo que segundo Urânia Auxiliadora S. M. Oliveira (2023) “é um método de raciocínio lógico que parte de uma teoria ou princípio geral e aplica-o a casos específicos. O método dedutivo é utilizado na formulação de hipóteses e na construção de modelos teóricos.” (p.18)

Desse modo, ao refletir se basta somente ter *boa vontade* para realizar projetos de teatro de comunidades, parto da máxima de que: Desenvolver projetos de *Teatro e Comunidade* requer um conjunto de práticas pedagógicas específicas além da *boa vontade*. A pesquisa teve como objetivo responder à seguinte questão: **Quais abordagens, competências e habilidades pedagógicas, além da *boa vontade*, que são essenciais para garantir o bom andamento de um projeto em *Teatro e Comunidade*?** Essas questões surgiram a partir das minhas experiências e das observações de que, embora a *boa vontade* seja um fator importante, ela não é suficiente para assegurar o êxito desses projetos. Determinados projetos enfrentam desafios significativos que não podem ser superados apenas com boas intenções. Portanto, a pesquisa visou identificar as competências adicionais indispensáveis para que esses projetos alcancem seus objetivos.

A formulação do problema decorreu da análise das minhas próprias práticas e das que observei — tanto as bem-intencionadas quanto as autoritárias. Percebi que, frequentemente, a boa vontade e o desejo de fazer a diferença eram considerados suficientes para garantir o sucesso dos projetos. Os fracassos que testemunhei — e por vezes vivenciei — não foram acidentes, mas sintomas de uma formação incompleta. Essa constatação indicou que outros fatores, além da *boa vontade*, são fundamentais para o desenvolvimento eficaz desses projetos.

Partindo das lacunas e dos conflitos que vivenciei em formações e projetos, procurei perceber se há eficácia nas *práticas pedagógicas* utilizadas por profissionais de teatro em projetos de comunidade, minhas próprias dúvidas — como artista sem formação inicial, como pedagoga em contextos informais — orientam as seguintes questões: **Como o teatro pode ser utilizado como uma ferramenta para promover a inclusão, o empoderamento e o desenvolvimento social em cenários de fragilidade institucional, como o que descrevi em *Governador Valadares*? Quais são as principais abordagens pedagógicas utilizadas por profissionais de teatro em projetos *para/com/por* comunidade**

**e se as competências e habilidades adquiridas por meio de estudo influencia positivamente na *prática pedagógica* desses projetos? Qual é o impacto do teatro na inclusão e empoderamento das comunidades, como avaliar e quais são os desafios enfrentados por esses profissionais?**

## **Questões de Investigação e Objetivos**

Mais do que um ponto de chegada, o objetivo de uma pesquisa constitui-se como a visão orientadora que direciona ações, fundamenta decisões e sustenta o engajamento na busca pela excelência. Nesse sentido, esta investigação propõe-se a contribuir para o aprimoramento de intervenções teatrais *para/com/por* comunidades, buscando torná-las mais eficazes e significativas. Pretende-se, com isso, fomentar o diálogo intercultural, fortalecer os vínculos sociais e incentivar a participação cívica nas comunidades envolvidas.

A relevância deste estudo encontra respaldo em autores como Cohen-Cruz (2005), cuja obra discute o potencial do teatro de comunidade na promoção da inclusão e do empoderamento social, e Thompson (2003), que examina o papel do teatro em contextos de conflito e reconstrução do tecido social. Tais abordagens destacam a importância de compreender o impacto das práticas teatrais nas dinâmicas socioculturais locais.

A motivação central desta pesquisa emerge de uma tensão vivida na prática: a vontade de atuar em minha cidade natal, Governador Valadares, esbarrava na falta de ferramentas conceituais para sustentar projetos além da boa vontade. O retorno, portanto, não é só geográfico; é um movimento de pesquisa-ação, no qual o conhecimento acadêmico se coloca a serviço da transformação de um contexto concreto — proposta que dialoga com a pesquisa participativa defendida por Brandão (1986) e com o teatro aplicado de Nicholson (2005). Assim, pretende-se unir a formação artística à prática social, com vistas à valorização e ao fortalecimento da cultura local.

Partindo da premissa de que as práticas pedagógicas adotadas por profissionais do teatro exercem influência direta sobre o êxito dos projetos de comunidade, a presente investigação dialoga com estudos como o de Nicholson (2014), que analisa os fundamentos pedagógicos do Teatro Aplicado, e Prentki (2009), que discute os dilemas e potencialidades das práticas teatrais em contextos de comunidade. Considerou-se, ainda, que a compreensão das abordagens pedagógicas empregadas — das mais tradicionais às mais inovadoras — pode revelar não apenas metodologias eficazes, mas também os desafios enfrentados no cotidiano desses projetos, como escassez de recursos, resistência da comunidade, limitações logísticas e institucionais.

Dessa forma, o foco da pesquisa consistiu em identificar os fatores determinantes para o desenvolvimento bem-sucedido de projetos de *Teatro e Comunidade*, com ênfase nas práticas pedagógicas e competências profissionais envolvidas. Buscou-se compreender quais abordagens, habilidades e procedimentos se mostram essenciais à condução dessas iniciativas, para além da motivação pessoal ou da *boa vontade* dos agentes envolvidos.

A investigação também abordou as principais dificuldades enfrentadas por profissionais atuantes na área, destacando competências consideradas essenciais, como: planejamento estratégico, gestão de recursos humanos e materiais, domínio técnico-artístico e capacidade de articulação e escuta junto à comunidade. Tais competências foram consideradas cruciais para superar obstáculos recorrentes e promover o êxito das intervenções teatrais em ambientes de comunidade.

Ao sistematizar esses elementos, a pesquisa objetivou oferecer subsídios teóricos e práticos que contribuam para a formação de profissionais mais preparados, além de favorecer o desenvolvimento de projetos mais eficazes, sustentáveis e alinhados às necessidades das comunidades envolvidas. O estudo buscou, portanto, identificar os aspectos que, aliados à intenção transformadora, configuram-se como determinantes para o sucesso ou o fracasso dessas ações culturais.

A formulação do problema de pesquisa foi construída a partir de vivências empíricas, nas quais observou-se que a *boa vontade* e o desejo de fazer a diferença, embora fundamentais, revelam-se insuficientes diante da complexidade dos desafios enfrentados em projetos socioculturais. Em diversas iniciativas observadas no Brasil — incluindo projetos nos quais a pesquisadora atuou diretamente — constatou-se que a ausência de preparo técnico e de planejamento estratégico pode comprometer significativamente os resultados esperados.

Nesse contexto, a investigação procurou responder à seguinte indagação: **quais práticas pedagógicas, competências e habilidades são consideradas indispensáveis pelos profissionais da área para assegurar o desenvolvimento exitoso de projetos de *Teatro e Comunidade*?** A partir dessa pergunta norteadora, buscou-se identificar lacunas entre a intenção e a efetivação dos projetos, oferecendo uma base sólida para sua concepção, execução e avaliação.

Conclui-se, a partir do cruzamento entre minha experiência e o referencial teórico, que a compreensão crítica desses elementos pode contribuir não apenas para o aprimoramento das práticas no campo, mas também para a validação de saberes construídos na marginalidade, como os que mobilizei no Libre Théâtre. Formar agentes culturais comprometidos significa,

assim, reconhecer e articular múltiplas fontes de conhecimento — incluindo as que nascem do chão da comunidade.

## **Estrutura do Trabalho**

A dissertação foi organizada em diferentes capítulos que visam abordar o papel do teatro em contextos de comunidade, bem como suas interseções com a pedagogia. A Introdução apresenta o contexto do estudo, destacando a importância da temática no âmbito social e educacional, e justifica a relevância da pesquisa proposta.

O Capítulo I, intitulado *Enquadramento Teórico*, inicia com uma análise sobre o teatro e a comunidade, discutindo as relações que se estabelecem entre essas duas esferas, sob o subtítulo *Teatro e Comunidade: Criando Laços e Transformando Vidas*. A primeira subdivisão, *Terminologia da Palavra: Comunidade = Comunitário?*, explora a questão semântica e conceitual acerca do termo "comunidade". Em seguida, o tópico *Teatro, Preposições, Comunidade e suas Contexturas* é responsável por ampliar essa discussão, focando nas diferentes interações entre o teatro e a comunidade. A seguir, em *Teatro como Expressão da Comunidade: Fortalecendo Vínculos e Cultura*, é discutido o papel do teatro no fortalecimento das relações sociais e culturais. O tópico *Arte Coletiva e Poder Compartilhado: As Distinções entre Teatro de Comunidade e Teatro Participativo* aborda o caráter inclusivo e colaborativo do teatro em comunidade, seguido pela análise de sua função como ferramenta de transformação social.

A seção subsequente explora as práticas pedagógicas, discutindo suas abordagens, competências e habilidades. Em seguida é aprofundada a relação entre pedagogia e teatro, destacando a convergência entre ciência e arte. Dentro deste tópico, é discutida a *Pedagogia do Teatro* e as abordagens pedagógicas aplicadas a esse contexto, com ênfase na didática como vertente necessária de estudo. Seguindo essa linha, *Abordagens Pedagógicas para uma Transformação Égide*, aprofunda as metodologias pedagógicas aplicadas ao teatro, com a *Etnografia e Etnocologia: A Busca do Olhar Sensível*, discutindo a importância da sensibilidade e da observação etnográfica no contexto teatral. O capítulo se encerra com *Práticas Pedagógicas em Teatro e Comunidade: Uma Interação Dialógica*, que ressalta a importância da empatia na comunicação pedagógica.

Também é abordada a formação de mediadores no contexto do teatro de comunidade. Em *A Formação dos Mediadores como Sustentáculo para Fortalecer Laços e Promover Mudanças em Comunidades*, discute-se o *Desenvolvimento de habilidades artísticas e o papel dos mediadores em projetos de transformação social*. Dentro desta seção, a subseção

intitulada *A Formação de Mediadores Culturais no Projeto R.E.S.T.O.R.E através da PELE - Associação Social e Cultural*, e a *Formação de Facilitadores: O Papel Transformador do Núcleo FOFA*, exploram dois exemplos de projetos de formação de facilitadores culturais. Por fim, o capítulo se encerra com a análise da formação de facilitadores no contexto do teatro de comunidade, enfocando o desenvolvimento de habilidades artísticas e de facilitação intitulado *Perfil do Facilitador com Base no Estudo do R.E.S.T.O.R.E através do PELE*.

O Capítulo II, denominado *Metodologia, Apresentação e Discussão dos Resultados*, aborda, primeiramente, o processo de planejamento e execução da pesquisa, especificando o tipo de estudo e as técnicas e instrumentos de coleta de dados utilizados. Na sequência, apresenta as entrevistas com os *Mentores e Mestres*, com destaque para Marina Henriques Coutinho; Doutora em Artes Cênicas, Mestre em Teatro, Atriz e Bacharel em Comunicação Social/Jornalismo, atua como professora do departamento de Ensino do Teatro, do programa de pós-Graduação em Ensino das Artes Cênicas e do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro; no contexto brasileiro, e Isabel Maria Gonçalves Bezelga; Doutora em Teatro e especializada em Teatro Comunitário, Educação Teatral e Metodologias Artísticas Interculturais, atua como professora associada da Universidade de Évora lecionando cursos de graduação e pós-graduação em teatro e de formação de professores; no contexto português. O capítulo inclui ainda uma análise das discussões acerca da experiência profissional das entrevistadas e, por fim, explora a construção de uma pedagogia do olhar, do sentir e do existir, como fundamentos teóricos e práticos no campo do teatro de comunidade.

Essa pesquisa dialoga com autores amplamente reconhecidos nas áreas de *Teatro e Comunidade*, cujas teorias e práticas têm sido fundamentais para o desenvolvimento de projetos sociais e culturais. Além de todos autores já mencionados, esta pesquisa, também incorpora as perspectivas de Eugenio Barba (1994), Victor Turner (1982) e Dwight Conquergood (2003) no campo da antropologia e etnografia teatral, aprofundando o entendimento do teatro como uma prática cultural inclusiva e colaborativa. As contribuições de Richard Schechner (2006) trazem uma compreensão profunda do teatro como performance e ritual, destacando seu papel como espaço de intervenção social e cultural. Van Erven (2001), cujos estudos sobre teatro de comunidade em contextos internacionais em *Community Theatre: Global Perspectives* permitiu uma análise das práticas pedagógicas ao redor do mundo. *bell hooks*<sup>17</sup> (2021) também será utilizada por sua ênfase na educação como prática

---

(17) Ela adotava o nome em letras minúsculas ("bell hooks"), como gesto político.

libertadora que fomenta inclusão, diálogo e construção de um senso de comunidade, valorizando a diversidade e a transformação social. Finalmente, Rancière (2002) com reflexões sobre a pedagogia do espectador, complementa a análise teórica da relevância do teatro em comunidades.

A Conclusão encerra o trabalho, sintetizando os principais achados da pesquisa e refletindo sobre as contribuições do teatro para o desenvolvimento em comunidade para a prática pedagógica, sublinhando sua relevância social e educativa no contexto contemporâneo.

## CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Neste capítulo, meu objetivo é trazer à tona temas e conceitos relevantes para este estudo, fundamentando-o com base na vasta literatura científica disponível. Com essa pesquisa bibliográfica, busquei fontes de qualidade, privilegiando aquelas consideradas confiáveis e atualizadas. No entanto, reconhecendo a importância histórica e o valor intrínseco de determinadas obras mais antigas, também recorro a essas fontes, enriquecendo assim essa análise. Ao mergulhar nesse vasto oceano de conhecimento, busco não apenas compreender o estado atual do tema em questão, mas também contextualizá-lo historicamente, reconhecendo as raízes e os desenvolvimentos que moldaram nossa compreensão atual. Assim, ao considerar tanto as obras contemporâneas quanto as mais antigas, almejo obter uma visão abrangente e aprofundada do assunto, enriquecendo essa análise e contribuindo para uma compreensão mais completa e precisa do tema abordado.

### 1.1 - Teatro e Comunidade: *Criando Laços Transformando e Vidas.*

*O teatro pode ser uma arma de libertação, de transformação social e educativa.*

(Boal, 1991)

O conceito de *Teatro e Comunidade*, enquanto manifestação teatral inserida nas interações sociais e culturais de uma comunidade, vai além das fronteiras do teatro convencional. Ele não se limita à produção artística, abrangendo também a promoção do diálogo, da reflexão e da transformação social. Baz Kershaw (1992), renomado acadêmico britânico no campo do teatro, performance e estudos sobre a relação entre *Teatro e Comunidade*, define esse conceito de maneira precisa. Em suas palavras:

[...] o ponto de partida sempre foi a natureza de seu público e de sua comunidade. A estética de suas performances era moldada pela cultura da comunidade de seu público. Portanto, essas práticas podem ser categorizadas como *Community Theatre*. (Kershaw, 1992, p. 5 Apud Nogueira, 2008, p. 130 )

Compreender essa abordagem exige um conhecimento profundo dos fundamentos teóricos que a sustentam, assim como de suas implicações para as práticas pedagógicas dos profissionais que atuam nesses projetos. O *Teatro e Comunidade* vai além da simples encenação de peças, integrando-se à vida cotidiana das pessoas e promovendo não apenas a expressão artística, mas também a coesão social e a conscientização coletiva. Nesse sentido, Augusto Boal (1991), praticante de teatro brasileiro, teórico do drama e ativista político, em sua obra *Teatro do Oprimido*, afirma que o teatro não é apenas um evento artístico, mas

"necessariamente político, porque político são todas as atividades dos homens, e o teatro é uma delas" (Boal, 1991, p. 13). Essa visão possibilita a participação ativa do público na criação de suas próprias narrativas, permitindo que as comunidades expressem suas vozes e se engajem em processos de mudança pessoal, social e local (Boal, 1991).

A prática do *Teatro e Comunidade* é sustentada por uma abordagem pedagógica que valoriza o aprendizado colaborativo e a autonomia dos participantes. Paulo Freire (1967), educador e filósofo brasileiro que foi um dos principais defensores da pedagogia crítica, em *Pedagogia do Oprimido*, discute a importância do diálogo como ferramenta central para a conscientização e transformação social. Para Freire (1967), a educação deve ser um ato de liberdade, e não de dominação — uma "educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação" (Freire, 1967, p. 36). Esse princípio é diretamente aplicável ao *Teatro e Comunidade*, que atua como uma forma de educação popular, incentivando o desenvolvimento do senso crítico dos participantes, estimulando-os a refletir sobre suas realidades e a imaginar novas possibilidades para suas vidas e para a sociedade.

Ao abordar as competências e práticas pedagógicas dos profissionais envolvidos em projetos de *Teatro e Comunidade*, é essencial considerar as implicações desse trabalho no contexto mais amplo das interações sociais e culturais. Peter Brook (1996), diretor de teatro e cinema inglês, em *O Espaço Vazio*, aponta que o teatro tem a capacidade de romper as barreiras entre palco e plateia, criando um espaço onde todos podem se encontrar como iguais e compartilhar suas histórias (Brook, 1996).

Além dessa perspectiva de Brook, Van Erven (2001) avança ao situar o teatro na comunidade como prática cultural profundamente enraizada nos contextos sociais e políticos de cada região, defendendo seu papel como ferramenta de transformação e resistência. Segundo Erven, o teatro de comunidade não é meramente estético, mas sim um instrumento de diálogo e ação coletiva:

O teatro comunitário produz performances de base nas quais os próprios moradores da comunidade participam e, durante o processo criativo, têm uma contribuição substancial. Não apenas os participantes são considerados "periféricos", mas também o teatro comunitário como forma de arte. (Erven, 2001, p. 2, trad. nossa)

Nesse sentido, o *Teatro e Comunidade* se configura como uma prática artística e educativa que busca não apenas entreter, mas também empoderar os indivíduos e fortalecer os elos das comunidades, promovendo a transformação social por meio da arte.

### 1.1.1 Terminologia da Palavra: *Comunidade* = *Comunitário*?

A distinção entre os termos "comunidade" e "comunitário" é fundamental para compreender as dinâmicas sociais e culturais que envolvem a coletividade. A palavra "comunidade" deriva do latim *communitas*, que significa "comum" ou "partilhado", remetendo à ideia de um grupo de pessoas que compartilham valores, objetivos ou características. Zygmunt Bauman (2003), sociólogo e filósofo polonês-britânico, em seu livro *Comunidade: A busca por segurança no mundo atual* faz uma crítica às relações sociais contemporâneas e convida à reflexão sobre como formar comunidades que realmente atendam às necessidades humanas de solidariedade e segurança e destaca que “As palavras têm significado: algumas delas, porém, guardam sensações. A palavra 'comunidade' é uma dessas. Ela sugere uma coisa boa: o que quer que 'comunidade' signifique, é bom 'ter uma comunidade', 'estar numa comunidade'”. (Bauman, 2003, p.7)

Bauman (2003) destaca que, além do significado literal das palavras, algumas carregam sentimentos e sensações. "Comunidade", por exemplo, evoca uma sensação positiva e reconfortante de pertencimento e apoio mútuo.

Os estudos sobre o conceito de comunidade remontam a importantes pensadores. Ferdinand Tönnies (1887), sociólogo, economista e filósofo alemão, fez uma distinção entre *Gemeinschaft* (comunidade) e *Gesellschaft* (sociedade), argumentando que a comunidade é formada por relações sociais íntimas e tradicionais, enquanto a sociedade se caracteriza por relações impessoais e baseadas em interesses individuais. Ele afirma que:

Comunidade é a vida em comum duradoura e autêntica; a sociedade é apenas uma vida em comum temporária e aparente. Isto coincide com o fato de que a própria comunidade deve ser entendida como um organismo vivo, e a sociedade como um artefato agregado e mecânico. (Tönnies, 1947, p.21)

Já o sociólogo francês David Émile Durkheim (1911) destacou o papel da coesão social dentro das comunidades, mostrando como os laços moldam o comportamento coletivo. Ele pontua que “a vida moral e social deriva de uma fonte dupla; variações dessas duas correntes” (Durkheim, 1911, p. 205)

Outros estudiosos, como Jean Lave e Etienne Wenger (1991), discutiram a aprendizagem dentro das comunidades periféricas. Eles afirmam que “a aprendizagem por meio da participação periférica legítima ocorre independentemente de qual forma educacional fornece um contexto para a aprendizagem, ou se há alguma forma educacional intencional.” (Lave & Wenger, 1991, p.40).

Peter Block (2009), autor, consultor e palestrante americano nas áreas de desenvolvimento organizacional, construção de comunidade e engajamento cívico, por sua vez, explorou a construção de comunidades, enfatizando a conexão e o pertencimento. Para Block (2009), a chave para criar ou transformar uma comunidade é reconhecer o poder dos pequenos, mas importantes elementos de convivência. Ele destaca que “a mudança que buscamos precisa ser incorporada em cada convite que fazemos, em cada relacionamento que encontramos e em cada reunião que participamos” (Block, 2009, p.10)

Para além, ainda temos o conceito "comunitarismo", que é uma doutrina filosófica e política que prioriza o bem comum e as obrigações morais com a comunidade, em oposição ao individualismo extremo. Segundo os pesquisadores João Pedro Schmidt, Inácio Helfer e Ana Paula de Almeida de Borba (2013) o comunitarismo é “uma corrente de pensamento inovadora e fértil, que proporciona valiosos aportes na prospecção de alternativas nos campos políticos, econômicos e sociais”. (Schmidt, Helfer e Borba, 2013, p.7). Michael Sandel (1998), filósofo político estadunidense e também professor de governo, afirma que “os valores da comunidade ou a vontade da maioria devem sempre prevalecer” (Sandel, 1998, p. ix) e sugere que o comunitarismo considera que a identidade e a moralidade dos indivíduos são formadas e fortalecidas pelas práticas e valores da comunidade, defendendo um equilíbrio entre direitos individuais e deveres comunitários (Sandel, 1998)

É importante pontuar a diferença entre "comunidade" e "comunitário", que reside na abrangência e no foco de cada termo. "Comunidade", como vimos, refere-se a um grupo de pessoas que compartilham características comuns, como local de origem, interesses, valores ou tradições, vivendo em um contexto social específico. Já "comunitário" diz respeito a ações, práticas ou iniciativas que envolvem ou visam beneficiar essa comunidade. O termo "comunitário" qualifica atividades realizadas em prol do coletivo, como projetos de teatro em comunidade, que têm como objetivo fortalecer os laços sociais e culturais da comunidade por meio da participação ativa dos seus membros.

A ramificação conceitual se faz necessária porque o uso indiscriminado desses termos ao longo do tempo gerou confusões como apontam os doutores em *Comunicação Social*, Peruzzo e Valpato (2009):

O termo 'comunitário' vem sendo utilizado, nos últimos tempos, de forma desordenada, o que contribui para uma confusão conceitual que esvazia seu significado. Qualquer agrupamento tem sido chamado de comunidade, sejam bairros, vilas, cidades, segmentos religiosos, segmentos sociais, redes de relacionamentos na internet etc. (Peruzzo; Volpato, 2009, p.140)

Essa banalização compromete o entendimento profundo do que constitui, de fato, uma comunidade, dificultando a percepção de sua essência. Portanto, compreender a comunidade como um espaço de interação social, pertencimento e solidariedade é essencial para se entender o conceito de "comunitário", que qualifica as ações e iniciativas voltadas para o benefício desse grupo. Projetos comunitários, por exemplo, emergem das necessidades e aspirações da comunidade, sendo desenvolvidos com ela, por ela e para ela. O "comunitário", assim, reflete a capacidade de agir em prol do coletivo, promovendo o bem-estar e o desenvolvimento da comunidade como um todo. Resumindo, a realização de um projeto em comunidade não configura, por si só, uma abordagem comunitária, assim como a natureza comunitária de um projeto não está condicionada exclusivamente ao seu lócus de implementação.

No entanto, dentro desse contexto, o *Teatro e Comunidade* se destaca como uma manifestação cultural profundamente ligada ao conceito de comunidade. Ele não apenas reflete as histórias, valores e preocupações de um grupo, mas também promove o fortalecimento de laços sociais e a conscientização coletiva. O escritor italiano Dario Fo (1997) enfatiza que o teatro popular permite às pessoas expressarem suas experiências coletivas, especialmente as daqueles que sofrem opressão social e política. As comunidades, nesse sentido, são formadas tanto por sua localização geográfica quanto por uma identidade coletiva em torno de questões como classe, raça e gênero (Dario, 1997).

Boal (1991) reforça essa ideia ao afirmar que “o teatro é uma arma” (Boal, 1991, p.13), e quando ele atinge as pessoas, não as deixa indiferentes; faz com que elas reajam (Boal, 1991). O *Teatro e Comunidade*, assim, vai além do entretenimento; ele é uma forma de ativismo cultural, capaz de impulsionar mudanças sociais e promover o diálogo dentro da própria comunidade. Como Freire (1987) ressalta, a conscientização e a transformação social começam com a participação ativa das pessoas na construção de suas narrativas.

O *Teatro e Comunidade* nasce das necessidades e histórias de um grupo específico e se torna um meio pelo qual esse grupo se expressa e fortalece seus vínculos. Por meio dessa prática, o teatro se torna uma ferramenta de diálogo e transformação, alinhando-se ao conceito de comunidade como um espaço de pertencimento, solidariedade e ação coletiva.

Perfazendo, é crucial reforçar que "comunidade" e "comunitário" não são sinônimos, apesar de estarem inter-relacionados.

### 1.1.1.1 - Teatro ‘Preposições’ Comunidade e suas Contexturas

No campo do teatro em contexto onde se trabalha juntamente com a comunidade, diversas preposições são empregadas para qualificar e diferenciar os tipos de práticas realizadas, refletindo abordagens e relações distintas entre os artistas, a comunidade e o processo criativo. Termos como teatro *e/ para/ com/ na/ por/ pela/ em/ na/ da* comunidade são utilizados para descrever diferentes níveis de participação, envolvimento e intenção.

Márcia Pompeo Nogueira (2008), doutora em drama e mestre em artes, afirma que “o teatro em comunidade existe em todos os continentes do planeta, mas são vários os entendimentos sobre o seu significado e são vários também os termos utilizados para nomeá-lo”(Nogueira, 2008, p.130). Essas variações linguísticas revelam não apenas nuances no modo como o teatro é produzido, mas também como as comunidades são integradas, seja como destinatárias, colaboradoras ou protagonistas no processo teatral. Essas múltiplas preposições, portanto, ajudam a esclarecer as complexas dinâmicas e objetivos que orientam as práticas teatrais em contextos de comunidade.

Partindo da reflexão de Nogueira (2007) e autores como Van Erven (2001), Boal (1991) e Kershaw (1992), percebe-se que o *Teatro e Comunidade* busca, em suas múltiplas formas, responder às demandas sociais, culturais e políticas de maneira mais integrada e orgânica. Sua essência se dá pela interação direta com as histórias pessoais e locais, destacando o valor do processo criativo coletivo.

No modelo de teatro *Para* comunidades, o enfoque é a criação de espetáculos por artistas externos, que muitas vezes desconhecem a realidade daquela comunidade, “inclui o teatro feito por artistas para comunidades periféricas, desconhecendo de antemão sua realidade. Caracteriza-se por ser uma abordagem de cima para baixo, um teatro mensagem” (Nogueira, 2007, p.2). O processo se dá de forma hierárquica, onde os artistas, de fora, trazem suas perspectivas e verdades, direcionando as mensagens para o público. Augusto Boal (1991) problematiza essa abordagem como uma tentativa bem-intencionada, mas pouco eficaz, de promover conscientização a partir de uma posição de superioridade ou distanciamento sociocultural. Ao relatar sua experiência com o teatro junto a comunidades rurais, ele exemplifica essa contradição: “ ensinávamos os camponeses a lutarem por suas terras, porém nós éramos gente da cidade grande” (Boal, 1991, p. 17-18, apud Nogueira, 2007, p. 2). Destacando, desse modo, uma tensão recorrente entre intenção e efetividade. Ele reconhece que, embora o objetivo fosse empoderar os camponeses (*boa vontade*), a própria posição dos educadores ou artistas (urbanos, com formações distintas e inseridos em outro contexto social)

compromete a autenticidade e a eficácia do processo. Ou seja, o modelo *Para* tem como característica a transmissão de mensagens, mas corre o risco de não alcançar efetivamente a transformação desejada, pois talvez não faça parte da vivência, interesse ou necessidade real da comunidade.

No entanto, é possível argumentar que, em contextos onde o teatro ainda não se fez presente, o modelo *Para* cumpre uma função estratégica enquanto mediação cultural. Longe de se reduzir a uma didática vertical — que pressupõe um saber a ser transmitido —, essa abordagem pode funcionar como um primeiro contato estético, despertando o reconhecimento do teatro como linguagem acessível e potente. Em entrevista com Marina Henriques Coutinho (2024) a mesma concordou com esse raciocínio afirmando que “É bom. É isso também! Porque também as pessoas que nunca viram o teatro, né?” (Coutinho, 2024, entrevista no apêndice D ) e concluiu dizendo que:

Nada devia ser tão rígido assim. Eu sempre falo isso. Eu acho que ficar também preso... Por que não também um teatro Para, se for um teatro Para bacana, que não é uma receita de bolo, é uma coisa... enfim... que as pessoas vão gostar de assistir. Eu acho que esses radicalismos não ajudam, não. Nossa, lá, quando a gente leva um espetáculo, é assim... uma descoberta. Então, não se apegue tanto a essas coisas acadêmicas que às vezes. (Coutinho, 2024, entrevista no apêndice D )

Ambas concordamos que ao oferecer uma experiência sensível a quem nunca a vivenciou, opera não como pedagogia de conteúdos, mas como provocação à curiosidade e ao desejo de participação. Em certos casos, esse impacto inicial pode ser até mais mobilizador do que outras formas de entretenimento massivo, como a televisão, justamente por romper com a passividade do espectador e sugerir novas possibilidades de interação simbólica.

Ao contrário do modelo *Para*, o teatro *Com* comunidades busca um diálogo mais profundo com os grupos sociais envolvidos. Neste caso, a produção artística emerge de uma pesquisa dentro da comunidade, incorporando suas tradições, expressões culturais e temas de interesse, “tanto a linguagem, o conteúdo - assuntos específicos que se quer questionar - ou a forma - manifestações populares típicas - são incorporados no espetáculo” (Ibidem, p. 2). O espetáculo se torna uma ferramenta para amplificar questões específicas daquela localidade, sendo, portanto, um processo mais colaborativo e eficiente culturalmente como foi o caso de estudo da própria Nogueira (2008), onde ela desenvolveu um trabalho significativo com a comunidade de Ratoles, um bairro de Florianópolis, no Brasil, utilizando o teatro como ferramenta de integração social e fortalecimento cultural no qual ela conseguiu resgatar uma manifestação cultural já extintas por aquela comunidade.

Seu projeto, focado no teatro de comunidade, envolveu os moradores diretamente no processo criativo, transformando suas histórias e vivências em peças teatrais. A proposta visava não apenas o desenvolvimento artístico, mas também o resgate das tradições locais, promovendo o senso de pertencimento e a valorização da identidade da comunidade.

Ao adotar essa metodologia, Nogueira (2008) não apenas fomentou a coesão social, mas também instituiu espaços de expressão coletiva onde antes predominava a fragmentação. Como ressalta Kershaw (1992) cada tipo de comunidade, cada tipo de grupo requer uma abordagem sob medida, o que implica reconhecer que a eficácia política do teatro de comunidade está intrinsecamente ligada à sua capacidade de se articular às dinâmicas locais. Trata-se, portanto, de uma prática que transcende a mera intervenção cultural: ao operar como dispositivo de escuta e negociação de significados, ela ativa processos de agenciamento político, transformando espectadores em atores sociais — no sentido literal e metafórico do termo.

Influenciado pelo trabalho de Augusto Boal (1991) com o *Teatro do Oprimido*, o teatro ‘Por’ comunidades vai além da inclusão de elementos locais. Neste modelo, a própria comunidade assume o protagonismo no processo de criação. Os indivíduos não apenas expressam suas vivências, mas também são capacitados a produzir o espetáculo, tornando-se os agentes de suas próprias narrativas (Boal,1991). Esta prática fortalece as identidades e relações da comunidade, promovendo uma regeneração contínua do espírito coletivo, como destaca Kershaw (1992) ao afirmar que “as práticas do teatro na comunidade visam empoderar as pessoas por meio do incentivo à ‘regeneração contínua do espírito de comunidade’” (kershaw, 1992, p.60). Ou seja, a comunidade passa a refletir sobre si mesma através do teatro, dando voz àqueles que muitas vezes são silenciados.

O teatro em comunidade, em qualquer um dos seus modelos *Para, Com, Por*, pretende cumprir a função de ser uma plataforma de expressão e reflexão. Seja um teatro feito *para, com* ou *por* uma comunidade, a prática teatral se configura como uma força catalisadora de avanços em comunidade. Ao dar espaço para que vozes marginalizadas sejam ouvidas, o teatro contribui para o fortalecimento do tecido social e cultural dessas comunidades.

Contudo, na concepção adotada neste trabalho, o termo *De* seria também adequado. Primeiramente, porque a preposição *De* é amplamente utilizada, mesmo em contextos em que *Da* ou *Do* poderiam ser mais gramaticalmente apropriados, algumas pessoas optam pelo uso do *De*, até mesmo pela razão de sua neutralidade. Além disso, considero que o uso do *De* confere maior autonomia e senso de posse. Assim, independentemente de como o projeto se

inicia, ele será, ao final, *De* comunidade, pois é concebido para, com, na, por e pela comunidade.

O teatro, portanto, atua *Para, Com, Por, Pela, Na e Em* comunidade, sendo capaz de fomentar mudanças significativas em seus participantes e em sua dinâmica social. As fronteiras entre quem faz e quem assiste se tornam fluidas, e o palco se converte em um espaço de trocas, onde histórias, identidades e lutas são compartilhadas e transformadas em arte viva e atuante.

Dialogando mais sobre as contexturas, em diversas partes do mundo, o teatro de comunidade assume diferentes nomes e estéticas, refletindo as relações entre teatro, comunidade e transformação social. No Brasil, ainda não há consenso absoluto sobre a melhor terminologia para descrever essas práticas. No entanto, conforme apontado por Marina Henriques Coutinho (2024) em entrevista concedida para esta pesquisa afirma que:

[...] a gente vem usando esse termo aqui, até mesmo no grupo, lá, da ABRACE.[...]. A associação de pós-graduação. Tem o GT de Pedagogia de Artes Cênicas e que já está, meio que, consolidado que dentro desse GT, tem as pesquisas relacionadas a “Teatro em Comunidade”. (Marina Henriques Coutinho, 2024, entrevista no apêndice D )

A proposta foi apresentada por Márcia Pompeo Nogueira (2008) defendendo a utilização do termo “Teatro em Comunidades” pois o mesmo também capta essa essência colaborativa, articulando práticas globais com contribuições significativas para o fortalecimento cultural e social. Para ela, “Cada terminologia, a seu modo, guarda relações com um processo educativo entendido ou não como transformador. Do meu ponto de vista, podemos, no Brasil, chamar essas práticas de ‘Teatro em Comunidades’.” (p. 5)

A adoção desse termo não apenas reconhece a diversidade de práticas teatrais desenvolvidas em contextos de comunidade, mas também valoriza sua dimensão formativa, dialógica e potencialmente emancipadora. Ao incorporar essa nomenclatura, reafirma-se o vínculo entre arte e vida cotidiana, enfatizando o papel ativo das comunidades na criação artística e na construção coletiva de sentidos culturais, históricos e sociais. Trata-se, portanto, de uma escolha conceitual que transcende a classificação técnica e se inscreve em um campo de disputas simbólicas, políticas e pedagógicas.

Em Portugal, o termo adotado é *Teatro e Comunidade*, sendo essa temática abordada em cursos de pós-graduação e mestrado em diversas instituições de ensino no qual abrange todas as preposições e busca elucidar sobre a importância de não limitar os trabalhos de *Teatro e Comunidade* somente com minorias à margem da sociedade. Isabel Bezelga (2024) em entrevista concedida para esta pesquisa define que o *Teatro e Comunidade* em Portugal “é

um caldeirão em que apanhamos de influências e temos experiências de várias fontes, de vários contextos que são muito diferentes.” (Bezelga, 2024, entrevista no apêndice C). Segundo ela:

Acho eu no fundo ao lermos, ao percebermos, ao juntarmos as peças desse grande puzzle, que parecem coisas diferentes, conseguimos encontrar aqui similaridades, quer dizer, não há assim tantos antagonismos. Há coisas mais específicas que vão tendo a cor, o sabor e o cheiro do contexto onde são desenvolvidos. E eu acho que isso é muito importante. Assim, nós não percebemos de ter, não precisamos de ter uma coisa de régua e de esquadro que nos diga: “Há, isto é Teatro e Comunidade” (Bezelga, 2024, entrevista no apêndice C)

O *Teatro e Comunidade* como um "puzzle" que revela similaridades entre práticas aparentemente distintas reforça a natureza dialética desta expressão artística. Ao enfatizar que cada projeto adquire a "cor, sabor e cheiro" de seu contexto específico, Bezelga (2025) não apenas valoriza a diversidade de abordagens, mas também sugere que a riqueza do teatro de comunidade reside justamente nessa capacidade de se articular organicamente com diferentes realidades sociais. Sua crítica à rigidez da "régua e esquadro" — que buscaria definir de forma normativa o que é ou não teatro de comunidade — aponta para um paradigma mais fluido e inclusivo, onde o valor artístico e social emerge das relações concretas estabelecidas em cada contexto, e não da aplicação mecânica de modelos preestabelecidos. Esta perspectiva corrobora a visão do teatro de comunidade como prática essencialmente relacional e adaptativa, cuja potência transformadora se manifesta justamente na negociação constante entre linguagem artística e realidade social.

Ao redor do mundo essa qualidade de teatro existe com diversas práticas e terminologias. Van Erven (2001), em *Community Theatre: Global Perspectives*, onde propõe uma visão do teatro na comunidade como prática cultural profundamente enraizada nos contextos sociais e políticos de cada região, defendendo seu papel como ferramenta de transformação e resistência, percorreu seis países — Filipinas, Países Baixos, Estados Unidos (Los Angeles), Costa Rica, Quênia e Austrália — demonstrando como essa forma teatral responde a contextos sociais específicos, ao mesmo tempo em que compartilha princípios universais de participação e expressão popular como é o caso do “Teatro Popular” nas Filipinas, fortemente associado à *Philippine Educational Theater Association (PETA)*<sup>18</sup>, que utiliza o teatro para conscientização social e política, baseando-se em rituais e histórias

---

(18) A PETA é uma organização não governamental, sem fins lucrativos e sem ações; uma instituição doadora registrada com sede na República das Filipinas. É uma associação de artistas-professores comprometidos a usar o teatro para a causa da mudança social e da justiça. <https://www.petatheater.com/about>

orais onde performances são realizadas em espaços públicos para engajar a comunidade em debates sobre questões sociais (Philippine Educational Theater Association, 2024).

Para Erven (2001) “ a abordagem das Artes Teatrais Integradas Básicas (BITAW) da PETA é indiscutivelmente um dos métodos mais claros de teatro de comunidade já existentes na Ásia [...] um instrumento educacional para gerar rapidamente teatro comunitário de qualidade com jovens sobre questões candentes”. (Erven, 2001, p. 6, Trad.nossa)

Outro exemplo na pesquisa de Erven foi nos Países Baixos onde, segundo ele “ o teatro comunitário desenvolveu-se a partir de companhias teatrais populares radicais profissionais ou de iniciativas de teatro na educação e ação cultural que começaram a se tornar mais participativas e comunitárias a partir de 1965”. (Jackson 1993:18-21 Apud Erven, 2001, p. 7).

Destaque para o Stut Theatre <sup>19</sup> do qual suas apresentações abordam diversos temas socialmente relevantes, como polarização, gênero, saúde mental e falta de moradia. (Stut Theatre, 2025) “ O Stut cria um verdadeiro teatro, baseado nas histórias e experiências pessoais dos atores.” (Stut Theatre, 20025). Esse nível de profissionalismo impactou na integração de imigrantes em bairros operários, onde “áreas da cidade, antes monoculturais, testemunharam um aumento constante de residentes migrantes e refugiados” (Erven, 2001, p. 7).

Na Inglaterra, Helen Nicholson (2005) desenvolve trabalhos de *Teatro e Comunidade* utilizando o termo “*Applied Drama*”, referindo-se a práticas teatrais realizadas em ambientes comunitários como escolas, prisões e asilos. Segundo ela:

[...] é uma investigação sobre o valor e os valores do drama, teatro e a performance que acontecem num local da comunidade e num contexto educacional. É sobre o fazer teatral em diferentes locais, algumas vezes nada glamurosos — como por exemplo, asilos de idosos, abrigos de sem-tetos, escolas e prisões — dirigidas por praticantes que têm experiência facilitando drama com participantes community-based (baseados na comunidade). (Nicholson, 2005, p.2)

Ela reforça que o foco deve estar no significado da palavra "aplicado", considerando para quem e por que o teatro é utilizado (Nicholson, 2005). Já Philip Taylor (2003) destaca que o “*Applied Theatre*”:

---

(19) Stut Theatre é um teatro artístico social em Utrecht. Eles realizam vários projetos de artes comunitárias de vários métodos artísticos próprios que conhecemos e combinamos bem. <https://stut.nl/over-stut-theater/>

[...] opera a partir de um princípio central de transformação: gerar consciência sobre assuntos particulares (prática sexual segura), ensinar conceitos particulares (alfabetização e matemática), questionar ações humanas (crimes odiosos, relações raciais), prevenir comportamentos perigosos (violência doméstica, suicídio de jovens), para curar identidades rompidas (abuso sexual, imagem corporal), mudar situações de opressão (vitimização pessoal, proibição política de votação). Esses princípios de transformação são próximos de outros movimentos participativos e de teatro comunitário, onde a principal ênfase recai nas aplicações do teatro para ajudar as pessoas a refletir mais criticamente no tipo de sociedade em que desejam viver. (Taylor, 2003, p.1)

O objetivo, como ressalta Taylor (2003), é promover mudanças concretas em realidades marcadas por opressão e violência. Essa perspectiva reforça o potencial do teatro não apenas como expressão estética, mas como ferramenta política — um espaço de diálogo que incita os participantes a questionarem e ressignificarem seu lugar no mundo.

Esse raciocínio de Taylor (2003) se alinha muito com o do *Teatro Popular* proposto por Tim Prentki. Ele afirma que:

Teatro popular é um processo teatral que envolve profundamente comunidades específicas na identificação dos temas de sua preocupação, analisando as condições existentes e causas de situações, identificando pontos nevrálgicos, e analisando como uma mudança pode acontecer e/ou contribuindo para a ação implicada. O teatro é sempre parte do processo de identificação e da exploração de como a situação ou o assunto pode ser mudado. (Prentki; Selman, 2000, p. 8)

Nos Estados Unidos, Jan Cohen-Cruz (2005) prefere o termo “*Community-based performance*”, que define práticas colaborativas entre artistas e comunidades específicas, onde as narrativas emergem das histórias pessoais e locais dos participantes. Ela define que “*Community-based* é um campo no qual o artista, colaborando com pessoas cujas vidas informam diretamente o tema, expressam significados coletivos. Ela tem uma história e fundamentos teóricos e assume uma variedade de formas estéticas”. (Cohen-Cruz, 2005, p. 1)

Portanto, o foco está em significados coletivos, e não apenas na visão individual do artista. Essa abordagem tem raízes teóricas, história própria e pode se manifestar em diferentes formas estéticas.

Pesquisando mais “para além” do ocidente, tive conhecimento que também no Japão, grupos contemporâneos adaptaram o “*Butoh*”<sup>20</sup> para envolver comunidades em processos de reflexão sobre traumas históricos (wikipédia, 2024) e na China, o “*Xiqū*”<sup>21</sup>, tem versões de comunidade usadas em celebrações locais, funcionando como uma ponte entre o passado e o

---

(20) O butô ou ainda *Ankoku Butô*, é uma dança que surgiu no Japão pós-guerra e ganhou o mundo na década de 1970. Criada por Tatsumi Hijikata na década de 1950. O butô é também inspirado nos movimentos de vanguarda, expressionismo, surrealismo, construtivismo, entre outros. <https://pt.wikipedia.org/wiki/Butoh>

(21) A ópera chinesa (*xìqū*) é uma forma popular de drama e teatro musical na China. [https://pt.wikipedia.org/wiki/%C3%93pera\\_chinesa](https://pt.wikipedia.org/wiki/%C3%93pera_chinesa)

presente. No Nepal, o “*Theatre for Liberation*” é utilizado como uma ferramenta de conscientização política, especialmente em temas como direitos humanos e igualdade de gênero. (Mottin, 2017) e na Índia existe o grupo Jana Sanskriti <sup>22</sup> que utiliza o método do “Teatro do Oprimido” para promover mudanças sociais nas comunidades.

Em suma, essa variedade de nomenclaturas — “*Applied Drama*”, “*Community-based performance*”, “Teatro Popular”, “*Theatre for Liberation*” — reflete o papel central que o teatro desempenha na vida das comunidades, permitindo que elas expressem suas realidades e trabalhem em conjunto por transformações sociais.

### **1.1.2 - Teatro como Expressão da Comunidade: *Fortalecendo Vínculos, Tradições e Cultura***

Desde a Grécia Antiga, o teatro tem sido uma prática profundamente enraizada na vida das comunidades. "No começo, o teatro era o coro, a massa, o povo" (Boal, 1991, p. 48), refletindo as tensões, aspirações e conflitos sociais. O coro grego, destacado por Boal (1991), simbolizava a voz coletiva, aproximando o público da ação cênica. Ele recorda que "Teatro era o povo cantando livremente ao ar livre: o povo era criador e destinatário do espetáculo teatral, que se podia então chamar 'canto ditirâmico'. Era uma festa em que todos podiam livremente participar." (Boal, 1991, p.14)

Essa dimensão coletiva, festiva e ritualística é retomada por Cláudia Andrade (2011), que sublinha o papel central do coro como gênese do fenômeno teatral. Para ela, o coro representava “um elemento primordial que está na gênese da origem teatral” (p. 1), não apenas como forma, mas como experiência em comunidade. A autora defende que o coro é uma “representação simbólica e teatral do coletivo; invoca o que há de comum” (Ibidem, p. 6), e sua existência no coração das celebrações cívicas e religiosas da pólis revela o teatro como ação coletiva e política desde suas origens.

No entanto, esse vínculo entre *Teatro e Comunidade* enfraqueceu quando, segundo Boal (1991) “ a aristocracia veio e estabeleceu divisões: algumas pessoas iriam ao palco e só elas iriam representar, enquanto todas as outras permaneceriam sentadas, receptivas, passivas: estes seriam os espectadores, a massa, o povo." (Boal, 1991, p.14)

Todavia, como expõe Silvana Garcia (2022) em sua obra *Teatro da Militância: A*

---

(22) O Jana Sanskriti (JS) Centre for Theatre of the Oppressed, estabelecido em 1985, foi o primeiro expoente do Theatre of the Oppressed (TO) na Índia. <https://janasanskriti.org/about-page>  
proposta de usar o termo “Teatro em Comunidades” também captura essa essência colaborativa, integrando essas práticas globais e suas contribuições para o fortalecimento cultural e social.

*intenção do popular no engajamento político*, o teatro passou por um processo de reapropriação popular a partir da segunda metade do século XIX, no contexto dos movimentos de popularização teatral. Esses movimentos, iniciados na Alemanha e na França, tinham como principal objetivo democratizar o acesso ao teatro, alcançando as camadas sociais desprovidas desse privilégio e expandindo sua presença em regiões onde ele não existia (Garcia, 2022). A autora observa que "são experiências motivadas principalmente pelo anseio de popularização do espetáculo teatral, no sentido de seu alcance" (p. 11), destacando a carência cultural que permeia aquele período histórico. Assim, o teatro retorna ao povo, e o palco se consolida como um espaço de diálogo e potencial transformação social.

No entanto, conforme destaca Sean Lowe (2001), foi apenas no século XX que a arte comunitária emergiu no contexto dos movimentos sociais das décadas de 1960 e 1970, como uma forma de resistência à institucionalização das artes convencionais. Seu princípio fundamental era ser uma manifestação artística pública, e, em sua essência, correspondia ao exercício do interesse coletivo. (Lowe, 2001 apud Bento, 2021, p.10)

Richard Schechner (2006) observa que o teatro está intimamente ligado aos ritos sociais, onde os membros da comunidade se reúnem para compartilhar uma experiência que os conecta. O teatro se aproxima da natureza dos rituais, reforçando os laços e oferecendo um espaço para a renovação de tradições, um processo essencial para a coesão social. Para ele "Toda e qualquer das atividades da vida humana pode ser estudada enquanto performance [...]. Cada ação, desde a mais secundária até a mais complicada, é feita de comportamentos duas vezes vivenciados." (Schechner, 2006, p. 3)

Essa perspectiva amplia o entendimento de performance para além do contexto artístico, mostrando que ela está presente em todas as esferas da vida social. Quando Schechner afirma que cada ação é feita de comportamentos duas vezes vivenciados (Schechner, 2006), ele destaca o caráter repetitivo e representacional das práticas humanas, ações que não surgem do nada, mas que são aprendidas, internalizadas e reproduzidas dentro de um determinado contexto cultural. Assim, o cotidiano se torna um palco no qual os indivíduos desempenham papéis sociais, reencenando padrões de comportamento e, ao mesmo tempo, negociando significados.

Com isso, o teatro se posiciona como um espaço privilegiado para tornar visível essa dimensão performática da vida. Ao espelhar e ritualizar as ações humanas, ele permite que a coletividade reflita sobre si mesma, revise suas tradições e experimente novas formas de convivência. A performance, nesse sentido, é tanto um instrumento de preservação cultural

quanto de transformação social, pois oferece um território simbólico onde valores, identidades e relações são constantemente reconstruídas.

Peter Brook (1996), ao tratar do conceito de *Teatro Sagrado*, argumenta que a essência do teatro reside na conexão com o transcendente, tornando-se um canal para a vivência de experiências profundas afirmando que “o conceito de que um palco é um lugar onde o invisível pode aparecer tem um grande poder sobre os nossos pensamentos” (p. 42). O teatro, segundo Brook, pode funcionar como um ritual que une as pessoas em torno de algo maior que elas, fortalecendo o sentido de pertencimento e renovando os laços em comunidade.

Eugenio Barba (1994), por meio de sua exploração da antropologia teatral que “indica um novo campo de - pesquisa: o estudo do comportamento pré-expressivo do ser humano em situação de representação organizada” (p.24), destaca o papel do ‘terceiro teatro’<sup>23</sup>, que abraça grupos marginalizados e utiliza o teatro como meio de expressar e resgatar tradições culturais. Ele enfatiza a capacidade do teatro de preservar e transmitir conhecimentos ancestrais, fortalecendo identidades culturais, especialmente em contextos onde essas tradições estão ameaçadas pela modernidade:

Fazer teatro quer dizer praticar uma atividade em busca de sentido. O teatro revela-se um resíduo arqueológico quando tomado por si mesmo. Porém valores diferentes são injetados neste resíduo arqueológico que perdeu a sua utilidade imediata. Podemos adotar os valores do espírito do tempo e da cultura em que vivemos. Podemos, em vez disso, buscar os nossos valores. (Barba, 1994, p.60)

Dessa forma, fica claro que o teatro, quando visto isoladamente, torna-se pouco interessante, mas pode adquirir novos significados se conectarmos seus valores às demandas contemporâneas ou buscarmos nossos próprios valores autênticos.

Também, Victor Turner (1982), em sua obra *From Ritual to Theatre*, explora como os rituais tradicionais podem se transformar em performances teatrais. Ele ressalta que o teatro pode funcionar como uma extensão dos rituais culturais de uma comunidade afirmando que:

Com ênfase renovada na sociedade como um processo pontuado por performances de vários tipos, desenvolveu-se a visão de que gêneros como ritual, cerimônia, carnaval, festival, jogo, espetáculo, desfile e evento esportivo podem construir, em vários níveis e em vários códigos verbais e não verbais, um conjunto de metalinguagens que se cruzam.(Turner, 1982, p.101, trad.nossa)

Para Turner (1982), o teatro tem a capacidade de revitalizar os rituais, oferecendo uma plataforma para a expressão coletiva onde as práticas e valores culturais de uma

---

(23) O terceiro é o que não varia sob as individualidades pessoais, estilísticas e culturais. É o nível do bios cênico, o nível "biológico" do teatro sobre o qual se fundam as diversas técnicas, as utilizações particulares da presença cênica e do dinamismo do ator. (Barba, 1994, p. 25)

comunidade são encenados, reimaginados e transmitidos para as novas gerações. Ele conclui que “o grupo ou comunidade não apenas “flui” em um uníssono nessas performances, mas mais ativamente, tenta entender a si mesmo para mudar a si mesmo” (ibid. p.101, trad.nossa).

Turner (1982) vê o teatro como um processo de "liminaridade", no qual os participantes experimentam uma transição cultural e simbólica, reforçando os laços e a identidade cultural coletiva.

A criação colaborativa, envolvendo todas as etapas do processo teatral — da escrita à encenação — estimula o senso de pertencimento e fortalece as relações interpessoais. Ele desempenha um papel crucial na preservação de tradições culturais. Muitas vezes, as produções são baseadas em narrativas, mitos e costumes da comunidade, garantindo que essas práticas sejam transmitidas às novas gerações. Em diversas culturas, como nas comunidades indígenas da América Latina, o teatro é utilizado para perpetuar saberes ancestrais e fortalecer a identidade coletiva (Cohen-Cruz, 2005)

Conjuntamente, Dario Fo (1999), em seu *Manual Mínimo para o Ator*, sublinha a importância de o teatro estar diretamente enraizado na cultura popular. Para ele, o teatro deve ser acessível e refletir as histórias, tradições e problemas vividos pelas pessoas comuns pois “todas essas variantes que brotam diariamente na realidade servem de parâmetro para pensar e abordar um texto” (Fo, 1999, p. 198). Ao destacar a tradição das *giullari*<sup>24</sup>, Fo, evidencia como o teatro popular sempre foi uma ferramenta de resistência e preservação cultural. Ele defende que, por meio da sátira e do humor, o teatro tem o poder de desafiar estruturas de poder e revitalizar as tradições populares que são constantemente marginalizadas. Segundo Fo:

É nosso dever, ou se preferirem, nossa missão profissional, como autores, atores, diretores e pessoas do teatro, conseguir falar da realidade rompendo o modelo estandardizado, por meio da fantasia, do sarcasmo, do uso cínico da razão. Assim, iremos contrariar o programa e a estratégia que o poder tenta levar a diante, ou seja, doutrinar o público a nunca usar o senso crítico: achatamento mental, fantasia zero.(Fo,1999, p. 201)

Ou seja, a arte deve subverter o óbvio com criatividade e ironia. O papel dos artistas do teatro é questionar a realidade, fugindo dos padrões convencionais. Portanto, o teatro não apenas preserva tradições, mas também as transforma, criando novos significados que dialogam com o presente.

O teatro de comunidade também tem um impacto econômico e cultural significativo.

---

(24) Artistas populares medievais italianos.

Ao promover a cultura local, ele atrai a atenção de visitantes, aumentando a visibilidade da comunidade e estimulando sua economia. Como afirma Alan Kay (2000), “os projetos de arte [...] podem influenciar na regeneração de uma área por meio da criação de empregos, atração de investimentos e incentivo à economia local.” (p. 421) Além disso, ao preservar tradições, o teatro não apenas reforça o orgulho cultural, mas também ajuda a consolidar a identidade de uma comunidade em constante transformação. De acordo com Kay, a regeneração cultural “diz respeito à forma como as pessoas se veem coletivamente — trata-se da imagem e autoimagem de uma área; mas também da herança, história, tradições e habilidades dentro de uma sociedade.” (Ibidem, p. 421).

Ele complementa dizendo que “os projetos artísticos podem ter um papel significativo na mudança da cultura de uma área [...] tornando-a uma sociedade mais criativa e vibrante para os jovens.” (Ibidem, p. 422).

O autor ainda destaca que “a expressão artística coletiva pelas comunidades pode ajudar os moradores locais a se afirmarem e se empoderarem, combatendo assim os efeitos negativos da globalização.” (Ibidem, p. 423) Dessa forma, o teatro de comunidade não apenas celebra e perpetua tradições culturais, mas também se estabelece como uma ferramenta estratégica para regeneração e desenvolvimento sustentável, cultural e econômico das comunidades.

Por fim, o teatro de comunidade se afirma como uma ferramenta vital para fortalecer vínculos sociais, preservar a memória cultural e promover o desenvolvimento em comunidade. Ele vai além do entretenimento, tornando-se um veículo de transformação social, cultural e econômica. Como prática, o teatro reforça os laços que unem a comunidade, mantendo vivas suas histórias e tradições e oportunizando uma sociedade que seja mais coesa e consciente de si mesma.

### **1.1.3 Arte Coletiva e Poder Compartilhado: *As Distinções entre Teatro de Comunidade e Teatro Participativo***

O teatro de comunidade e o teatro participativo emergem como práticas que reconfiguram a relação entre arte e público, deslocando a passividade do espectador para a construção coletiva. Embora frequentemente tratados como sinônimos, esses conceitos apresentam diferenças fundamentais em seus modos de operação e objetivos. Ao contrário do teatro convencional, onde a audiência desempenha o papel de observadora, o teatro de comunidade convida o público a se envolver diretamente no processo criativo. Eugênio Barba e Nicola Savarese (1995) destacam que “O teatro, entretanto, pode ser aberto às experiências

de outros teatros, não para misturar diferentes meios de fazer representações, mas com finalidade de encontrar princípios básicos comuns e transmitir esses princípios por meio de suas próprias experiências.”. (Barba&Savarese, 1995, p.9)

Essa prática, em suas raízes, está profundamente vinculada a um conceito democrático, onde todos os participantes, independentemente de seu nível de experiência, têm o poder de influenciar a narrativa e contribuir para o seu desenvolvimento.

Nogueira (2008), ao tratar da questão do teatro em comunidade, destaca que “Trata-se de um teatro criado coletivamente, através da colaboração entre artistas e comunidades específicas. Os processos criativos têm sua origem e seu destino voltados para realidades vividas em comunidades de local ou de interesse.” (Nogueira, 2008, p.4)

Assim, ele se torna uma ferramenta vital para o engajamento social e a revitalização cultural. Além disso, promove a inclusão de vozes historicamente marginalizadas, proporcionando uma plataforma para a expressão coletiva e o fortalecimento de laços sociais. (Nogueira,2008)

O caráter democrático do teatro de comunidade se reflete também em sua estrutura processual como sugerido por Boal (1991) em “transformar o povo, “espectador”, ser passivo no fenômeno teatral, em sujeito, em ator, em transformador da ação dramática” (p.138). O trabalho não está concentrado apenas no diretor ou nos atores, mas em um esforço conjunto onde todos contribuem igualmente. Isso faz com que o teatro de comunidade seja não apenas uma arte, mas também um instrumento para a construção de cidadania e participação ativa nos processos sociais.

Por sua vez, o teatro participativo, como forma democrática de arte, busca a descentralização do poder criativo. Brook (1996), ao discutir a importância do envolvimento do espectador na criação teatral, afirma que o verdadeiro teatro não é feito para agradar uma audiência passiva, mas para despertar uma resposta criativa dentro dela (Brook, 1996) ele assegura que:

O público também passou por uma mudança. Veio de uma vida-fora-do-teatro que é essencialmente repetitiva, para uma arena especial na qual cada momento é vivido mais claramente e intensamente. O público assiste o ator e, ao mesmo tempo, para o próprio público, a assistência retorna do palco. (Brook, 1996, p.140)

Essa abordagem rompe com a hierarquia entre atores e espectadores, propondo um teatro onde a colaboração é essencial, reforçando a noção de comunidade.

François Matarasso (2019) define o teatro participativo como uma prática artística que coloca as pessoas no centro do processo criativo, permitindo que deixem de ser apenas

espectadores e se tornem participantes ativos na criação das performances. Segundo o autor, essa abordagem é uma prática que une artistas e não-artistas em um ato de cocriação, afirmando que:

É sim, a arte participativa, uma prática específica e historicamente recente, que une artistas profissionais e não-profissionais num ato de cocriação. É um campo vasto e extraordinariamente diversificado, que vai da sofisticada arte contemporânea a políticas de ação cultural, mas que é definido pela partilha do ato criativo. Este campo inclui aquilo a que chamo arte comunitária, uma prática mais antiga e com base na reivindicação de direitos [...]” (Matarasso, 2019, p.19).

Ele vê essa forma de teatro como um meio de democratizar a cultura, dando voz às comunidades e indivíduos para expressarem suas histórias e experiências, promovendo inclusão, empoderamento e transformação social. Para Matarasso (2019), o teatro participativo tem um impacto real, fortalecendo laços nas comunidades e estimulando uma reflexão coletiva sobre questões relevantes à vida social e cultural dos envolvidos.

Embora relacionados, *Teatro Participativo* e *Teatro de Comunidade* apresentam diferenças fundamentais, como destacado por Hugo Cruz (2024) durante um workshop por ele mediado <sup>25</sup>. Na ocasião, Cruz afirmou que “todo teatro participativo é de comunidade, mas nem todo teatro de comunidade é participativo” (Cruz, 2024). Essa afirmação ressoa com a discussão proposta no subcapítulo desta dissertação intitulado *Terminologia da palavra: Comunidade = Comunitário?*, no qual busquei delimitar a dicotomia entre, "comunidade" (grupo que compartilha valores, laços e identidade) e "comunitário" (ações ou projetos voltados para esse grupo).

Desse modo, a partir dessa premissa, começo ressaltando que ambos, Teatro de Comunidade e Teatro Participativo, compartilham a mesma raiz: a comunidade como base criativa. No entanto, suas abordagens e objetivos podem divergir, dependendo de como a participação é estruturada e o quanto ela influencia nos processos artísticos e sociais. Matarasso (2019) afirma que:

Apesar de simples, os adjetivos descrevem visões significativamente diferentes de arte e da relação que as pessoas têm com a mesma. Participativo enfatiza o ato de aderir a, e implica que haja já algo a que aderir. Neste caso, a arte existe e o objetivo é fazer com que as pessoas participem nela. Em contraste, comunitário sugere algo compartilhado e coletivo. (Matarasso, 2019, p.49)

Penso que, o argumento de Matarasso (2019) perde um pouco de potência ao tratar as palavras 'comunidade' e 'comunitário' como sinônimos, tendo em vista que são palavras com

---

(25) Workshop realizado pela Coffeepaste nos dias 16 e 17 de março de 2024. A Coffeepaste é uma plataforma dedicada às artes performativas (teatro, dança, música, etc.), criada em 2006 para partilhar oportunidades na área. <https://www.coffeepaste.com/info/01-projecto-e-equipa/>

significados distintos e inerentes, embora o discurso consiga trazer uma reflexão valiosa sobre a frase mencionada anteriormente de Hugo Cruz (2024). Dessa forma, é possível entender que o teatro participativo, como o próprio nome sugere, prioriza a participação ativa de todos os envolvidos, inclusive do público. Isso significa que a comunidade não apenas assiste, mas participa diretamente da criação e execução do espetáculo. Segundo Hugo Cruz (2020):

Estas práticas são baseadas na experimentação artística e em princípios comunitários. Deste modo, no contexto de uma estrutura flexível são privilegiadas as estéticas locais, a ligação ao lugar e os problemas reais, sendo estes trabalhados simbolicamente no espaço de uma relação horizontal e possibilitando-se, assim, que se gere a produção de reflexões críticas de formas distintas. (Cruz, 2020, p. 252)

Ou seja, as vozes, histórias e perspectivas dos membros da comunidade tornam-se centrais no processo criativo. Em ambos, a horizontalidade entre criadores e participantes é fundamental, pois a contribuição de cada indivíduo molda o resultado final. A troca entre arte e vida é profunda, trazendo implicações transformadoras para os envolvidos.

Para Cruz (2020) isso ressoa com a ideia de que, no teatro participativo, a construção artística é inseparável da experiência cívica e política dos participantes (Cruz,2020). E esse pensamento se alinha com as análises já mencionadas de Turner (1982) e Schechner (2006) que veem o teatro como um espaço de liminaridade, onde as fronteiras entre arte e vida se dissolvem, possibilitando transformações sociais e pessoais. Turner (1982) destaca o papel dos rituais como agentes de mudança social, enquanto Schechner (2006) expande essa visão ao argumentar que o teatro pode ser uma prática performática de transformação, tanto individual quanto coletiva.

Por outro lado, o teatro em comunidade, embora também se enraíze em contextos locais e em grupos comunitários, nem sempre exige que os membros da comunidade estejam ativamente envolvidos em todas as fases do processo criativo, como defende Matarasso (2019) ao afirmar que “a arte não é aqui algo pré-existente, mas sim resultado das pessoas se terem juntado para fazê-la.” (p.49) Em algumas práticas, a comunidade pode ser representada no palco ou ser o público-alvo (teatro Para a comunidade), sem que suas vozes necessariamente configurem a estrutura do espetáculo.

O teatro de comunidade pode, assim, se expressar mais como uma representação simbólica ou cultural de um grupo, sem necessariamente abrir espaço para uma participação coletiva contínua (Cruz,2020). Essa distinção ressalta que, embora o teatro de comunidade tenha como objetivo representar ou valorizar a identidade de um grupo, ele pode não ter o caráter exercitado do teatro participativo onde absolutamente todos exercem função ativa no projeto.

Portanto, embora o teatro participativo sempre tenha uma ligação forte e direta com a comunidade porque é dela que surgem as vozes que movem a criação (Kershaw, 1992), nem todo teatro de comunidade implica participação ativa. Alguns projetos teatrais em comunidade podem ser mais direcionados para a preservação de tradições, representações culturais ou projetos artísticos liderados por artistas que envolvem a comunidade de forma indireta. A complexidade dessas relações está justamente em como a arte, a política e a participação cívica são estruturadas e em que nível a comunidade se envolve nesses processos (Cruz, 2020).

Portanto, esse entendimento, não é uma comprovação definitiva, mas sim uma proposta de reflexão. As fronteiras entre essas modalidades de teatro podem ser fluidas, o que nos leva a questionar continuamente os papéis da comunidade e da participação dentro das práticas artísticas.

## **1.2 - Sobre Abordagens, Competências e Habilidade nas Práticas Pedagógicas**

*Esse interesse nos processos de aprendizagem é geralmente descrito como Pedagogia.*

(Nicholson, 2005)

Ao pensar sobre os pilares que sustentam o trabalho pedagógico, é essencial compreender a relação e as diferenças entre prática, abordagens e habilidades pedagógicas. José Carlos Libâneo (2001) define a Pedagogia como:

[...] o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação – do ato educativo, da prática educativa como componente integrante da atividade humana, como fato da vida social, inerente ao conjunto dos processos sociais. Não há sociedade sem práticas educativas. (Libâneo, 2001, p.6)

Ou seja, a educação é um fundo social universal, e a Pedagogia investiga suas formas, funções e significados. E conclui dizendo que:

Pedagogia diz respeito a uma reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, sobre as práticas educativas, para poder ser uma instância orientadora do trabalho educativo. Ou seja, ela não se refere apenas às práticas escolares, mas a um imenso conjunto de outras práticas. (Ibidem, p.6)

Isto é, se a Pedagogia estuda sistematicamente as práticas educativas, então o educador, ao aplicar abordagens específicas, precisa desenvolver habilidades que viabilizem essas práticas em diferentes contextos.

Essas práticas, segundo a *Base Nacional Curricular Comum do Brasil* (2017) é o conjunto de ações e metodologias, ou seja o "como" o ensino acontece, e é frequentemente

vista como o aspecto mais visível da atuação educacional. Ela levanta questões sobre até que ponto as ações do educador refletem sua intencionalidade ou são fruto de rotinas estabelecidas no processo educacional, que abrange objetivos, métodos e sistemas que moldam a educação (Libâneo, 2001).

Paulo Freire (1996) destaca que a prática pedagógica deve ser intencional e crítica, comprometida com a transformação social, evitando a mecanização das ações. Ele ressalta que “A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital.” (Freire, 1996, p. 18).

Assim, as abordagens pedagógicas que orientam essas práticas não são meras escolhas metodológicas, mas revelam as concepções de mundo e de educação que guiam o trabalho docente. John Dewey (1979) reforça essa visão ao afirmar que “a educação é um constante reorganizar ou reconstruir de nossa experiência” (p. 83). Isso significa que o processo de aprendizagem é uma reconstrução contínua, alinhada às filosofias e crenças do educador. Dessa forma, é fundamental que o educador esteja consciente de sua própria filosofia de ensino e reflita se suas práticas estão em consonância com essa visão.

No contexto das competências pedagógicas, estas são entendidas como o conjunto de habilidades que o educador desenvolve ao longo de sua trajetória profissional. A Base BNCC do Brasil define competência como uma “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (BNCC, 2017, p. 50)

Portanto, para ela, desenvolver competências envolve o uso ativo e integrado de recursos cognitivos, emocionais e sociais para enfrentar desafios concretos. Na prática, isso significa preparar as pessoas para aplicar o que aprendem em situações da vida real. Aqui, podemos dialogar com a perspectiva de Lev Vygotsky (1991), que enfatiza o papel da interação social no desenvolvimento das habilidades humanas, incluindo as pedagógicas, ao afirmar que:

O aprendizado é mais do que a aquisição de capacidade para pensar; é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas. O aprendizado não altera nossa capacidade global de focalizar a atenção; ao invés disso, desenvolve várias capacidades de focalizar a atenção sobre várias coisas. (Vygotsky, 1991, p. 54-55).

Essa reflexão leva à questão central: as habilidades pedagógicas são inatas, adquiridas por meio da formação ou desenvolvidas pela experiência prática?

Howard Gardner (2009), ao discutir sua teoria das inteligências múltiplas afirmando que inteligência “é uma combinação de determinadas habilidades lógico-linguísticas, particularmente as que são valorizadas na escola secular moderna” (p.18). Segundo Gardner, existem pelo menos nove tipos de inteligências, e uma mesma pessoa pode apresentar mais de uma. No entanto “as duas geralmente valorizadas nas escolas seculares modernas e invariavelmente avaliadas pelos testes de inteligência: habilidade em língua (inteligência linguística) e em operações lógico-matemáticas” (p.19) Além dessas, as outras sete inteligências identificadas incluem:

[...] a inteligência musical, a espacial, a corporal-cinestésica (uso do próprio corpo ou de partes dele para resolver problemas ou fazer algo), a interpessoal (entendimento dos outros), intrapessoal (entendimento de si mesmo), a naturalista e uma possível nona inteligência, a inteligência existencial (a que gera e tenta responder às maiores perguntas sobre natureza e preocupações humanas). (Gardner, 2009, p.19)

Gardner (2009) aponta que cada educador desenvolve competências de forma única, conforme suas inteligências predominantes e o contexto em que atua. Enquanto algumas habilidades podem ser naturais, muitas são moldadas pela experiência pedagógica e pela interação com diferentes abordagens. Por exemplo, um educador com facilidade em se comunicar, devido à sua inteligência interpessoal, pode aprimorar essa competência com a prática, enquanto outro, que enfrenta desafios iniciais, desenvolve suas habilidades ao longo do tempo com formação e vivência.

Dessa forma, surge a questão de como o educador pode equilibrar suas habilidades pessoais, como empatia, paciência e criatividade, com as exigências das suas práticas pedagógicas e abordagens escolhidas.

Donald Schön (1997), ao introduzir o conceito de *prática reflexiva*, propõe que “Através da reflexão-na-ação, um professor poderá entender a compreensão figurativa que um aluno traz para a escola, compreensão que está muitas vezes subjacente às suas confusões e mal-entendidos em relação ao saber escolar.” (Schön, 1997) Ou seja, o educador deve constantemente refletir sobre sua própria atuação, ajustando suas práticas conforme as demandas da sala de aula e os resultados observados em seus alunos. Nesse sentido, a prática reflexiva se torna uma ferramenta fundamental para que o professor alinhe suas habilidades pessoais às necessidades reais dos estudantes e ao contexto educacional, promovendo uma educação mais eficaz e adaptativa.

Esse quarteto — prática, abordagens, competências e habilidades pedagógicas — não deve ser encarada de forma isolada ou mecânica. Pelo contrário, ela nos convida a uma reflexão contínua sobre como esses elementos se inter-relacionam e se transformam ao longo

do tempo. A eficácia pedagógica reside na constante revisão e adaptação entre o que se faz, como se faz e por que se faz, garantindo que o ensino permaneça relevante e responsivo às necessidades educacionais de cada contexto.

### **1.2.1 - Pedagogia do Teatro: *Ciência e Arte Caminhando Juntos***

À primeira vista, Pedagogia e Teatro podem parecer campos distantes — a primeira marcada pelo rigor metodológico da educação formal, e a segunda voltada à expressão artística e criativa. No entanto, sua interseção revela uma potente ferramenta de ensino e aprendizagem, capaz de transformar tanto o ambiente educacional quanto os processos de desenvolvimento pessoal e social. Quando integradas, essas áreas constituem um terreno fértil onde ciência e arte convergem, dando origem a uma prática pedagógica sensível, crítica e transformadora.

Projetos de *Teatro e Comunidade* exemplificam essa convergência ao extrapolar os limites tradicionais da educação, instaurando espaços dinâmicos de escuta, diálogo e participação. Como descreve Andrade (2011), o corpo — especialmente no contexto simbólico do coro — é um veículo privilegiado para a construção do conhecimento coletivo:

“O corpo, como experiência colectiva, é meio privilegiado de expressão e de conhecimento. É através dele que nos expressamos, que interagimos com o outro e que comunicamos com o mundo” (Andrade, 2011, p. 10).

Nessa perspectiva, o *Teatro e Comunidade* configura-se como um território de escuta e resposta sensível — um lugar onde corpo e comunidade se afetam mutuamente, e onde a prática teatral emerge como ação educativa e política, enraizada na experiência vivida e compartilhada.

Flávio Desgranges (2006) discute essa interseção, propondo uma pedagogia que vai além da simples transmissão de conhecimento. Ele explora o conceito de provocação como ferramenta de ensino e utiliza o dialogismo para enfatizar a importância do diálogo na relação pedagógica:

O encontro entre teatro e pedagogia [...] assume a insistência em compreender a ação educativa proposta pela experiência teatral como provocação dialógica, em que o espectador [...] pode ser estimulado a efetivar um ato produtivo, elaborando reflexivamente conhecimentos tanto sobre o próprio fazer artístico-teatral, quanto acerca de aspectos relevantes da vida social. (Desgranges, 2006, p. 20)

Sua obra foca no teatro como prática educativa transformadora, voltada à reflexão crítica e à participação ativa dos envolvidos no processo teatral.

Florian Vassem (2014), em *Teatro ± pedagogia do teatro: correspondências entre teatro e pedagogia do teatro*, também defende que a *Pedagogia do Teatro* une essas áreas, anteriormente vistas como opostas, integrando arte e educação em diversas práticas, da formação de atores ao trabalho em comunidade. Ele afirma:

As experiências científicas, e especialmente a pedagogia, têm correspondência com a arte da experiência, em especial com o teatro: experiência e memória, reconhecimento e sentimento, ensaiar e tornar público formam o fundamento para novas formas de conhecimento. O teatro se torna um 'laboratório de fantasia social'. (Vassem, 2014, p. 12)

Portanto, o teatro, enquanto prática pedagógica, vai além da criatividade e da expressão corporal e verbal; ele promove empatia, pensamento crítico e trabalho colaborativo, elementos essenciais para a formação integral do indivíduo (Nicholson, 2005).

Paulo Freire (1987), um dos principais pensadores da pedagogia crítica, vê a educação como uma prática de liberdade. Para ele, o conhecimento deve ser construído de forma dialógica entre educadores e educandos, não sendo apenas transmitido de forma unidirecional. Freire afirma que:

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (Freire, 1987, p.51)

No contexto do teatro de comunidade, essa prática se concretiza, pois os participantes se tornam co-criadores, participando ativamente do processo criativo e educativo. Essa abordagem reflete diretamente o pensamento freiriano, onde o aprendizado surge a partir da experiência e da reflexão coletiva.

Lev Vygotsky (1991) complementa essa visão ao argumentar que o desenvolvimento humano ocorre através da interação social e do papel mediador de ferramentas culturais, como a linguagem e a arte. O teatro, enquanto ferramenta cultural, estimula a expressão e a colaboração. Segundo a perspectiva vigotskiana, atividades teatrais ampliam a zona de desenvolvimento proximal, permitindo que os indivíduos alcancem níveis mais elevados de pensamento e ação ao serem estimulados pela interação em grupo.

John Dewey (1979), em sua filosofia educacional, também defende uma educação baseada na experiência, enfatizando a importância da comunicação e da interação entre os membros da sociedade para a sobrevivência social já que “sem esta comunicação de ideais, esperanças, expectativas, objetivos, opiniões, entre os membros da sociedade que estão a sair da vida do grupo, e os que na mesma estão a entrar, a vida social não persistiria.” (Dewey, 1979, p.3)

Para Dewey, a arte desempenha um papel central no desenvolvimento cognitivo e emocional dos indivíduos. O teatro, como prática artística, oferece a oportunidade de viver experiências educacionais de forma concreta, envolvendo os sentidos e as emoções, pois, como ele afirma, "se não fosse o exercício da imaginação, não haveria caminho para se ir da atividade direta ao conhecimento representativo" (Dewey, 1979, p.260). Dewey acreditava que a educação deve preparar o indivíduo para a vida em comunidade, e o teatro, especialmente em projetos de comunidade, cria um ambiente propício para a cooperação, o diálogo e a empatia.

A visão de Freire e Vygotsky sobre a educação como um processo interativo e mediado também se reflete nas práticas teatrais propostas por Augusto Boal (1991). Em seu, já mencionado, *Teatro do Oprimido*, Boal utiliza o teatro como uma ferramenta pedagógica e de transformação social, ao promover a conscientização e a ação política. Para Boal (1991), o teatro pode ser "um excelente 'ensaio' da revolução" (Boal, 1991, p.139), pois seus exercícios e dinâmicas estimulam o diálogo e a reflexão crítica, alinhando-se às ideias de Freire sobre a educação como prática de liberdade.

Eugênio Barba (1994), em sua *Antropologia Teatral*, destaca o teatro como um laboratório humano onde se desenvolvem técnicas que ampliam as capacidades físicas e emocionais dos atores. Segundo ele:

O teatro pode ser uma espécie de expedição antropológica que abandona os territórios óbvios, os valores conhecidos por mim e por todos, os lugares onde estender a mão é sinal de saudação, onde levantar a voz é sintoma de irritação, onde comédia significa espetáculo alegre e tragédia significa espetáculo que fere. (Barba, 1994, p.120-121)

Essa abordagem metodológica, quando adaptada para o contexto de comunidade, ajuda os participantes a se conectarem com suas próprias histórias e expressões culturais, criando um espaço de troca e aprendizado mútuo.

Márcia Nogueira (2007) ressalta o teatro como um espaço de ressignificação social, onde os indivíduos podem questionar e transformar suas realidades. Ela propõe o uso do efeito de distanciamento de Bertolt Brecht e a codificação de Paulo Freire como ferramentas metodológicas para estimular uma visão crítica dentro das comunidades. Para Nogueira (2007), "ambos dirigem seu trabalho para aqueles que podem transformar o mundo" ( p. 2), e ao integrar essas abordagens, o teatro atua como mediador pedagógico, criando espaços inclusivos e críticos, onde os participantes refletem sobre suas condições de vida e promovem mudanças concretas.

No campo da pedagogia aplicada ao teatro, Peter Brook (1996) e Dorothy Heathcote (1995) são referências significativas. Brook (1996), em seus experimentos teatrais, valorizava a simplicidade e a verdade cênica, princípios que, quando aplicados ao ambiente educativo, reforçam a ideia de que o aprendizado ocorre no presente, na troca genuína entre educador e educando. Heathcote (1995), criadora da *Pedagogia do Drama*, coloca o aluno no centro do processo de construção do conhecimento, usando o drama como um recurso para o aprendizado em diversas áreas.

Viola Spolin (2010), com seus jogos teatrais, oferece uma metodologia alinhada a essa perspectiva, utilizando a improvisação para desenvolver autonomia, criatividade e colaboração entre os participantes. Segundo Spolin:

O jogo é uma forma natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessários para a experiência. Os jogos desenvolvem as técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo em si, através do próprio ato de jogar." (Spolin, 2010, p.4)

Esses jogos teatrais exploram as capacidades dos participantes de forma lúdica e sem julgamentos, incentivando a expressão espontânea no qual possibilita desinibição, aproximação e entrosamento, criando um senso de pertencimento ao grupo. Suas metodologias são frequentemente aplicadas em projetos em comunidades, pois promovem o empoderamento individual dentro de um contexto coletivo.

A interseção entre pedagogia e teatro, onde especialmente em projetos de teatro de comunidade, não apenas promove o desenvolvimento intelectual e emocional dos participantes, mas também fortalece o tecido social ao criar espaços de diálogo, cooperação e transformação. Quando ciência e arte caminham juntas, abrem-se novos caminhos para uma educação mais humana, crítica e criativa, onde o aprendizado se torna uma experiência coletiva e libertadora.

### **1.2.2 - Abordagens Pedagógicas Para Uma Transformação Égide**

As abordagens pedagógicas em *Teatro e Comunidade* integram as artes cênicas ao contexto social, promovendo o desenvolvimento artístico, o engajamento na comunidade, a expressão pessoal e a consciência social. Segundo Helen Nicholson (2005) essas abordagens baseiam-se em uma "pedagogia projetada para encorajar a interatividade e a colaboração" (Nicholson, 2005, p.38) e são moldadas para atender às necessidades da comunidade, com ênfase na participação ativa, pois "qualquer abordagem que defenda uma política de aprendizagem 'tamanho único' provavelmente ignorará as práticas locais" (Ibidem, p.38).

Nesse sentido, os participantes são co-autores, contribuindo com suas histórias e experiências, em um processo colaborativo entre artistas, educadores e a comunidade. (Boal, 1991)

Essas abordagens exploram temas sociais, políticos, culturais e ambientais, incentivando a reflexão crítica e a transformação social. Valorizam a inclusão e a diversidade, promovendo a participação de pessoas de diferentes origens e condições sociais, e utilizando o teatro como uma ferramenta para fomentar a tolerância e a coesão social.

A diversidade dessas abordagens permite que o teatro vá além do palco, tornando-se um meio de articulação social e de promoção da cidadania, como é o caso da *Pedagogia Crítica*, inspirada por Paulo Freire (1987), é uma das mais influentes nesse campo. Ao colocar o participante como co-criador do conhecimento, essa abordagem fomenta a reflexão sobre as estruturas sociais que cercam os indivíduos. Através do teatro, pessoas marginalizadas encontram um espaço de expressão e de análise das opressões que enfrentam, num processo dialógico que busca não só compreender o mundo, mas também transformá-lo. Ao dar voz às histórias e vivências de cada participante, essa pedagogia reafirma o valor do conhecimento que emerge da experiência cotidiana, em contraste com formas tradicionais de aprendizado hierárquico. (Freire, 1987; 1967)

O *Teatro do Oprimido*, mais uma vez mencionado, é uma prática metodológica com base em uma abordagem crítica e um sistema de técnicas com procedimentos específicos, criado por Augusto Boal (1991), que se alinha profundamente com os princípios freirianos. Ele transforma o público em *espect-atores*, que segundo Boal (1991), é “transformar o povo, ‘espec-ator’, ser passivo no fenômeno teatral, em sujeito, em ator, em transformador da ação dramática” (p.182) permitindo que não só assistam, mas também intervenham e modifiquem a narrativa (premissa semelhante ao do teatro participativo). Essa prática encoraja os participantes a experimentarem soluções para os problemas vividos em suas comunidades, promovendo uma conscientização ativa e coletiva. O poder dessa abordagem reside na capacidade de criar um ensaio para a vida real, onde o teatro se torna uma ferramenta prática de transformação. (Boal, 1991; 1993)

Por outro lado, o *Teatro Processual* (Heathcote & Bolton, 1995), enfatiza o valor do processo criativo como um fim em si mesmo, ao invés de focar exclusivamente no produto final. Isso estimula a exploração de temas e personagens sem a pressão de alcançar um resultado pré-definido.

Uma aula é sempre um encontro social e este encontro social incluirá um sistema de comunicações. Se você muda a expectativa do aluno por causa da forma que você opera o paradigma e o aluno responde a este paradigma, então você mudará o sistema de comunicação e você poderá mudar o contexto social. Quanto

mais você muda isso, mais você oferece outras estratégias de aprendizado. (Heathcote, 1990:32, trad. nossa Apud Vidor, 2008, p.9)

Tal abordagem permite que os participantes experimentem novas ideias e realidades, refletindo sobre questões sociais e culturais de forma lúdica e aberta. A valorização do processo sobre o resultado final fortalece o envolvimento emocional e intelectual dos envolvidos, ao mesmo tempo em que cria um espaço de experimentação e autoconhecimento.

O *Teatro Participativo*, por sua vez, elimina as barreiras entre o criador e o espectador, promovendo uma criação genuinamente coletiva. Todos os envolvidos têm a oportunidade de contribuir para a peça, desde o desenvolvimento do roteiro até a atuação. (O’Toole, 1992; Oddey, 1994; Matarasso, 2019; Cruz,2020) Essa prática não só fortalece os laços dentro da comunidade, mas também legitima as narrativas locais, frequentemente invisibilizadas ou silenciadas em outros contextos culturais.

A *Pedagogia Teatral* com foco em *Educação Popular*, inspirada por movimentos de educação popular e pela obra de Freire, segue uma linha semelhante ao valorizar os saberes locais que segundo Carlos Rodrigues Brandão (1984):

[...] é a negação da negação. Não é um “método conscientizador”, mas é um trabalho sobre a cultura que faz da consciência de classe um indicador de direções. É a negação de uma educação dirigida “aos setores menos favorecidos da sociedade [...]”. Ela procura ser, portanto, não a afirmação da possibilidade de emergência de uma nova educação “para o povo” — o que importaria a reprodução legitimada de “duas educações” paralelas, condição da desigualdade consagrada — mas a da necessidade da utopia de transformação de todo o projeto educativo a partir do ponto de vista e do trabalho de classe das classes populares. (Brandão, 1984, p.48)

Ao reconhecer e trabalhar com as culturas populares, essa abordagem dá protagonismo às comunidades, permitindo que suas histórias, tradições e conhecimentos sejam expressos através da arte teatral. O teatro, neste contexto, atua como uma forma de preservação cultural, ao mesmo tempo em que promove uma reflexão crítica sobre a realidade atual. (Brandão, 1984; Freire, 1994)

Em termos de integração geracional, o *Teatro Intergeracional* é uma abordagem que merece destaque. Pam Schweitzer (2007) ao observar as sessões de *Teatro Reminiscência*<sup>26</sup>, notou que muitas memórias surgiam na forma de diálogo e que a narração era acompanhada pela ação, como se o acontecimento vivido estivesse se desenrolando ali mesmo no presente. (Schweitzer, 2007) Tudo isso revelou-se interessante do ponto de vista dramático e teatral.

---

(26) Abordagem de teatro baseada na recriação de memórias reais dos participantes — muitas vezes idosos — a partir de entrevistas, conversas ou oficinas. Essas memórias são transformadas em peças teatrais, performances ou leituras dramáticas. (Schweitzer,2007)

Ela enxergou a potencialidade de articular, no âmbito escolar, uma prática intergeracional que integra discentes de artes cênicas e indivíduos da terceira idade no qual previa promover uma troca rica de experiências e saberes. Schweitzer (2007) relata que:

[...] impressionou o fato de que os jovens, nas escolas com os quais eu trabalhava pudessem aprender muito, escutando as histórias das pessoas mais velhas. Se eles fossem, então, empreender um trabalho curricular baseado nessas memórias, eles poderiam estabelecer uma relação mais dinâmica e de mais igualdade com as pessoas velhas com quem eles se relacionavam, que por sua vez, seriam os experts (Schweitzer, 2007, p.24, trad. nossa)

Essa abordagem proporciona aprendizado mútuo entre gerações e cria oportunidade única de diálogo e compreensão, e o teatro se torna um meio de construir uma comunidade mais coesa e inclusiva.

A *Pedagogia da Escuta*, por sua vez, destaca a importância de ouvir ativamente as histórias e experiências dos participantes. Esse processo é essencial para garantir que a criação teatral seja verdadeiramente representativa das vozes envolvidas. Carlina Rinaldi (2006) entende a escuta como um ato ético, político e pedagógico. A pesquisadora afirma que “por trás do ato de escuta existe normalmente uma curiosidade, um desejo, uma dúvida, um interesse; há sempre alguma emoção” (p. 124, trd.nossa). Para ela, escutar é mais do que ouvir palavras, é acolher, interpretar, valorizar e responder às múltiplas formas de expressão, incluindo linguagem verbal, corporal, artística, simbólica (Rinaldi, 2006). Pensando assim, a escuta ativa no teatro de comunidade fortalece a confiança entre os participantes e os facilitadores, além de garantir que o processo criativo reflita as necessidades e desejos da comunidade.

Por fim, a *Pedagogia da Emoção* coloca a vivência emocional no centro da prática teatral. Segundo Viola Spolin:

Neste tipo de experiência reside a ativação de nosso eu total - movimento orgânico - que, quando combinado com a realidade teatral, espontaneamente produz energia e movimento (palco), tanto para os atores quanto para a plateia. Desta forma, evita-se que velhas emoções, de vivências passadas, sejam usadas no momento novo da experiência". (Spolin, 2010, p. 215)

Essa visão ressalta que o teatro vai além da técnica, tornando-se um espaço de escuta e expressão sensível, capaz de construir experiências transformadoras. Como relata Silva (2021), nas práticas de Teatro-Educação com licenciandos em Pedagogia, "a atuação artística e pedagógica [...] reconhece que a ação de ensinar Arte na escola não constitui necessariamente a formação de artistas, mas certamente proporciona aos alunos experiência em diferentes dimensões de novos produtores críticos e autônomos" (p. 2). Nesse contexto, o teatro oferece uma plataforma para a expressão e a transformação de sentimentos, ajudando os participantes a explorar e lidar com suas emoções de forma saudável. O foco na emoção cria

um espaço seguro de conexão consigo mesmo e com o outro, promovendo empatia e compreensão mútua.

Essas abordagens pedagógicas são somente algumas das opções desse “grande chapéu de Chuva” (Bezelga, 2024, entrevista no apêndice C) das quais não só enriquecem o processo criativo nos projetos de *Teatro e Comunidade*, mas também têm um impacto profundo na vida dos participantes. Ao integrar a reflexão crítica, a participação ativa, o respeito à diversidade cultural e emocional, o teatro se torna uma ferramenta poderosa de transformação pessoal e coletiva. Através dessas práticas, o teatro de comunidade transcende sua função artística e se torna um espaço de diálogo, resistência e reconstrução social, empoderando as vozes marginalizadas e promovendo a construção de comunidades mais justas e solidárias.

### **1.2.3.1 - Etnografia e Etnocenologia: A Busca do Olhar Sensível nas metodologias de Teatro e Comunidade**

A integração da sensibilidade cultural e social nas práticas pedagógicas do teatro de comunidade, fundamentada por estudos de *Etnografia* (Geertz, 1973) e *Etnocenologia* (Duvignaud, 1997), é essencial para a promoção de um ambiente de respeito e valorização das identidades diversas. A *Etnografia* e a *Etnocenologia* fornecem ferramentas teóricas e metodológicas valiosas que auxiliam na compreensão das dinâmicas culturais e sociais, promovendo práticas mais inclusivas e conscientes (Bezelga et al, 2015). De acordo com Clifford Geertz (2008), a *Etnografia*, como metodologia de pesquisa social, baseia-se na observação e imersão no cotidiano das comunidades estudadas. Ele destaca que:

A vocação essencial da antropologia interpretativa não é responder às nossas questões mais profundas, mas colocar à nossa disposição as respostas que outros deram — apascentando outros carneiros em outros vales — e assim incluí-las no registro de consultas sobre o que o homem falou". (Geertz, 2008, p. 21)

Essa perspectiva, portanto, coloca a etnografia como uma ferramenta que facilita a compreensão das diferentes formas de organização cultural e social, permitindo que as práticas teatrais de comunidade incorporem as vozes e histórias dos participantes.

Em diálogo com essa visão, Dwight Conquergood (2003) amplia a discussão ao abordar, em seu texto *Performing as a Moral Act: Ethical Dimensions of the Ethnography of Performance*, discute a intersecção entre ética e etnografia performativa, abordando como o ato de performar carrega responsabilidades morais. Ele enfatiza que “É responsabilidade do etnógrafo da performance fazer textos performáticos derivados do trabalho de campo que sejam acessíveis — e isso significa performáveis — para intérpretes responsáveis de textos que tenham outras vocações além do trabalho de campo.” (Conquergood, 2003, p. 11, trad.

nossa) Isso ressalta a importância de uma postura ética na prática etnográfica, em que o pesquisador deve estar atento às implicações socioculturais de suas representações, evitando distorções ou apropriações indevidas das culturas estudadas (Conquergood, 2003).

O autor ainda esboça quatro tipos de etnógrafos que ilustram diferentes posturas éticas e relacionais no campo:

- O Guardião - *The Custodian's Rip-Off* ( O Roubo do Zelador), que se aproxima da cultura do outro com a intenção de preservá-la ou documentá-la, mas sem estabelecer vínculos éticos ou relações de reciprocidade. Essa postura, marcada por uma distância crítica e moral, “resulta em ganância em vez de investigação genuína, em pilhagem mais do que em performance.” (Ibidem, p. 5, trad. nossa). Desse modo, transforma a alteridade em objeto de coleta estética ou intelectual, operando sob uma lógica de extrativismo cultural. O guardião trata narrativas e práticas culturais como objetos de extração, convertendo-as em capital simbólico sem diálogo ou reciprocidade, frequentemente sem considerar os contextos vivos e situados dessas manifestações.

Ao adotar uma atitude de superioridade epistemológica, o guardião reduz o outro a uma fonte de dados a ser interpretada a partir de uma posição de autoridade. Essa abordagem resulta em fetichização e exotização da diferença, pois o foco recai mais sobre o valor simbólico da cultura coletada do que sobre os sujeitos que a produzem e vivenciam. Para Conquergood (2007), “etnográficos não devem entrar em campo com o objetivo primordial de ‘encontrar um bom material para apresentação’” (Ibidem, p.6, trad. nossa). Portanto, o roubo do zelador não é apenas uma apropriação intelectual, mas também uma falha moral, na medida em que nega a dimensão relacional e ética do trabalho etnográfico, convertendo a alteridade em um objeto de consumo acadêmico descompromissado;

- O Entusiasta - *The Enthusiast's Infatuation* (A Paixão do Entusiasta), envolve-se de forma intensa e emocional com a cultura do outro, guiado por uma paixão que o leva a identificar-se excessivamente com os sujeitos da pesquisa. Essa postura busca eliminar a distância entre pesquisador e comunidade estudada, mas o faz à custa da crítica e da complexidade analítica. Como afirma Conquergood: “A identificação muito fácil com o outro, aliada a um comprometimento entusiástico, produz performances ingênuas e superficiais, marcadas pela superficialidade.”(p. 6, trad. nossa) Nesse caso, o

entusiasmo não é acompanhado de uma escuta reflexiva, mas sim de uma projeção de valores e sentidos pessoais sobre o universo cultural alheio. O pesquisador entusiasta corre, portanto, o risco de apropriação cultural e de representações distorcidas, ao interpretar o outro a partir de suas próprias referências. Frequentemente, torna-se um "membro honorário" da comunidade sem compreender suas dinâmicas internas, conflitos e historicidades. Embora movido por *boa vontade*, “este é o quadrante do artista de soluções rápidas e conquistas, onde a performance encaixa em águas rasas” (ibidem, p. 6, trad. nossa), comprometendo a integridade ética e epistemológica da pesquisa ao substituir o rigor crítico pelo encantamento.

- Os Exibicionistas - *The Curator's Exhibitionism* (O exibicionismo do Curador), o que organiza e exhibe representações culturais do outro com ênfase na objetividade, no controle estético e na racionalidade analítica, “está comprometido com a diferença” (Ibidem, p.7, trad. nossa). Essa postura valoriza a distância crítica e rejeita metodologias performativas, consideradas inferiores ou pouco científicas. “O artista quer surpreender em vez de compreender” (Ibidem, p. 7, trad. nossa) Atua como um mediador que "expõe" o outro ao público, muitas vezes moldando as expressões culturais em formatos que privilegiam o consumo acadêmico ou artístico, sem compromisso ético com os sujeitos representados. Ao negar o valor da performance como método legítimo de conhecimento, esse tipo de etnógrafo desconsidera dimensões fundamentais da experiência humana — como a corporalidade, a afetividade e as relações dialógicas. Assim, o curador promove uma espécie de exibicionismo epistêmico, em que o conhecimento sobre o outro é apresentado de forma espetacularizada, mas desprovido de envolvimento ético ou político. Essa abordagem, segundo Conquergood, reproduz estruturas de poder assimétricas, pois transforma o campo etnográfico em vitrine, já que “em vez de nos colocar em contato genuíno (e risco) com a vida de estranhos [...] trazem de volta exposições de museu, mudas e observadoras” (ibidem, p. 7, trad. nossa). Ou seja, um pesquisador em autoridade interpretativa, silenciosamente reforçando estereótipos e distanciamentos coloniais.
- Os Céticos - *The Skeptic's Cop-Out* (A Desculpa do Cético) rejeitam a performance como ferramenta epistemológica válida, apoiando-se exclusivamente na racionalidade crítica, na objetividade e na distância

metodológica. Movido por um compromisso com os paradigmas tradicionais da ciência, o cético desconfia das dimensões encarnadas, afetivas e relacionais da experiência etnográfica, tratando-as como subjetivas, imprecisas ou inferiores. Segundo Conquergood, “em vez de enfrentar e lutar com as tensões éticas e ambiguidades morais de interpretar materiais culturalmente sensíveis, o cético, com distanciamento arrepiante, declara categoricamente ‘não sou negro nem mulher: não vou atuar a partir de a cor Purpura’” (Ibidem, p.8, trad. nossa). Essa postura, embora aparentemente rigorosa, revela uma renúncia estratégica ao engajamento profundo com a alteridade, pois evita a exposição ética e emocional que a performance exige. O cético busca preservar sua autoridade acadêmica por meio do distanciamento analítico, mas com isso corre o risco de produzir conhecimentos desumanizados, desconectados das vivências concretas dos sujeitos. Para Conquergood, “essa estranha combinação de empirismo ingênuo e sociobiologia [...] é desconstruída para expor o absurdo da premissa principal, então a cláusula de ‘entrada proibida’ é desmascarada como covardia ou imperialismo da mais alta arrogância”(Ibidem, p8, trad. nossa). Isto posto, essa “desculpa” do cético funciona como um mecanismo de autoproteção institucional, que escapa do envolvimento político e moral com os interlocutores em campo. Ao privilegiar a crítica sobre a convivência, o cético neutraliza o potencial transformador da etnografia e perpetua hierarquias epistêmicas.

Conquergood propõe superar esses modelos por meio de uma etnografia dialógica e performativa, baseada na responsabilidade mútua, na solidariedade crítica e no compromisso ético com as comunidades estudadas:

Um caminho para a compreensão genuína dos outros, e para sair desse atoleiro moral e campo minado ético de pilhagem performática, tolice superficial, busca por curiosidade e nihilismo, é a performance dialógica[...] um tipo de performance que resiste a conclusões, intensamente comprometida em manter o diálogo entre o intérprete e o texto aberto e contínuo. (Conquergood, 2007, p.9, trad. nossa)

No teatro de comunidade, essa abordagem permite que os mediadores compreendam profundamente as histórias, tradições e códigos culturais dos participantes, integrando essas vozes nas práticas teatrais de forma respeitosa ao “se projetar imaginariamente dentro de uma situação e se identificar com outras perspectivas” (Donelan, 2008, p. 161)

A *Etnocenologia*, conceito desenvolvido por Jean Duvignaud (1965), também desempenha um papel importante na pedagogia do teatro em contextos de comunidades pois

investiga as manifestações cênicas e performáticas de diferentes culturas, promovendo a valorização dessas expressões. Ao considerar as tradições culturais e sociais dos grupos, a *Etnocenologia* propõe práticas pedagógicas que respeitam as identidades culturais dos participantes, evitando a imposição de modelos artísticos eurocêntricos ou dominantes. (Duvignaud, 1965; Dumas, 2010; Bião, 2011; Félix & Veloso, 2023; Sampaio, s.d.)

Duvignaud (1965) ressalta que "o cerimonial, a polarização do espaço, a seleção de uma individualidade privilegiada são pontos comuns no teatro e na vida social. Mas também são fronteiras entre os dois domínios [...]" (p. 25). Essa reflexão sublinha como o teatro, tal como outras práticas sociais, está enraizado nas tradições culturais dos grupos. Ao reconhecer isso, o educador pode adaptar suas abordagens pedagógicas de acordo com as particularidades culturais, tornando o processo de troca mais significativo.

Alexandra Gouvêa Dumas (2010) complementa essa visão ao afirmar que a *Etnocenologia* "trabalha com a particularidade de cada pesquisa sem descartar pontos comuns, que se tornaram referenciais nas suas pesquisas. Seus indicativos ideológicos orientam suas práticas metodológicas" (p. 4). Ao aplicar esses princípios no teatro de comunidade, o facilitador cria um espaço de investigação contínua, onde as práticas pedagógicas são adaptadas às necessidades culturais do grupo, promovendo não apenas a transmissão de conhecimento, mas também a reflexão, o diálogo e a descoberta. (Dumas, 2010)

A *Etnocenologia*, quando aplicada ao teatro de comunidade, propõe uma abordagem inovadora que valoriza a diversidade expressiva e cultural dos indivíduos, rompendo com a visão hierárquica do teatro tradicional. Sampaio (s.d.) destaca que:

Na Etnocenologia não é possível dar um valor hierárquico entre uma manifestação e outra, por isso então não está de acordo com o etnocentrismo e nem com a visão única e hegemônica de uma expressão central. Compreende-se que a referência estética é prioridade diante de qualquer outra possibilidade de entendimento, sobretudo pré-conceitos éticos, morais e culturais" (Sampaio, s.d., p. 858)

Nesse sentido, a *Etnocenologia* desafia as abordagens teatrais tradicionais, propondo o rompimento com o etnocentrismo e valorizando as expressões autorais dos participantes. Sampaio (s.d.) também argumenta que:

A identificação do sujeito a partir do seu ponto de vista e de sua história, talvez possa abrir mais uma porta para a ação pedagógica, que é a expressão sem pré-julgamento estético. A identificação afetiva do outro coloca à vista uma questão pertinente ao ato educativo das Artes Cênicas, que é uma abertura a qualquer expressão corporal do estudante. Inclusive o teatro, mas não necessariamente somente ele" (Sampaio, s.d., p. 13)

Assim, defende-se que a estética e a expressão corporal autoral dos participantes devem ser os pilares das experiências teatrais, o que permite que essas manifestações culturais sejam plenamente reconhecidas e respeitadas.

Em resumo, a *Etnocologia* oferece uma alternativa pedagógica poderosa para a interação com as artes cênicas, promovendo a inclusão, a diversidade e a expressão autoral dentro das comunidades. Ao evitar a imposição de modelos artísticos dominantes, ela permite que as manifestações culturais sejam plenamente valorizadas, promovendo práticas pedagógicas que respeitam a pluralidade e as identidades dos grupos envolvidos.

### **1.2.3 - Práticas Pedagógicas em Teatro e Comunidade: *Espaço de Diálogo, Criação e Emancipação***

Este subcapítulo analisa como as práticas pedagógicas em teatro de comunidade podem operar como espaços de diálogo, criação coletiva e emancipação política, tomando como base experiências em contextos locais e globais.

As práticas pedagógicas são, em essência, os modos como o ensino acontece na realidade concreta: são métodos, estratégias, ações e relações que organizam o processo de aprendizagem. (Libânio, 2012) Elas não se limitam ao espaço escolar formal, mas se estendem a outros contextos — comunitário, artísticos, territoriais — onde ocorre o compartilhamento e a construção de saberes. (Desgranges, 2006) Práticas pedagógicas envolvem não apenas o que se ensina, mas como se ensina, com quem, e a partir de quais experiências. Quando articuladas ao teatro, essas práticas podem se tornar ferramentas potentes de emancipação, permitindo que sujeitos historicamente silenciados expressem seus saberes e vivências — algo que ecoa a visão da educadora e pensadora feminista *bell hooks*. Em obras como *Ensinando a Transgredir* (2013) e *Ensinando Comunidade: Uma Pedagogia da Esperança* (2021), ela defende que a educação deve ser um ato de liberdade, capaz de favorecer os espaços de aprendizagem — formais ou não — devem favorecer o despertar da consciência crítica, o reconhecimento das subjetividades e a construção de laços afetivos. Esse compromisso com uma educação libertadora surge, em parte, como resposta a um risco que ela identifica:

Um dos perigos que encaramos em nossos sistemas educacionais é a perda do sentimento de comunidade, não apenas a perda de proximidades com as pessoas com quem trabalhamos e com nossos alunos e alunas, mas também a perda de um sentimento de conexão e proximidade com o mundo além da academia. (Hooks, 2021, p.19)

Esse alerta de *hooks* sobre a perda do sentido de comunidade ressoa especialmente nos projetos de teatro em comunidade, onde a construção de vínculos é condição para a criação coletiva. Essa visão encontra eco no filósofo francês Jacques Rancière, para quem a educação emancipatória exige desnaturalizar a hierarquização das inteligências. Como ele afirma:

Sabemos que é precisamente isso que define a visão embrutecedora de mundo: acreditar na realidade da desigualdade, imaginar que os superiores na sociedade são efetivamente superiores e que a sociedade estaria em perigo se fosse difundida [...] a ideia de que essa superioridade é tão somente uma ficção convencional (Rancière, 2002, p. 114).

Em obras como *O Mestre Ignorante* (2002), Rancière defende que a emancipação começa ao recusar a lógica da inferioridade — princípio que também fundamenta práticas pedagógicas libertadoras, como o teatro de comunidade.

Embora Rancière afirme a igualdade das inteligências como princípio político de emancipação — recusando a divisão entre 'sábios' e 'ignorantes' —, sua abordagem não invalida teorias como a das inteligências múltiplas (Gardner, 2009), que descrevem a diversidade de habilidades cognitivas. A diferença está no foco: para Rancière, a igualdade é um pressuposto ético da educação; para Gardner, uma pluralidade a ser considerada nas práticas pedagógicas. Considerando isso, Rancière e Gardner se complementam.

O teatro de comunidade extrapola o campo estético tradicional. Ele também é um espaço de encontro entre sujeitos historicamente silenciados, permitindo que suas narrativas, dores e desejos sejam dramatizados e ressignificados coletivamente. Nessa prática, o palco é substituído pela roda, o roteiro pelo diálogo, e o espetáculo pela escuta mútua.

A experiência de Márcia Pompeo Nogueira (2002), no Brasil, e de Eugene van Erven (2001), em diferentes contextos internacionais, oferece exemplos concretos e potentes dessa pedagogia em ação. Nogueira (2002), em seus trabalhos com comunidades na África e na comunidade de Ratonés (SC), descritos no artigo *Buscando uma interação teatral poética e dialógica com comunidades*, sistematiza uma abordagem pedagógica inspirada em Paulo Freire e Augusto Boal, mas que também se alinha às ideias de *hooks* (2021) e Rancière (2002). Seu processo teatral em comunidade é organizado em cinco etapas: preparação, identificação de conteúdos, reuniões, dramatização dos problemas e continuidade. Nas tabelas a seguir, detalham-se os objetivos, métodos e impactos de cada fase, adaptando a estrutura original do estudo para uma análise comparativa.

**Tabela 1: Tabela Analítica das Práticas Pedagógicas em África**

<b>Prática Pedagógica</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Método Utilizado</b>	<b>Resultados / Impacto</b>
Preparação para interação com a comunidade	Estabelecer confiança e paridade com a comunidade	Contato prévio, criação de repertório comum, postura de facilitador e não especialista	Participação ativa e igualitária, abertura à contribuição da comunidade
Identificação do conteúdo	Levantar temas e problemas relevantes à comunidade	Conversas informais, observação participante, uso de expressões culturais (música, dança)	Geração de confiança e mapeamento legítimo de temas
Reuniões comunitárias	Escolher problemas prioritários e iniciar criação coletiva	Trocas culturais, formação de grupos de discussão, escolha participativa de temas centrais	Empoderamento dos participantes, foco nas necessidades reais
Dramatização dos problemas	Tornar visível e discutível os problemas sociais vividos	Improvisações, criação de imagens teatrais, teatro-fórum	Compreensão aprofundada dos conflitos e potenciais soluções
Continuidade após o workshop	Sustentabilidade das ações e transformação social concreta	Retorno dos facilitadores, vínculo com projetos locais, articulação com outras instituições	Potencial de transformação estrutural e continuidade dos projetos

**Fonte:** Elaborada pela autora com base em Nogueira (2002).<sup>27</sup>

**Tabela 2: Tabela Analítica das Práticas Pedagógicas em Ratonés**

<b>Prática Pedagógica</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Método Utilizado</b>	<b>Resultados / Impacto</b>
Teatro com o grupo de Ratonés	Desenvolver expressões artísticas ligadas ao contexto e identidade cultural local	Criação coletiva de peças (ex: País dos Urubus, História do Não Sei, A Outra História do Boi)	Resgate cultural, fortalecimento de identidade, expressão de subjetividades
Uso de imagens simbólicas e ficcionais	Explorar temas complexos e subjetivos através da fantasia	Codificações simbólicas, metáforas teatrais, criação de personagens (ex: Não Sei)	Reflexão crítica sobre identidade, gênero, cultura e opressões
Planejamento coletivo com facilitadores e alunos	Integrar saberes acadêmicos e populares na criação teatral	Encontros semanais para avaliar e planejar, criação de estratégias lúdicas e pedagógicas	Fortalecimento do grupo e criação de propostas criativas e politicamente engajadas
Integração com a história e cultura local	Reconectar os jovens com a memória coletiva da comunidade	Uso de narrativas culturais (ex: Boi de Mamão), entrevistas com moradores, construção de personagens inspirados em pessoas reais	Reconstrução simbólica da identidade local e valorização das raízes culturais
Prática da codificação freireana (teatro como codificação)	Promover análise crítica da realidade e construção do conhecimento coletivo	Transformação de vivências em objetos de análise teatral, articulação entre subjetivo e objetivo	Distanciamento crítico, ampliação da consciência social, superação de visões naturalizadas da opressão

**Fonte:** Elaborada pela autora com base em Nogueira (2002).

(27) As categorias "Prática", "Método" e "Impacto" não constam no estudo original.

Essa estrutura não apenas organiza o processo criativo, mas afirma o protagonismo da comunidade, reconhecendo que o saber e a experiência já estão presentes nas pessoas com quem se trabalha. Um processo educativo profundamente humanizador, onde o teatro se torna linguagem de resistência, espaço de tradução simbólica das lutas das comunidades e dispositivo de reinvenção do possível. O método dialógico, ao substituir o palco pela roda e o roteiro pelo diálogo, converte o teatro em prática de autonomia, onde a comunidade reescreve suas narrativas a partir do confronto crítico com a realidade. Destaque para a experiência em Ratoles com as peças *País dos Urubus* e *História do Não Sei* que aprofundam esse processo ao incluir o simbólico e o imaginário como pontes para a realidade concreta, dialogando com subjetividades silenciadas. Ambas as abordagens mostram que o teatro educativo pode ir além do discurso político e se tornar, de fato, uma práxis emancipadora, capaz de reconstruir identidades, ressignificar espaços culturais e gerar uma pedagogia do sensível (Alves, 2018) que transforma tanto quem faz quanto quem assiste.

Se Nogueira (2002) exemplifica a práxis pedagógica em contextos locais, Eugene van Erven (2001) amplia essa discussão ao mapear experiências de teatro em comunidade em diferentes partes do mundo, revelando como as práticas pedagógicas no teatro de comunidade são múltiplas, contextualizadas e intimamente relacionadas às condições sociais e políticas de cada localidade. Essas práticas formativas não visam apenas o desenvolvimento de competências artísticas, mas funcionam como dispositivos de conscientização, empoderamento e construção coletiva do saber. A seguir, apresenta-se uma tabela que sintetiza os principais traços das abordagens pedagógicas em teatro de comunidade observadas por van Erven (2001) nas Filipinas, Países Baixos, Estados Unidos, Costa Rica, Quênia e Austrália.

**Tabela 3: Análise das Práticas Pedagógicas ao Redor do Mundo de Van Erven**

<b>País</b>	<b>Método de Formação</b>	<b>Características Pedagógicas</b>	<b>Objetivos Educacionais</b>	<b>Agentes ou Instituições-chave</b>
Filipinas	BITAW (Basic Integrated Theater Arts Workshop)	Oficinas com jogos teatrais, exposição social e criação coletiva.	Promover pensamento crítico, identidade cultural e atuação social de jovens.	PETA (Philippine Educational Theater Association)
Países Baixos	Teatro documentado com dramaturgia profissional	Processo com foco em temas multiculturais e participação ativa de imigrantes.	Fortalecer identidades e capacitar por meio da linguagem artística.	Stut Theatre (Utrecht)
Estados Unidos	Criação autobiográfica com ênfase terapêutica	Foco em experiências traumáticas, migratórias e familiares.	Transformar dor em expressão artística e desenvolver autoestima.	Teatro de la Realidad (Los Angeles)
Costa Rica	Criação Coletiva latino-americana	Reconstrução de processos anteriores com foco em temas locais.	Fomentar consciência crítica e pertencimento cultural.	Grupo Aguamarina (Puntarenas)
Quênia	Teatro integrado à vida cotidiana	Formação informal com enfoque nas relações de gênero.	Promover a emancipação de mulheres e fortalecer laços na comunidade.	Kawuonda Women's Group (Sigoti)
Austrália	Produções comunitárias com apoio estatal	Projetos com curadoria profissional e suporte institucional.	Democratizar o acesso à arte e promover a inclusão.	Urban Theatre Projects (Sydney)

**Fonte:** Elaborada pela autora com base em Van Erven (2001).

A pedagogia teatral aqui analisada, portanto, rompe com o modelo bancário de educação e nega a hierarquia entre quem sabe e quem não sabe.

O teatro de comunidade, como prática pedagógica crítica, operacionaliza a arte como ato político: uma alquimia entre estética, memória coletiva e insurgência. Quando Nogueira (2002) facilita a criação de um boneco chamado “Não Sei” ou quando Van Erven (2001) acompanha um grupo de mulheres quenianas encenando suas lutas diárias, ambos praticam aquilo que *hooks* (2021) e Rancière (2002) apontam que ensinar não é conduzir, é caminhar junto; é confiar que toda inteligência, quando escutada, pode criar mundos.

Apesar do potencial transformador, essas experiências não estão imunes a contradições. Alguns desafios recorrentes incluem:

1. **Sustentabilidade:** Muitos projetos dependem de financiamentos pontuais ou da presença de facilitadores externos. Van Erven (2001) observou que, em contextos como o do Kawuonda Women's Group (Quênia), a falta de infraestrutura e recursos limitou a continuidade das ações após o término das oficinas.
2. **Folklorização da cultura:** Nogueira (2002) descreve como, em Ratonos, a reinvenção do 'Boi de Mamão' nas oficinas teatrais precisou ser negociada com os moradores para evitar duas armadilhas: a folklorização (que transformaria a tradição em espetáculo desengajado) e a fossilização (que a trataria como relíquia intocável). A solução encontrada foi vincular a simbologia do boi às lutas atuais da comunidade, como a resistência à perda de terras — mostrando que a cultura popular, no teatro de comunidade, é matéria viva de disputa.
3. **Tensão entre arte e militância:** Van Erven (2001) relata que o Stut Theatre (Países Baixos) enfrentou dilemas ao equilibrar a demanda por temas sociais urgentes com a complexidade artística — um risco também presente no Teatro de la Realidad (EUA), onde o foco terapêutico às vezes sobrepujou a elaboração estética.
4. **Mediação de conflitos internos:** Nogueira (2002) menciona que, mesmo em processos horizontais, surgiam disputas de poder (como a participação desigual de gênero), exigindo dos facilitadores uma postura atenta para não reproduzir hierarquias.

Esses desafios não invalidam o potencial emancipatório do teatro de comunidade, mas exigem, como lembra *hooks* (2021), uma pedagogia da esperança que reconheça as contradições sem abandonar o projeto de transformação. Rancière (2002) complementa: a igualdade das inteligências não é um dado, mas uma prática cotidiana de desobediência às hierarquias.

As práticas analisadas demonstram que o teatro de comunidade, quando articulado a pedagogias críticas, pode desestabilizar hierarquias de saber e ressignificar memórias. O legado dessas experiências — de Ratonos às Filipinas — reside menos nos produtos finais e mais nos processos de autonomia coletiva que geram, onde o teatro, nas palavras de Boal (2005), se torna 'ensaio para a revolução'. Seja na resistência à folklorização, na negociação de conflitos ou na reinvenção de tradições, essas práticas confirmam que, como defende *hooks* (2021), a educação libertadora é sempre um ato de reinvenção do comum. Futuros estudos poderiam investigar como essas práticas se adaptam em contextos de autoritarismo ou precarização extrema, reforçando o chamado de *hooks* (2021) e Rancière (2002) por uma

educação que confie na inteligência comum — mesmo quando as condições materiais a desafiam.

### **1.3 - A Formação Como Sustentáculo Para Fortalecer Laços e Promover Mudanças em Comunidades**

*Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo. (Paulo Freire, 1987)*

Se nos capítulos anteriores discutimos as bases teóricas do Teatro e Comunidade (Cap. 1) e as abordagens pedagógicas que o fundamentam (Cap. 2), neste capítulo analisamos como tais saberes se materializam na formação dos mediadores — atores centrais na operacionalização dessas práticas.

Apesar do reconhecimento do teatro como ferramenta social, a formação de mediadores muitas vezes oscila entre o tecnicismo artístico e a generalização pedagógica. Como equilibrar essas dimensões para evitar práticas paternalistas ou esteticamente vazias? A formação em Pedagogia e em Teatro, quando dialogam, criam um terreno fértil para a educação transformadora.

A Pedagogia traz o olhar sobre os processos de ensino e aprendizagem, a construção do conhecimento e a relação entre educador e educando. (Libâneo, 2012; Freire, 1987; Schön, 1997; John Dewey, 1979;) Freire afirma que “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa.” (1987, p.44) Por sua vez, o Teatro oferece ferramentas expressivas, criativas e coletivas, que potencializam a comunicação, a empatia e a construção de narrativas significativas. (Dewey, 1979; Heathcote, 1995; Barba 1994; Spolin, 2010; Desgranges, 2006)

Quando essas duas formações se encontram — seja na sala de aula, em projetos sociais ou em intervenções artísticas —, surge uma educação mais viva, onde o corpo, a voz e a imaginação não são apenas recursos, mas linguagens essenciais para o desenvolvimento humano. O pedagogo que se aproxima do teatro ganha repertório para tornar o aprendizado mais dinâmico e sensível. O artista que se abre à Pedagogia compreende melhor como estruturar processos criativos que incluam, mobilizem e transformem.

A formação em Pedagogia estuda os fundamentos essenciais para uma educação transformadora, abordando desde o desenvolvimento humano em suas dimensões cognitiva, emocional e social até os processos de ensino e aprendizagem que respeitam os diferentes ritmos e formas de aprender. (Vygotsky, 1991; Gardner, 2009; Wallon 1995) Ela oferece ferramentas concretas para o planejamento de aulas significativas, mostrando como articular

objetivos pedagógicos, metodologias ativas e avaliação formativa de modo a promover verdadeiramente a aprendizagem. (Saviani 1991; Zabala, 1998) A formação em Pedagogia, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs - BRASIL, 1997), estrutura-se em eixos fundamentais para uma educação transformadora. Como destacam os PCNs, o processo educativo deve considerar o desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões (cognitiva, afetiva, ética e social), garantindo uma abordagem integral do aluno. Além disso, enfatizam a importância de:

- Planejamento de aulas contextualizadas, que vinculem os conteúdos à realidade dos estudantes;
- Metodologias flexíveis, adaptadas aos diferentes ritmos de aprendizagem;
- Avaliação contínua e formativa, focada no processo e não apenas no resultado final.

Esses princípios reforçam o papel do pedagogo como mediador de conhecimentos significativos, alinhados às necessidades sociais e individuais dos aprendizes. Sem essa base teórica e crítica, a educação se reduz a técnicas desconexas, distanciando-se de seu verdadeiro propósito: formar cidadãos conscientes e participativos em uma sociedade complexa e dinâmica.

Dermeval Saviani (1991) destaca em seu artigo *O curso de Pedagogia e a formação de educadores* a importância de entender a formação integral do pedagogo, para ele:

[...] significa que o especialista vai se formar educador aprendendo como se forma, como se educa, como se organiza o processo educativo; é nesse sentido que, se vou formar o educador que tem esse domínio [...] de como a escola é organizada, como é dirigida e como é administrada. ( Saviani, 2008, p. 652)

Diante disso é possível afirmar que a Pedagogia é uma formação que oferece bases para mediar diversas situações educativas atendendo qualquer manifestação na qual um indivíduo esteja em posição de relacionar-se com o outro e absorver qualquer tipo de conhecimento. A formação em Pedagogia amplia as possibilidades de atuação, mas exige complementaridade. Um pedagogo pode mediar aprendizagem em qualquer campo, desde que domine os fundamentos da área (ex.: no Direito, conheça processos legais básicos) e atue em parceria com especialistas quando necessário. Isso não limita, mas responsabiliza o profissional, evitando reducionismos

Já a formação em teatro, em suas diversas abordagens, vai além da capacitação técnica para a atuação no palco. Trata-se de um processo que também incide sobre o desenvolvimento pessoal e social, promovendo habilidades que extrapolam o contexto artístico. Segundo Boal

(1991) “Pode ser que teatro não seja revolucionário em si mesmo, mas não tenha dúvidas: é um ensaio para a revolução! (1991, p. 181)

Nesse sentido, a especialização em *Teatro e Comunidade* assume uma relevância especial ao focar na interseção entre o fazer teatral e a transformação social, objetivando fortalecer os laços entre indivíduos e grupos por meio da arte como afirma Isabel Bezelga que:

O Teatro passou a ser a arena privilegiada para refletir sobre questões de identidade, porta-voz de assuntos locais e expressão de vozes silenciosas da comunidade e de exercício de cidadania. O teatro acabou assim por cumprir o desígnio de celebração identitária da comunidade, onde cada um e todos se reconhecem nas suas diferenças e aspirações. (BEZELGA,2012, p.486)

O teatro, mais do que uma forma de expressão, é um espaço privilegiado para o diálogo e a reflexão crítica sobre a realidade que nos cerca, proporcionando aos participantes a oportunidade de não apenas representar, mas compreender melhor o mundo e suas dinâmicas. (Boal, 1991) A formação em teatro oferece ferramentas essenciais para que indivíduos possam aprimorar suas capacidades de comunicação e empatia, além de desenvolver uma escuta sensível e uma percepção refinada sobre as interações sociais. Essas qualidades são fundamentais para qualquer artista que deseje atuar em contextos de comunidade, onde as relações interpessoais e os vínculos coletivos se tornam parte central do processo criativo. Ao trabalhar com comunidades, o teatro deixa de ser apenas uma atividade estética e passa a ser uma poderosa ferramenta de transformação social, capaz de promover o autoconhecimento e o fortalecimento dos laços entre os indivíduos.

No entanto, quando se fala em *Teatro e Comunidade*, a formação especializada adquire um papel ainda mais significativo. Diferentemente do teatro tradicional, que geralmente é voltado para um público espectador, o teatro de comunidade tem como principal objetivo envolver diretamente os indivíduos da comunidade no processo criativo. Estudiosos como Eugenio Barba (1994), que descreve o teatro de comunidade como uma "antropologia teatral", onde o processo criativo é tão importante quanto o produto, pois resgata saberes locais e Jacques Lecoq (1997) que afirma que o teatro nasce do gesto coletivo, e seu poder está em revelar o invisível do cotidiano.e muitos outros — já nesta dissertação mencionados — defendem o teatro como um espaço de construção coletiva, onde o processo colaborativo adquire mais relevância que o produto final. Nesse contexto, a formação especializada em *Teatro e Comunidade* oferece aos artistas uma compreensão mais profunda das particularidades das dinâmicas sociais e das diferentes formas de abordar questões de poder, identidade e pertencimento já que “é uma mediação no seio da prática social global” (Saviani,

2011). Esse conhecimento específico permite que o mediador atue não apenas como facilitador do processo teatral, mas também como um agente de transformação social, capaz de mediar conflitos e promover mudanças efetivas nas relações interpessoais e coletivas.

Por outro lado, cabe questionar se é possível desenvolver projetos de teatro em comunidade sem uma formação especializada. De fato, muitos artistas, apoiados em suas vivências e em sua sensibilidade, conseguem estabelecer diálogos significativos e alcançar resultados transformadores, mesmo sem uma formação específica em *Teatro e Comunidade*. A prática artística, quando fundamentada em empatia e no desejo genuíno de contribuir para a mudança social, pode gerar projetos significativos. Contudo, a ausência de uma base teórica e metodológica mais sólida pode limitar a profundidade e a eficácia das intervenções. Sem a devida preparação, existe o risco de reproduzir práticas que, em vez de incluir, acabam por marginalizar ou paternalizar a comunidade envolvida, não atendendo verdadeiramente às suas necessidades e expectativas.

A formação especializada em *Teatro e Comunidade* capacita os profissionais a lidar de maneira crítica e consciente com as complexas questões sociais contemporâneas, como a desigualdade, a exclusão e o preconceito. Sem esse repertório teórico e prático, o impacto do teatro de comunidade pode ser mais superficial, limitando-se a uma atividade recreativa, sem promover as transformações profundas que ele pode alcançar. Conforme argumenta Peter Brook (1996), "hoje, é difícil ver como um teatro vital e necessário pode ser diferente de estar fora de sintonia com a sociedade — não buscando celebrar os valores aceitos, mas desafiá-los" (p.134). Para que o teatro seja verdadeiramente transformador, é essencial que ele esteja em sintonia com as realidades e os desafios dos participantes, não apenas replicando convenções formais ou estéticas.

Conclui-se, assim, que embora a formação em teatro ofereça uma base importante para o desenvolvimento de projetos em comunidades, a especialização em *Teatro e Comunidade* amplifica de maneira significativa esse potencial. Ela não apenas prepara o artista para facilitar o processo teatral, mas também o qualifica para atuar como um mediador nas complexas dinâmicas sociais, fortalecendo os laços entre os indivíduos e promovendo mudanças duradouras. Embora seja possível realizar esse trabalho sem uma formação especializada, a sua presença enriquece de forma incontestável a profundidade e o impacto das ações realizadas, potencializando o teatro como uma ferramenta de empoderamento e transformação social. Dessa forma, a formação articulada entre Pedagogia e Teatro não apenas amplia as possibilidades de atuação profissional, mas fortalece os vínculos sociais, tornando-se instrumento legítimo de transformação e cidadania.

### **1.3.1 - Formação e Desenvolvimento de Habilidades de Mediadores em Teatro e Comunidade: Um Estudo Comparativo entre os Projetos RE.STO.RE e FOFA**

O teatro social e em comunidade, ao longo das últimas décadas, consolidou-se como prática relevante para a promoção da inclusão, do diálogo e da transformação social. A presença de mediadores culturais — também chamados de facilitadores dentre outras nomenclaturas — é fundamental nesses processos, pois sua atuação fomenta o engajamento coletivo e a construção de narrativas significativas em contextos de vulnerabilidade. Este capítulo discute os processos de formação de mediadores culturais em contextos de teatro social e em comunidade, com base em duas experiências concretas — RE.STO.RE e FOFA. Mais do que apresentar projetos, o objetivo é compreender como se constrói, na prática, a figura do facilitador artístico: quais os saberes mobilizados, os contextos de atuação, os desafios éticos e pedagógicos envolvidos.

Segundo Boal (1991), o facilitador desempenha o papel de “coringa”, figura que não impõe respostas, mas propõe perguntas, instigando o grupo à autonomia e à reflexão coletiva. Trata-se de uma atuação que transcende a técnica, é política, sensível e dialógica. Essa concepção também é discutida por Helen Nicholson (2005), ao afirmar que a formação do *artista-comunidade* exige um compromisso ético com a escuta, a horizontalidade e o reconhecimento da alteridade. Para a autora, não basta ensinar técnicas; é preciso formar sujeitos críticos e eticamente implicados com os contextos em que atuam. O teatro, nesse sentido, opera como meio expressivo, mas também como ferramenta de escuta, educação e resistência. Segundo o Manual <sup>28</sup> metodológico do projeto RE.STO.RE <sup>29</sup>, os operadores de teatro social (OTS) devem ser capazes de atuar com grupos diversos — migrantes, pessoas com deficiência, reclusos, minorias étnicas — mobilizando a arte para fomentar autoestima, expressão e participação social (Metodologia, 2022, p. 5).

No contexto brasileiro, o FOFA, núcleo de pesquisa e extensão do Centro de Artes da UDESC, desenvolve práticas semelhantes, porém com uma abordagem crítica pautada na educação dialógica e na teoria do Teatro para o Desenvolvimento, inspirada em Paulo Freire. O grupo, desde 2008, articula oficinas, estudos teóricos e experiências em comunidade, formando facilitadores para atuarem em contextos diversos, como escolas, sindicatos e bairros periféricos. A formação no FOFA envolve vivências artísticas em território, rodas de conversa com base na codificação freireana e encenação coletiva como leitura crítica do mundo. Tais

---

(28) Ver em: [https://www.restore-project.com/wp-content/uploads/2023/01/IO2\\_Manual\\_PT.pdf](https://www.restore-project.com/wp-content/uploads/2023/01/IO2_Manual_PT.pdf)

(29) Ver em: <https://www.restore-project.com/about/>

práticas constroem um mediador que articula saber local, arte e reflexão social.

O projeto RE.STO.RE (2019 - 2022), financiado pelo programa Erasmus+, teve como foco a padronização da profissão de facilitador de teatro social (Social Theatre Operator) em território europeu. A formação promovida pelo projeto contou com 300 horas de atividades, divididas entre ensino teórico, oficinas práticas em comunidades, tutoria e momentos de reflexão. Participaram profissionais de Portugal, Itália e Polônia, com perfis diversos — artistas, educadores, ativistas e voluntários. O curso RE.STO.RE também prevê momentos de mentoria e supervisão emocional, fundamentais para lidar com os desafios afetivos da prática. Nesse sentido, pode-se pensar que a formação de mediadores em teatro social demanda competências que vão além da técnica, envolvendo aspectos como *Inteligência Emocional* (Goleman, 1995) e ferramentas de *Comunicação Não Violenta* (Rosenberg, 2006), especialmente em contextos de escuta de dor social e construção coletiva. A estrutura curricular do RE.STO.RE — com 300h em cinco macroáreas — revela uma proposta de formação europeia que busca legitimar institucionalmente a profissão de operador de teatro social. Nesse processo, os formadores assumem o papel de mentores críticos, e o conteúdo aborda desde práticas artísticas até gestão de projetos culturais, ampliando o repertório dos futuros mediadores.

As cinco macroáreas da formação abrangeram: metodologias teatrais, formação e gestão de grupos, área artística, área cultural e científica, e área de gestão. Os cursos foram ministrados por 17 formadores em Portugal, tendo como base a experiência da associação PELE, que há mais de 15 anos atua em práticas artísticas de comunidade com foco em justiça social, acessibilidade cultural e co-criação interdisciplinar.

Durante o curso-piloto realizado no Porto, os participantes foram estimulados a refletir sobre seu papel enquanto mediadores, a partir de metodologias como caminhadas sensoriais, exploração de micro-narrativas, oficinas de ativismo e elaboração de projetos com foco político-cívico. Tal proposta formativa dialoga com o que James Thompson (2009) define como *formação afetiva e política* no teatro aplicado — um processo em que os participantes não apenas adquirem saberes técnicos, mas desenvolvem a sensibilidade para lidar com sofrimento social, injustiças e conflitos simbólicos. O curso RE.STO.RE, nesse sentido, busca formar mediadores conscientes da complexidade emocional e política dos grupos com os quais irão trabalhar. A ideia central era fomentar práticas que conectem territórios locais com macroquestões globais, promovendo a criação artística como espaço de ação crítica e emancipadora.

O projeto FOFA (Formação de Facilitadores) <sup>30</sup> dialoga diretamente com o conceito de “codificação” de Paulo Freire (1977), que permite transformar a experiência vivida em objeto de análise crítica coletiva. Ela é uma iniciativa da professora Márcia Pompeo Nogueira (2011), que desenvolve, desde 2008, ações continuadas de pesquisa e extensão em teatro e comunidade. O núcleo articula estudantes, líderes comunitários e artistas em um espaço de encontro e reflexão. Seu trabalho está baseado em quatro pilares metodológicos: Teatro Dialógico para o Desenvolvimento; Os Caminhos da Comunidade (inspirado por Ilo Krugli); Codificação freireana; Teatro Dialético, com referência a Brecht e Büchner. Nogueira afirma que “A diversidade que caracteriza a história de vida de cada um de seus integrantes é o que tem de mais rico no FOFA.” (p.43) A pedagogia crítica adotada no FOFA pressupõe um mediador capaz de acolher conflitos, escutar narrativas divergentes e estimular processos não impositivos de criação coletiva. Elementos da *Comunicação Não Violenta*, como a empatia e o julgamento suspenso, podem enriquecer ainda mais a atuação do facilitador em comunidades onde há experiências marcadas por desigualdade, exclusão e resistência simbólica. De acordo com a idealizadora, “a transformação é proposta para o ‘outro’. Os agentes externos se identificam como aqueles que devem planejar as soluções certas para os problemas “dos outros”.” (Ibidem, p.44)

O caso da comunidade da Tapera, em Florianópolis, é emblemático. Em parceria com um grupo de adolescentes locais, o FOFA desenvolveu uma série de oficinas que incluíram caminhadas exploratórias, exercícios sensoriais e narrativas híbridas entre *histórias de verdade e histórias de mentira*. O objetivo era construir coletivamente cenas que abordassem os problemas vivenciados na comunidade, como o tráfico de drogas, o preconceito racial e o bullying.

A *codificação imaginária* — conceito trabalhado por Nogueira com base em Paulo Freire — permitiu que o grupo desenvolvesse a peça *Relações em Conflito*, misturando elementos da realidade local com o texto *Woyzeck*, de Georg Büchner. A figura do “louco”, comum a ambas as narrativas, tornou-se chave simbólica para representar tensões entre a comunidade civil e a Base Aérea Militar, que compartilha o território da Tapera.

A seguir, apresentamos uma tabela comparativa com os principais aspectos metodológicos, pedagógicos e contextuais dos dois projetos:

---

(30) Ver em: <https://fofateatroudesc.wordpress.com/>

**Tabela 4: Comparação Analítica dos Projetos RE.STO.RE e FOFA: Convergências e Singularidades Metodológicas**

<b>Critério</b>	<b>RE.STO.RE / PELE (Portugal)</b>	<b>FOFA / UDESC (Brasil)</b>
Início	2019 (projeto europeu Erasmus+)	2008 (iniciativa universitária contínua)
Instituição	PELE — Espaço de Contacto Social e Cultural	CEART/UDESC, Prof. Márcia Pompeo Nogueira
Fundamentação teórica	Co-criação interdisciplinar, ativismo, práticas participativas	Educação dialógica freireana, teatro dialético, codificação simbólica
Estrutura formativa	Curso de 300h com módulos teórico-práticos + estágio	Oficinas semanais, práticas em campo, construção dramatúrgica em comunidade
Público-alvo	Educadores, artistas, voluntários, comunidades vulneráveis	Estudantes, líderes comunitários, jovens em risco social
Ênfase temática	Justiça social, inclusão, ancestralidade, ativismo	Bullying, exclusão social, conflitos simbólicos, memória local
Metodologias	Caminhadas sensoriais, criação coletiva, redes intersetoriais	Caminhos da comunidade, jogos freireanos, encenação de realidades
Produto artístico final	Mostras públicas, performances, relatos reflexivos	Peça “Relações em Conflito” com base em dados da comunidade
Impacto esperado	Formação transnacional e padronização do OTS na UE	Formação crítica e emancipatória de facilitadores locais

**Fonte:** Elaborada pela autora com base em Nogueira ( 2011) e RE.STO.RE (2019-2022).

Os projetos analisados demonstram que, sem uma formação especializada, mesmo iniciativas bem-intencionadas podem reproduzir hierarquias ou negligenciar saberes locais. Tanto o RE.STO.RE quanto o FOFA exemplificam como o teatro pode ser um poderoso agente de transformação social, permitindo que indivíduos de diferentes contextos se conectem por meio da arte e construam novas narrativas em comunidade. O papel dos mediadores nesses projetos é essencial para facilitar essas trocas e incentivar uma participação ativa, proporcionando não só um desenvolvimento artístico, mas também uma reflexão crítica sobre a realidade social. Como reforçam Nicholson (2005) e Thompson (2009), a formação desses agentes não pode ser reduzida a um conjunto de técnicas instrumentais. Ela deve contemplar dimensões afetivas, éticas e políticas, que os preparem para lidar com territórios marcados por desigualdade, conflito e resistência simbólica.

Assim, RE.STO.RE e FOFA demonstram que o teatro, além de instrumento artístico, é também um catalisador de cidadania, inclusão e desenvolvimento humano. O papel dos

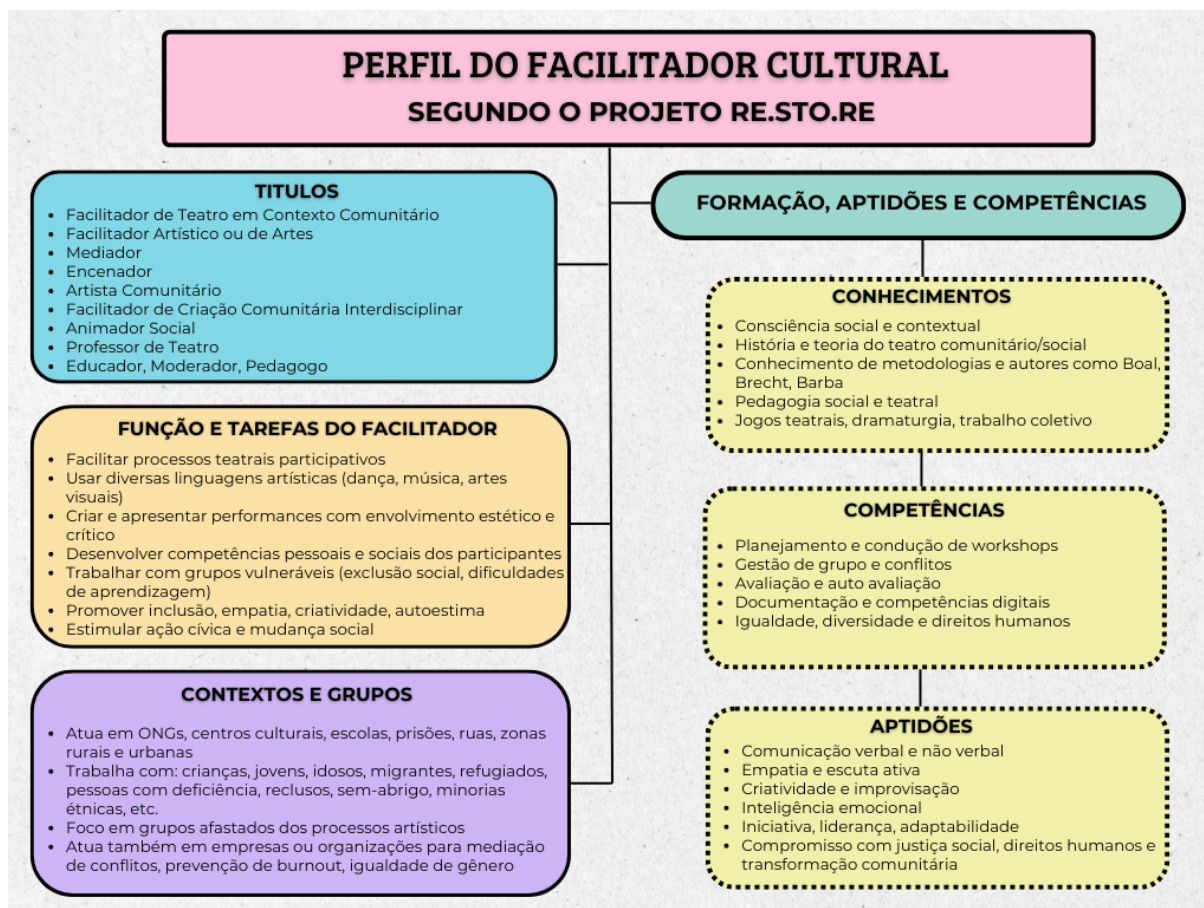
mediadores é, portanto, central: são eles que articulam saberes, sensibilidades e práticas, tornando possível a construção coletiva de novas realidades sociais por meio da arte.

### **1.3.2 - O Facilitador Cultural como Artista-Educador: Uma Leitura Crítica a Partir do Projeto RE.STO.RE**

Em tempos de profundas desigualdades sociais, culturais e educacionais, a arte assume um papel crucial como ferramenta de transformação coletiva e reconexão com a dignidade humana. Nesse contexto, ganha força a atuação do facilitador cultural em projetos de teatro de comunidade, figura cada vez mais reconhecida como articuladora de processos estéticos, pedagógicos e éticos em territórios socialmente vulnerabilizados. O documento “Facilitador Cultural — Operador de Teatro Social”, elaborado no âmbito do projeto europeu RE.STO.RE, propõe uma definição abrangente para esse profissional, identificando suas funções, competências e os contextos em que atua.

No entanto, mais do que apenas sistematizar um perfil técnico, o documento convida à reflexão crítica sobre a potência política do teatro quando operado por sujeitos que mediam processos coletivos de criação e transformação. À luz de pensadores como Paulo Freire, Augusto Boal, Viola Spolin, Eugenio Barba, Helen Nicholson, Ingrid Koudela, Dorothy Heathcote, bem como das abordagens de Marshall Rosenberg, Daniel Goleman e Carl Rogers, este texto propõe uma análise argumentativa que afirma o facilitador como artista-educador ético, comprometido com a escuta, a autonomia e o pertencimento em comunidade.

Antes de avançar para a análise crítica do perfil do facilitador, é importante apresentar uma síntese visual dos principais tópicos sistematizados pelo documento *Facilitador Cultural — Operador de Teatro Social*, produzido no âmbito do projeto RE.STO.RE. O diagrama a seguir, de minha autoria, organiza, de forma esquemática, os quatro eixos centrais do perfil profissional: os títulos atribuídos a esse agente, suas funções e tarefas, os contextos e grupos com os quais atua, bem como os saberes, competências e aptidões esperadas. Essa estrutura será retomada e aprofundada nas seções seguintes à luz de autores da pedagogia crítica, da antropologia teatral e da educação estética.



**Figura 1** — Diagrama de síntese do perfil do Facilitador Cultural segundo o projeto RE.STO.RE. Elaboração própria.

O documento RE.STO.RE destaca o facilitador como um profissional que atua em ambientes de exclusão ou vulnerabilidade, promovendo a participação ativa por meio da criação artística. Seu trabalho não se resume à condução de oficinas ou à montagem de espetáculos. Ele promove a emergência de subjetividades e histórias silenciadas, abrindo espaço para que o grupo se reconheça e se reconstrua a partir da linguagem simbólica do teatro.

Esse papel remete diretamente à pedagogia de Paulo Freire, para quem ensinar é um ato profundamente dialógico, baseado na escuta ativa e no reconhecimento do outro como sujeito de saber. O facilitador não “aplica” técnicas, mas constrói significados com o grupo. Da mesma forma, sua prática se aproxima do curinga de Boal, que instiga, provoca, propõe e se retira — sempre com o objetivo de empoderar os participantes como protagonistas de sua própria história.

O teatro de comunidade, nesse sentido, não é um fim, mas um meio de reconstrução social e afetiva. O facilitador encarna a tarefa de gerar encontros, criar espaços de confiança e estimular a criação coletiva como forma de resistência e denúncia.

Segundo o RE.STO.RE, o facilitador deve desenvolver um conjunto complexo de competências que combinam planejamento, gestão de grupo, improvisação, empatia, escuta, liderança, adaptabilidade, consciência política e expressão estética. Essas capacidades não se adquirem apenas em formação técnica, mas resultam da experiência e da abertura para o encontro com o outro.

Do ponto de vista da expressividade, a contribuição de Eugenio Barba é fundamental: a consciência do corpo como território de resistência e a atenção à energia do ator são elementos que se traduzem no trabalho do facilitador como operador da presença. Barba nos ensina que o corpo em cena carrega uma história que antecede a palavra — algo vital para grupos que não estão familiarizados com o teatro tradicional.

Viola Spolin, ao desenvolver os jogos teatrais, traz uma dimensão lúdica que alimenta a espontaneidade e a escuta dentro da prática de grupo. Seu legado inspira o facilitador a criar ambientes seguros onde o erro seja aceito como parte do processo e a improvisação seja valorizada como método pedagógico e criativo. Já Dorothy Heathcote, ao propor o método “mantle of the expert”, contribui com a ideia de que os participantes podem assumir o papel de especialistas dentro da ficção — o que valoriza suas experiências de vida e reforça a pedagogia do protagonismo.

A postura ética do facilitador não se limita ao domínio de técnicas pedagógicas ou performativas, mas se ancora numa dimensão relacional profunda, que exige sensibilidade, escuta e autoconsciência. Nesse sentido, a inteligência emocional, tal como proposta por Daniel Goleman, aparece como um eixo fundamental: o facilitador precisa desenvolver a capacidade de reconhecer e regular suas emoções, assim como perceber e lidar responsivamente com as emoções do grupo. Marshall Rosenberg, ao propor a Comunicação Não-Violenta (CNV), oferece ferramentas práticas para uma escuta empática e uma fala que não agride, mas que revela necessidades humanas legítimas — uma abordagem essencial para contextos marcados por vulnerabilidades. A esse quadro soma-se a perspectiva de Carl Rogers, que enfatiza a criação de um clima relacional baseado na empatia, aceitação incondicional e autenticidade. Assim, o facilitador ético é aquele que age com integridade emocional, cultivando um espaço seguro onde o outro pode se expressar, ser ouvido e reconhecido sem medo ou julgamento. Tal postura é indissociável da prática do teatro de comunidade como espaço de cura, diálogo e cidadania.

O RE.STO.RE enfatiza que o facilitador atua em contextos diversos: escolas públicas, centros culturais, unidades prisionais, ruas, centros de acolhida, espaços rurais ou urbanos.

Seus públicos são igualmente diversos: jovens em situação de vulnerabilidade, migrantes, pessoas com deficiência, idosos, mulheres vítimas de violência, entre outros.

Essa diversidade exige sensibilidade e respeito às particularidades de cada grupo. Como alerta Helen Nicholson, o teatro de comunidade não pode ser imposto; ele deve nascer da escuta dos contextos e operar como uma forma de engajamento ético com o mundo. A prática do facilitador, portanto, é uma escuta encarnada — uma forma de co-presença afetiva e política.

Na mesma direção, Ingrid Koudela defende que o teatro educativo se constitui como espaço de criação coletiva, onde os papéis hierárquicos se dissolvem em favor de uma construção horizontal do conhecimento. O facilitador, nessa perspectiva, é um mediador que articula afetos, saberes e práticas de convivência, fomentando a construção de um sentido compartilhado de pertencimento.

O uso de metodologias colaborativas — jogos, improvisações, roda de conversa, autoavaliação coletiva — é essencial para sustentar esse processo. O facilitador atua como catalisador de processos em que os sujeitos não apenas produzem teatro, mas produzem a si mesmos como agentes culturais e políticos.

O perfil do facilitador cultural descrito no documento RE.STO.RE e aqui reinterpretado à luz de pensadores do teatro, da pedagogia e da ética relacional revela uma figura de grande complexidade: um sujeito que transita entre a arte e a educação, entre a escuta e a provocação, entre a condução e a entrega.

Trata-se de um artista-educador que não busca formar atores, mas reencantar a vida da comunidade por meio do sensível, do lúdico, do ético e do político. Seu trabalho é, antes de tudo, relacional e situado — moldado pela realidade das pessoas com quem atua. É, portanto, urgente reconhecer esse profissional não apenas como um “operador de oficinas”, mas como um agente de reconstrução simbólica de territórios.

Fortalecer sua formação, legitimar sua atuação e incluí-lo nas políticas públicas culturais e educacionais é também afirmar que a arte é um direito, e o teatro, uma linguagem coletiva de emancipação.

## **CAPÍTULO II - METODOLOGIA, APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

A metodologia é o conjunto de métodos e técnicas utilizados para conduzir uma pesquisa de forma sistemática e organizada. Ela envolve a definição dos objetivos, hipóteses, o delineamento do estudo e a escolha dos procedimentos de coleta e análise de dados (Creswell, 2009). Sua principal finalidade é garantir a validade e a confiabilidade dos resultados obtidos, proporcionando um caminho claro para a investigação científica. Uma metodologia bem estruturada contribui para identificar e minimizar possíveis vieses e limitações, fortalecendo a credibilidade e o rigor da pesquisa (Oliveira, 2023).

Com base nesses princípios, busquei definir uma abordagem metodológica adequada, assegurando que o estudo possa ser replicado, verificado e interpretado de forma coerente, de modo a permitir novas reflexões e aprofundamentos no campo investigado.

Além das técnicas formais de coleta de dados (entrevistas, revisão bibliográfica), esta pesquisa adota uma perspectiva autoetnográfica crítica, na qual minha trajetória como pedagoga, artista e fundadora do Libre Théâtre é tomada como campo de reflexão empírica. As experiências narradas nos capítulos anteriores não são prefácio, mas fonte de problematização que dialogam com os depoimentos das especialistas entrevistadas.

### **2.1 Do planejamento a execução: Reflexões Críticas Sobre Boa Vontade e Competência em Projetos de Teatro e Comunidade**

*Ação sem visão é apenas passar tempo. Visão sem ação é apenas um sonho. Ação com visão pode mudar o mundo. (Joel Barker, 1990)*

A expressão “boa vontade” ressoa em minha trajetória — não como virtude abstrata, mas como categoria prática ambígua, que vi gerar tanto engajamento quanto frustração. Por isso, tornou-se objeto central desta pesquisa: compreender seus limites e potencialidades à luz das teorias pedagógicas e das vozes das especialistas entrevistadas.

Desde os primeiros contatos com projetos sociais, quando eu ainda participava de movimentos ligados à igreja, essa questão me provocou de maneira diferente quando iniciei meus estudos independentes em Teatro. Digo independentes porque a cidade mais próxima onde eu poderia ter uma formação acadêmica em Teatro fica na capital do estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, a mais de 300 km da minha cidade natal, Governador Valadares. Como não venho de uma família abastada, a ausência de recursos e a limitação geográfica impossibilitaram que eu realizasse esse sonho. Dessa forma, procurei obter meu conhecimento

teórico de forma autodidata, enquanto a prática se deu predominantemente em projetos gratuitos, como oficinas, cursos livres e workshops, na esperança de adquirir conhecimento teatral, tanto prático quanto teórico.

Contudo, muitos desses encontros foram ministrados por artistas não profissionais da minha cidade, que tinham apenas a “boa vontade” de realizar tais atividades. As ações careciam de embasamento teórico e eram apenas reproduções de experiências adquiridas com outros artistas amadores como eles. O objetivo das oficinas era proporcionar vivências superficiais do “fazer teatral”, visando, talvez, melhorar o cenário artístico local, que até então se baseava, em grande parte, em referências televisivas.

As oportunidades em que profissionais da área estiveram na cidade ministrando cursos foram poucas, como a oficina *Corpo e Desenho no Espaço*, no ano de 2011. Ainda assim, esses profissionais demonstraram frieza e distanciamento dos participantes. Pareciam não querer estar ali, mas apenas cumprir as contrapartidas exigidas por projetos financiados por meio da Lei de Incentivo à Cultura <sup>31</sup>. Ou seja, a boa intenção acabava sendo substituída pela obrigatoriedade, e a boa vontade convertia-se em má vontade.

O que vivenciei, em projetos pontuais, foram encontros marcados pela ausência de preparo técnico e metodológico por parte dos mediadores ou facilitadores, falta de conteúdo teórico e aplicação de exercícios sem propósitos claros. Houve situações em que os exercícios causavam desconforto nos participantes, como na oficina citada, de expressão corporal que era gratuita e aberta ao público, no qual o facilitador propôs que os participantes retirassem parte de suas roupas em determinado momento do exercício. Em outro projeto, o ministrante solicitava que os participantes esfregassem seus corpos uns nos outros, sem qualquer justificativa. Em ambas as situações, a proposta não era explicada, o que levou muitos participantes a se recusarem a realizar as atividades, outros a se retirarem do recinto, e alguns poucos, embora desconfortáveis, a participarem sem retornar aos encontros seguintes.

Essas experiências revelavam, sobretudo, uma postura de superioridade por parte dos facilitadores, que criavam um ambiente tóxico ao reprimir ou ridicularizar os participantes que não se sentiam à vontade. Expressões coercitivas como: “Faz o exercício ou sai da sala” e “Vocês são muito amadores” revelavam posturas autoritárias que desestimularam ainda mais o grupo.

---

(31) Leis de incentivo à cultura criadas “com o objetivo de captar e canalizar recursos para o setor cultural de modo a facilitar o acesso de todas as pessoas do país às fontes da cultura e promover o pleno exercício dos direitos culturais, além de estimular e fomentar a produção, preservação e difusão cultural, principalmente por meio de incentivo fiscal concedido a quem patrocina projetos com esse fim.” <https://www.gov.br/cultura/pt-br/assuntos/lei-rouanet/textos/o-que-e-a-lei-rouanet>

Paulo Freire (1996) destaca a importância da congruência entre o que o professor prega e como age, afirmando que “não há pensar certo fora de uma prática testemunhal que o re-diz em lugar de desdizê-lo. Não é possível ao professor pensar que pensa certo, mas ao mesmo tempo perguntar ao aluno se ‘sabe com quem está falando’” (p. 19), sugerindo que um educador verdadeiramente comprometido com o “pensar certo” não pode manter uma postura autoritária.

Essa perspectiva se alinha com os princípios da Comunicação Não Violenta (CNV), de Marshall Rosenberg (2006), que busca promover uma comunicação que evite o controle e a violência — seja física, verbal ou não verbal — e fomenta, ao invés disso, uma interação baseada na empatia, no respeito e na compreensão mútua. Segundo ele, “nos entregamos de coração, ligando-nos a nós mesmos e aos outros de maneira tal que permite que nossa compaixão natural floresça” (p. 21). Agindo assim, visamos promover interações mais compassivas e eficazes, evitando julgamentos e agressividade explícita ou passiva.

Situações de opressão e intimidação, como as relatadas, levam-me a refletir que, **embora todo bom professor possa ter traços de artista, nem todo artista está preparado para ser professor**. Porque o trabalho do educador ultrapassa as paredes da sala de aula e também envolve criatividade, adaptação e performance — características associadas ao fazer artístico.

Segundo Elliot Eisner (2003), o ensino é um processo criativo no qual o professor, como um artista, interpreta seu “público”, adaptando sua abordagem ao contexto e transmitindo o conteúdo de forma envolvente e significativa, exigindo inventividade e sensibilidade. Para ele, “o principal objetivo da educação é a preparação de artistas” (p. 343, trad. nossa). Essa sensibilidade se relaciona diretamente com a Inteligência Emocional (IE), descrita por Daniel Goleman (2015), como a capacidade de reconhecer, compreender e gerir as próprias emoções, bem como perceber e influenciar as emoções dos outros. Goleman afirma: “ver as coisas da perspectiva dos outros quebra estereótipos tendenciosos e, assim, gera a tolerância e a aceitação das diferenças” (p. 467). Dessa forma nos tornamos atentos e preparados para lidar com as emoções dos outros de forma mais eficaz e sensível.

No sentido performático, Parker Palmer (1998) sugere que o ensino requer uma presença autêntica, semelhante à de um artista no palco. O professor “molda” o ambiente de aprendizagem e inspira a transformação dos alunos, pois, segundo ele, “um bom ensino não pode ser reduzido a técnicas; um bom ensino vem da identidade e integridade do professor” (p. 10, trad. nossa). Ou seja, para ser considerado professor, o artista precisa ir além do

talento: precisa ser formador, pesquisador e mediador de conteúdos e emoções. A pedagogia exige mais do que inspiração.

Freire (1996) afirma que “ensinar exige rigorosidade metódica” (p. 14), pois quem ensina deve organizar e conduzir o processo de aprendizagem de maneira intencional e ética, visando à formação de sujeitos críticos e atuantes. Ele complementa: “ensinar exige pesquisa” (Ibidem, p. 16), pois quem ensina deve ser um pesquisador permanente, buscando constantemente novos saberes e formas mais eficazes de facilitar o aprendizado, ao mesmo tempo que promove a consciência crítica e a transformação social.

Todavia, nos cursos e projetos dos quais participei, percebi que os mediadores/facilitadores investiram excessivamente em atividades práticas e exercícios repetitivos aplicados de forma mecânica, sem clareza ou justificativa. Raramente presenciei encontros com introdução sobre os conteúdos a serem abordados ou com explicações sobre a utilidade dos exercícios propostos. Talvez, por eu ser pedagoga e ter uma inclinação mais forte pelos estudos teóricos e filosóficos, sempre senti um incômodo diante da ausência de fundamentação teórica nas práticas e na elaboração dos projetos de teatro com as comunidades.

Enquanto pedagoga e artista, alinhada ao pensamento de Freire (1996) sobre a rigorosidade metódica, defendo que todo e qualquer processo, especialmente aqueles que visam à transmissão de conhecimento, demanda estudo, pesquisa, planejamento e elaboração cuidadosa, para que os saberes sejam compartilhados de forma responsável e respeitosa, levando em conta as histórias, experiências e realidades dos sujeitos envolvidos. Minha dupla formação me permitiu ver a lacuna onde muitos artistas veem apenas espontaneidade.

Freire (2018) também defende que uma pedagogia crítica e emancipadora deve estar centrada na concretude e no diálogo, como ferramentas para a transformação social. Segundo ele, “o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar do educando” (p. 89), e que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo; os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Ibidem, p. 44). O papel de quem compartilha conhecimento ultrapassa a mera transmissão de informações mecânicas e engessadas.

Para os participantes desses projetos, pode ser que apenas a experiência vivida já tenha algum valor. Contudo, para quem ocupa a posição docente, há uma exigência ética de alto nível: a capacitação científica é parte intrínseca da prática responsável. (Freire, 2018) O conhecimento teórico é indispensável, pois fornece os fundamentos necessários para orientar e dar sentido às práticas. Como afirma Immanuel Kant (2001), “pensamentos sem conteúdo

são vazios; intuições sem conceitos são cegas” (p. 115). Em outras palavras: sem teoria, a prática carece de direção; sem prática, a teoria se torna abstrata e inaplicável.

Assim, participar de eventos que garantiam formação, mas que não ofereciam qualquer suporte teórico ou explicativo, sempre me deixava insatisfeita e reflexiva sobre os processos de ensino-aprendizagem no campo teatral. Mesmo com diversos cursos e oficinas no currículo, persistia em mim uma sensação de lacuna, pois eu executava os exercícios de forma reprodutora, sem compreender seu propósito, origem ou fundamentação. Sentia-me como um “intelectual memorizador, que lê horas a fio, domesticando-se ao texto [...] não percebe, quando realmente existe, nenhuma relação entre o que leu e o que vem ocorrendo no país, na sua cidade, no seu bairro” (Freire, 1996, p. 15). Faltava a mediação crítica capaz de transformar a prática em consciência, o fazer em saber e o corpo em pensamento encarnado — elementos essenciais para uma formação artística verdadeiramente emancipadora.

Certa vez, ouvi um encenador afirmar: “A *boa vontade* pode não resolver todos os problemas, mas é o primeiro passo para qualquer solução.” Essa frase, tão comum no meio, revela uma visão romantizada do fazer artístico. Trazê-la à discussão não é acaso: é parte do esforço de desnaturalizar discursos que perpetuam a despreparação, no qual incentivam a execução de projetos mesmo sem preparo, conhecimento ou planejamento, amparando-se na ideia de que “o que vale é a ‘boa’ intenção”. De fato, a intenção de “fazer o bem” impulsiona muitas iniciativas artísticas voltadas ao desenvolvimento em comunidade, entretanto, Baz Kershaw (1992) adverte que essas boas intenções podem gerar efeitos contrários ao desejado. Sem uma compreensão profunda das dinâmicas de poder e dos contextos culturais locais, tais iniciativas podem instrumentalizar comunidades ou reforçar estruturas de dominação, ao invés de empoderá-las. Isso, infelizmente, é algo que experienciei diversas vezes, tanto na formação quanto na atuação profissional.

Augusto Boal (1982), em *200 Exercícios e Jogos para Ator e Não Ator com Vontade de Dizer Algo Através do Teatro*, ressalta a importância da vontade — ainda que implicitamente — ao tratar das técnicas e práticas do Teatro do Oprimido. Para ele, “a vontade não é ideia: é a concretização da ideia. Não basta querer ser ‘feliz’ em abstrato: é preciso querer algo que nos faça feliz” (p. 49). Ou seja, vontade sem estrutura é inócua. Isso se relaciona diretamente com o papel dos gestores de projetos teatrais em comunidades: eles não apenas idealizam ações, mas precisam transformá-las em experiências significativas. Planejar e executar ações práticas, organizar os encontros, os ensaios, garantir financiamentos, coordenar equipes e promover eventos, que efetivamente tragam benefícios tangíveis para as comunidades com quem estão trabalhando.

No contexto de Teatro e Comunidade, os gestores têm o desafio de compreender as necessidades e desejos locais e traduzi-los em projetos culturais que impactem positivamente. Isso pode envolver a criação de espetáculos e/ou performances que abordem questões locais, a promoção de inclusão e o oferecimento de espaços de escuta para vozes marginalizadas. A ideia de Boal se reflete na prática dos gestores ao enfatizar que não basta desejar um impacto positivo ou um desenvolvimento cultural; é preciso estruturar e implementar projetos que materializam essas aspirações, criando, assim, uma conexão real e transformadora entre teatro e comunidade.

Guy Debord (2003), em seu livro *A Sociedade do Espetáculo*, enfatiza uma crítica sobre como a sociedade capitalista moderna transforma tudo em imagem, criando uma realidade simulada que esconde as verdadeiras dinâmicas de poder e alienação onde projetos sociais, podem ser vistos como parte desse “espetáculo” quando são mais para gerar uma imagem positiva do que para promover mudanças reais e duradouras onde, segundo ele, “é o quantitativo que ela desenvolve.” (p.29)

Esse tipo de situação foi muito bem observado por Marina Henriques Coutinho (2010) que destaca o crescimento de iniciativas culturais nas comunidades populares, em especial o teatro, como uma alternativa para a melhoria da qualidade de vida de crianças e jovens. No entanto, ela alerta que:

Os resultados alcançados por alguns desses projetos, bem como a sua crescente divulgação nos veículos de comunicação, afirmou a ideia de que as linguagens artísticas exercem uma influência poderosa sobre crianças e adolescentes, representando um contraponto, ou um elemento estratégico para enfrentar e combater a violência. (Coutinho, 2012, p. 75)

Essa dinâmica reforça a crítica de Debord (2003) ao mostrar que muitas vezes tais projetos são utilizados mais como instrumentos de visibilidade e legitimação social do que como agentes de transformação efetiva, porque na sociedade do espetáculo, a produção capitalista transforma tudo em mercadoria e foca na quantidade (quantitativo), deixando de lado a qualidade real das coisas e das experiências humanas, para ele “este desenvolvimento exclui o qualitativo estancando, enquanto desenvolvimento, a passagem qualitativa: o espetáculo significa que ele transpôs o limiar da sua própria abundância” (p.30).

Claire Bishop (2012), em *Artificial Hells: Participatory Art and the Politics of Spectatorship*, também problematiza projetos de arte participativa e de comunidade. Para ela, essas práticas, apesar de parecerem empoderadoras, podem instrumentalizar os sujeitos envolvidos. Ela afirma que o risco de superficialidade, ao rotular identidades sociais em obras artísticas, deve ser sempre analisado à luz das representações midiáticas dominantes contra as

quais essas mesmas obras afirmam se opor. Esses projetos podem acabar servindo mais aos interesses dos artistas ou de instituições patrocinadoras, em vez de realmente beneficiar as comunidades.

Algumas pessoas ainda argumentam: “Tudo bem, mal não fará.” No entanto, essa afirmação exige cautela. Projetos mal conduzidos, sem qualificação técnica, sem base teórica, e sem planejamento, podem sim causar danos — desmobilizando comunidades, reforçando exclusões ou perpetuando práticas autoritárias.

Desse incômodo estrutural — vivenciado na pele — nasceu o planejamento desta pesquisa, com o intuito de compreender mais profundamente as práticas pedagógicas e as competências necessárias para o desenvolvimento responsável de projetos de *Teatro e Comunidade*.

Ao elaborar esta pesquisa, adotei um gesto auto-etnográfico, retomando as origens da minha trajetória não apenas como memória, mas como corpus a ser analisado. As práticas vivenciadas — as oficinas falhas, os projetos autoritários, a fundação do Libre Théâtre — foram sistematizadas como dados empíricos que dialogam com as entrevistas e a literatura. Essa opção metodológica reflete um compromisso com uma pesquisa situada, que não finge neutralidade, mas assume seu lugar de fala. O ponto de partida foi a constatação de que a *boa vontade*, embora importante, é insuficiente para garantir o êxito de ações teatrais em comunidades. A partir dessa percepção, surgiu a questão norteadora: **"Quais abordagens, competências e habilidades pedagógicas, além da boa vontade, são essenciais para garantir o bom andamento de projetos em Teatro e Comunidade?"**

Para respondê-la, foi adotada uma abordagem qualitativa de natureza exploratória, guiada pelo método dedutivo, partindo de princípios teóricos sobre competências e práticas pedagógicas aplicadas à realidade de comunidades específicas.

A pesquisa contemplou revisão bibliográfica — que incluiu autores, contemporâneos e outros consagrados pelo tempo — e investigação prática. Foram analisados projetos reais em diferentes comunidades para identificar os principais desafios enfrentados pelos profissionais, como escassez de recursos, resistência dos participantes e fragilidade metodológica. Também foram mapeadas práticas bem-sucedidas que contribuíram para o fortalecimento de laços sociais, culturais e afetivos.

Outro ponto crucial da execução foi o mapeamento das abordagens pedagógicas mais relevantes para projetos de comunidade. Foram analisados métodos com o objetivo de verificar sua eficácia no fortalecimento dos laços sociais e no desenvolvimento de um sentimento de pertencimento e identidade coletiva. Essa análise incluiu a revisão de práticas

que envolvem o diálogo intercultural, a coesão social e a participação cívica, aspectos considerados fundamentais para o sucesso de intervenções teatrais em comunidades.

A pesquisa contribuiu para o campo ao fornecer uma base teórica sólida e insights práticos sobre as competências necessárias, indo além das boas intenções, e focando no desenvolvimento de projetos sustentáveis e transformadores para a sociedade. Tanto o planejamento quanto a execução da pesquisa foram orientados por um desejo de não apenas identificar os fatores que limitam a desenvoltura de projetos de *Teatro e Comunidade*, mas também de propor soluções práticas para superá-los.

Essa reflexão convida à superação de práticas baseadas apenas em entusiasmo e improviso, reforçando a necessidade urgente de formação crítica, ética e estruturada para que o Teatro em Comunidade possa, de fato, cumprir seu papel como instrumento de emancipação social e cultural.

### 2.1.1 - Tipo de estudo

A metodologia escolhida foi o método dedutivo, que é “um método de raciocínio lógico que parte de uma teoria ou princípio geral e aplica-o a casos específicos” (Oliveira, 2023) partindo da premissa geral de que a *boa vontade* não é suficiente e investigando competências específicas necessárias.

O método dedutivo é amplamente reconhecido como um método lógico de raciocínio que parte de uma premissa geral para derivar conclusões específicas. De acordo com Gil (2008), o “raciocínio dedutivo é o silogismo, que consiste numa construção lógica que, a partir de duas preposições chamadas premissas, retira uma terceira, nelas logicamente implicadas, denominada conclusão.” (p. 28). Essa lógica foi aplicada ao considerar que boas intenções não são suficientes para o êxito de projetos teatrais.

Em linhas gerais, conforme João Bosco Medeiros (2019) o processo consiste em aplicar um princípio ou teoria amplamente aceitos para resolver casos concretos e específicos pois:

O Processo de dedução começa com uma premissa geral, chamada de maior premissa, que é uma afirmação universal sobre um certo domínio de objetos ou conceitos. A partir dessa premissa, é possível derivar uma premissa menor, que é uma afirmação particular sobre um objeto ou conceito específico dentro desse domínio. A premissa menor é, então utilizada para chegar a uma conclusão específica e concreta. (Medeiros, 2019 apud Oliveira, 2023, p.19)

Dessa forma, ao refletir se basta somente ter *boa vontade* para realizar projetos de teatro em comunidades, parto da premissa maior que: “Desenvolver projetos de *Teatro e Comunidade* requer um conjunto de práticas pedagógicas específicas além da *boa vontade*”

uma observação geral e verdadeira. A partir desse ponto segue para a premissa menor de que: “Projetos de *Teatro e Comunidade* que envolvem planejamento, gestão e conhecimento teórico e técnico têm maior probabilidade de ter bons resultados”. Apoiada nas premissas maior e menor, eu deduzi uma conclusão específica que vai ao encontro da afirmação inicial. Concluindo, portanto que: "Portanto, não basta ter somente *boa vontade* para desenvolver projetos de *Teatro e Comunidade*; é necessário também ter planejamento, gestão e conhecimento técnico". E a partir daí busquei base na revisão de literatura e análise de casos práticos.

A pesquisa classifica-se como descritiva, que segundo Sampieri et al. (2013) citado por Oliveira (2023):

[...] é realizada quando se deseja descrever características de um determinado fenômeno, objeto ou grupo de pessoas [...] Ou seja, visam apenas medir ou coletar informações de forma independente ou conjuntamente sobre conceitos ou a que se referem, ou seja, seu objetivo é indicar como eles se relacionam. (Sampieri et al., 20013 apud Oliveira, 2023, p. 31)

Essa definição justifica a escolha metodológica desta dissertação, cujo objetivo é compreender as competências essenciais para o êxito em projetos de Teatro e Comunidade. Dessa forma, tive como objetivo central a caracterização das competências que os profissionais consideram essenciais para o sucesso em projetos de *Teatro e Comunidade*. Durante o estudo, foram coletados dados sobre as percepções e experiências desses profissionais, visando identificar e compreender os fatores necessários para o êxito dessas iniciativas, além da simples *boa vontade*.

A natureza descritiva da pesquisa foi determinada pelas seguintes características: a coleta de dados empíricos, que se deu por meio de um questionário que buscou captar informações reais diretamente dos profissionais sobre suas vivências e opiniões; a descrição de fenômenos específicos, centrando-se nas competências e desafios inerentes aos projetos de *Teatro e Comunidade*; e a ausência de manipulação de variáveis, uma vez que o estudo não objetivou estabelecer relações causais, mas sim compreender e descrever as competências consideradas necessárias. Ainda que a pesquisa pudesse ter enveredado por uma análise correlacional, ao tentar relacionar o sucesso dos projetos com a presença de determinadas competências, o foco em descrever e compreender esses elementos justificou sua categorização como descritiva por “descrever características” (Sampieri et al, 2013 apud ibidem, p.31)

Além disso, a pesquisa classifica-se como uma ‘pesquisa de campo’, dada a sua metodologia de coleta de dados diretamente das fontes primárias que “pode envolver a

observação e análise de comportamentos e práticas de grupos teatrais em diferentes contextos” (Oliveira, 2023, p. 34). Dentro do contexto deste estudo, a pesquisa de campo em que parte do método dedutivo qualitativo é aplicável porque permite a coleta de dados diretos e contextuais, que podem confirmar ou refutar hipóteses previamente formuladas. Ela proporciona insights profundos sobre o comportamento, percepções e experiências dos participantes, ajudando a entender como as teorias se aplicam em situações reais (Oliveira, 2023). Além disso, a observação e as entrevistas facilitam a análise dos dados em um contexto específico, enriquecendo a interpretação dos resultados.

A abordagem qualitativa foi funcional para esta pesquisa, pois permitiu complementar a pesquisa teórica com uma exploração aprofundada no contextos de *Teatro e Comunidade*, alinhando-se a ideia de Judith Bell (1993), que afirmar que:

Os investigadores que adoptam uma perspectiva qualitativa estão mais interessados em compreender as percepções individuais do mundo. Procuram compreensão, em vez de análise estatística. Duvidam da existência de factos <<sociais>> e põe em questão a abordagem <<científica>>, quando se trata de estudar seres humanos.” (Bell, 1993, p.20)

Portanto, ao coletar dados ricos e descritivos, que ajudam a validar ou refutar hipóteses, pude flexibilizar com facilidade ajustes nas abordagens conforme novos insights emergiram, possibilitando a compreensão dos significados atribuídos pelos indivíduos, e a mim mesma, às nossas experiências. Além disso, o método qualitativo pode gerar novas hipóteses e validar teorias, resultando em uma pesquisa mais abrangente e significativa. (Creswell, 2009) Essa combinação - método dedutivo com enfoque qualitativo de campo e pesquisa qualitativa - fortaleceu a confiabilidade da teoria ao considerar a complexidade da realidade observada.

### **2.1.2 - Técnica e instrumento de recolha de dados**

Iniciei a pesquisa com uma revisão aprofundada da literatura sobre *Teatro e Comunidade*, seus projetos, a importância da *boa vontade* e as competências necessárias para a gestão e execução de projetos culturais e sociais.

Modelos teóricos e estudos anteriores foram examinados para abordar as competências profissionais e a eficácia de projetos culturais com foco em comunidades, desde Bertolt Brecht (1964), que defende um teatro dialético e político, voltado à crítica social e à formação da consciência crítica do espectador, até François Matarasso (2019), que entende a arte comunitária como uma ferramenta de cidadania ativa e empoderamento coletivo, ao afirmar que “arte é essencial ao florescimento humano, que todos têm capacidade de criá-la e

defini-la, e que a participação plena, livre e igualitária na vida cultural é simultaneamente um direito e uma via de acesso a uma sociedade mais justa e democrática” (p. 21).

Durante esses estudos foi elaborado um questionário para ser realizado duas entrevistas. Elas foram registradas, como aconselha Creswell (2009), com permissão dos participantes para um registro escrito e análise detalhada posterior.

A opção pela entrevista semiestruturada qualitativa justifica-se por ser um forte instrumento que permite explorar em profundidade as experiências e percepções dos entrevistados (Silva, et al 2006). Ela possibilita a coleta de dados ricos e contextuais, que podem confirmar ou refutar hipóteses pré-estabelecidas, possibilitando flexibilidade e espontaneidade dando vida e verdade na fala, além de facilitar a compreensão das nuances e significados associados aos fenômenos estudados. Isso contribui para uma análise mais robusta e interpretativa dos resultados (Creswell, 2009). A diversidade de experiências e perspectivas das entrevistadas enriquece este estudo, proporcionando uma compreensão mais profunda das complexidades da relação entre *Teatro e Comunidade*.

A análise qualitativa dos dados coletados visa contribuir para o avanço do conhecimento nesta área e para o desenvolvimento de práticas mais inclusivas, participativas e transformadoras no âmbito do teatro de comunidade.

## **2.2 - Mentores e Mestres: A Congregação Entrevistada**

Para fortalecer minha pesquisa, convidei duas mulheres que são referências em *Teatro e Comunidade*, uma no Brasil e a outra em Portugal: Marina Henriques Coutinho - Brasil e Isabel Maria Gonçalves Bezelga - Portugal.

A escolha dessas entrevistadas se baseia em suas vasta experiência e na contribuição significativa que oferecem ao campo das práticas pedagógicas em projetos de teatro de comunidade. Ambas se destacam por suas trajetórias notáveis, repletas de vivências que integram arte e educação, promovendo não apenas o desenvolvimento de habilidades artísticas, mas também o fortalecimento da comunidade por meio do teatro.

Entrevistar profissionais experientes é de fundamental importância para a aquisição de conhecimento prático e valioso, pois são repositórios de vivências que oferecem perspectivas únicas sobre desafios e soluções em suas áreas.(Silva, et al 2006) Além de enriquecer a pesquisa com relatos autênticos, essas entrevistas promovem a formação de redes de contato e colaboração, permitindo que novos profissionais ampliem seu alcance por meio de conexões significativas.

Ademais, a inclusão de vozes respeitáveis fortalece a credibilidade do projeto, validando informações e demonstrando um compromisso com a qualidade da pesquisa (Silva, et al 2006). Assim, reconhecer e valorizar a experiência alheia é um passo crucial para o avanço em qualquer campo de estudo ou atuação.

### **2.2.1 - Marina Henriques Coutinho: A voz da experiência no Brasil**

Marina Henriques Coutinho é uma acadêmica e professora brasileira que se destaca pela sua atuação nas Artes Cênicas, com um enfoque especial em pedagogia teatral. Atualmente, ela leciona no *Departamento de Ensino do Teatro da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)*, onde participa ativamente da formação de estudantes tanto em programas de graduação quanto de pós-graduação. Seu trabalho é marcado por uma profunda investigação nas relações entre o teatro e a educação, especialmente no que diz respeito ao impacto que essas interações têm nas comunidades.

Marina é detentora de um doutorado em Artes Cênicas, cuja pesquisa centra-se na análise do teatro como um meio de expressão e transformação social. Uma de suas teses mais notáveis, *A favela como palco e personagem*, foi premiada com Menção Honrosa no Prêmio CAPES de Teses 2011 e publicada em 2012. Essa obra revela seu comprometimento em explorar como o teatro pode servir não apenas como uma forma de arte, mas também como uma ferramenta educacional que pode fomentar a consciência crítica e a participação ativa nas comunidades.

Sua formação acadêmica é sólida e diversificada. Ela possui graduação em Comunicação Social/Jornalismo e especialização em Teatro, tendo realizado mestrado e doutorado na área de Artes Cênicas pela UNIRIO. Essa trajetória formativa permite abordar o teatro de uma maneira multidimensional, integrando elementos de comunicação e educação em sua prática docente e de pesquisa.

Uma das áreas em que Marina se destaca é no ‘Teatro Aplicado’, um campo que investiga a utilização de técnicas teatrais em contextos não tradicionais, como escolas e comunidades. Sua pesquisa se concentra em como o teatro pode ser uma forma de inclusão social, promovendo a identidade e a voz das comunidades envolvidas. Nesse sentido, Coutinho coordena projetos de extensão, como o “Teatro em Comunidades”, que visa levar atividades teatrais a diferentes grupos sociais, utilizando o teatro como um meio de educação e empoderamento. Esse projeto é crucial para abrir portas a comunidades que geralmente não têm acesso a expressões artísticas, estimulando a criatividade e a autoconfiança dos participantes.

Além de sua atuação em sala de aula, Marina também se envolve na produção de conhecimento acadêmico por meio de publicações. Sua dissertação de mestrado, "Nós do Morro - Percurso, impacto e transformação: O grupo de teatro da favela do Vidigal," examina a relevância do grupo "Nós do Morro" e seu impacto na vida de seus integrantes e na comunidade do Vidigal, no Rio de Janeiro. Suas publicações abordam temas relacionados à educação através do teatro, enfatizando a importância da arte na formação do indivíduo e na promoção de mudanças sociais.

Marina também se dedica ao desenvolvimento de metodologias de ensino que incorporam o teatro como uma forma de aprendizado, tanto em ambientes formais quanto informais. Seu enfoque pedagógico é centrado na experiência prática e reflexiva, incentivando os alunos a se engajar ativamente em suas aprendizagens. Através de suas disciplinas, como Metodologia do Ensino do Teatro e Teatro em Comunidades, ela prepara futuros educadores para integrar o teatro em suas práticas pedagógicas, promovendo um ensino mais inclusivo e dinâmico.

A contribuição de Marina para a área não se limita à sala de aula. Ela é uma figura ativa na organização de eventos e seminários que promovem o diálogo sobre práticas educativas no teatro. Entre suas iniciativas estão as Jornadas Internacionais de Teatro do Oprimido, nas quais ela reúne acadêmicos e praticantes para discutir o papel do teatro como uma ferramenta de transformação social e educacional. Além disso, tem participado da Semana Acadêmica de Práticas Educativas na UNIRIO, onde são debatidos temas relevantes para a formação de educadores que buscam integrar o teatro em suas metodologias.

Seu envolvimento com eventos como a 'Residência Artística da Universidade de Michigan' na UNIRIO e seminários em colaboração com instituições como a 'Escavador'<sup>32</sup> e a 'BCTB ECA USP'<sup>33</sup> demonstra sua dedicação à troca de conhecimentos e à construção de redes entre profissionais da área. Esses eventos têm como objetivo discutir a interseção entre teatro, educação e comunidade, e abordar questões relacionadas à crítica do teatro brasileiro e suas implicações sociais e educacionais.

---

(32) Escavador é uma plataforma brasileira de pesquisa e consulta a dados públicos, que se concentra em informações jurídicas e administrativas. Ela permite que usuários consultem processos, publicações em diários oficiais, informações sobre empresas e pessoas, e outros dados relevantes para a pesquisa e análise jurídica. O objetivo do Escavador é facilitar o acesso à informação, tornando-a mais transparente e acessível a todos, especialmente para advogados e pesquisadores. <https://www.escavador.com/>

(33) BCTB ECA USP, ou Bibliografia Crítica do Teatro Brasileiro, é uma iniciativa da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP). Essa bibliografia tem o intuito de reunir e disponibilizar um acervo crítico sobre o teatro brasileiro, incluindo publicações acadêmicas, teses, dissertações e outros trabalhos relacionados à crítica e análise teatral. O projeto busca promover a pesquisa e o estudo do teatro no Brasil, servindo como uma ferramenta útil para acadêmicos e interessados na área. <https://bctb.eca.usp.br/>

Em suma, a trajetória de Marina Henriques Coutinho é marcada por um compromisso profundo com a interseção entre teatro e educação, particularmente em contextos de comunidade. Seu trabalho não apenas enriquece o campo das Artes Cênicas, mas também contribui para a transformação social, utilizando o teatro como uma poderosa ferramenta de inclusão e empoderamento. Através de sua pesquisa, publicações e atividades de extensão, Marina continua a influenciar positivamente a vida de muitas pessoas, promovendo o teatro como um meio essencial de expressão e aprendizado.

### **2.2.2 - Isabel Maria Gonçalves Bezelga: A voz da experiência em Portugal**

Isabel Maria Gonçalves Bezelga, mais comumente conhecida como Isabel Bezelga, é uma figura notável no campo do teatro em Portugal, reconhecida tanto por sua atuação acadêmica quanto por suas contribuições práticas nas artes cênicas. Ela possui um doutorado em Teatro pela Universidade de Évora, onde é docente de Graduação e pós graduação.

Dirige o Departamento de Artes Cênicas da Escola de Artes e foi responsável pelos programas de Licenciatura e Mestrado em Teatro.

Atualmente é membro da Comissão directiva do Curso de Doutoramento em Artes e Design da mesma instituição. Além de lecionar na graduação e no mestrado, Bezelga também lidera o Departamento de Artes Cênicas da mesma instituição.

Seu trabalho concentra-se principalmente no teatro de comunidade, na educação teatral e em metodologias artísticas interculturais. Bezelga está ativamente envolvida em pesquisas que interseccionam práticas artísticas com iniciativas educacionais e em comunidade. Sua abordagem enfatiza a participação e a cocriação em seus projetos, contribuindo para diversos encontros acadêmicos e profissionais que visam fomentar o diálogo colaborativo nas artes. Essa filosofia de trabalho é evidente em suas práticas de ensino, onde procura integrar a teoria e a prática, promovendo um aprendizado mais engajado e inclusivo.

Além de sua atuação acadêmica, Isabel Bezelga tem experiência como atriz e facilitadora. Ela coordena projetos socioculturais e educacionais que visam à inclusão e ao desenvolvimento de através da arte. Sua atuação vai além do teatro; ela é uma profissional comprometida com a promoção da educação artística em diversos contextos. Bezelga tem sido uma voz ativa na criação de orientações curriculares para as artes no ensino básico e secundário em Portugal, contribuindo para a construção de um currículo que valorize a expressão artística desde a infância.

Isabel Bezelga é membro de várias associações, incluindo a Associação Menuhin Portugal e a rede IDEA-Europe, que promovem a educação artística e o teatro em contextos educacionais. Essas associações são fundamentais para o fortalecimento da educação artística e para a troca de experiências entre profissionais da área.

Sua pesquisa se concentra na interseção entre *Teatro e Comunidade*, explorando como as práticas artísticas podem atuar como ferramentas de transformação social. Bezelga é autora de diversas publicações acadêmicas que discutem a relação entre teatro, educação e comunidade em Portugal. Entre suas obras mais relevantes, destaca-se a coletânea "Práticas Artísticas: Participação e Comunidade", que reúne pesquisas e reflexões sobre como a arte pode ser usada como ferramenta de inclusão social e desenvolvimento em comunidade. Este trabalho é uma colaboração com outros pesquisadores e é um recurso importante para entender as metodologias participativas no teatro.

Além disso, Bezelga tem diversos artigos publicados em revistas acadêmicas. Um exemplo é "Memory and the representation of the recent past: the re-converted Portuguese industrial heritage in Évora and Guimarães", que analisa a representação do patrimônio industrial em Portugal, focando nas transformações culturais e sociais. Outro artigo significativo, "Brincas of Évora", discute os rituais de carnaval e as performances tradicionais no sul de Portugal, ressaltando a relevância das tradições culturais na contemporaneidade.

Isabel Bezelga é também ativa na organização e participação em conferências e eventos acadêmicos. Ela tem coordenado e contribuído para encontros, como o *Encontro Internacional de Reflexão sobre Práticas Artísticas Comunitárias*, que visa discutir metodologias e práticas no campo do teatro e da educação. Esses eventos proporcionam um espaço importante para o diálogo e a troca de experiências entre artistas, educadores e pesquisadores.

Além de sua pesquisa e suas publicações, Bezelga tem se dedicado ao desenvolvimento curricular na área das artes. Como consultora, ela participou da criação de orientações curriculares que integram práticas artísticas no sistema educacional português, uma iniciativa que busca fortalecer a educação artística desde a infância.

Isabel Bezelga também está comprometida com a exploração de metodologias artísticas interculturais, focando em como essas práticas podem ser aplicadas em contextos públicos. Essa linha de pesquisa reflete seu compromisso com a acessibilidade e a participação no campo das artes, garantindo que a arte seja uma ferramenta de inclusão e engajamento social.

Em resumo, Isabel Bezelga possui uma carreira rica e diversificada na pesquisa e prática teatral, com uma vasta produção acadêmica que aborda as interseções entre teatro, educação e comunidade. Seu trabalho não apenas enriquece o cenário teatral em Portugal, mas também contribui significativamente para a formação de novas gerações de artistas e educadores. Para mais informações sobre suas atividades e publicações, é possível visitar seu perfil e repositório acadêmico na Universidade de Évora, visionar CV acadêmico ou consultar a sua página na rede MEXE <sup>33</sup>.

## 2.3 - Questões Éticas

Foi elaborado um documento de *Consentimento Informado, Esclarecido e Livre para a Participação em um Estudo de Investigação*, com o objetivo de transmitir as informações mais relevantes acerca do estudo a ser realizado, visando obter o consentimento das participantes para sua contribuição voluntária. Todo o material referente às entrevistas,

incluindo a seção biográfica, entrevistas escritas e gravações de áudio e vídeo, foi disponibilizado para que ambas tenham ciência do que foi apresentado na pesquisa. Caso haja concordância, o consentimento será assinado por todas as partes envolvidas.

Nesta investigação, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com Marina Henriques Coutinho e Isabel Bezelga, duas mulheres doutoras com mais de 10 anos de experiência e referência em projetos e estudos de *Teatro e Comunidade*. Durante as entrevistas, foram feitos registros em vídeo e áudio, que posteriormente foram transcritos e anexados a esta pesquisa. Os dados coletados serão utilizados exclusivamente para o estudo descrito, com a garantia de confidencialidade e proteção das informações.

## 2.4- RESULTADOS

Após a análise minuciosa dos dados coletados — incluindo o diário de práticas que compõe minha trajetória —, é possível identificar com clareza os desenvolvimentos que ocorreram durante o processo de investigação. Os resultados apresentados a seguir não são externos a mim; são, em parte, a teorização das experiências que me trouxeram até aqui. O confronto entre esses dados empíricos e o referencial teórico permite uma compreensão mais densa dos fenômenos estudados. Esse exame dos achados empíricos permite, ao mesmo tempo, realizar um confronto crítico com as teorias e posições defendidas pelos autores anteriormente referenciados ao longo deste trabalho (Creswell, 2009). Dessa forma,

---

(33) Ver em: <https://mexe.org.pt/home/>

possibilita uma compreensão mais profunda dos fenômenos investigados e contribui para a validação ou contestação das hipóteses formuladas no início da pesquisa. Assim, o estudo não apenas reforça ou questiona as proposições teóricas existentes, mas também enriquece o debate acadêmico na área de estudo em questão.

#### **2.4.1 - Sabedoria e Experiência Profissional no Teatro e Comunidade:**

##### **Análise das Trajetórias e Práticas Pedagógicas**

Ao longo desta pesquisa, investiguei as práticas pedagógicas no contexto de *Teatro e Comunidade*, com o objetivo de compreender as abordagens, competências e habilidades essenciais para a realização de projetos teatrais de comunidade, além da simples *boa vontade*.

Para avaliar eficazmente as práticas e abordagens de profissionais dessa área, foi crucial explorar uma série de questões que delineiam tanto suas experiências quanto suas visões pedagógicas e sociais. Nesse sentido, conduzi conversas com duas profissionais, fazendo as mesmas perguntas de forma fluida e com poucas intervenções. Elas tiveram a oportunidade de compartilhar suas experiências e responsabilidades, permitindo que eu capturasse a trajetória de suas carreiras no campo do teatro de comunidade.

O objetivo era compreender não apenas a extensão de suas vivências, mas também as principais responsabilidades que desempenham em projetos teatrais voltados para a comunidade. Para isso, estabeleci um diálogo triangular entre as falas das especialistas, o referencial teórico e meu arquivo de vivências – registros de oficinas, projetos e conflitos que vivenciei em Governador Valadares e em Portugal, que servirão como casos ilustrativos das problemáticas que elas apontam.

A primeira pergunta busca mapear o percurso prático das entrevistadas, reconhecendo que, conforme defende a própria Isabel Bezelga (2016), o trabalho em Teatro e Comunidade exige vivência direta com contextos sociais específicos e responsabilidades que extrapolam o palco. Como aponta Nogueira (2002), essas experiências operam como dispositivos de comunicação, articulação e reconhecimento na comunidade. Conhecer o campo de atuação e responsabilidades é essencial para entender a complexidade e o comprometimento que esse tipo de trabalho requer.

Isabel Bezelga possui uma longa trajetória no teatro de comunidade, atuando como investigadora e docente universitária por mais de 25 anos na Universidade de Évora. Ela ressalta que sua responsabilidade abrange as áreas de Teatro, Educação e Comunidade, afirmando: *"A minha experiência profissional principal é como investigadora e como docente*

*universitária.*" Sua função inclui não apenas o ensino, mas também a condução de pesquisas práticas que visam atender às necessidades das comunidades com as quais trabalha.

Essa articulação entre investigação, docência e ação comunitária que Bezelga descreve contrasta com a realidade que vivenciei em Governador Valadares e demais sítios — incluindo aqui em Portugal — onde a maioria dos artistas atuava sem qualquer amparo acadêmico ou institucional. Minha própria trajetória — primeiro na prática autodidata, depois na busca pela formação — ilustra justamente o abismo entre o campo acadêmico e o campo comunitário periférico. Essa experiência pessoal torna-se um dado empírico valioso para pensar como a formação em Teatro e Comunidade pode ser mais dialógica e menos hierárquica.

Marina Coutinho começou sua jornada no teatro sem um conhecimento formal do que seria trabalhar em *Teatro e Comunidade*. Ela relata: “*Eu comecei a trabalhar com Teatro e Comunidade sem saber o quê que eu estava fazendo. Sem saber que era Teatro e Comunidade.*” Sua experiência prática começou nos anos 90, quando, após se formar como atriz, decidiu criar um projeto social de teatro no Complexo da Maré, uma das maiores comunidades do Rio de Janeiro. Desde então, suas principais responsabilidades têm se concentrado em facilitar o acesso ao teatro e fomentar a participação da comunidade, onde se sente parte de um processo colaborativo. “*o projeto é nosso. NOSSO. Não é das pessoas da universidade*”, afirma, destacando a importância de construir uma relação de co-autoria com as comunidades.

A fala de Coutinho ecoa diretamente a origem orgânica do Libre Théâtre em Governador Valadares. Quando fundei o grupo, também não tinha a categoria ‘Teatro e Comunidade’ como referência; partimos do desejo de ocupar um espaço negligenciado e criar teatro com quem estivesse disposto. Essa correspondência entre a experiência da especialista e a minha prática sugere que muitos projetos nascem dessa ignorância fértil — o que não invalida a posterior necessidade de formação, mas revela um ponto de partida comum a muitos agentes comunitários.

Além das experiências práticas, investiguei como a formação acadêmica das profissionais influencia suas abordagens, questionando com o objetivo de analisar como essas trajetórias formativas contribuíram para sua capacitação específica no campo do teatro *para/com/por* comunidade.

O embasamento teórico é fundamental no campo do Teatro e Comunidade, como ressalta Paulo Freire (1996), ao destacar que o educador deve estar em constante processo de estudo, intervenção e aprendizagem. Saber sobre a formação das entrevistadas permite

compreender como se articulam saberes acadêmicos e experiências práticas, como também destacam Dorothy Heathcote (1995) e Cohen-Cruz (2005), que enfatizam que a formação contínua e dialógica é central para ações pedagógicas emancipatórias.

Esse levantamento inclui tanto a formação acadêmica formal quanto os aprendizados práticos e experienciais relevantes. A análise dessa formação é essencial para entender de que forma a combinação entre teoria e prática fortalece a competência dos profissionais nesse contexto específico, permitindo que eles atuem de maneira mais eficaz e sensível às demandas sociais e culturais das comunidades com as quais trabalham. Assim, a formação não apenas molda as habilidades técnicas, mas também amplia a capacidade de diálogo e empatia, pilares fundamentais para o desenvolvimento de um teatro de comunidade transformador.

A formação acadêmica de Isabel é multifacetada. Ela começou sua trajetória na educação pela arte, passando pela licenciatura em Teatro e posteriormente pela especialização em Ciências da Educação. Como ela mesma menciona: *"eu andei sempre entre a Educação e o Teatro.[...] Fiz educação pela arte no conservatório, fiz teatro como formação também.[...] depois fiz Ciência da Educação."* Essa formação diversificada permite que ela combine teoria e prática, qualificando-a para atuar de forma efetiva em projetos de teatro voltados para comunidades. A intersecção entre educação e teatro é uma constante em sua carreira, onde ela busca conectar essas duas áreas muitas vezes vistas como opostas.

O percurso híbrido de Bezelga entre Educação e Teatro contrasta com a segmentação que observei em formações artísticas no Brasil, onde Pedagogia e Teatro raramente dialogam. Em oficinas que frequentei em Governador Valadares, a ausência de base pedagógica resultava em métodos autoritários ou aleatórios. Minha dupla formação — Pedagogia e Teatro —, portanto, não foi apenas uma escolha pessoal, mas uma resposta a uma lacuna sentida na pele. Isso mostra que a intersecção defendida por Bezelga é, em contextos periféricos, uma necessidade prática, não apenas uma opção teórica.

Marina possui uma formação acadêmica robusta, com graduação em Comunicação Social e pós-graduação em Teatro em Comunidade. Embora não tenha cursado Pedagogia, ela reconhece a influência de teorias pedagógicas em sua prática. *"Eu não fiz curso de Pedagogia. [...] Minha graduação é em Comunicação Social. [...] Fiz Mestrado e Doutorado mais nessa área que a gente chama de Teatro em Comunidade.[...] Sou formada como atriz.[...] Entrei no mestrado e achei que Paulo Freire e Augusto Boal poderiam me ajudar"*, comenta, revelando a conexão que estabelece entre suas vivências práticas e a teoria, especialmente a de Paulo Freire e Augusto Boal. Esse embasamento teórico, que a levou a

aprofundar-se em leituras e reflexões, permitiu que ela desenvolvesse uma metodologia que valoriza as vozes das comunidades.

Em seguida perguntei sobre as abordagens pedagógicas com que elas trabalham, focando nas metodologias e abordagens pedagógicas utilizadas por elas em seus projetos. Procurei identificar se existem métodos específicos de ensino e aprendizagem adaptados para atender às necessidades das comunidades envolvidas.

A pergunta visa identificar os métodos educativos empregados, considerando que, segundo bell hooks (2021) e Freire (1987), uma pedagogia crítica e libertadora só se concretiza por meio de práticas que valorizam o diálogo e a coautoria. Como o teatro de comunidade é uma prática formativa e transformadora (Boal, 1991; Nicholson, 2014), compreender essas abordagens revela como os profissionais estruturam a aprendizagem coletiva e promovem experiências sensíveis e participativas.

Essa análise é crucial para entender como as práticas pedagógicas são moldadas pela realidade de cada grupo e como essas adaptações metodológicas podem potencializar o impacto das ações educativas, promovendo uma maior inclusão e participação da comunidade no processo teatral.

Em seus projetos de teatro em comunidade, Isabel adota metodologias participativas que incentivam a expressão individual e coletiva. Ela rejeita a ideia de uma didática rígida, afirmando: *"Eu odeio a palavra didática. Eu nunca uso a palavra didática, porque são dispositivos pedagógicos para chegarmos a algum lado. Se instala uma rotina do fazer, começa por aqui e acaba por ali. E que é sempre repetida."* Para ela, a curiosidade e a vontade de aprender são fundamentais no processo educativo. Através de práticas que valorizam a experiência e a improvisação, ela busca instigar nos participantes um desejo de explorar e conhecer o teatro de forma mais profunda.

A resistência de Bezelga à didática rígida ilumina uma contradição vivida em muitas oficinas em minha trajetória: a repetição mecânica de exercícios sem propósito, justamente por falta de dispositivos pedagógicos flexíveis. Em diários de campo, registrei a frustração de participantes submetidos a 'aquecimentos' idênticos em contextos completamente diferentes. Essa experiência negativa torna-se um contraponto empírico à visão da especialista: onde ela vê flexibilidade, muitos facilitadores sem formação veem vazio metodológico. Portanto, a crítica à didática não pode significar ausência de método – nuance que a prática real evidencia.

As abordagens pedagógicas que Marina utiliza são uma amalgamação de práticas tradicionais do teatro com uma perspectiva crítica e reflexiva. Ela menciona que seu trabalho

se alinha com as ideias de Paulo Freire e Boal, mas também incorpora uma diversidade de jogos e atividades que aprendeu ao longo de sua trajetória. *“não sou uma “Teatro do Oprimido Ortodoxa”, mas entendo as ideias do Boal, sou afinada com as ideias. Uso muito jogos do Teatro do Oprimido, mas não só do Teatro do Oprimido”*, explica, enfatizando que sua prática é uma construção pessoal e coletiva, adaptando-se constantemente às necessidades dos participantes. Sua ênfase na horizontalidade das relações pedagógicas permite um ambiente onde todos se sentem valorizados e escutados.

A apropriação não ortodoxa que Coutinho descreve foi justamente o que faltou em oficinas de Teatro do Oprimido que observei em minha trajetória, onde facilitadores aplicavam técnicas de forma literal, sem adaptação ao contexto. Meu registro de um projeto no qual o curinga interrompia participantes com ‘ator não pensa’ mostra os riscos do dogmatismo. Já no Libre Théâtre, pretendo buscar hibridizar referências — do teatro popular às pedagogias críticas —, confirmando na prática a viabilidade do caminho flexível e contextual que a entrevistada defende.

Também investiguei as adaptações feitas pelos profissionais em resposta às necessidades das comunidades, indagando de que maneira ajustam suas práticas pedagógicas para melhor atender às características e demandas dos participantes.

Essa pergunta dialoga com o conceito de “escuta sensível” e com o olhar etnográfico proposto por Conquergood (2003) e Turner (1982), defendido no seu documento. Como também argumenta Goleman (1995), a empatia e a inteligência emocional são essenciais para mediar relações diversas. Perguntar sobre a adaptação revela como a metodologia se transforma a partir do contexto sociocultural da comunidade, respeitando suas singularidades, saberes e demandas.

Esse questionamento visa entender como as adaptações culturais e sociais desempenham um papel essencial na construção de metodologias que respeitam e dialogam com a realidade de cada comunidade. Nesse sentido, reforça-se a importância de uma abordagem flexível e sensível, que permita a criação de um ambiente mais inclusivo e eficaz para o teatro de comunidade.

Isabel enfatiza a importância de adaptar suas práticas pedagógicas às características e necessidades das comunidades. *“Se ela não tiver essa curiosidade, essa vontade de também pesquisar para descobrir algo, não consegue contagiar as pessoas, conquistar para elas, também, entrarem nesse processo de querer conhecer”*, afirma, destacando que a flexibilidade e a sensibilidade às demandas locais são essenciais para o sucesso dos projetos. A curiosidade que Bezelga coloca como motor é exatamente o que vi ausente em facilitadores que repetiam

fórmulas. Essa postura investigativa, registrada em cadernos de ensaio, torna tangível o conceito abstrato da ‘escuta sensível’. Minha vivência, portanto, corrobora e concretiza a afirmação da especialista. Essa abordagem permite que ela crie um ambiente onde todos os participantes se sintam valorizados e ouvidos, independentemente de suas origens ou experiências anteriores.

Marina é consciente das particularidades de cada comunidade em que trabalha, e essa consciência se reflete em suas práticas pedagógicas. “*O fato da gente ser da universidade tem um impacto. Tem uma leitura*”, afirma, sublinhando a necessidade de reconhecer as dinâmicas de poder que podem existir entre facilitadores e participantes. Para ela, o maior desafio é diluir as fronteiras entre a universidade e as comunidades, promovendo um espaço onde todos possam contribuir. Assim, sua metodologia é adaptativa, sempre buscando incluir os saberes e experiências das pessoas envolvidas no processo. Esse movimento de descentralização do saber acadêmico remete à pedagogia do espectador proposta por Rancière (2002), que defende a quebra da hierarquia tradicional entre quem ensina e quem aprende, permitindo que todos sejam produtores de conhecimento. Assim, Marina promove um teatro que não apenas ensina, mas aprende com as comunidades.

A consciência do lugar institucional que Coutinho explicita foi algo que adquiri apenas com o tempo. No início do Libre Théâtre, não percebia como ser fundadora e pedagoga criava uma assimetria de poder. Só após conflitos e autoavaliações, é que fui entendendo a necessidade de acolher as demais vozes. Essa aprendizagem pela prática ilustra o longo caminho entre reconhecer teoricamente as dinâmicas de poder — como faz a entrevistada — e transformá-las na relação concreta com a comunidade.

Logo em seguida, procurei entender os objetivos que os profissionais almejam alcançar ao realizar projetos de teatro em comunidade, abordando não apenas metas educacionais, mas também sociais, culturais e emocionais. Baseando-se em Van Erven (2001) e Baz Kershaw (1992), os objetivos de projetos em comunidades ultrapassam metas artísticas: visam fortalecimento de vínculos, desenvolvimento crítico e transformação social. Compreender os objetivos permite analisar se a ação teatral se propõe a ser uma ferramenta de mobilização, pertencimento e empoderamento, como defende também Freire (1967) e Boal (2002).

Essa inquirição é essencial para captar a amplitude das intenções por trás dessas iniciativas, permitindo compreender como o teatro de comunidade pode atuar como uma ferramenta multidimensional, capaz de promover tanto o aprendizado quanto o fortalecimento social e emocional das comunidades envolvidas. Diante disso, destaca-se a relevância de

objetivos que integrem o desenvolvimento integral dos participantes e que respondam de maneira holística às suas necessidades.

Os principais objetivos que Isabel busca alcançar em seus projetos são promover a inclusão e a diversidade, além de fomentar a reflexão crítica entre os participantes. Ela afirma: *"Estão a ter experiências de viver juntos, de escutar o outro, de apanhar a fala, ter argumentos, desenvolver esse espírito crítico, fazer articulações que são improváveis. É com isso que se faz a criação."* Para Isabel, o *Teatro e Comunidade* é uma ferramenta poderosa para criar laços sociais e desenvolver a capacidade de comunicação entre indivíduos de diferentes origens.

O 'viver juntos' que Bezelga descreve como objetivo foi justamente o maior desafio no Libre Théâtre. Em um contexto de alienação, criar um espaço de escuta e argumentação exigiu meses de construção de confiança.

Os objetivos que Marina busca ao realizar projetos de teatro em comunidade são variados, mas todos convergem para a formação de cidadãos críticos e conscientes. *"Vejo sim muitas mudanças nas pessoas"*, destaca, enfatizando que a participação no teatro pode abrir novos horizontes para os indivíduos e grupos sociais. O teatro, para ela, é uma ferramenta de empoderamento que permite que as comunidades reflitam sobre suas realidades e busquem transformações. O objetivo não é apenas realizar apresentações, mas sim construir um espaço onde as histórias e vivências das pessoas sejam valorizadas e narradas por elas mesmas.

Seguidamente, investiguei como os profissionais realizam a avaliação de impacto, buscando entender de que maneira avaliam, percebem e medem os efeitos do teatro de comunidade tanto nas comunidades quanto nos participantes envolvidos. O objetivo foi destacar as mudanças perceptíveis e as transformações observadas ao longo dos projetos. Heathcote (1995) defende que os participantes devem ser agentes críticos de sua própria aprendizagem, e essa pergunta investiga como a profissional percebe, mede e valoriza as transformações subjetivas e sociais do projeto.

Essa análise é fundamental para compreender o alcance e a eficácia dessas iniciativas, identificando como o teatro pode atuar como agente de transformação social, cultural e pessoal, e como essas mudanças são percebidas e mensuradas pelos próprios profissionais e pelas comunidades.

A avaliação do impacto do teatro de comunidade nas comunidades e nos participantes é um aspecto que Isabel considera crucial, mas desafiador. Ela observa que, frequentemente, as experiências não são adequadamente mensuradas, afirmando: *"Durante muito tempo não se fizeram avaliações de facto daquilo que as artes,[...] Não se fizeram, no fundo, as avaliações*

*necessárias para perceber os seus impactos.*” Ela defende a criação de mecanismos de avaliação que reconheçam as nuances e a singularidade das experiências artísticas, permitindo uma compreensão mais profunda dos benefícios sociais e emocionais que o teatro pode oferecer.

A avaliação do impacto dos projetos de teatro em comunidade, segundo Marina, deve ser centrada nas próprias vozes dos participantes. “*A avaliação que eu faço, por exemplo, no meu trabalho de extensão, é com as próprias pessoas.[...] são elas falando, elas se colocando*”, afirma, ressaltando a importância de ouvir as experiências e percepções dos envolvidos. A avaliação dialógica que Coutinho praticou foram escassas nas formações que frequentei, onde raramente se pedia feedback aos participantes. No Libre Théâtre, institucionalizamos rodas de avaliação durante, pré e pós-espetáculo, cujas transcrições revelaram ajustes cruciais no trabalho. Esses registros avaliativos tornam-se fontes primárias que comprovam a importância da fala da comunidade – não como retórica, mas como ferramenta de transformação do projeto. Minha experiência, portanto, oferece um caso concreto do método que a entrevistada defende.

Esse método qualitativo é uma forma de garantir que o projeto se mantenha relevante e significativo para a comunidade. Para Marina, a continuidade e a “sobrevivência” de um projeto são os melhores indicadores de seu sucesso. “*O dia em que eles disserem: ‘Não, isso não estamos curtindo...’ Morreu*”, reflete, mostrando que a satisfação e o engajamento das comunidades são essenciais para a legitimidade do trabalho realizado.

Diante da ausência histórica de mecanismos de avaliação nas artes de comunidades em Portugal, conforme citado por Isabel Bezelga, esta pergunta permite refletir ainda mais sobre formas alternativas de avaliação — especialmente qualitativas como já são realizadas no Brasil, como exemplificado por Marina Coutinho.

Posteriormente, aprofundei sobre a questão dos desafios e enfrentamentos, com o intuito de identificar os principais obstáculos que os profissionais encontram no exercício de suas atividades em teatro de comunidade. O foco foi entender como lidam com essas dificuldades e quais estratégias utilizam para superá-las, destacando experiências específicas.

A pergunta parte da constatação de que a atuação em contextos de comunidade envolve atravessamentos políticos, estruturais e emocionais, como destaca Goleman (1995) ao abordar a necessidade de regulação emocional e empatia. Os desafios também envolvem dinâmicas de poder e resistência, como mencionam Marina Coutinho (2010) e Boal (1991), e compreender as estratégias de enfrentamento é crucial para refletir sobre as habilidades que sustentam esses projetos.

Essa abordagem é essencial para compreender as barreiras práticas e estruturais que surgem nesse contexto, assim como as soluções criativas e resilientes adotadas pelos profissionais, reforçando a importância de uma postura adaptativa e colaborativa diante dos desafios.

Isabel menciona que trabalhar com teatro *para/com/por* comunidades apresenta uma série de desafios, especialmente no que diz respeito à implementação e à avaliação de projetos. *"a outra questão que é o da avaliação, que é o que eu tinha dito que agora é o que eu tenho me envolvido mais."* diz ela, referindo-se à dificuldade de traduzir as experiências artísticas em resultados quantitativos. Ela destaca que a falta de um reconhecimento formal dos impactos das práticas artísticas é um entrave significativo, e sugere que isso pode ser abordado através de uma avaliação mais qualitativa e centrada no contexto.

Os desafios enfrentados por Marina incluem não apenas questões logísticas, como transporte e financiamento, mas também questões mais profundas relacionadas à percepção e ao pertencimento das comunidades. *"Falta é esses grupos entenderem que o projeto é deles. Que não é a universidade que está chegando para evangelizar [...] Então acho que se eu tiver que colocar o maior desafio, em termos de política mesmo, nesses anos todos é esse."*, sublinha, destacando a necessidade de um trabalho colaborativo que respeite as vozes e as experiências locais. A resistência de algumas comunidades em se apropriar dos projetos é um desafio constante. Para lidar com isso, Marina enfatiza a importância de construir uma relação de confiança, onde as pessoas se sintam parte do processo e não meros beneficiários.

Em seguida, aprofundi a questão da inclusão e diversidade, buscando explorar as estratégias adotadas pelos profissionais para promover esses valores em seus projetos de teatro em comunidade. O objetivo foi entender como garantem a participação equitativa de diferentes grupos e vozes, assegurando que as práticas teatrais sejam verdadeiramente inclusivas e representem a diversidade presente nas comunidades.

Considerando o enfoque inclusivo do teatro de comunidade, como proposto por Cohen-Cruz (2008) e Nogueira (2008), a pergunta busca evidenciar como os profissionais garantem representatividade e acesso às vozes historicamente marginalizadas. A prática pedagógica, neste caso, deve ser pautada pela pluralidade cultural e pela celebração das diferenças como motores criativos e políticos (hooks, 2021). Essa reflexão é crucial para avaliar como as iniciativas buscam criar espaços de expressão que acolham a pluralidade de experiências e perspectivas, fortalecendo a coesão social e o diálogo intercultural.

Promover a inclusão e a diversidade é uma prioridade nos projetos de *Teatro e Comunidade* de Isabel. Ela acredita que a inclusão não deve ser apenas um conceito, mas uma

prática diária. *"Porque as pessoas não estão só no teatro a aprender, ou a ter experiências daquilo que é meramente teatral. Estão a ter experiências de viver juntos"*, diz ela, enfatizando a necessidade de criar espaços onde diferentes vozes e experiências sejam valorizadas. Essa abordagem ajuda a construir um senso de pertencimento entre os participantes.

A promoção da inclusão e diversidade em seus projetos teatrais de comunidade é uma prioridade para Marina. Ela acredita que o teatro deve ser um espaço acessível a todos, independentemente de classe social, raça ou idade. *"Tá muito relacionado com o lugar das pessoas, né? O que elas querem falar. Então é um teatro que emerge mesmo desses espaços."*, afirma, enfatizando que a diversidade deve ser não apenas respeitada, mas celebrada. Marina também faz questão de incorporar a pluralidade cultural presente nas comunidades em seus projetos, reconhecendo que cada grupo traz suas próprias histórias e vivências.

Também questionei sobre o estímulo à participação ativa, investigando as estratégias utilizadas pelos profissionais para incentivar o envolvimento direto da comunidade nos processos teatrais. O foco foi compreender como essas práticas fortalecem o engajamento e a colaboração dos participantes, promovendo uma participação mais ativa e significativa.

Essa análise é importante para entender de que maneira os profissionais conseguem transformar o teatro de comunidade em um espaço de construção coletiva, onde as vozes e contribuições dos membros da comunidade se tornam parte central da criação artística. A ideia de participação ativa está presente em autores como Rancière (2002), que propõe a pedagogia do espectador como figura emancipada, e Boal (1991), que valoriza o espectador como protagonista. A pergunta pretende compreender quais práticas concretas fomentam o engajamento, a autonomia e a coautoria nas ações culturais, transformando o teatro em um espaço horizontal de construção coletiva.

Para estimular a participação ativa da comunidade nos processos teatrais, Isabel utiliza estratégias que valorizam a expressão individual e coletiva. *"O teatro tem sido sempre um grande veículo[...] nós temos contacto com outras experiências [...] conseguimos entender a cabeça, as reações e o sentir daquela outra pessoa"* afirma. Isso pode incluir a realização de oficinas, encontros e discussões abertas, onde todos são incentivados a compartilhar suas ideias e experiências. Essa metodologia colaborativa é essencial para o sucesso dos projetos, pois fortalece os laços sociais e promove a construção de uma identidade em comunidade.

Já Marina utiliza estratégias que favorecem o envolvimento e a coautoria. *"O projeto pra mim é verdadeiro, genuíno, se ele está fazendo bem para todos que participam"*, afirma, ressaltando que um projeto que é acolhido e apropriado pela comunidade é um projeto que se

perpetua. Ela promove espaços de diálogo onde os participantes podem expressar suas ideias e contribuir para a construção do espetáculo, assegurando que suas vozes sejam ouvidas.

A penúltima questão abordou os benefícios dos projetos de *Teatro e Comunidade*, com o intuito de identificar e destacar os principais ganhos percebidos pelos profissionais quando as pessoas se envolvem em iniciativas de *Teatro e Comunidade*. Buscou-se compreender esses benefícios tanto no nível individual quanto no coletivo, segundo a visão de quem está à frente dos projetos. Inspirada em Spolin (2010) e Brook (1996), essa pergunta visa identificar as transformações cognitivas, emocionais e sociais observadas nos participantes. O teatro, como aponta Freire (1987), é um meio de desenvolver consciência crítica, e sua vivência gera benefícios como fortalecimento da identidade, aumento da autoestima e sensação de pertencimento, conforme descrito no seu documento.

Essa análise é essencial para evidenciar os impactos positivos que o teatro pode proporcionar, como o desenvolvimento pessoal, o fortalecimento de laços em comunidade, o estímulo à expressão criativa e a promoção de mudanças sociais.

Os benefícios observados quando as pessoas participam de projetos de teatro de comunidade são variados e significativos. Isabel observa que essas experiências ajudam a desenvolver habilidades sociais e emocionais, bem como a promover a coesão social. Ela afirma: “*Sobre tudo, temos de estar atentos à vida [...]Estar atentos às realidades. Aquilo que são as urgências do mundo*” Além disso, a arte oferece um espaço seguro para a expressão de sentimentos e reflexões, permitindo que os participantes lidem com suas próprias histórias e experiências.

Os benefícios observados por Marina ao envolver as pessoas em projetos de teatro de comunidade são inúmeros. “*são janelas que vão se abrindo e que as pessoas vão vendo que o mundo não é apenas aquele espaço, e que elas têm o direito de alçar outros*”, destaca, afirmando que a participação em projetos teatrais pode levar ao aumento da autoestima, ao desenvolvimento de habilidades sociais e ao fortalecimento do senso de pertencimento. Além disso, Marina nota que muitos participantes descobrem novas oportunidades e caminhos através do teatro, como, por exemplo, ingressar em cursos superiores e se tornarem agentes de mudança em suas comunidades.

Por fim, questioneei sobre os contributos dos projetos de *Teatro e Comunidade* para a transformação social e o desenvolvimento em comunidade. O objetivo foi entender como, na visão dos profissionais, essas iniciativas podem gerar mudanças significativas nas estruturas sociais e culturais das comunidades, promovendo desenvolvimento, inclusão e maior coesão social. Esta pergunta é sustentada por toda a base teórica do seu estudo, em especial por

autores como Boal (1991), Freire (1967) e Kershaw (1992), que concebem o teatro como espaço de resistência, conscientização e transformação. Perguntar sobre esse aspecto permite entender a visão macro dos profissionais sobre o impacto cultural, político e comunitário do teatro como ferramenta de reconstrução social.

Essa investigação é fundamental para destacar o papel do teatro de comunidade como uma ferramenta de transformação, capaz de influenciar positivamente o contexto social e fortalecer a capacidade de mobilização e autonomia das comunidades.

Isabel acredita que o teatro de comunidade pode contribuir significativamente para a transformação social e o desenvolvimento das comunidades. *"O teatro tem sido sempre um grande veículo, também de aprendizagem sobre o mundo"* diz ela, ressaltando que as experiências teatrais oferecem uma oportunidade única para as pessoas explorarem diferentes perspectivas e se conectarem com realidades distintas. Esse potencial transformador do teatro é vital para promover o diálogo e a empatia, elementos essenciais para a construção de comunidades mais justas e inclusivas.

Marina acredita firmemente que o teatro em comunidade tem um papel crucial na transformação social e no desenvolvimento das comunidades. *"A gente está sempre ali trabalhando, mesmo, nas miudezas"*, reflete, reconhecendo que, embora as mudanças estruturais possam ser lentas, as transformações individuais e coletivas que ocorrem por meio do teatro são significativas. Para ela, o teatro não é apenas uma forma de arte, mas uma ferramenta para o empoderamento social e a conscientização. *"O desamparo do estado em que os direitos mais básicos são negligenciados"* é um contexto que exige respostas criativas e colaborativas, e o teatro pode ser uma dessas respostas.

As trajetórias de Isabel e Marina revelam que a sabedoria no *Teatro e Comunidade* se constrói na intersecção entre reflexão teórica, escuta sensível e adaptação às demandas locais. Seus métodos, embora distintos, convergem na defesa de um teatro como espaço de coautoria e transformação — princípios que corroboram a hipótese central desta dissertação sobre o potencial emancipatório das práticas pedagógicas em contexto de comunidade.

Seus percursos, confrontados com o meu arquivo de vivências, mostram que essa sabedoria pode nascer de caminhos distintos: da formação acadêmica consistente ( Bezelga), da prática refletida teoricamente (Coutinho) ou da necessidade urgente de criar sem rede (minha trajetória). A tensão entre esses lugares — a academia, a extensão universitária, a comunidade — não é um obstáculo, mas o tecido mesmo do teatro de comunidade, onde diferentes saberes se negociam e se complementam.

Para sintetizar e contrastar as perspectivas das entrevistadas, foi elaborada uma tabela analítica (Tabela 5 - APÊNDICE E ), que organiza os pontos centrais discutidos ao longo das entrevistas, destacando suas trajetórias, abordagens pedagógicas, desafios e contribuições para o Teatro e Comunidade. Essa sistematização reforça a hipótese central desta pesquisa sobre o potencial emancipatório das práticas pedagógicas quando ancoradas na escuta sensível e na flexibilidade metodológica

#### **2.4.2 - Desafios e Perspectivas para o Futuro do Teatro e Comunidade: O Que Ainda Precisa Ser Investigado**

A pesquisa realizada sobre as Práticas Pedagógicas no *Teatro e Comunidade* revelou contribuições significativas para a compreensão dessa temática e de como ela pode ser desenvolvida com comunidades, mas também deixou questões em aberto que merecem investigações mais aprofundadas no futuro. Embora tenha ficado claro que a boa vontade, por si só, não é suficiente para garantir o sucesso dessas iniciativas, restam muitas áreas que ainda podem ser exploradas, tanto em termos de impacto a longo prazo quanto na avaliação de aspectos específicos da prática teatral em diferentes contextos. Essas lacunas indicam que o *Teatro e Comunidade* permanece um campo em constante evolução, que exige uma abordagem crítica e investigativa contínua.

Um dos aspectos que a pesquisa não pôde abordar em profundidade foi o impacto a longo prazo dos projetos de *Teatro e Comunidade* nas comunidades envolvidas. Embora tenham sido observados benefícios imediatos, como o empoderamento social e a promoção da inclusão, o estudo não acompanhou as comunidades após o término dos projetos para verificar se essas transformações são sustentáveis. É necessário investigar se os efeitos positivos se mantêm ao longo do tempo ou se, após o término da intervenção, as conquistas culturais e sociais se dissolvem. O acompanhamento dessas comunidades ao longo de vários anos poderia revelar insights valiosos sobre a permanência das mudanças promovidas pelo teatro e, ao mesmo tempo, contribuir para o desenvolvimento de novas estratégias de intervenção mais duradouras.

Outro ponto que emergiu, mas que não foi abordado com profundidade suficiente, é o papel das políticas públicas no apoio ao *Teatro e Comunidade*. A pesquisa indicou que a escassez de recursos e a falta de apoio institucional são desafios recorrentes, mas não investigou de forma mais abrangente como as políticas culturais poderiam ser ajustadas para melhor atender a essas necessidades. Analisar o papel das políticas públicas de incentivo à

cultura pode fornecer direções sobre como os governos e instituições podem colaborar para garantir a continuidade e o sucesso desses projetos. Nesse sentido, estudos comparativos entre diferentes regiões ou países seriam relevantes para entender de que maneira modelos de financiamento e políticas culturais podem favorecer ou dificultar o crescimento do teatro de comunidade.

A formação dos facilitadores culturais, embora tratada na pesquisa, também merece mais atenção. A pesquisa identificou a necessidade de uma formação pedagógica sólida para os profissionais que atuam no campo do *Teatro e Comunidade*, mas não explorou de maneira exaustiva como essa formação pode ser aprimorada e mantida ao longo do tempo. A educação contínua desses profissionais é crucial para que eles possam lidar com os desafios que surgem em cada projeto e em diferentes contextos. Assim, uma investigação futura poderia se debruçar sobre as leis a fim de regulamentar a qualificação desses trabalhadores, a possibilidade de criação de programas de formação continuada, avaliando a eficácia de diferentes abordagens pedagógicas e seu impacto na prática teatral. Além disso, essa investigação poderia incluir o desenvolvimento de currículos mais específicos para capacitar os facilitadores a lidarem com questões sociais complexas, como a exclusão social e o trauma, e talvez esse seja o que, no momento, tenha pedido mais urgente.

Ainda no campo da formação, a questão de como o *Teatro e Comunidade* pode ser aplicado em contextos de extrema vulnerabilidade social também foi uma lacuna da pesquisa. Embora a pesquisa tenha explorado o teatro como uma ferramenta de inclusão, o estudo não aprofundou o uso dessa prática em situações de vulnerabilidade extrema, como populações em situação de rua, comunidades em zonas de conflito ou refugiados. Esses contextos apresentam desafios particulares, como o trauma profundo, que exigem abordagens metodológicas específicas e sensíveis. Futuros estudos poderiam focar em projetos de teatro desenvolvidos nesses ambientes, avaliando tanto os desafios enfrentados pelos facilitadores quanto o impacto potencial do teatro na reconstrução social e emocional dos participantes.

Outro aspecto que merece ser investigado com mais profundidade é o impacto da tecnologia no *Teatro e Comunidade*. Com o avanço das ferramentas digitais e o aumento do uso dessas tecnologias, especialmente em períodos de restrições como as impostas pela pandemia de COVID-19, o teatro em comunidade também pode se beneficiar da incorporação de novas tecnologias. Embora a pesquisa tenha se concentrado nos aspectos presenciais do teatro, surge a questão de como o uso de plataformas digitais pode transformar as dinâmicas tradicionais de criação coletiva. Isso levanta questionamentos sobre o alcance e as limitações da tecnologia no teatro de comunidade: seria possível manter a mesma sensação de

pertencimento e engajamento usando ferramentas virtuais? Essa é uma área que merece ser explorada, à medida que o mundo avança para formas cada vez mais digitais de comunicação e interação.

A diversidade cultural, outro ponto apenas tangenciado pela pesquisa, também apresenta uma lacuna a ser preenchida. O *Teatro e Comunidade* pode ser uma poderosa ferramenta para o diálogo intercultural, especialmente em sociedades que enfrentam desafios de convivência entre diferentes grupos étnicos e culturais. No entanto, a pesquisa não investigou em profundidade como o teatro pode promover a integração e o respeito às diferenças culturais. Estudar como o *Teatro e Comunidade* pode ajudar a mediar conflitos culturais e promover a coesão social em contextos de diversidade pode oferecer uma contribuição valiosa, tanto para a prática teatral quanto para o desenvolvimento de políticas públicas que incentivem a inclusão de minorias e grupos marginalizados.

Finalmente, uma área de investigação que foi pouco explorada, mas que oferece grande potencial, é a interseção entre o *Teatro e Comunidade* e a educação formal. Embora a pesquisa tenha destacado as práticas pedagógicas inovadoras utilizadas no teatro de comunidade, faltou investigar como essas metodologias poderiam ser incorporadas ao sistema educacional formal. O teatro, como ferramenta de aprendizado crítico e participativo, tem o potencial de enriquecer o currículo escolar, promovendo o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, além de incentivar uma cidadania mais ativa entre os alunos. A integração do *Teatro e Comunidade* nas escolas pode se tornar um campo de estudo que forneça novas perspectivas sobre a educação formal e sua relação com a arte e a cultura.

Portanto, ao concluir esta pesquisa, fica claro que, embora muitos avanços tenham sido feitos na compreensão das práticas pedagógicas no *Teatro e Comunidade*, ainda há várias áreas que permanecem abertas para investigações futuras. O impacto a longo prazo, as políticas públicas de apoio, a formação contínua de facilitadores, o uso da tecnologia, a inclusão de contextos de vulnerabilidade extrema e a diversidade cultural são apenas algumas das questões que podem ser mais profundamente exploradas em estudos subsequentes. A riqueza e a complexidade do *Teatro e Comunidade*, como ferramenta de transformação social, indicam que este é um campo que ainda oferece muitos desafios e possibilidades para pesquisadores e profissionais dedicados a promover mudanças sociais significativas através da arte.

## CONCLUSÃO

Ao longo deste percurso de pesquisa, uma questão foi central e serviu de fio condutor para toda a investigação: “Basta apenas boa vontade para realizar projetos em Teatro e Comunidade?”. Essa pergunta, que à primeira vista pode parecer simples, revelou-se profundamente complexa à medida que os dados foram sendo analisados e os diálogos com a teoria foram se aprofundando.

A partir dessa provocação inicial, foi possível refletir criticamente sobre os múltiplos fatores que atravessam o fazer teatral em comunidades diversas. Ficou evidente que, embora a boa vontade seja um ponto de partida potente, capaz de mobilizar afetos, engajamento e desejo de transformação, ela não basta. O trabalho com sujeitos reais, atravessados por histórias, contextos e vulnerabilidades, exige muito mais que intenção.

Como demonstram autores como Boal (1991) e Freire (1987), a prática pedagógica e política do Teatro e Comunidade demanda estrutura, escuta qualificada, preparo técnico e emocional. Essa demanda ganha contorno concreto quando contrastada com as oficinas mal estruturadas que frequentei — principalmente em Governador Valadares, mas não somente — nas quais a ausência de preparo técnico e emocional dos facilitadores resultou em exercícios invasivos e ambientes autoritários.

Essas experiências negativas, longe de serem apenas recordações, funcionam como casos empíricos que comprovam a urgência da formação defendida por Boal e Freire. Minha trajetória, portanto, não ilustra apenas uma carência pessoal, mas exemplifica uma falha sistêmica no campo do teatro de comunidade. Kenneth Gergen (2009) reforça essa visão ao afirmar que é na relação, e não no indivíduo isolado, que se constrói o conhecimento e a transformação. Dessa forma, o facilitador de teatro precisa ir além da técnica artística: ele deve ser mediador de processos, articulando saberes diversos, promovendo um ambiente dialógico, afetivo e horizontal.

A formação pedagógica, nesse sentido, não é um luxo ou um privilégio elitista. Ela se configura como um instrumento de cuidado coletivo. Como afirma bell hooks (2021), ensinar é um ato de amor e liberdade. Logo, formar-se é preparar-se para os encontros — inclusive os difíceis —, para o imprevisto, para o conflito e para a construção partilhada do conhecimento. O teatro, integrado à vida da comunidade, torna-se linguagem de resistência, de memória e de pertencimento (Bezлга, 2016; Nogueira, 2008; Coutinho, 2012).

Em contextos como o de Governador Valadares, onde o teatro foi historicamente silenciado, a prática empírica do Libre Théâtre serviu como um laboratório de resistência

cultural. A ocupação do CEU das Artes entre 2017 e 2022, documentada em registros de público, materializou na prática o conceito teórico de ‘teatro como ocupação’ (Kershaw, 1992). Essa experiência não foi apenas uma ação local; foi um dado concreto que mostra como o teatro comunitário pode ressignificar espaços negligenciados, corroborando e complexificando as observações de Coutinho (2010) sobre teatro como ‘ação/reflexão’. Ela destaca que o teatro em comunidade permite o desenvolvimento de um estado de “ação/reflexão sobre o seu próprio lugar e o mundo” (p.63), promovendo a reconstrução de vínculos sociais e culturais fragilizados.

Dessa forma, conclui-se que projetos de Teatro e Comunidade bem-sucedidos são aqueles que combinam desejo, afeto e preparação sólida. São conduzidos por pessoas que não apenas querem transformar, mas se colocam em posição de escuta, aprendizado e abertura para errar e reconstruir com o outro. Como sintetiza Paulo Freire (1996), ensinar é buscar, é intervir e também se educar. É nesse movimento contínuo de troca e cuidado que o teatro encontra sua maior potência: não em oferecer respostas prontas, mas em criar espaços seguros para perguntas coletivas.

Portanto, afirmar que a boa vontade é suficiente seria desconsiderar os inúmeros desafios éticos, emocionais e técnicos que atravessam os projetos em comunidade. A boa vontade abre as portas, sim — mas é o conhecimento sensível, a escuta empática, a postura crítica e o compromisso ético que sustentam o que se constrói depois de atravessá-las.

Ao retornar às perguntas que motivaram esta pesquisa — perguntas que nasceram tanto da teoria quanto das fissuras sentidas na prática —, percebe-se que a convergência entre vivência e análise é fundamental. Minhas dúvidas como artista sem formação, minhas frustrações em oficinas mal conduzidas e minha experiência fundando o Libre Théâtre constituíram um corpus sensível que orientou a investigação. Assim, não foi apenas a literatura que confirmou a hipótese; foram os dados da própria prática, sistematizados criticamente, que mostraram como a boa vontade é insuficiente.

A compreensão de que as práticas pedagógicas, quando bem estruturadas, são determinantes para o êxito do teatro em comunidade. A hipótese de que a boa vontade, por si só, não basta, foi confirmada ao longo do trabalho de campo e da revisão teórica. O cruzamento entre teoria e prática mostrou que o facilitador precisa mobilizar competências que abrangem desde o domínio artístico até a capacidade de gerir conflitos, dialogar com diferentes públicos e lidar com vulnerabilidades sociais.

O capítulo teórico apresentou o campo do Teatro e Comunidade como prática de resistência cultural, apoiada em autores como Boal, Freire, Nogueira e Bezelga. Já a parte

metodológica incorporou minha trajetória como campo de reflexão autoetnográfica, evidenciando os desafios concretos enfrentados — tanto na prática como na pesquisa — pelos projetos, especialmente a necessidade de preparo emocional e de formação crítica por parte dos mediadores. A análise dos resultados triangulou as falas das especialistas com meu arquivo de vivências – das oficinas problemáticas ao Libre Théâtre –, confirmando não apenas a urgência de políticas públicas, mas também a necessidade de epistemologias que valorizem o saber da prática em comunidade.

Importa também reconhecer as limitações desta pesquisa. Por tratar-se de um estudo que se concentra em experiências específicas e em contextos delimitados, muitos outros aspectos do Teatro e Comunidade ainda precisam ser explorados. Questões como financiamento, políticas públicas de longo prazo, impacto geracional e a integração de novas tecnologias permanecem em aberto. Além disso, a pesquisa revelou que a subjetividade do pesquisador, sua vivência e seu lugar de fala influenciam inevitavelmente a forma de olhar para os dados — o que exige consciência crítica e autorreflexão constante.

Com base nos resultados obtidos, considera-se essencial investir em formações específicas para facilitadores de Teatro e Comunidade, em diálogo com pedagogias críticas e práticas artísticas contemporâneas. Além disso, recomenda-se que futuras pesquisas ampliem o foco para experiências internacionais, comparando diferentes metodologias e avaliando como contextos sociais distintos influenciam os processos de mediação cultural.

Finalmente, esta dissertação operou como um dispositivo de tradução epistemológica: a trajetória de mais de vinte anos no teatro, atravessada por desafios e resistências, foi convertida em objeto de análise crítica.

O percurso acadêmico não apagou a experiência prática, mas a armou conceitualmente. Se antes a ausência de formação formal gerava insegurança epistêmica, agora oferece um lugar de fala metodologicamente situado: o da pesquisadora que pensa a partir da prática e com a teoria, não apenas sobre elas. O Teatro e Comunidade, assim, deixa de ser apenas objeto de estudo para se tornar método de pesquisa – um modo de conhecer que emerge do entrecruzamento entre vivência, reflexão e ação.

Se antes a ausência de formação formal gerava insegurança, agora se abre a possibilidade de devolver à comunidade não apenas espetáculos, mas processos educativos enraizados em afeto, crítica e diálogo. O Teatro e Comunidade, nesse sentido, não é apenas objeto de estudo: é destino, caminho e horizonte.

A análise cruzada entre teoria, entrevistas e vivências – estas últimas tratadas como dados legítimos de pesquisa – permite reafirmar que a boa vontade é condição necessária, mas

nunca suficiente. Os casos que documentei — oficinas falhas, projetos autoritários, a experiência do Libre Théâtre — demonstram empiricamente que o que sustenta os projetos é a combinação entre desejo e rigor, entre paixão e técnica, entre memória e invenção.

Assim, reafirma-se que a boa vontade é condição necessária, mas nunca suficiente. O que sustenta os projetos de Teatro e Comunidade é a combinação entre desejo e rigor, entre paixão e técnica, entre memória e invenção. Cabe aos facilitadores, artistas e pedagogos assumirem esse desafio com humildade, coragem e amor. Só assim o teatro, enraizado na comunidade, poderá continuar sendo, como dizia Boal, uma arma — mas uma arma de libertação.

## BIBLIOGRAFIAS

- Andrade, C.** (2011). *Coro: Corpo como experiência colectiva e espaço como vivência poética: Intersecções e cruzamentos entre o teatro grego antigo e o teatro comunitário* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Teatro e Cinema, Instituto Politécnico de Lisboa]. <http://hdl.handle.net/10400.21/178>
- Alves, Ruben.** (2018) *Conversas Sobre Educação: Por Uma Educação Sensível*. Mahatma. <https://static.fnac-static.com/multimedia/PT/pdf/9789898865410.pdf>
- Barba, Eugenio.** (1994). *A Canoa de Papel: Tratado de Antropologia Teatral*. Editora Hucitec. <https://laracoutouv20171.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/02/barba-eugc3aanio-a-canoa-de-papel.pdf>
- Barba, Eugênio & Savarese, Nicola.** (1995) *A arte Secreta do Ator: Dicionário de Antropologia Teatral*. Editora UCITEC e Editora da UNICAMP. [https://www.academia.edu/39070309/A\\_Arte\\_Secreta\\_Do\\_Ator\\_Dicion%C3%A1rio\\_de\\_Antropologia\\_Teatral\\_Eugenio\\_Barba\\_e\\_Nicola\\_Savaresef](https://www.academia.edu/39070309/A_Arte_Secreta_Do_Ator_Dicion%C3%A1rio_de_Antropologia_Teatral_Eugenio_Barba_e_Nicola_Savaresef)
- Bauman, Zygmunt.** (2003). *Comunidade: A busca por segurança no mundo atual*. Jorge Zahar Editor. [https://www.ispsn.org/sites/default/files/documentos-virtuais/pdf/bauman\\_z\\_comunidade.pdf](https://www.ispsn.org/sites/default/files/documentos-virtuais/pdf/bauman_z_comunidade.pdf)
- BCTB ECA USP.** (n.d.). *Bibliografia crítica do teatro brasileiro*. Retrieved September 27, 2024, from <https://bctb.eca.usp.br/autor.php?cod=8254>
- Bell, Judith.** (1993). *Como Realizar um Projeto de Investigação Um Guia Para a Pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Gradiva. <https://soclogos.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/09/como-realizar-um-p-de-investigac3a7ao-bell.pdf>
- Bento, Mary D. R..** (2021) *Teatro da Transformação: o Sagrado Mundo Feminino na transformação da Vida de Mulheres*. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais Politécnico de Leiria. [https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/7098/1/FINAL%20-Relat%C3%B3rio%20-%20Teatro%20da%20Transforma%C3%A7%C3%A3o\\_ap%C3%B3s%20corre%C3%A7oes%20ormais.pdf](https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/7098/1/FINAL%20-Relat%C3%B3rio%20-%20Teatro%20da%20Transforma%C3%A7%C3%A3o_ap%C3%B3s%20corre%C3%A7oes%20ormais.pdf)

- Bezлга, Isabel.** (2012) *Performance Tradicional e Teatro e Comunidade: Interações, Contributos e Desafios Contemporâneos e o Caso das Brincas de Évora*. Universidade de Évora. <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/11843>
- \_\_\_\_\_, **Aguiar, R., Cruz, H., Wengorovius, R.** (2015) *Princípios e práticas de teatro e comunidade: Poéticas, pedagogias e dramaturgias da Comunidade*. Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual, p.112 - 120. <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/17744>
- \_\_\_\_\_. (2016) *As Abordagens do Teatro e Comunidade na Formação em Teatro*. Medi@ções Revista Online. <https://mediacoes.esse.ips.pt/index.php/mediacoesonline/article/view/130>
- Bião, Armindo.** (2011). *Da casa e da rua ao teatro: cordéis se encontram na encruzilhada*. ABRACE - VI Reunião Científica. <https://www.portalabrace.org/vireuniao/etnocenologia/3.%20BIAO.%20Armindo.pdf>
- Bishop, Clarice.** (2012). *Artificial Hells: Participatory Art and the Politics of Spectatorship*. Versos. <https://selforganizedseminar.files.wordpress.com/2011/08/bishop-claire-artificial-hells-participatory-art-and-politics-spectatorship.pdf>
- Block, P.** (2009). *Community: The Structure of Belonging*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers. <https://www.bkconnection.com/static/Block-Excerpt.pdf>
- BNCC, Base Nacional Curricular Comum.** (2017). *PARECER HOMOLOGADO* Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, Seção 1, Pág. 146. [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=78631-ppc015-17-pdf&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=78631-ppc015-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192)
- Boal, Augusto.** (1982). *Jogos para Atores e Não Atores*. Civilização Brasileira. <https://we.riseup.net/assets/493540/Augusto+Boal+200+exercicios+e+jogos+para+o+ator+e+o+nao+ator+com+vontade+de+dizer+algo+atrav%C3%A9s+do+teatro.pdf>
- \_\_\_\_\_. (1991) *O Teatro do Oprimido e Outras Poéticas*. Civilização Brasileira. <https://artenocampo.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/09/teatro-do-oprimido-e-outras-poc3a9ticas-polc3adticas-1.pdf>
- \_\_\_\_\_. (2002) *O arco-íris do desejo: método Boal de teatro de terapia*. Civilização Brasileira. <https://laracoutouv.vv.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/02/boal-augusto-o-arco-c3adris-do-desejo.pdf>
- Brandão, Carlos Rodrigues.** (1986). *O Que é Educação Popular*. Brasiliense, . <https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/ee3ade27-7263-444c-8361-88b1a23fb605/content>

- Brecht, Bertold.** (2004) *Escritos Sobre Teatro*. Alba Editorial.  
[https://ia802208.us.archive.org/28/items/performanceyactivismo/Brecht\\_Escritos%20sobre%20teatro.pdf](https://ia802208.us.archive.org/28/items/performanceyactivismo/Brecht_Escritos%20sobre%20teatro.pdf)
- Brook, Peter.** (1970) *O Teatro e Seu Espaço*. Vozes.  
<https://rafaelbougoux.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/05/peter-brook-o-teatro-e-seu-espaco.pdf>
- \_\_\_\_\_. (1996). *The empty Space*. A Tochstone Book.  
<https://tdm98.tome.press/wp-content/uploads/sites/465/2019/02/Brook-The-Empty-Space-1.pdf>
- CIÊNCIAVITAE.** (n.d.). *Isabel Bezelga*. Retrieved September 27, 2024, from  
<https://www.cienciavitae.pt/9112-62FB-A6A9>
- Cohen-Cruz, Jan.** (2005). *Local Acts: Community-Based Performance in the United States*. Rutgers University Press.  
<https://dokumen.pub/local-acts-community-based-performance-in-the-united-states-9780813537580.html>
- \_\_\_\_\_. (2008). *Entre o Ritual e a Arte*. Urdimento.  
<https://revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101102008095>
- Conquergood, Dwight.** (2003). *Performing as a Moral Act: Ethical Dimensions of the Ethnography of Performance*. EBSCO Publishing.  
<https://www.csun.edu/~vcspc00g/301/perfasmoralact.pdf>
- Coutinho, Marina H.** (2010) *A favela como palco e personagem e o desafio da comunidade - sujeito*. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) — Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.  
<http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/bitstream/handle/unirio/11432/TESE%20-%20Marina%20Henriques.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- \_\_\_\_\_. (2011) *A Favela como Palco e Personagem e o Desafio da Narrativa Alternativa*. Urdimento.  
<https://revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573102172011123>
- Creswell, Jhon W.** (2009) *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage.  
[https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog\\_609332/objava\\_105202/fajlovi/Creswell.pdf](https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_609332/objava_105202/fajlovi/Creswell.pdf)
- Cruz, Hugo.** (2020) *Práticas artísticas comunitárias e participação cívica e política: experiências de grupos teatrais em Portugal e no Brasil*. Universidade do Porto.  
<https://hdl.handle.net/10216/132440>

- Debord, Guy.** (2003). *A sociedade do espetáculo*. Tradução de Estela dos Santos Abreu. 3. ed. Rio de Janeiro: Contraponto. <https://www.marxists.org/portugues/debord/1967/11/sociedade.pdf>
- Desgranges, Flavio.** (2006). *A Pedagogia do Teatro: Provocações e Dialogismo*. Editora Hucitec. [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7642577/mod\\_resource/content/1/DESGRANGES%2C%20Flavio%20-%20A%20pedagogia%20do%20teatro%2C%20provocac%C3%A7%C3%A3o%20e%20dialogismo.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7642577/mod_resource/content/1/DESGRANGES%2C%20Flavio%20-%20A%20pedagogia%20do%20teatro%2C%20provocac%C3%A7%C3%A3o%20e%20dialogismo.pdf)
- Dewey, John.** (1979) *Democracia e Educação Introdução à Filosofia da Educação*. Companhia Editora Nacional. <https://dokumen.pub/democracia-e-educao.html>
- Donelan, Kate.** (2008). *O Drama da Etnografia*. Urdimento, p.161 - 167. <https://revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101102008161/8869>
- Dumas, Alexandra G..**(2010). *Etnocenologia e comportamentos espetaculares: desejo, necessidade e vontade*. VI Congresso de Pesquisa e Pós Graduação em Artes Cênicas. [https://portalabrace.org/vicongresso/etnocenologia/Alexandra\\_Gouvea\\_Dumas\\_-\\_Etnocenologia\\_e\\_comportamentos\\_espetaculares.pdf](https://portalabrace.org/vicongresso/etnocenologia/Alexandra_Gouvea_Dumas_-_Etnocenologia_e_comportamentos_espetaculares.pdf)
- Durkheim, Émile** (1893) *De la division du travail social*. Paris: Gallica Bibliothèque numérique. [https://monoskop.org/images/9/97/Durkheim\\_%C3%89mile\\_De\\_la\\_division\\_du\\_travail\\_social\\_1991.pdf](https://monoskop.org/images/9/97/Durkheim_%C3%89mile_De_la_division_du_travail_social_1991.pdf)
- Duvignaud, Jean.** (1965). *Sociologie du Théâtre Essai sur les ombres Collectives*. Presses Universitaires de France. <https://archive.org/details/sociologieduthea0000duvi/page/n5/mode/2up?view=theater>
- Eisner, E. W.** (2003). *The arts and the creation of mind*. *Language Arts*, 80(5), 340 - 344. <https://www.jstor.org/stable/41483337>
- Erven, Eugene Van.** (2001). *Community Theatre: Global Perspective*. Routledge. <https://books.google.dm/books?id=JVCMO2arc7gC&printsec=copyright#v=onepage&q&f=false>
- Escavador.** (n.d.). *Escavador - Plataforma de consulta de dados públicos*. Retrieved September 27, 2024, from <https://www.escavador.com/sobre/395776035/escola-de-comunicacao-e-artes-eca-usp>
- Félix, Cícero and Veloso, Graça** (2023). *Etnocenologia, Saberes de Vida, Fazeres de Cenas*. Afeto - Grupo de Pesquisa em Etnocenologia da UnB. [http://icts.unb.br/jspui/bitstream/10482/48019/1/LIVRO\\_EtnocenologiaSaberesVida.pdf](http://icts.unb.br/jspui/bitstream/10482/48019/1/LIVRO_EtnocenologiaSaberesVida.pdf)

**Ferreira, Zana.** (2018) “Lantejoulas ao vento: Auge e decadência do carnaval de Governador Valadares”. Gramma.

**Fo, Dario.** (1999) *Manual Mínimo do Ator*. Senac.  
<https://archive.org/details/manualmnimodoa00foda>

**FOFA Teatro UDESC.** (2008). *FOFA — Formação de Facilitadores em Teatro e Comunidade*. UDESC. <https://fofateatroudesc.wordpress.com/>

**Freire, Paulo.** (1967) *Educação como Prática da Liberdade*. Paz e Terra,  
[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/educacao\\_pratica\\_liberdade.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/educacao_pratica_liberdade.pdf)

\_\_\_\_\_. (1979) *Conscientização*. Cortez e Moraes.  
<https://eneenf.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/09/paulo-freire-conscientizac3a7c3a3o.pdf>

\_\_\_\_\_. (1987). *A Pedagogia do Oprimido*. Terra e Paz.  
[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6021142/mod\\_resource/content/1/E4%20-%20Texto%201.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6021142/mod_resource/content/1/E4%20-%20Texto%201.pdf)

\_\_\_\_\_. (1996). *Pedagogia da Autonomia Saberes Necessários à Prática Educativa*. Paz & Terra. <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/09/9.-Pedagogia-da-Autonomia.pdf>

\_\_\_\_\_. (1997) *Professora Sim, Tia Não: Carta a quem Ousa Ensinar*. Olho D'água.  
<https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Paulo-Freire-Professora-sim-tia-n%C3%A3o-Cartas-a-quem-ousa-ensinar.pdf>

\_\_\_\_\_. (1997). *Pedagogia da Esperança Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra.  
[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7657546/mod\\_resource/content/1/E5%20-%20Texto%201.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7657546/mod_resource/content/1/E5%20-%20Texto%201.pdf)

**Fundação Renova.** *Diagnóstico e Avaliação de Impactos em Governador Valadares — Turismo, Cultura, Esporte e Lazer. Expressão Socioambiental Pesquisa e Projetos*.  
[https://www.fundacaorenova.org/wp-content/uploads/2021/07/Governador-Valadares\\_MG.pdf](https://www.fundacaorenova.org/wp-content/uploads/2021/07/Governador-Valadares_MG.pdf)

**Garcia, Silvia.** (2022) *Teatro da Militância: A intenção do popular no engajamento político*. Teatro do Pequeno Gesto.  
<https://pequenogesto.com.br/wp-content/uploads/2024/06/Teatro-da-Militancia-Silvana-Garcia.pdf>

- Gardner, H., Chen, J., Moran, S.,... Selçuk, S.** (2009). *Inteligências Múltiplas ao Redor do Mundo*. Basic Books.  
<https://dokumen.pub/inteligencias-multiplas-ao-redor-do-mundo-9788536323572-9780787997601.html>
- Geertz, Clifford.** (2008). *A Interpretação das Culturas*. LTC.  
[https://monoskop.org/images/3/39/Geertz\\_Clifford\\_A\\_interpretacao\\_das\\_culturas.pdf](https://monoskop.org/images/3/39/Geertz_Clifford_A_interpretacao_das_culturas.pdf)
- Goleman, D.** (1995). *Inteligência Emocional: A Teoria que redefine o que é ser Inteligente*. Editora Objetiva LTDA. <https://archive.org/details/inteligencia-emocional-by-daniel-goleman>
- Gil, A. C.** (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6. ed.). São Paulo: Atlas.  
<https://ayanrafael.com/wp-content/uploads/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>
- Hearthcotte, Dorothy and Bolton, Gavin.** (1995) *Drama for Learning: Dorothy Heathcote's Mantle of The Expert Approach to Education*. Pearson Educação The Limited.  
<https://archive.org/details/dramaforlearning0000heat>
- hooks, bell.** (2013). *Ensinando a Transgredir A Educação Como Prática de Liberdade*. Editora WMF Martins Fontes Ltda.  
[https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/bell\\_hooks\\_-\\_Ensinando\\_a\\_Transgredir\\_1.pdf](https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/bell_hooks_-_Ensinando_a_Transgredir_1.pdf)
- \_\_\_\_\_. (2021) *Ensinando Comunidade - Uma Pedagogia da Esperança*. Elefante.  
[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7623716/mod\\_resource/content/1/bell\\_hooks\\_-\\_Ensinando\\_comunidade-Editora\\_Elefante\\_%282022%29.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7623716/mod_resource/content/1/bell_hooks_-_Ensinando_comunidade-Editora_Elefante_%282022%29.pdf)
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.** (2022) *Governador Valadares*.  
<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/governador-valadares/pesquisa/10102/0>
- ICAF Platform.** (2024). *Ons respect betuigen aan Sally Gordon (1940-2022)*  
<https://icafrotterdam.com/nl/blog/2022/04/01/ons-respect-betuigen-aan-sally-gordon-1940-2022/>
- Kant, I.** (2001). *Crítica da Razão Pura*. (Trad. Manuela Pinto dos Santos & Alexandre Fradique Morujão). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.  
<https://joaocamillopenna.files.wordpress.com/2013/09/kant-critica-da-razao-pura.pdf>
- Kay, A.** (2000). *Art and Community Development: The Role the Arts Have in Regenerating Communities*. Community Development Journal, 35(4), 414-424.  
[https://www.researchgate.net/publication/263620958\\_Art\\_and\\_community\\_development\\_The\\_role\\_the\\_arts\\_have\\_in\\_regenerating\\_communities](https://www.researchgate.net/publication/263620958_Art_and_community_development_The_role_the_arts_have_in_regenerating_communities)

- Kennet, J. Gergen.** (2009). *Construção Social e Comunicação Terapêutica*. Nova Perspectiva Sistêmica.  
[https://www.swarthmore.edu/sites/default/files/assets/documents/kenneth-gergen/construcao\\_0218110423.pdf](https://www.swarthmore.edu/sites/default/files/assets/documents/kenneth-gergen/construcao_0218110423.pdf)
- Kershaw, Baz.** (1992) *The Politics of Performance: Radical Theatre as Social Intervention*. Routledge. <https://archive.org/details/politicsofperfor0000kers>
- Lave, J., & Wenger, E.** (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press  
<http://wendynorris.com/wp-content/uploads/2018/08/Lave-Wenger-1991-Legitimate-Peripheral-Participation.pdf>
- Libânio, José Carlos.** (2001). *Pedagogia e Pedagogos: Inquietações e Buscas*. Educar, Curitiba, n. 17, p. 153-176. Editora da UFPR.  
[http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos\\_17/libaneopdf](http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_17/libaneopdf)
- Lecoq, Jacques.** (1997). *O Corpo Poético Uma pedagogia da criação teatral*. SENAC São Paulo.  
<https://laracoutouv20171.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/02/lecoq-jacques-o-corpo-poc3a9tico-uma-pedagogia-da-criac3a7c3a3o-teatral.pdf>
- Lima, E. F. W., Bezelga, I. M. G., & Lyra, C.** (2023). *Memory and the representation of the recent past: The re-converted Portuguese industrial heritage in Évora and Guimarães*. *Revista ARA*, 15(15), 45-72. doi:10.11606/issn.2525-8354.v15i  
<https://www.cienciavitae.pt/portal/9112-62FB-A6A9>
- Matarasso, François.** (2019) *Uma Arte Irrequieta: Reflexões sobre o triunfo e importância da prática participativa*. Fundação Calouste Gulbenkian.  
<https://arestlessart.com/wp-content/uploads/2019/05/2019-uma-arte-irequieta.pdf>
- MEXE Art Community.** (n.d.). *Isabel Bezelga*. Retrieved September 27, 2024, from <https://mexe.org.pt/en/participants/isabel-bezelga-2/>
- Mottin, Monica.** (2017). *Rehearsing For Life: Theatre For Social Change In Kathmandu, Nepal*. <https://eprints.soas.ac.uk/28933/1/10673177.pdf>
- Nicholson, Helen.** (2005). *Applied Drama: The Gift of Theatre*. Palgrave Macmillan.  
<https://archive.org/details/applieddramagift0000nich/page/202/mode/2up>
- Nogueira, Márcia P.** (2002) *Buscando Uma Interação Dialógica com Comunidades*. *Urdimento*.n.4, p.70-88.  
<https://scholar.google.com.br/scholar?oi=bibs&cluster=1380871391623221559&btnI=1&hl=pt-BR>

- \_\_\_\_\_. (2003). *Buscando uma interação teatral poética e dialógica com a comunidade*. Urdimento, no. 5, p. 70-88. <https://revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101042002070/6740>
- \_\_\_\_\_. (2007) *Tentando Definir o Teatro na Comunidade*. IV Reunião Científica de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas - ABRACE. <https://www.portalabrace.org/ivreuniao/GTs/Pedagogia/Tentando%20definir%20o%20Teatro%20na%20Comunidade%20-%20Marcia%20Pompeo%20Nogueira.pdf>
- \_\_\_\_\_. (2007). *Teatro e Comunidade: dialogando com Brecht e Paulo Freire*. Urdimento. n.9 p. 69-95. <https://revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101092007069/8839>
- \_\_\_\_\_. (2008). *Teatro e Comunidade: Questões de Terminologia*. Universidade do Estado de Santa Catarina. Online <https://www.portalabrace.org/vcongresso/textos/pedagogia/Marcia%20Pompeo%20Nogueira%20-%20TEATRO%20EM%20COMUNIDADES%20QUESTOES%20DE%20TERMINOLOGIA.pdf>
- \_\_\_\_\_. (2008) *A Opção pelo Teatro em Comunidades: Alternativas de Pesquisa*. Urdimento. n.10. p. 127-136 <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101102008127/8867>
- \_\_\_\_\_. (2011) *Relações em Conflito: Uma Prática de Formação Teatral na Comunidade*. Revista “O Teatro Transcendente”, v.16, n2, p.43-62. [43 RELAÇÕES EM CONFLITO](#)
- Nóvoa, Antônio.** (1992). *Profissão: Professor. Reflexões Históricas e Sociológicas*. Online <https://core.ac.uk/download/pdf/80521177.pdf>
- Oddey, Alison.** (1994). *Devising Theatre: A Practical and Theoretical Handbook*. Routledge. <https://archive.org/details/devisingtheatre0000odde>
- Oliveira, Urânia A. S. M..** (2023). *Metodologia da Pesquisa em Teatro*. Universidade Federal da Bahia. [https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/733217/2/eBook\\_-\\_Metodologia\\_da\\_Pesquisa\\_em\\_Teatro\\_SEAD-UFBA\\_c.pdf](https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/733217/2/eBook_-_Metodologia_da_Pesquisa_em_Teatro_SEAD-UFBA_c.pdf)
- O'Toole, John.** (1992). *The Process of Drama: Negotiating Art and Meaning*. Routledge. <https://archive.org/details/processofdramane0000otoo/page/n5/mode/2up>
- Palmer, P. J. (1998).** *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life*. San Francisco: Jossey-Bass. <https://people.wou.edu/~girodm/library/palmer.pdf>

- PCNs. BRASIL.** (1997) *Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais.* Brasília: MEC/SEF. <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>
- PELE Associação Social e Cultural.** (2007). *Projetos em curso: Restore.* Pele Associação Social e Cultural. <https://www.apele.org/pt/projetos-em-curso/restore/>
- Peruzzo, Cicilia; Volpato, Marcelo.** (2009). *Conceitos de comunidade, local e região: inter-relações e diferenças.* Líbero. <https://seer.casperlibero.edu.br/index.php/libero/article/view/508>
- Philippine Educational Theater Association.** (2024) <https://www.petatheater.com/>
- Preston, Sheila.** (2016). *Applied Theatre: Facilitation Pedagogies, Practices, Resilience.* Bloomsbury Methuen Drama An imprint of Bloomsbury Publishing Plc. <https://dokumen.pub/applied-theatre-facilitation-pedagogies-practices-resilience-9781472576927-9781472576934-9781472576965-9781472576958.html>
- Pretink, Tim.** (2011) *Acabou a brincadeira: O teatro pode salvar o planeta?.* Urdimento <https://revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573102172011187/9562>
- Rancière, Jacques.** (2014) *O Espectador Emancipado.* Editora WMF Martins Fontes Ltda. [https://iedamagri.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/04/ranciere\\_espectador-emancipado.pdf](https://iedamagri.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/04/ranciere_espectador-emancipado.pdf)
- Rancière, J.** (1991). *O Mestre Ignorante: Cinco Lições Sobre a Emancipação Intelectual.* Belo Horizonte: Autêntica. <https://we.riseup.net/assets/126511/ranciere+O+mestre+ignorante-livro.pdf>
- RESTORE Project.** (2022). *About the project.* RESTORE Project. <https://www.restore-project.com/about/>
- RESTORE.** (2022). *Project “Re.Sto.Re.”- 2019-1-IT02-KA204-063248 OUTPUT A/9 - Manual Edição de Oltre le Parole onlus (Italy).* [https://www.restore-project.com/wp-content/uploads/2023/01/IO2\\_Manual\\_PT.pdf](https://www.restore-project.com/wp-content/uploads/2023/01/IO2_Manual_PT.pdf)
- Rinaldi, Carlina.** (2006) *In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, Researching and Learning.* Routledge, <https://archive.org/details/indialoguewithre0000rina>
- Rosenberg, Marshall B..** (2006). *Comunicação Não-Violenta Técnicas Para Aprimorar Relacionamentos Pessoais e Profissionais.* Editora Ágora. <https://comunidadededoverde.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/02/livro-comunicacao7acc83o-nacc83o-violenta.pdf>
- Sampaio, Joselito Eduardo M.** (s.d.) *Pedagogia das Artes Cênicas em Diálogo com a Cosmocepção da Etnocenologia — Abordagens Afetivas, Espetacular, Metodológica e um*

- Pouquinho Mais*. In Capítulo 1. Pesquisa e Inovações em Ciências Humanas e Sociais: Produções Científicas Multidisciplinar no século XXI, Volume 1. p. 866 - 873. [https://institutoscientia.com/wp-content/uploads/2022/09/capitulo-humanas\\_3-49.pdf](https://institutoscientia.com/wp-content/uploads/2022/09/capitulo-humanas_3-49.pdf)
- Sandel, Michael.** (1998) *Liberalism and the Limits of Justice*. Cambridge University Press. <https://archive.org/details/liberalismlimits0000sand>
- Sartre, Jean-Paul.** (1997) *O Ser e o Nada: Ensaio de Ontologia Fenomenológica*. Vozes. [https://www.academia.edu/25817273/O\\_ser\\_e\\_o\\_nada](https://www.academia.edu/25817273/O_ser_e_o_nada)
- Saviani, Dermeval.** (2008) *O curso de Pedagogia e a formação de educadores*. PERSPECTIVA, v. 26, n. 2, 641-660. <https://drive.google.com/file/d/1r9P2KxEUEedmf21IM5iPXp1eJ9NH4aqW/view>
- \_\_\_\_\_. (2011) *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Autores Associados. <https://www.researchgate.net/profile/Katia-Sa-2/post/What-methods-have-you-found-effective-for-helping-students-improve-critical-thinking-skills/attachment/59d6386e79197b8077995a54/AS%3A397641637744640%401471816562081/download/Dermeval+Saviani+-+Pedagogia+hist%C3%B3rico-cr%C3%A7tica+primeiras+aproxima%C3%A7%C3%B5es+%5B11%C2%AA+ed+revisada%5D+%281%29.pdf>
- Schechner, Richard.** (2006). *O que é performance?, em Performance Studies: An Introduction, second edition*. New York & London: Routledge, p. 28-51. [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/378/o/O\\_QUE\\_EH\\_PERF\\_SCHECHNER.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/378/o/O_QUE_EH_PERF_SCHECHNER.pdf)
- Schön, Donald A.**(1997). *Formar Professores Como Profissionais Reflexivos* In Nóvoa, António. *Os Professores e Sua Formação. Dom Quixote*. Online. <https://pt.slideshare.net/slideshow/formar-professorescomoprofissionaisreflexivosdonaldscho/np/26323440>
- Schmidt, João Pedro; Helfer, Inácio; Borba, Ana Paula.** (2013). *Comunidade e Comunitarismo Temas em Debate*. Multideia Editora. <https://repositorio.unisc.br/jspui/bitstream/11624/2985/1/Livro%20Comunidade%20e%20Comunitarismo.pdf>
- Schweitzer, Pam.** (2007) *Reminiscence Theatre: Making Theatre from Memories*. Jessica Kingsley Publishers. <https://archive.org/details/reminiscencethea0000schw>
- Silva, Grazielle R. F., Macêdo, Kátia N. F., Rebouças, Cristiana B. A., et al...** (2006). *Entrevista como técnica de pesquisa qualitativa*. Online Brazilian Journal of Nursing, v. 5, n. 2, p. 246-257 <https://www.redalyc.org/pdf/3614/361453972028.pdf>
- Silva, G. A. da.** (2021). *Experiência de Teatro-Educação com estudantes da Licenciatura em Pedagogia* — URCA/CE. CONEDU.

[https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO\\_EV150\\_MD1\\_SA\\_ID8115\\_20102021113747.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV150_MD1_SA_ID8115_20102021113747.pdf)

**Spolin, Viola.** (2010). *Improvisação Para o Teatro*. Perspectiva. <https://dokumen.pub/improvisacao-para-o-teatro-estudos-62nbsped-8527301393-9788527301398.html>

**Stut Theatre.** (2024) *Over Stut Theater*. <https://stut.nl/over-stut-theater/>

**Taylor, Philip.** (2003) *Applied Theatre: Creating Transformative Encounters in the Community*. Heinemann. <https://archive.org/details/appliedtheatre0000tayl>

**Thompson, James.** (2009). *Performance Affects: Applied Theatre and the End of Effect*. Palgrave Macmillan. <https://www.morawa.at/annot/564C42696D677C7C393738303233303234323432357C7C504446.pdf?sq=360>

**Tönnies, F.** (1947). *Gemeinschaft und Gesellschaft (Comunidade y Sociedad)*. Editorial Losada, S.A.

<https://ia800103.us.archive.org/22/items/ComunidadeYSociedadeFerdinandTonnie/Comunidade%20y%20sociedade%20-%20Ferdinand%20Tonnie.pdf>

**Turner, Victor.W.** (1982) *From Ritual to Theatre: The Human Seriousness of Play*. PAJ Publications. [https://monoskop.org/images/7/79/Turner\\_Victor\\_From\\_Ritual\\_to\\_Theatre.pdf](https://monoskop.org/images/7/79/Turner_Victor_From_Ritual_to_Theatre.pdf)

**Universidade de Évora.** (n.d.). *Pessoas*. Retrieved September 27, 2024, from <https://www.uevora.pt>

**Valadares na TV.** *Nova rodada de cadastro para o Selo "eu faço cultura" está aberta*. <https://valadaresnatv.com.br/noticia/3054/nova-rodada-de-cadastro-para-o-selo-que-faco-cultura-esta-aberta>

**Vassen, Florian.** (2014). *Teatro ± pedagogia do teatro: correspondências entre teatro e pedagogia do teatro*. Alberto, #7 edição Primavera, 11-20. <https://www.spescoladeteatro.org.br/wp-content/uploads/2023/06/ALberto-Edicao-7.pdf>

**Vidor, Heloise Baurich.** (2008) *O professor assume um papel e traz, por que não, um personagem para a sala de aula: desdobramentos do procedimento teacher in role no processo de drama*. Urdimento, n 10, p.9 -17. <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101102008009/8856>

**Vigotsky, Lev.** (1991) *A Formação Social da Mente*. Livraria Martins Fontes Editora Ltda. [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3317710/mod\\_resource/content/2/A%20formacao%20social%20da%20mente.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3317710/mod_resource/content/2/A%20formacao%20social%20da%20mente.pdf)

**Wallon, Henri.** (1995) *Uma Concepção Dialética do Desenvolvimento Infantil*. Vozes. conhecimento) <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>

**Wikipédia Enciclopédia Livre.** (2024). *Butoh*. <https://pt.wikipedia.org/wiki/Butoh>

**Wikipédia Enciclopédia Livre** (2024). *Xiqǔ - Ópera Chinesa*. [https://pt.wikipedia.org/wiki/%C3%93pera\\_chinesa](https://pt.wikipedia.org/wiki/%C3%93pera_chinesa)

**Zabala, A.** (1998). *A prática educativa: Como ensinar*. Artmed. <https://www.ifmg.edu.br/ribeiraodasneves/noticias/vem-ai-o-iii-ifmg-debate/zabala-a-pratica-educativa.pdf>

## APÊNDICES

## APÊNDICE A

### CONSENTIMENTO INFORMADO, ESCLARECIDO E LIVRE PARA A CONCESSÃO DE ENTREVISTA PARA A PESQUISA

O presente documento pretende transmitir-lhe os dados mais relevantes acerca do estudo apresentado, de modo a poder obter o seu consentimento para a concessão da entrevista. Peço-lhe que leia o documento e, se concordar, que assine o consentimento informado.

**TÍTULO DO ESTUDO:** “Para Além da Boa Vontade: Um Estudo Sobre as Práticas Pedagógicas em Teatro e Comunidade”.

O meu nome é Nicolle Vieira de Sá, sou brasileira, Pedagoga/Professora, Atriz, Produtora Cultural e estudante de mestrado em Teatro com especialização em Teatro e Comunidade, da ESTC - Escola Superior de Teatro e Cinema - Instituto Politécnico de Lisboa. Encontro-me a desenvolver um estudo sobre as práticas pedagógicas em Teatro e Comunidade, sob a orientação do Professor Doutor Armando Nascimento Rosa e o Doutor Pedro Haddad Martins.

O presente estudo explora o impacto dos projetos de Teatro e Comunidade como ferramentas de transformação social e cultural nas comunidades, destacando a importância das práticas pedagógicas além da *boa vontade* para garantir o sucesso dessas iniciativas. Em primeiro lugar, investiga-se como esses projetos promovem inclusão e empoderamento, enquanto se enfatiza a necessidade de formação pedagógica dos profissionais envolvidos, que deve incluir habilidades críticas, reflexivas e colaborativas para engajar a comunidade. Além disso, a pesquisa reconhece a importância de lidar com as diversidades cognitivas e sociais dos participantes, promovendo diálogo e co-criação. A cidadania ativa e a consciência crítica são vistas como resultados desejáveis, fundamentados em uma pedagogia inclusiva e crítica inspirada em Paulo Freire. Por fim, a pesquisa argumenta que, quando bem estruturados, esses projetos podem fortalecer as relações sociais e culturais, contribuindo para o desenvolvimento humano e a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Nesta investigação, serão realizadas entrevistas semiestruturadas com profissionais experientes que atuam em projetos de Teatro e Comunidade. No decurso das entrevistas, proceder-se-á a um registo áudio ou vídeo como suporte para a transcrição no documento dissertativo. No contexto de observação, prevê-se recorrer à análise de projetos em execução, com o intuito de ter a percepção detalhada do desempenho e do envolvimento dos mediadores e dos participantes nos ensaios e apresentações. Os dados recolhidos serão usados

exclusivamente para o estudo aqui descrito. A participação no estudo é voluntária e, nesse sentido, pode ser interrompida a qualquer momento, sem qualquer tipo de prejuízo. Encontro-me disponível para o esclarecimento de qualquer dúvida que possa antes da defesa do estudo.

A investigadora,  
Nicolle Vieira de Sá

Endereço de e-mail: nieirasa@gmail.com  
Contato telefónico: (+55)33-98801-4323

---

Por favor, leia com atenção a informação que se segue. Se considerar que algo não está correto ou claro, solicite mais informações. Se concordar com o que lhe é proposto, peço-lhe que assine o documento.

### **CONSENTIMENTO DO ENTREVISTADO**

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que li e compreendi este documento, bem como as informações verbais fornecidas pela investigadora. Fui informado de que tenho a liberdade de recusar minha participação neste estudo a qualquer momento, sem qualquer penalidade. Assim, aceito participar deste estudo, cedendo uma entrevista e autorizando a utilização dos dados coletados para fins científicos e de divulgação, os quais serão fornecidos voluntariamente. Recebi garantias da ética da pesquisadora, incluindo o envio de cópias da entrevista em vídeo e escrita. Comprometo-me também a não utilizar ou divulgar o vídeo enviado pela pesquisadora.

Assinatura \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

## **APÊNDICE B**

### **QUESTIONÁRIO PARA ENTREVISTA QUALITATIVA**

1. Qual é a sua experiência profissional em teatro de comunidade e quais são suas principais responsabilidades nesse contexto?
2. Qual sua formação acadêmica e como se qualificou para trabalhar com Teatro para/com/por comunidade?
3. Quais abordagens pedagógicas específicas você utiliza em seus projetos de teatro para/com/por comunidade?
4. Como você adapta suas práticas pedagógicas para atender às características e necessidades das comunidades envolvidas?
5. Quais são os principais objetivos que você pretende alcançar ao realizar projetos de teatro para/com/por comunidade?
6. Como você avalia o impacto do teatro de comunidade nas comunidades e nos participantes envolvidos?
7. Quais são os maiores desafios que você enfrenta ou enfrentou ao trabalhar em teatro para/com/por comunidade e como você lidou com tais situações? Gostaria de citar alguma experiência?
8. Como você promove a inclusão e a diversidade em seus projetos teatrais de comunidade?
9. Quais estratégias você utiliza para estimular a participação ativa da comunidade nos processos teatrais?
10. Quais são os principais benefícios que você observa quando as pessoas participam de projetos de teatro de comunidade?
11. Como você acredita que o teatro de comunidade pode contribuir para a transformação social e o desenvolvimento das comunidades?

## APÊNDICE C

### Entrevista com Isabel Bezelga — 12/05/2024

**EU:** Então, Isabel, qual é a sua experiência profissional no teatro de comunidade e quais são as suas principais responsabilidades neste contexto?

**Isabel:** Então... pronto... **A minha experiência profissional principal é como investigadora e como docente universitária. E, desde há muito tempo, tenho responsabilidade das áreas de Teatro, que nós designamos como Teatro, Educação e Comunidade.** E daí já percebe como valorizo, de facto, as questões, que são questões metodológicas e questões das abordagens educacionais, no fundo, para conduzir os processos.

Neste momento, ao nível da pesquisa, é uma pesquisa prática, porque o nosso centro de investigação é um centro de investigação artística, mas sobretudo a partir da prática artística. Portanto, dentro daquelas metodologias de investigação mais próximas das necessidades destas áreas, que contêm também com esse saber que é um saber sensível, da afetação da experiência e etc.

E, portanto, nesse contexto, o que tem acontecido é que já estou a 25 anos — já vai fazer 26 anos — que estou na universidade de Évora. **Entrei para a educação, para aquilo que é uma vaga de um posto dentro do Teatro - Educação, na formação de educadores e de professores.** Mas, ao mesmo tempo, tinha acabado de abrir na universidade de Évora o curso de Teatro — a licenciatura em teatro — que, na altura, era de cinco anos e que tinha duas vias: a via vocacional, para quem quer ser ator/atriz e, aliás, tinha uma outra via, mas estava, mais ou menos, ligada a esta que era dos estudos teatrais, mas da investigação puramente teatral. E tinha a via ensino — aquilo que era o teatro via ensino.

E, de facto, essa foi a que mais-valia que eu levei para a universidade de Évora, porque eu estava em Lisboa, trabalhava numa escola secundária, mas com outros imensos vários projetos a nível socioculturais. Nessa altura, ainda não se abordava tanto a questão da designação “Comunidade”, mas já tinha esse — no fundo — essa intencionalidade. Não tinha era o nome. Não tinha o cunho do nome. **Esse cunho do nome vem um pouco mais tarde, pelas relações que estabeleço precisamente com o Brasil, nomeadamente com a Márcia Pompeo Nogueira** — que foi a orientadora da Marina Henriques, de quem me aproximei muito — e também foi, não propriamente minha supervisora no doutoramento, mas acabou por ser do ponto de vista informal.

**Comecei a perceber que, no universo educacional, havia um pouco mais de espaço para outras áreas** — que eram aquelas outras áreas que eu estava acostumada a

colaborar. Eu trabalhava com a reconversão do Casal Ventoso, que era um contexto muito problemático aqui na cidade de Lisboa nos anos 1980. Portanto, o trabalho a nível do realojamento das pessoas. Um bairro conhecido por muito tráfico. E, portanto, houve quase uma erradicação total. E pronto.

Havia escolas... Havia bibliotecas... Havia centros juvenis. Depois surgiu a questão da inclusão e da integração das minorias étnicas. Porque nós éramos um contexto — aqui em Portugal — muito monocultural. Portanto, isso coincidiu também com a vinda de vagas de imigração.

E eu estava também articulada — e ainda continuo ligada — a uma associação... a uma fundação, que é uma fundação internacional mas tinto Europeu<sup>34</sup>, que é das artes na escola. Das artes na escola em contexto muito, muito desabilitados — contextos com muita presença multicultural. **Porque se acreditava, e continua a se acreditar, que as práticas artísticas multiculturais dentro da escola facilitam também as aprendizagens.** As aprendizagens das crianças. Elas tem que sentir, tem que reconhecer a que práticas é que estamos ligados, o que é que se valoriza. Pronto. E essa experiência — obviamente que começou ainda em 1986, mais ou menos por aí. Portanto, são coisas antigas.

Tinha vários trabalhos que teve a ver também com o percurso. Com o percurso que eu construí. Porque **eu andei sempre entre a educação e o teatro.** Fiz, por um lado, educação pela arte no conservatório — fiz teatro como formação também — depois fiz Ciências da Educação, porque nunca mais abria um nível de mestrado que me era necessário e que eu gostaria de aprofundar. Portanto, fiz em ciências da educação, e quando estava já a fazer a ciências da educação, abriu, finalmente, a especialização em Teatro e Educação. Foi o primeiro grupo que houve — precisamente na Escola Superior em Teatro e Cinema, só que não ainda na Amadora, mas aqui no Bairro Alto.

Portanto, andei sempre entre a educação e o teatro. E por vezes mais do que o teatro. Porque o teatro leva atrás também muitas outras áreas, nomeadamente... o canto, a música, a dança e até as artes visuais. E eu tinha já, também — pela minha natureza — esse gosto. Cantei durante muitos anos. Cantei em coros, mas também cantei a solos e fiz aquelas coisas que se fazem com os cantores que é gravar — fazer as vozes nos discos. E, portanto, era uma coisa que hoje em dia, eu tenho uma voz... um contralto bastante baixo, mas eu era soprano — só que fumo muito. Sou fumadora desde muitos anos — mas continuo a cantar. E se for

---

(34) A expressão “tinto europeu”, usada coloquialmente em português europeu, indica forte marca ou predominância europeia

necessário, eu sei como elevar a voz. E sei como — em grande grupo e em movimento — instalar algumas indicações... algumas direções. É evidente. Geralmente não falo assim, mas se for necessário...

Portanto, esta é a minha formação a nível académico. Possibilitou também — e os meus gostos pessoais. E também é preciso perceber a época. Eu tenho 64 anos neste momento. Portanto, eu vivi o 25 de abril, que fez agora 50 anos, com 13/14 anos. Foi uma época muito, muito importante, não é!? — Para o nosso desenvolvimento. Para o desenvolvimento daquelas adolescentes e daqueles adolescentes que estavam a ver mudar tudo de cabeça para baixo nessa altura. E, portanto, as minhas curiosidades — Sempre fui curiosa — e acho que é o que falta um bocadinho hoje na educação é: onde é que está essa curiosidade que não esteja só na coisa passiva? Já nem um esboço de gargalhada às vezes há. É um ver sem ver...

(Houve um corte automático do celular após 10min de vídeo; alguns segundos da conversa foram perdidos.)

...que me possibilitava juntar as diversas áreas. Por um lado, a educação e as preocupações educacionais, evidente. Não para ser professora de primeiro ciclo ou de segundo ciclo de uma disciplina específica, mas porque a concessão de como se constrói o conhecimento — como se faz as aprendizagens — sempre me entusiasmou. E nisso foi importante, que eram todas as metodologias com que contactei. **Todas as abordagens do ponto de vista metodológico — próprias referências que vem da escola nova, do DIY, da experiência, do ato da experiência — que nada substitui para que o conhecimento fique integrado.** E com isso, sempre atravessado pelas várias artes — nomeadamente pelo teatro que é de facto aquela.

**Costumo dizer que no teatro temos sorte, porque é a oportunidade de conseguirmos fazer junção das várias artes.** Temos a literatura — o meu marido era poeta, era escritor.

Portanto, a questão do texto, da literatura, pra mim também é qualquer coisa que me entusiasma. O escrever na cena, mais do que pegar em um texto no repertório, pode ser — eles estão aí, e foram exemplos maravilhosos — mas às vezes, há possibilidade de escrever aquilo que ainda não está escrito também. Ou de fazer as junções... Os extratos... Eu gosto de trabalhar com extratos. Pronto.

Acabei que, por dentro do teatro, desde que dou aulas — primeiro nas escolas secundárias, obviamente que era... Comecei com o 10º, 11º, 12º ano. Portanto, já ali no final da adolescência. E a grande vontade dos miúdos era de falarem sobre si. Falarem sobre a sua

vida, sobre a sua angústia, sobre os seus temas. E eu tentei... sempre conseguir fazê-los ler algumas obras de referências para essas suas inquietações — que tinham já sido inquietações em outras gerações ou mesmo nas gerações deles — que eles estavam a passar.

Portanto, **temos também essa função de tornar visível aquilo que existe**. Porque às vezes é difícil encontrar a primeira rodada — o facilitar o contacto com as obras. Esse complemento, também de fruição, eu acho que é fundamental. **E isso, muitas vezes na educação, está lá escondido. Falam sobre teatro ou fazem coisas de artes plásticas sem ver exposições, sem assistirem a teatro, sem fazerem oficinas. Isso não é nada. Isso só faz sentido quando está casado com o praticar, com o experimentar, o explorar aquilo que são as suas potencialidades expressivas. E depois instalar o bichinho para que comecem a procura... e querem ir mais longe.** Pronto.

Entrando nas técnicas — entrando no treino mais específico — o meu caminho vem um pouco pela improvisação. Porque acabei por me centrar muito nos inícios da formação. Gosto muito de ter os alunos quando eles chegam, **e vem muitos alunos que não tiveram, propriamente, grande contacto ainda com o teatro. Gostam de teatro. Escolheram vir para o teatro, mas não obrigatoriamente tendo o contacto primeiro.**

E eu gosto muito de os apanhar nessa altura. Dar as disciplinas que têm a ver com o teatro em contexto com as metodologias participativas — com o teatro, a educação e a comunidade — e depois apanhá-los no final do percurso na realização dos projetos teatrais. Portanto — é, mais ou menos, estou assim — estou no princípio e no fim.

Neste momento sou a diretora do departamento de Artes Cênicas — lá da Universidade de Évora. Já estive como diretora do curso muitos anos e fizemos várias reformulações do curso — um bocadinho nesta linha. E com o mestrado, que é um mestrado que tem a designação — vem da antiga interpretação e da encenação, mas que é atuação e direção. Também, apesar de ser mestrado, entram com muita força as abordagens ao nível do laboratório. E, portanto, conseguimos ter no espaço de um ano, quatro laboratórios. Quatro módulos de laboratório — com pessoas diferentes. Cada uma que venha com as suas abordagens. Que essa diversidade eu acho fundamental. Coisas mono, na linha única... Eu não... Acho que o mal também é esse. Assim os alunos, os estudantes, têm depois a obrigação de perceber o que é que colheram de um, de outro e de outra. E fazer as suas escolhas. E fazer as suas reformulações... as suas adaptações.

Agora, **dar um percurso formativo que é todo no mesmo sentido... Isso não. Parece-me que é muito enviesado. Esse é, que é muito enviesado.** Porque é a primeira. É a primeira formação que se tem. Então, mesmo em uma formação de mestrado, vão à procura

de coisas já de um outro nível. Então vamos dar a diversidade! **Porque quanto mais especialistas ficamos, mais consciência temos de como as coisas são diferentes. De como as perspectivas se diferenciam umas das outras. E nós, temos obrigação de começar a perceber porquê elas se diferenciam; porquê umas privilegiam em relação às outras.**

Portanto, é articular. No fundo é articular e compor o nosso próprio discurso. Então é esse mais ou menos o nosso objetivo.

**Eu:** E sobre as abordagens pedagógicas? Quais são os quadros de referências, os estudiosos, as práticas, os métodos, a didática, a pedagogia?

**Isabel:** Eu odeio a palavra didática. Eu nunca uso a palavra didática, porque são dispositivos pedagógicos para chegarmos a algum lado. Se instala uma rotina do fazer, começa por aqui e acaba por ali. E que é sempre repetida.

Eu acho que uma das principais é que um professor — seja ele professor de quê — ou um dinamizador, ou um diretor. Se ele, lá, estiver entusiasmado — também por aprender qualquer coisa de novo, quer seja no papel de diretor, seja enquanto formador, seja como dinamizador de oficinas, mas sem saber bem se aquilo irá dar alguma coisa a nível de um grupo de teatro na comunidade, mas que são experiências que se providenciam a pessoas muito diversas — **se ela não tiver essa curiosidade — essa vontade de também pesquisar para descobrir algo... não consegue contagiar as pessoas, conquistar para que elas também entrem nesse processo de querer conhecer**, não é? De serem curiosas. Face quer aos temas, face aos conteúdos abordados, face aos métodos que se usam. Pronto.

Estamos a falar de âmbito teatral, face às metodologias que existem no treino do ator, ou na composição. Por exemplo, coreográfica ou no uso da coralidade. Quer dizer: **se não tivermos essas curiosidade dificilmente somos capazes de influenciar a vontade de conhecer nos outros.** E isso parece-me a primeira afinção, talvez. Eu de fato acredito nisso. Meus alunos — meus estudantes. Aqueles com quem eu hoje em dia trabalho a pares — dizem-me isso, dizem-me: “Não, a gente quando trabalha contigo, tu estás viva ali. Tu não és a professora”. E de fato não me chamam de professora, não. É porque sou mais uma...  
(Houve mais um corte automático do vídeo.)

O conhecimento. E que toda gente com as suas experiências diferentes — os anos da experiência não valem mais só porque são mais — às vezes há estudantes que são bem novos, mas aquilo que trazem e aquilo que são capazes de partilhar a nível de experiências — por muita pouca idade que tenham — é fascinante! E também nos inquieta, também nos tira do nosso tabuleiro, não é?! Portanto, permite-nos dar saltos. E isso é uma coisa, que a mim, me agrada imenso.

**Eu gosto de trabalhar com gente nova. Gosto. Porque isso também é uma forma de alimentar a minha curiosidade por uma necessidade, também, de atualização. Para perceber que há gaps geracionais.** Há de fato. E, portanto, o ficar, o deixar me instalar numa coisa que eu conheço bem — que é, porque me é confortável — mas que não me desinquieta o suficiente para querer conhecer como é que é “o hoje” isso; como é que eles sentem hoje essas questões. Às vezes questões que nem se colocavam. Têm aprendido imenso. Até a nível de designações... designações das coisas que vão mudando... fenômenos... de acontecimentos. Tanto que é assim.

**A questão da experiência — e de que aprender pela experiência, pela implicação corporal — é, talvez, a melhor via. É a via que temos desde que nascemos.**

**Quando falo em corpo — obviamente que não é o nosso esqueleto e os nossos músculos — é a nossa cabeça também. Nossa capacidade de nos emocionarmos. É a nossa sensibilidade... é a nossa capacidade de nos relacionarmos uns com os outros — corpo a corpo.**

Há uma... assim... não é propriamente da educação, mas eu acho uma pedagoga fantástica — Eleonora Fabião. É porque, de fato, o teatro hoje é muito amplo... é muito aberto. As contaminações entre a performance, entre os vários estilos, e tipos, e gêneros teatrais — a partir, no fundo de uma grande revolução que foi o pós-moderno — acabou por nos trazer a possibilidade de não estar manietados e não estar tolhidos por uma... quase, uma pulsão religiosa. Um determinado estilo, ou um determinado gênero, ou um determinado quadro de referências.

E isso, também no Teatro e Comunidade, muito é interessante. Porque, de fato, as experiências que se mobilizam, vêm de coisas diferentes. Vêm de ordens diferentes e de naturezas diferentes, não é?

Somos capazes de perceber que existem influências de Peter Brook. Que existem influências do Brecht e existem influências do Dario Fo. Que existem outras mil e uma... Hoje em dia do Milo Rau — do teatro... do novo teatro do real — do teatro que é feito em espaços abertos; teatro em sites específicos.

**Então eu penso que hoje em dia, talvez, no Teatro e Comunidade — ou dentro disso que chamamos — é um grande chapéu de chuva onde cabe muita coisa, não é? Há uns que chamam de Teatro Aplicado, há outro — porque vem das designações do Teatro-Educação no âmbito anglo-saxônico — outros vem mais da animação teatral que é um ambiente mais francófono... “Théâtre Animación”.**

**Acho eu, no fundo, ao lermos, ao percebermos, ao juntarmos as peças desse grande puzzle — que parecem coisas diferentes — conseguimos encontrar aqui similaridades. Quer dizer, não há assim tantos antagonismos. Há coisas mais específicas que vão tendo a cor, o sabor e o cheiro do contexto onde são desenvolvidos.** E eu acho que isso é muito importante. Assim, nós não percebemos de ter. Não precisamos de ter uma coisa de régua e de esquadro que nos diga: “Há! Isto é teatro e comunidade, porque em Inglaterra e na Nova Zelândia e não sei o quê... É isto que é teatro e comunidade” ou “ Isto é Teatro e Educação, porque na Irlanda é isto que regula o Teatro e Educação”.

Eu penso que nós nos beneficiamos de duas grandes referências, de inspirações que foi esse mundo francófono — que inclui o Canadá, Montreal — porque muitos dos nossos, da geração que estava logo antes de mim... E, portanto, foram os que fizeram os doutoramentos antes. Foram fazer para ambientes francófonos. E trazem para aquilo que era o âmbito do Teatro-Educação — chamado Expressão Dramática.

Aliás, havia uma associação portuguesa de expressão dramática com força — que fez os primeiros encontros incríveis, com referências, também, muito interessantes. Eu continuo a considerar — hoje está um pouco esquecida — **a Geizel Barret. Uma referência interessante. Porque cruza, de fato, o âmbito educacional, psicossocial e artístico para no fundo, fundamentar as suas processões de ateliê**<sup>35</sup>. Eu fui muito, também, influenciada por essas processões ao mesmo tempo que fui influenciada pelas processões anglo-saxônicas.

E aí entrando — já, dentro da estrutura mais rígida do teatro na escola — “*Theatre in Education*”-TIE — que tem aí uma variedade grande que, entretanto, hoje em dia, está praticamente destruído — que faça a importância que teve nos anos 70 até a década de 80 — e pra aí até a TIE.

E depois, por influência do Brasil — do Brasil e do Boal. O Boal teve cá numa época muito fértil. Precisamente logo a seguir ao 25 de abril, não é? Inclusivamente, deu aulas no conservatório nesta época. Ele não foi professor mesmo, mas fomos contemporâneos nesse. Eu vi peças dele na Barraca nesse instante cá. E ele antes de ir para Paris. E, portanto, como se começa a chegar também tudo aquilo que era a concessão do Teatro Fórum; do Teatro do Oprimido; das suas variantes... das suas metodologias. Mas ele afasta um bocadinho quando em Paris repega nisso, mas trabalha muito ao nível também das coisas... mais, psicoterapêutica. Também porque se teve que adaptar as condições do contexto em Paris, que

---

(35) Em português europeu, os termos “ateliê” e “oficina” são usados para designar atividades formativas de caráter prático, sendo ambos frequentemente empregados como equivalente de “workshop”, conforme o contexto.

não eram as mesmas que ele tinha na América Latina — nem nós nunca tivemos também, exatamente, as mesmas condições da América Latina. Portanto, é natural que a nossa apreensão aqui — também das técnicas latino-americanas — que o Boal introduziu aqui. Foi muito a nossa maneira.

Portanto, **isso é um caldeirão em que apanhamos de influências e temos experiências de várias fontes, de vários contextos que são muito diferentes.**

Nós éramos um país que não tinha nada a ver com a Europa. Estávamos de costas para a Europa. E a Europa estava a léguas de nós. Hoje em dia essa distância ainda existe — embora seja mais pequena — agora, a 50 anos, era enorme. Era enorme.

Portanto, eles estavam muito mais lançados, muito mais avançados — mas há todo um banho cultural. Quer dizer... Em um mundo anglo-saxônico — nomeadamente a Inglaterra. E sim, o teatro está presente em tudo. Está presente desde que se nasce e continua pela vida fora. De fato é uma sociedade que trata bem seus autores, que faz disso um input econômico. Shakespeare é uma marca.

(Houve mais um pequeno corte automático do vídeo)

**Eu:** Você começou a entrar na questão dos desafios. O que você já viveu — os seus enfrentamentos, as dificuldades que você já enfrentou — tanto no passado e se ainda você encontra essas dificuldades, e se a sua qualificação faz diferença? Se você não tivesse esse conhecimento que você tem, toda a bagagem que você tem — tanto teórica como a de vivência. Se isso tudo afeta.

**Isabel: Sim, claro!** Eu acho que há pessoas que têm uma capacidade natural e não é mais ou menos. Quer dizer... **Não é o volume da experiência que faz a diferença. Eu acho que há aqui qualquer coisa que tem diferente, que é conhecer bem os dois meios. As duas áreas de conhecimento — que geralmente estiveram de costas voltadas umas para as outras — que é a educação.** Que, por um lado, não dialoga com as artes, apesar de este “ter” nos currículos — e, nas escolas públicas, nos programas.

E assim... Não me apetece mais fazer currículos. Eu já fiz currículos para o Ministério da Educação — precisamente dentro do âmbito do teatro e educação, da formação teatral nos vários ciclos de ensino — e tem que os fazer nas universidades, porque, obviamente, é pra isso que também me pagam. Mas ao nível do Ministério não me interessa mais fazer. Porque, realmente, as coisas não saem do papel. O que sentes é que está sempre a voltar à estaca zero. Porque nunca se vê resultados de uma prática vivida de que depois tenha repercussões na vida dos jovens quando crescem — quando são adultos.

Portanto, é como se estivéssemos sempre a recomeçar. E isso já toda a gente viu. Já toda a gente sabe. Está escrito. Leiam.

Foi até a pergunta que lhe fiz: “Já leu alguma coisa?”. Porque já não tenho paciência para dizer o mesmo, para voltar a repetir o mesmo, não é? Que é diferente. Porque, de fato, na educação o que passa é isso. Está lá nos currículos. Estão nas várias modalidades de ensino. Nos vários ciclos de ensino. Mas...

E, assim, eu não quero generalizar. Há um plano nacional das artes também. Ainda não se fez uma avaliação mesmo dos seus resultados, que está aí a execução desde 2019. Será que é desta que vai ter algum impacto?

E isso remete-nos para a outra questão que é o da avaliação — que é o que eu tinha dito que agora — é o que eu tenho me envolvido mais. Porque... assim... uma das questões que, se calhar, objetam que a que isso seja levado mais a sério, é que durante muito tempo não se fizeram avaliações de facto daquilo que as artes — nomeadamente do teatro — o teatro em contexto educacional e no contexto social... comunitário.

**Não se fizeram, no fundo, as avaliações necessárias para perceber os seus impactos. Evidente que são impactos que não são generalizados. Não se vai ter...vai se ter coisas singulares, porque são áreas que são processionadas singularmente.** Pronto.

**A questão da criação artística tem essa grande diferença em relação a outras áreas, em que o 2+2 são 4, mas também pode ser 5, também pode ser 4,5, pode ser 4 com bolinhas por cima, pode ser 4 a pingar chuva. E assim, não pode ser avaliado da mesma maneira.** Isso eu acho que é a primeira coisa. O criar, os mecanismos efetivos que permitem avaliar, se ser reconhecido como avaliação é, talvez, aquilo que neste momento é necessário apostar mesmo. Porque isso infelizmente é o que manda quando nos candidatamos a apoios.

Quando nos candidatamos a projetos internacionais... Quando queremos mostrar. Faça outros pares de outras profissões... “Olha, isto vale a pena fazer, não apenas do ponto de vista econômico, vai ter consequências quando crescimos disso... crescimos daquilo”. **Porque as pessoas não estão só no teatro a aprender, ou a ter experiências daquilo que é meramente teatral. Estão a ter experiências de viver juntos, de escutar o outro, de apanhar a fala, ter argumentos, desenvolver esse espírito crítico, fazer articulações que são improváveis. É com isso que se faz a criação. Não pode ser apenas com modelos rígidos de como é que se constrói uma personagem ou como é que se chega aqui ou se chega ali. Há muitas formas de chegar. E sobretudo, temos que estar atentos à vida. Qual é o nosso lado? Estar atentos às realidades. Aquilo que são as urgências do mundo.**

Possivelmente o que vamos ver daqui a um bocado <sup>36</sup>, tem a ver com isso. Tem a ver com o quê que é o futuro. É assim: “Ok, nós estamos a comemorar o que é passado, e o que é que isso nos dá para perspectivamos o futuro, e de conversar e discutir”.

**Eu acho que falta muita liberdade também de conversar, de escutar, de não encontrar consensos só porque sim. Os dissensos são importantes de levar até às últimas consequências da discussão.** E, quem sabe eles podem conviver. E sim, nós não somos todos iguais. E assim... não precisamos também de sermos todos iguais. Seria uma grande monotonia. Uma grande chatice sabermos que o que ele pensa é igual ao que eu penso.

Portanto, **eu acho que o teatro tem sido sempre um grande veículo, também de aprendizagem sobre o mundo, precisamente por isso. Porque, mesmo que não seja nossa experiência direto, nós temos contacto com outras experiências. Aquilo que se passa nas cenas é a possibilidade de nós, durante um tempo, conseguirmos entender a cabeça, as reações e o sentir daquela outra pessoa. E eu acho que isso é importantíssimo.**

Quer dizer... isso continua a ser uma aprendizagem que faz muita falta. Pode ser com o repertório imenso que temos. E que, parece que hoje também está um bocadinho, assim, menos presado — mais esquecido.

Mas, eu acho... há uma coisa que eu... com os mais jovens — sobretudo com os mais jovens — gosto de sempre começar. Mas este ano o grupo de pessoas mais velhas — porque é um grupo intergeracional — com mais de 60. E depois a dialogarem com os entusianos <sup>37</sup>. Que são entusianos universitários — estão com 19, 20, 21, 22 anos — para discutir.

É assim. É um processo de criação cujo objetivo é a reflexão sobre preconceitos sobre a idade . Do idadismo, como se diz por cá, que é uma palavra horrível. Que internacionalmente é o “*ageIn*” <sup>38</sup>. Mas, há muitos preconceitos de... E assim, pessoas de 60 anos tem que ser... Têm que continuar a aparecer nas imagens dos média, na televisão como velhinha de lenço, com artrose. E assim... Eu tenho 64.

(A gravação encerra-se sem o registo da conclusão do discurso. Ainda assim, a entrevistada prossegue a sua argumentação no sentido de problematizar a imagem estereotipada e caricatural associada às pessoas idosas, sustentando que, na contemporaneidade, tal perfil

---

(36) Espetáculo: Mercado das madrugadas — Patrícia Portela. Ver em: <https://www.agendalx.pt/events/event/mercado-das-madrugadas/>

(37) Forma oral não padronizada, usada pela entrevistada para designar estudantes universitários entusiastas envolvidos em atividades culturais e associativas - entusiasta.

(38) AGEIN práticas e discriminações baseadas na idade, especialmente dirigidas a pessoas mais velhas, também conhecido como ageísmo, etarismos (Brasil) e idadismo (Portugal). [https://agisme.eu/wp-content/uploads/2018/02/Butler-Ageism.pdf?utm\\_source=chatgpt.com](https://agisme.eu/wp-content/uploads/2018/02/Butler-Ageism.pdf?utm_source=chatgpt.com)

estigmatizante deixou de fazer sentido. Segundo a entrevistada, em projetos de base comunitária, os idosos têm-se destacado como os participantes mais ativos e responsáveis.)

## APÊNDICE D

### Entrevista Com Marina Henriques Coutinho — 22 de maio 2024

**Eu:** Eu quero essa conversa para saber da sua experiência dentro na questão pedagógica. Você também é pedagoga, se não me engano. Acho que vi alguma coisa assim.

**Marina:** Não. Eu não sou. Eu não fiz curso de Pedagogia. Inclusive, **minha graduação é em Comunicação Social. Depois eu fiz o Mestrado e o Doutorado mais nessa área que a gente tá chamando de Teatro em Comunidade**, aqui no Brasil.

**Eu comecei a trabalhar com Teatro e Comunidade sem saber o quê que eu estava fazendo. Sem saber que era Teatro e Comunidade.** Como você falou, a teoria...

**Eu:** Eu senti isso ao estudar “Teatro e Comunidade”. Eu senti que o teatro mineiro, ele é muito Teatro e Comunidade. Trabalhar ritual... Vem quem quer... Vamos juntar todo mundo e fazer alguma coisa. Eu sinto muito isso também.

**Marina:** Então eu não tinha (teoria em Teatro e Comunidade). Eu comecei ali nos anos 90. Tinha saído da escola de teatro — **sou formada como atriz também** — e eu queria muito fazer um trabalho social com o teatro. E escrevi um projeto — foi totalmente acidental — foi aprovado. E ele aconteceu na maré — no complexo da maré — que é um grupo grande de favelas aqui no Rio.

**Eu:** É o que tem documentário no Youtube?

**Marina:** Esse é o recente. É já quando estou na Universidade, quando eu entrei, que eu fiz concurso e tal. Criei esse programa de extensão chamado “Teatro em Comunidade”. Mas isso foi em 2011, depois eu vivo mesmo de vida prática. Principalmente trabalhando nesse contexto das comunidades ou favelas aqui no Rio. Porque comunidades, eu tenho trabalhado de uma maneira mais ampla, né? O termo... Mas aqui no Rio é muito associado à favela.

Então o que aconteceu... Eu tinha muitas vivências de trabalhar — principalmente, com juventude nas favelas do Rio — **e em um determinado momento eu comecei a questionar assim: Mas será que aquele teatro era o teatro que eu devia estar propondo para aqueles jovens, né? Será que existirá um teatro mais adequado?** Enfim... Será que eu estava sendo, de alguma forma, paternalista levando as minhas referências e recebendo poucas referências deles e tal.

E também a conjuntura que a gente vivia no Rio de muita violência; das organizações não governamentais proporem projetos com aquela ideia de que iam salvar jovens do tráfico... Então eles estavam trabalhando muito dentro deste contexto. E, comecei a desconfiar desse contexto. Comecei a desconfiar dessa proposta de salvar... Uma proposta

salvacionista ou assistencialista e tudo mais, porque isso, na verdade, era totalmente contrária ao que eu queria propor. Aí também — muito afinada com Paulo Freire, com Boal e tudo mais — decidi fazer o mestrado.

Então quando entrei pro mestrado, eu já tinha esse percurso todo prático e já tinha muitas perguntas. **Tinha questões que eu queria tratar: Que teatro deveria acontecer nesse contexto? O quê, que significavam essas explosões das ONGs do Rio? Qual seria a minha atitude, enquanto alguém que não é da favela, entrar nesses espaços para trabalhar com grupos em um território totalmente diferente do meu, com vivências diferentes da minha.**

Quando entrei no mestrado achei que Paulo Freire e Boal poderiam me ajudar e estudei o grupo “Nós do Morro”. Que você já deve ter ouvido falar. Que era um exemplo muito... e continua sendo aqui do Rio. Escolhi falar de um grupo que eu conhecia, mas que não era a minha prática, preferi tratar assim mesmo como objeto. Conte um pouco da história do “Nós do Morro” e participei de alguns ensaios e aulas também — que eles davam na época para crianças e adolescentes. Então esse foi o meu mestrado.

No mestrado eu conheci a Márcia Pompeu — que você deve ter lido também. E foi ela que me abriu o caminho. Porque ela disse: “Olha, isso tem nome.” — ela tinha acabado de chegar do doutorado da Inglaterra. Ela já usava o termo “Teatro Comunidade”, “Teatro na Comunidade” lá em Florianópolis. E, já tinha criado uma disciplina chamada “Teatro e Comunidade” — foi a primeira no Brasil.

Então a Márcia me disse: “Olha, tenho pensado sobre isso.... Meu doutorado é sobre isso e tal. E tem lá fora, várias pessoas tratando desse tema, nessa relação de teatro e comunidade, que tem outros nomes. Os gringos estão usando outros termos. *Teatro de desenvolvimento. Teatro Aplicado*”. Aí em Portugal — você deve conhecer o Hugo Cruz — *Fala Práticas Artísticas Comunitárias*.

Então isso tudo foi uma coisa que se abriu pra mim alí no início dos anos 2000 — pra mim. E fui então estudar... ler — suei pra ler os textos em inglês, também.

Então, foi aí que eu comecei a entender que o que eu fazia e estava — poderia estar — inserida dentro de um campo teórico. **De um campo de pesquisa que a Marcia primeiro tratou *Teatro na Comunidade*. Ela às vezes falava *Teatro na Comunidade*, às vezes *Teatro em Comunidade*. E eu acabei assumindo esse termo *Teatro em Comunidade*. E a gente vem usando esse termo aqui, até mesmo no grupo, lá, da ABRACE <sup>39</sup> — que, eu não sei se você**

---

(39) Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas. Ver em: <https://portalabrace.org/novo2022/>

conhece — a associação de pós-graduação.

Tem o GT de Pedagogia de Artes Cênicas e que já está, meio consolidado, dentro desse GT que tem as pesquisas relacionadas a *Teatro em Comunidade*.

A própria USP <sup>40</sup> usa outro termo — *Ação Cultural* —, ela não usa *Teatro e Comunidade*.

Então essa coisa das terminologias é bem chato. Mas o que eu costumo dizer é que — aqui com esses termos, aí, dos países de língua inglesa — o termo do *Teatro Aplicado* ficou muito forte. Tem uma... Há uma série de fatores, assim, que caracteriza o campo. Então, o que é que são essas práticas? **São práticas que trabalham, principalmente com não atores. São práticas que buscam essa relação dialógica** — daí eu entro com Paulo Freire. Realmente... **que as comunidades tenham a sua voz assegurada — o seu protagonismo. Que elas sejam donas dos processos.** Que têm, em geral, esse artista que é o facilitador, né? Que chama... Que seria alguém de fora — quase sempre — e que adota a postura, mesmo, paulo freiriana e tudo mais. E que está muito relacionado com o lugar das pessoas, né? O que elas querem falar. **Então é um teatro que emerge mesmo desses espaços.** Então foi isso.

Então depois — Doutorado e tal — nunca parei. **Sempre fiquei trabalhando nesse contexto. Trabalhei em várias favelas aqui no Rio, e tal.** Também descobri com o doutorado que — quando estive aí na Inglaterra — **esse campo do Teatro Aplicado, incluía muitas modalidades, né?! Que é o Teatro de reminiscências; que é o teatro com os idosos; o teatro nas prisões — que é muito forte no mundo todo.**

Então entendi que esse *Teatro Aplicado* seria o termo “guarda-chuva”, que com **suas diversas manifestações e esses seus espaços diferenciados.** Então hoje, por exemplo, na minha disciplina — na graduação na UNIRIO <sup>41</sup> — **eu trato do Teatro em Comunidade com essa visão ampla. Que não é apenas o teatro da favela. É o teatro dos grupos de idosos; dos grupos nas prisões; dos teatros que acontecem em hospitais; em prol dos direitos humanos e tudo mais. Então coloco tudo nesse grande campo.**

E, aí então, quando entrei pra UNIRIO, criei esse programa de extensão que chama *Teatro em Comunidade* — que já tem 13 anos. Está fazendo 13 anos — e que, por coincidência, acontece também no *Complexo da Maré*, com grupos de jovens de crianças.

---

(40) Universidade de São Paulo (USP) é a maior instituição de ensino superior e a mais importante universidade pública do Brasil.

(41) A Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) é uma instituição brasileira de ensino superior de nível federal.

Temos um grupo Intergeracional também. Esse que você deve ter visto o documentário no Youtube.

**Então meu lance de vida é um pouco esse. Que vem da prática e encontra uma teoria que me pareceu muito coerente com o que eu vinha fazendo — com o que eu acredito.**

Agora, sempre tencionando, porque é o que eu sempre alerto os estudantes. Assim... existem muitas armadilhas, né? Essa história de salvar as criancinhas pobres... **“Ah! O teatro salva!”**. Fazer aula de teatro uma vez por semana, será que isso salva alguém? **A questão do oportunismo das organizações também, né? De receber dinheiro do mercado... nas empresas e ir lá fazer o “bem”, nos lugares em desvantagem. E essa foi a minha inquietação principal, assim.**

E aí fui ler lá no **Paulo Freire sobre o que ele fala sobre falsa generosidade**. Se você lê a *Pedagogia do Oprimido* está tudo ali. Então quando eu te falo: “Não sou da Pedagogia”, mas eu pra supor... **Teatro é Pedagogia do Oprimido que tem a ver com Teatro do Oprimido**. Faz sentido. Então quando eu li, eu entendi. Eu falei: “Olha, é isso!”. Eu quero fugir disso, mas ao mesmo tempo eu estava em um ambiente que estava por pura falsa generosidade. O tempo todo. Então... Aí, **vivi várias questões... assim... éticas mesmo: “Vou continuar com isso?” Foi aí que eu rompi e disse: “Não. Vou estudar. Vou tentar entender o que é que está acontecendo”**.

**Eu:** E quais são a sua abordagem pedagógica, mas acho que você falou bastante que a sua abordagem pedagógica é mais ali em Boal e Paulo Freire e o Teatro Aplicado.

**Marina:** Eu não sou formada no Teatro do Oprimido — estou muito próxima do Teatro do Oprimido, mas eu não fui coringa <sup>42</sup> — eu não sou coringa. Eu não faço *Teatro do Oprimido* de uma maneira, assim, tradicional.

**Eu tenho um repertório muito grande de jogos de atividades de improvisação, de coisas que eu fui aprendendo** — fazendo sendo professora, sendo educadora. Seja nos projetos sociais, seja na escola particular ou na escola pública. Enfim... Diversas ações que eu participei — escolas de profissionalização de atores e tudo mais.

**Então eu fui criando um grande repertório que me ajudou a construir umametodologia que eu acho que é muito horizontal. Enfim... que ajuda a construir**

---

(42)O Coringa de Augusto Boal é um personagem-chave no seu Sistema Coringa, uma técnica teatral épica e política criada nos anos 60 para elencos reduzidos, onde ele atua como um narrador onisciente, conecta cenas, questiona a realidade e propõe um distanciamento crítico do público, usando a versatilidade para assumir múltiplos papéis e explorar as mazelas sociais, sendo central no Teatro do Oprimido.

**comunidade.** Isso tem trabalhado bastante. Eu não sei se você conhece o livro da *bell hooks* *Ensinando Comunidades*. O *Ensinando a Transgredir* é muito bom. E o “Ensinado Comunidade” também.

Bom, então é isso. Eu acho que é **um modo de trabalhar. Isso quando você fala que: “Queria pensar essa pedagogia”... Eu acho que é um jeito de trabalhar... Um modo de trabalhar, que eu acho que eu fui descobrindo** e hoje eu reconheço lá no Paulo Freire... Na própria bell hooks — se você ler, você também provavelmente vai se identificar — porque ela está muito baseada em Paulo Freire.

Então, assim, não sou uma “Teatro do Oprimido Ortodoxa”, mas entendo as ideias do Boal. Sou afinada com as ideias. **Uso muito jogos do Teatro do Oprimido, mas não só do Teatro do Oprimido, né? Coisas, também, que eu fui aprendendo na vida — com a Márcia também, muita coisa.** Então é isso. O Teatro do Oprimido não é, assim, uma bíblia que eu vou seguindo, né?

**Eu:** Como é que você avalia o impacto desses trabalhos do teatro com/para/por? Porque existe a curadoria do projeto para entrar com recurso. E essa curadoria, querendo ou não, é uma avaliação. Como você avalia isso?

**Marina:** **Eu preenchi muito relatório, escrevi relatório com avaliação de impacto...”Quantas cabeças de crianças pobres você está atendendo?”... Isso aí eu estou usando o pior termo, mas é nessa base, assim...”Quantos pobres esse projeto atende?”; “O que é que está fazendo?”.**

Quando vem um pedido deste — de ONG, apoiada por empresa — eu já fico toda arrepiada. Fiz isso nos anos 90 — lá, como te disse — era parte da coisa que me incomodava muito. **E tem esse tipo de avaliação que eu não faço mais. É um tipo de avaliação — meio que de mercado** — de conferir se aquelas pessoas estão sendo atendidas. Eu detesto esse termo também...atendimento.

**Mas a avaliação que eu faço, por exemplo, no meu trabalho de extensão, é com as próprias pessoas. É... são elas falando, elas se colocando.** Os estudantes, também, facilitam essas conversas. **Mediando conversas que buscam ser mais democráticas possíveis, né? Então a avaliação vem das próprias pessoas. Sempre. Após as aulas... as reuniões. E eu acho que a maior prova do impacto de um projeto, é se ele tem sobrevida.**

Então assim, como o programa de extensão da universidade, eu não preciso do dinheiro de ninguém pra me patrocinar,né?... O estado é que está pagando meu salário, dando bolsa e auxílio para os estudantes — e a gente está fazendo esse trabalho. Então **eu tenho um relatório que eu envio pra universidade, mas que é um relatório mais qualitativo** — eu

diria. **Tem até dados quantitativos, mas é mais... não é mercantilista.** Embora eles tenham lá... a universidade quer saber quantas pessoas estão participando e tudo mais, mas eu me sinto mais autônoma em relação ao mercado — em relação a esse tipo de relatório que eu te coloquei aqui.

**Então, pra mim, avaliação é o que as pessoas pensam. Eu costumo sempre dizer assim: “ O projeto pra mim é verdadeiro, genuíno, se ele está fazendo bem pra todos que participam.” Não é? Pra universidade, pra organização da Maré, para os estudantes e tudo mais. E principalmente pra quem está participando. Para as pessoas. O dia em que eles disserem: “Não, isso não estamos curtindo...” Morreu.**

Então pra mim, nessa experiência de 13 anos, está consolidado porque ele tem uma importância para aquele espaço, para aquele território, para aquela organização e para aquelas pessoas.

**Eu:** Quais são os desafios que você normalmente enfrenta quando está desenvolvendo esses projetos? Você tem alguma estratégia para manter essas pessoas, manter a continuidade no projeto?

**Marina:** Olha, eu vou focar, então, nesse programa de extensão — que é a experiência atual. E, assim... **eu tenho uma equipe de estudantes que são estudantes da licenciatura. Eles estão se formando como professores e professoras. E a gente tem vários desafios. Tem os desafios da universidade... da relação da universidade com as organizações...**

Primeiro desafio... a universidade é... Eu brinquei ano passado com o pró-reitor e disse: “Olha, a gente precisa do transporte e a gente precisa de bolsa para os estudantes, se tiver isso eu continuo, se não eu vou ‘jogar a toalha’”. E aí, esse ano foi um ano positivo em que a gente teve. Recebeu as bolsas — mais bolsas para equipe — e o transporte dos meninos até a Maré.

**Lá os desafios são...realmente... depois da pandemia senti que ficou mais difícil agregar, principalmente adolescente. Os adolescentes estão mais dispersos. Então, antes da pandemia, a gente chegou a ter turmas muito grandes. E agora a gente tem uma turma muito menor. Já as crianças não, explosão de crianças, né?**

Então eu acho que... Mas eu diria que **em termos políticos, assim, o que falta é esses grupos entenderem que o projeto é deles. Que não é a universidade que está chegando para evangelizar...** Pra dizer que: “Olha, nós somos os seres iluminados da universidade e que vamos educar vocês”. Então acho que se eu tiver que colocar o maior desafio, em termos de política mesmo — nesses anos todos — é esse. **Porque eu tenho uma cara, eu tenho uma**

**cor. Então eu chego lá isso quer dizer muita coisa. Então tudo isso é lido. É tudo isso lido.** É a coordenadora. A professora da universidade...

**Então esse é o maior desafio que eu tento trabalhar com os estudantes. Para eles entenderem que o fato da gente ser da universidade tem um impacto. Tem uma leitura. E como a gente trabalha pra diluir essa fronteira, para mostrar para eles que o projeto é nosso — NOSSO — Não é das pessoas da universidade.**

**Eu:** E aí a gente fala da transformação. O que você vê? Você percebe que esses projetos trazem alguma coisa que altera, modifica a vida de cada um, ou do grupo, ou do local?

**Marina:** Depende do projeto, né?... Eu acho que há projetos e projetos.

**Os projetos que eu acho que estão mais afinados com essa pedagogia que a gente está concordando aqui — e que é a mais interessante — eu acho que eles com certeza contribuem para a transformação das vidas individuais. Dos grupos sociais e talvez até do território, ali — embora isso seja mais difícil.**

No caso da Maré, tem uma questão muito forte com a violência. Com as facções e tudo mais. Então é um contexto de muita — além da desigualdade — é um campo, um lugar, em que todas as perversidades, assim — do sistema — estão colocadas. Não só a questão do desamparo do estado. Bom... O desamparo do estado em que os direitos mais básicos são negligenciados. E que, inclusive, até o próprio direito a existir, né? Porque, lá, vira e mexe, tem operação. Enfim... a polícia entra e tal.

E aí — pra mim pensando — é muito difícil transformar isso, né? Como é que transforma essas questões estruturais? Essa também é uma grande questão.

Eu costumo sempre — não se você leu os textos — **afirmar que é o território da luta; de não deixar a favela parecer o lugar da carência... o lugar da violência. Mas, ao contrário, é o lugar da potência.**

Então acreditando nisso, **vejo sim, muitas mudanças nas pessoas.** Esse espaço, que a gente está em um deles — o “Espaço de Arte da Maré” — é incrível. Porque é um centro de artes nesse lugar — nesse território da Maré — que congrega pessoas da própria Maré e outras pessoas que vão assistir coisas lá. A Cia da Lia Rodrigues <sup>43</sup> — que é uma coreógrafa internacional — a sede dela é nesse centro.

Então **tem uma movimentação na cidade também, de convidar as pessoas que não são faveladas a ocuparem esses espaços também. Então acho que... Aí já estou nas**

---

(43) Ver em: <https://liarodrigues.com/>

**transformações maiores. Mas, sem dúvida, individuais temos muitos exemplos. Até de pessoas que começaram a fazer teatro lá e que foram pra UNIRIO fazer teatro. Se formaram e voltaram pra dar aula, lá. Outras que foram para outros cursos na universidade.**

Então, assim, **são janelas que vão se abrindo e que as pessoas vão vendo que o mundo não é apenas aquele espaço — e que elas têm o direito de alçar outros voos.**

Agora, as mudanças estruturais, eu acho, que é a gotinha, né? É que nem o Galeano diz o sentir da esperança: “A utopia está logo ali, eu dou dois passos ela pula 10, eu dou mais três, ela pula 20”. Então **a gente está sempre ali trabalhando, mesmo, nas miudezas.** Eu acredito mais nisso, sim. Já acreditei na mudança radical, mas agora estou meio... Estou modesta... mais modesta.

Olha, então fica minha dica de leitura aí. Também posso te... O livro do Hugo é uma dica interessante. A tese dele, *Práticas artísticas e Participação*, é sobre participação. E que esse debate aqui é sobre a pedagogia, tem muito a ver com participação. Até que ponto as pessoas participam.

A Márcia que fez essa divisão do Para, Com e do Pela. Então o Pela é a comunidade participando. O Para é quando alguém vai lá apresentar alguma coisa. Pra mim já não é, também. E o Com já é o meio do caminho — é o meio do caminho. O Pela é... o nosso programa já está mais dentro dessa ideia do Pela.

(Apresentei meu entendimento do para/com/por que pode ser um caminho didático de desenvolvimento do projeto de teatro em comunidades, onde mostro o que é teatro PARA a comunidade e convidá-los a desenvolver um trabalho COM eles, e dali sustentar para que eles sigam caminhando POR conta deles mesmos.)

**É bom. É isso também! Porque também as pessoas que nunca viram o teatro, né?** Mas por outro lado, você também pode estar entregando uma coisa muito pronta. **Também depende de que teatro é esse que vai chegar Para a comunidade, não é?** Porque essa diferença foi muito em função daquela história do *teatro para o desenvolvimento*, que os colonizadores retornaram aos países africanos... — isto foi o Tim Prelink que me explicou bem explicadinho — **Os Colonizadores retornaram aos países africanos com a história do teatro de desenvolvimento. E aí, esse teatro Para, é o teatro que dava a receita pronta. Que dizia como que eles deviam se comportar na época da AIDS; como que eles deviam fazer em relação ao saneamento básico. Então são mensagens prontas, que na verdade não surtiavam efeito nenhum, porque as pessoas não aprendem assim. Elas aprendem a partir da vivência.**

**Então o que Boal propõe é o teatro que é feito pelas pessoas, vivido pelas pessoas. E que a partir disso, do debate desse sistema, elas, aí sim, estarão mais aptas a promover alguma transformação.**

**Nada devia ser tão rígido assim. Eu sempre falo isso. Eu acho que ficar também preso... Por que não também um teatro Para?... Se for um teatro Para bacana, que não é uma receita de bolo, é uma coisa... Enfim... que as pessoas vão gostar de assistir. Eu acho que esses radicalismos não ajudam, não. Nossa, lá, quando a gente leva um espetáculo, é assim... uma descoberta.**

**Então, não se apegue tanto a essas coisas acadêmicas que às vezes, né?**

## APÊNDICE E

**Tabela 5: Questões da Entrevista e Pontos Centrais**

<b>Tema Investigado</b>	<b>Isabel Bezelga</b>	<b>Marina Coutinho</b>
<b>Trajatória e Responsabilidades</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Investigadora e docente universitária (25+ anos).</li> <li>- Atua na intersecção entre Teatro, Educação e Comunidade.</li> <li>- Práticas baseadas em pesquisa-ação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Iniciou sem conhecimento formal de Teatro e Comunidade (anos 90).</li> <li>- Trabalhou no Complexo da Maré (RJ).</li> <li>- Foco em coautoria e participação em comunidade.</li> </ul>
<b>Formação Acadêmica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educação pela arte, Teatro e Ciências da Educação.</li> <li>- Combina teoria e prática.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Graduação em Comunicação Social, pós em Teatro em Comunidade.</li> <li>- Influência de Freire e Boal (leitura autodidata).</li> </ul>
<b>Abordagens Pedagógicas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rejeita "didática rígida"; valoriza dispositivos flexíveis.</li> <li>- Ênfase na curiosidade e improvisação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Métodos híbridos (Teatro do Oprimido + jogos diversos).</li> <li>- Horizontalidade nas relações pedagógicas.</li> </ul>
<b>Adaptação às Comunidades</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Flexibilidade para responder a demandas locais.</li> <li>- Importância da "vontade de pesquisar" nos participantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Consciência das dinâmicas de poder (universidade vs. comunidade).</li> <li>- Descentralização do saber acadêmico.</li> </ul>
<b>Objetivos dos Projetos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inclusão, diversidade e desenvolvimento do espírito crítico.</li> <li>- Teatro como veículo de "viver juntos".</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Empoderamento e cidadania crítica.</li> <li>- Teatro como espaço para narrativas em comunidade.</li> </ul>
<b>Avaliação de Impacto</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Crítica à falta de avaliação histórica nas artes comunitárias (Portugal).</li> <li>- Defende métricas qualitativas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avaliação centrada nas vozes dos participantes.</li> <li>- "Sobrevida" do projeto como indicador de sucesso.</li> </ul>
<b>Desafios</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dificuldade em mensurar impactos artísticos.</li> <li>- Falta de reconhecimento institucional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Logística (transporte, financiamento).</li> <li>- Resistência da comunidade em se apropriar dos projetos.</li> </ul>
<b>Inclusão e Diversidade</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prática diária de valorizar diferenças.</li> <li>- Teatro como experiência de "escuta do outro".</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Celebração da pluralidade cultural.</li> <li>- Teatro emerge das demandas locais.</li> </ul>
<b>Participação Ativa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Oficinas e discussões abertas para coautoria.</li> <li>- Fortalecimento de laços sociais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diálogo contínuo para engajamento.</li> <li>- Projetos devem ser "genuínos" para a comunidade.</li> </ul>
<b>Benefícios Individuais/Coletivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolvimento de habilidades socioemocionais.</li> <li>- Espaço seguro para expressão.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Autoestima, pertencimento e novas oportunidades (ex.: acesso ao ensino superior).</li> </ul>
<b>Transformação Social</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Teatro como veículo de diálogo e empatia.</li> <li>- Construção de comunidades mais justas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mudanças nas "miudezas" (micro transformações).</li> <li>- Teatro como resistência ao desamparo social.</li> </ul>

## **ANEXOS**

# ANEXO 1

28/10/2015 19h24 - Atualizado em 28/10/2015 19h24

## Após determinação judicial, teatro Atiaia é interditado em Valadares

Processo de interdição foi aberto em julho de 2005, a pedido do MPE-MG. Prefeitura diz que decisão da Justiça compromete grupos de toda a cidade.

Do G1 Vales de Minas Gerais



O Teatro Atiaia em **Governador Valadares**, no Vale do Rio Doce, foi interditado na tarde desta quinta-feira (29) por ordem judicial expedida por uma juíza da cidade. A decisão foi acabada depois que o Ministério Público do Estado de **Minas Gerais** (MPE-MG) pediu a interdição.

O processo de interdição foi aberto em julho de 2005 e pede que adequações sejam realizadas no teatro. Em nota, a prefeitura informou que o teatro foi construído em 1982, antes de ser definida a legislação atual sobre segurança e acessibilidade, mas afirma que por mês passam por lá entre 7 a 10 mil pessoas, sem que tenha sido registrado algum incidente ou reclamação.

Ainda de acordo com a nota, "regularmente são recarregados os novos extintores, trocada a luz de saída de emergência e as fitas anti-derrapantes nos degraus da escada e é observada a sinalização para rota de fuga em caso de incêndio".

Por fim, a nota afirma que o teatro Atiaia garante a acessibilidade a todos os seus frequentadores pelo elevador, que foi inteiramente reformado no primeiro semestre desse ano. Sobre a interdição, a prefeitura não se posicionou sobre o que será feito a respeito.

"Ressaltamos que o Atiaia tem uma agenda repleta de atrações musicais, teatrais, de dança e educativas até o fim de dezembro. A decisão da justiça compromete grupos de toda a cidade, com a interdição do maior espaço cultural fechado".

O espetáculo de dança "Pequenos Anos de Rua", que estava marcado para acontecer no local, foi transferido para a Praça dos Pioneiros, no Centro de Valadares, conforme informou a assessoria do Serviço Social da Indústria (SESI), promotor do evento. O espetáculo começa às 20 horas e é aberto ao público.

**tópicos:** Governador Valadares, Minas Gerais

### veja também



Rio Doce e o caminho da lama - Dia 6: motoqueiros



Instituto faz expedição e registra tragédia da lama no



Polícia Federal, MPF e CGU realizam 'Operação'

Bombeiros arrecadam até domingo água para vítimas de tragédia em MG

Campanha de arrecadação em MT começou na terça-feira (17). Doações podem

**Shopping**

Frac.com  
Microsoft Xbox One X  
10 x R\$349,90

◀ ● ● ● ● ▶

compare preços de

**Comparar**

[veja todos os produtos >](#)

**Imagem 1:** Notícia sobre a interdição do Teatro Atiaia. <https://g1.globo.com/mg/vales-mg/noticia/2015/10/apos-determinacao-judicial-teatro-atiaia-e-interditado-em-valadares.html>

## ANEXO 2

Principal / Notícias





### Cultura

#### Libre Théâtre se apresenta no CEU das Artes dias 24 e 25

Aqueles que não assistiram ou querem ver mais uma vez o espetáculo premiado 'Procure-se por um Amor que Gosta de Chico Buarque', do grupo Libre Théâtre, terão mais uma oportunidade na semana que vem, no CEU das Artes: a peça será encenada nos dias 24 e 25 de novembro, pontualmente às 20h, no CEU das Artes.

Publicado em 13/11/2018 14:34



Aqueles que não assistiram ou querem ver mais uma vez o espetáculo premiado 'Procure-se por um Amor que Gosta de Chico Buarque', do grupo Libre Théâtre, terão mais uma oportunidade na semana que vem, no CEU das Artes: a peça será encenada nos dias 24 e 25 de novembro, pontualmente às 20h, no CEU das Artes.

O grupo, que vai completar dois anos de existência no próximo dia 21, teve os ingressos esgotados em duas das três últimas sessões em Governador Valadares no final de setembro. 'Foi surpreendente! Não imaginávamos que lotaríamos o espaço. Tive uma excelente recepção e um ótimo retorno crítico', comenta a fundadora do Libre Théâtre e também atriz, Nicolie Sá.

O espetáculo, que tem texto e direção do valadarense Douglas Latta, vem emocionando o público com sua mensagem de amor, enfrentamento e descobertas. São cinco atores (Alexson Gonçalves, Ademir Martins, Nicolie Sá, Lidiane Oliveira e Kevin Figueiredo), que recriam no palco momentos de emoção em uma viagem musical por meio das canções de Chico Buarque.






Ambientado no Rio de Janeiro, entre o boêmio bairro da Lapa e de Santa Teresinha no final da década de 1970, o espetáculo é uma celebração do amor e da poesia. Um grilo daqueles que buscam o que acreditam ser bom pra si, mesmo que seja apenas uma música.

A peça será encenada nos dias 24 e 25 de novembro, pontualmente às 20h, no CEU das Artes. Ingressos: R\$ 15 na portaria, mas pode ser adquiridos por R\$ 10 antecipadamente na Muxa Rossini e também pelos telefones (33) 88932.2133 (Alisson) ou (33) 99105.2085 (Lidiane).

O CEU das Artes fica na avenida Tancredo Neves, S/N, Santa Elizabeta.

por Secretaria de Comunicação e Mobilização Social

#### Materias relacionadas

 <b>NOTÍCIAS</b>	Prefeitura e parceiros encerram amanhã a programação do...
 <b>NOTÍCIAS</b>	Prefeitura garante show gratuito de Eduardo Costa na Ex...
 <b>NOTÍCIAS</b>	Transporte Público: valor da tarifa será reajustado
 <b>NOTÍCIAS</b>	Conselho Municipal de Políticas Culturais empossa novos...
 <b>NOTÍCIAS</b>	Soliedade marca 25 anos da Unidade Neonatal do Hospit...

### Imagem 2 - Notícia sobre os ingressos esgotados no CEU da Artes

<https://www.valadares.mg.gov.br/detalhe-da-materia/info/libre-theatre-se-apresenta-no-ceu-da-s-artes-dias-24-e-25/85847>

## ANEXO 3

22/01/2028, 00:18

Espectáculo premiado 'Abate' é apresentado em Governador Valadares | G1

[globo.com](#) [g1](#) [ge](#) [gshow](#) [globoplay](#) [g1 jogos](#) [o globo](#) [valor](#)

VALES DE MINAS GERAIS

### Espectáculo premiado 'Abate' é apresentado em Governador Valadares

Peça será apresentada nos dias 5, 6 e 7 no CEU das Artes. Obra conquistou quatro prêmios no Festival Nacional de Teatro de Passos, realizado em julho.

Por g1 Vales de Minas Gerais

04/08/2022 10h02 - Atualizado há 3 anos



Espectáculo Abate conquistou quatro prêmios no Festival Nacional de Teatro de Passos — Foto: Libre Théâtre/Divulgação

A peça Abate será apresentada no CEU das Artes, em **Governador Valadares**, neste fim de semana. A apresentação do grupo Libre Théâtre ocorre nos dias 5, 6 e 7.

Em julho, o espetáculo conquistou quatro das nove indicações Festival Nacional de Teatro de Passos: atriz revelação (Sabrina Bertoline), melhor atriz (Nicolle Sá), melhor trilha sonora e melhor espetáculo em espaço alternativo.

Escrito, dirigido e musicalizado pela diretora, dramaturga, atriz, musicista e produtora cultural Mayara Cruz, a peça conta a história de quatro famílias que se veem cercadas pelo sistema, que quer obrigá-las a deixar suas casas sem ter para onde ir.

De acordo com o grupo teatral, Abate tem a proposta de provocar reflexões no público.

Ativa  
Acesse

<https://g1.globo.com/mg/vales-mg/noticia/2022/08/04/espetaculo-premiado-abate-e-apresentado-em-governador-valadares.ghtml>

1/8

**Imagem 3** - Notícia sobre premiações de ABATE no Festival de Passos e reapresentação na cidade. <https://g1.globo.com/mg/vales-mg/noticia/2022/08/04/espetaculo-premiado-abate-e-apresentado-em-governador-valadares.ghtml>