Arte | Educação | Performance
*Filosofia | História | Interdisciplinar | Linguística | Literatura*

Volume 2026
**ISSN 2319-0868**

# POÉTICAS DOS POSSÍVEIS: O POTENCIAL EMANCIPADOR DO TEATRO NA ESCOLA

## POETICS OF THE POSSIBLES: THE EMANCIPATORY POTENTIAL OF THEATRE AT SCHOOL

## POÉTICAS DE LOS POSIBLES: EL POTENCIAL EMANCIPADOR DEL TEATRO EN LA ESCUELA

Luciana Tosta
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro/RJ, Brasil

Monique Andries Nogueira
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro/RJ, Brasil

**Resumo**

O conceito Poéticas dos Possíveis, aqui exposto, versa sobre o potencial emancipador das aulas de Teatro na escola. A abordagem dada aos conceitos de autonomia e emancipação se orienta pela Teoria Crítica, com Adorno. Somam-se Freire, Boal, Brecht, Aristóteles, entre outros. As *poéticas* são os diferentes modos de criar e fazer Teatro, representam pesquisas diversas, de caráter híbrido, na linguagem teatral. Os *possíveis* são os espaços-entre, que são acessados pelas poéticas e permitem experimentar outras configurações de existências, ao associar os processos criativos individuais no coletivo, articulando-os nos contextos próximos e ampliados.

**Palavras-chave:** ensino do teatro; Teoria Crítica; emancipação.

**Abstract**

The Poetics of the Possibles concept presented here deals with the emancipatory potential of theatre classes at school. The approach to the concepts of autonomy and emancipation is guided by Critical Theory, through Adorno. Freire, Boal, Brecht and Aristotle, among others, are added. The poetics are the different ways of creating and performing theatre, representing diverse, hybrid research into theatrical language. The possibles are the spaces between, which are accessed by the poetics and allow us to experience other configurations of existence, by associating individual creative processes in the collective, articulating them in close and extended contexts.

**Keywords:** theatre teaching, Critical Theory, emancipation.

TOSTA, Luciana; NOGUEIRA, Monique Andries. POÉTICAS DOS POSSÍVEIS: O POTENCIAL EMANCIPADOR DO TEATRO NA ESCOLA. **Revista da FUNDARTE**. Montenegro, Volume 1, Ano 2026, p. 1-21.
Disponível em: https://seer.fundarte.rs.gov.br

REVISTA DA FUNDARTE

Volume 2026
**ISSN 2319-0868**

**Resumen**

El concepto de Poéticas de los Posibles, expuesto aquí, trata sobre el potencial emancipador de las clases de Teatro en la escuela. El enfoque dado a los conceptos de autonomía y emancipación se orienta por la Teoría Crítica, con Adorno. Se suman Freire, Boal, Brecht, Aristóteles, entre otros. Las poéticas son las diferentes formas de crear y hacer Teatro, representan diversas investigaciones, de carácter híbrido, en el lenguaje teatral. Los posibles son los espacios-entre, que son accesados por las poéticas y permiten experimentar otras configuraciones de existencia, al asociar los procesos creativos individuales en lo colectivo, articulándolos en contextos cercanos y ampliados.

Palabras clave: enseñanza del teatro; Teoría Crítica; emancipación.

## POÉTICAS DOS POSSÍVEIS

> *A prática destas formas teatrais cria uma espécie de insatisfação que necessita complementar-se através da* ***ação real****.*
>
> *Augusto Boal*

*Poéticas dos Possíveis*, que versa sobre o potencial emancipador do Teatro na escola, é um conceito em movimento, cujas formulações são dinâmicas porque dependem de processos sociais que, não somente inspiram as experiências expressivas sensório-político-filosóficas nas aulas de Teatro, como consideram uma diversidade de contextos e pessoas. As observações aqui expostas foram pensadas e experimentadas em práticas docentes, assim como nas de importantes autores que vêm enriquecendo o campo com suas pesquisas, de modo a tornar perceptível, as possibilidades pedagógicas do teatro no desenvolvimento da autonomia; pressuposto crucial no processo emancipatório.

### Autonomia e Emancipação

Em Adorno, a autonomia representa uma “força contra a barbárie”, que envolve “uma aguda autocrítica ao lado da preservação da sensibilidade em relação



REVISTA DA FUNDARTE

ao sofrimento" (Maia, 2012, p.74) e abrange questões históricas, sociais, políticas, psicológicas e pedagógicas. Para defini-la sem reduções, é necessário considerar o conflito entre o particular e o universal, a moralidade, a dicotomia sentimento-razão e a complexidade do conceito de liberdade. Além disso, devemos entender a importância da (auto)crítica ao colocar a consciência no centro da mudança e da resistência. Assim como, o caráter ético da Educação, que exige uma crítica cirúrgica à moralidade, para confrontar e não aceitar de forma irrefletida.

Acreditamos que uma aula de Teatro na escola é um terreno fértil para mobilizar sentimentos e razão, exercitar o poder da escolha e estimular a imaginação, em um trabalho essencialmente realizado em grupo.

*Bildung,* o termo alemão que se refere à Educação e à formação cultural, nos guia na pesquisa sobre a práxis do Teatro. Para Adorno, este envolve a reflexão sobre o objeto em relação ao mundo e corresponde à atitude de se posicionar frente à situação, com o vigor da autocrítica, para transformá-la. A *Bildung* apresenta uma faceta de emancipação e outra de adaptação, que é necessária para que os sujeitos se orientem no mundo. Porém, uma sociedade que só produz gente adaptada é problemática (Adorno, 2020).

Emancipação não deve ser confundida com o empreendedorismo, como pretende a visão neoliberal, que promove a adequação e perpetua a miséria de grande parcela da população. Assim, Adorno defende uma experiência emancipatória que transforme a realidade e a situa no plano espiritual, como algo que tensiona a autonomia-heteronomia e ultrapassa os sistemas políticos (Adorno, 2020).

A emancipação, portanto, é um processo dinâmico com obstáculos. Ninguém pode existir plenamente conforme suas determinações na sociedade contemporânea, que forma as pessoas por múltiplos canais que aceitam as normas de uma configuração heterônoma (Adorno, 2020).

O avanço das instâncias mediadoras digitais e a educação tecnológica problematizam a relação da sociedade com a autonomia. Como a Educação lida com os dispositivos eletrônicos e com a dessubjetivação? Questões deste tipo devem ser debatidas no âmbito educacional. Tanto Adorno (2020) quanto Freire

Volume 2026
**ISSN 2319-0868**

(2005; 2011A) defendem uma Educação voltada para a contestação e a resistência, propondo a desmistificação cultural nas escolas, onde os produtos culturais devem ser analisados de forma crítica, dialética e dialogada, ampliando horizontes intelectuais e metafísicos.

Em uma escola orientada para a democracia, a emancipação deve ser priorizada. Desta forma, a Educação deveria se concentrar em desenvolver a flexibilidade com autonomia e senso crítico, ao invés de seguir modelos pré-determinados. Assim, esta deveria contribuir para a realização de uma consciência plena. Portanto, a crítica ao realismo, a promoção da experiência e da fantasia - a favor da liberdade - deveriam começar desde a infância.

Paulo Freire argumenta que a Educação não deveria ser apenas dialética e contraditória, mas também promovedora de justiça social e de democracia. Em Freire, *ser mais* é a vocação ontológica para a humanização, um desafio de libertação dos oprimidos, realizada por meio do diálogo crítico e da conscientização (Freire, 2005). Assim, emancipação para a Teoria Crítica é sinônimo de conscientização para Freire e se concretizam na transformação social. Esse caminho exige paciência e um constante enfrentamento da cultura da dominação, que deve permanecer presente mesmo após a revolução (Freire, 2005). A emancipação seria uma luta coletiva pela libertação da opressão, um ato de amor que exige o entendimento dos oprimidos sobre a sua situação. A solidariedade verdadeira exige “que quem se solidariza ‘assuma’ a situação de com quem se solidarizou” (Freire, 2005, p.39-40).

Atualmente, estamos imersos em uma crise ética substancial, que é um dos maiores desafios da escola. Adorno fala sobre o combate à barbárie no espaço escolar, que deve fomentar a sensibilização, o olhar estético e a reflexão crítica. Por sua vez, o Teatro é uma linguagem capaz de mobilizar corpo, voz, emoção, ideias e memória. É uma poderosa ferramenta de reflexão sobre o mundo e sobre si.

Para Adorno e Freire, a transformação objetiva da realidade opressora é a exigência radical para um mundo emancipado (Freire, 2005). No contexto brasileiro, com a desigualdade econômica, social e de direitos, a mudança se torna ainda mais urgente. Pensar-fazer, ser-agir, criar-transformar.

Volume 2026
**ISSN 2319-0868**

A emancipação, portanto, não pode ser mágica ou fanática; deve ser um processo de diálogo constante, refletindo sobre o passado e o presente para sonhar o futuro. Não há sabedoria absoluta, e a Educação deve desafiar os padrões estabelecidos, contribuindo para a democracia da luta por direitos.

## Poéticas: maneiras de acionar os possíveis

Para traçar uma breve genealogia do significado de poética, foi feito um recorte geográfico e temporal na perspectiva ocidental. Todavia, a apropriação do termo aqui usada, deve ser ampliada para outros contextos históricos - espaços, tempos e culturas. A mirada é na diversidade e na pluralidade das criações poéticas em permanente processo de (re)criação. Assim, poéticas são formas sensíveis e artísticas de expressão que demandam técnicas, filosofias e pedagogia. São os modos, os meios e as formas de expressão na linguagem teatral.

O termo, *poiitikó,* surgiu na Grécia Clássica, séc. V a.C., com o filósofo Aristóleles (1964). A definição a ele atribuída foi devido à tendência instintiva para a representação que os seres humanos nutrem desde a infância; esta seria fonte de conhecimento e prazer. Apostando na existência desta inclinação natural, nada mais compreensível do que os mais aptos terem dado origem a diferentes poéticas em suas improvisações. Assim, percebemos a presença do fator criatividade na origem do conceito. De fato, para o filósofo, o gênero mais complexo seria o drama, representado por tragédias e comédias, por reunir todos os meios de expressão e melhor reproduzir a ação (Aristóteles, 1964).

As diferentes poéticas (re)criadas ao longo da história, podem se expressar, por exemplo, através da proposta política do Teatro do Oprimido (TO), fundado por Augusto Boal, ou se revelarem por meio do desvelamento dos mecanismos teatrais, uma metáfora para que se reflita sobre os mecanismos sociais que regem nossas vidas e que precisam ser mudados. Além disso, podem reforçar a ilusão e a adaptação como ocorre no teatro aristotélico.

Em Brecht, são as forças sociais que movem os sujeitos, impulsionando a criatividade e a representação. A natureza, mencionada por Aristóteles, tem pouca

influência nessa condição. No drama, a ação se move diante da audiência; no teatro dialético brechtiano, ela está imóvel, e espectadores e atores se movem ao seu redor. Boal leva a ação ao extremo, interferindo diretamente no presente com as performances do TO. Personagem e cidadão se encontram em situações em que arte e vida se confundem e se fundem, formando algo além do teatro, com potencial emancipador: “O espectador liberado, um homem íntegro, se lança a uma ação! Não importa que seja fictícia: Importa que é uma ação” (Boal, 2008, p.182).

Os três autores definiram suas poéticas com regras e técnicas específicas dentro de seus contextos. Aristóteles criou uma doutrina rigorosa guiada pelas três unidades: tempo, lugar e ação. O herói cometia a falha trágica e mostrava que ninguém escapa do destino dado por forças divinas. Era um teatro para multidões, com atores usando máscaras, voz amplificada e figurino que os tornava maiores que pessoas comuns.

Os atores brechtianos se distanciam das personagens que representam; durante uma ação dramática, “saem” da personagem e voltam a ser atores para criticarem, agora como cidadãos comuns, a cena que estava sendo apresentada. Este teatro é composto de acontecimentos objetivos impulsionados por uma “índole histórico-social” (Brecht, 2005, p.49). Através de diferentes focos de enunciação - música, cartazes, cenas dramáticas, narrativas críticas, imagens e filmes com fatos históricos - Brecht mostrava que o teatro tem um compromisso com a sua época e que deveria estar à disposição das massas “que vivem com dificuldades, para que nele possam divertir-se proveitosamente com a complexidade de seus próprios problemas” (Brecht, 2005, p.136).

O Teatro do Oprimido, ao longo do seu percurso, desenvolveu uma variedade de técnicas – como o Teatro-Jornal, o Teatro Invisível, o Teatro-Fórum, o Teatro Imagem e o Teatro-Debate - que favoreceram o diálogo entre o palco e a sociedade. Entre outras inovações, Boal criou o ator/coringa, aquele que pode representar cada uma das personagens a qualquer momento durante a peça; a personagem não é propriedade do ator que a representa, faz parte da coletividade, como no meio social. A originalidade da poética do oprimido consiste nas seguintes transgressões: o fato de cair o muro entre palco e plateia possibilitando a todos o

Volume 2026
ISSN 2319-0868

uso do poder da cena, de cair o muro entre o teatro e a vida real, sendo o teatro visto como uma etapa introdutória da vida, e de cair o muro entre artistas e não-artistas porque somos todos "gente, somos humanos, artistas de todas as artes, todos podemos pensar por meios sensíveis – arte e cultura". Para Boal, o teatro poderia não ser revolucionário em si mesmo, porém as formas teatrais propostas pelo TO seriam certamente um ensaio da revolução (Boal, 2009, p.185).

O objetivo das tragédias era provocar a catarse no espectador que, aliviado de seus temores, voltava ao lar com a ordem restabelecida, sem questionamentos. Assim, o teatro era usado como um instrumento pedagógico para reforçar os valores da pólis. Os aptos a governar a cidade eram os cidadãos, ou seja, homens adultos livres. Estavam "excluídos da cidadania: as mulheres, as crianças, os muito idosos, os estrangeiros e os escravos" (Chauí, 2002, p.467). Contudo, o espaço do teatro era aberto a todo e qualquer habitante, e o papel do drama era o de ensinar o lugar de cada um nesta sociedade. Portanto, o teatro tinha fins adaptativos. Aristóteles indica que o objetivo das tragédias e das comédias existirem seria mostrarem-se agradáveis e úteis (catarse), ou seja, ter função social (Aristóteles, 1964).

Boal e Brecht compactuam a respeito do prazer e da função social; disse Brecht (2005) que o teatro deve mostrar a realidade e ser capaz de fazer com que os espectadores transformem a contemplação desta em fruição. Do prazer aos ensinamentos. Contudo, quanto à utilidade, ambos se afastam do objetivo de provocar a catarse como um fim em si mesma. Este talvez seja o ponto mais radical que distancia o ideal aristotélico de suas concepções. Tanto para Boal quanto para Brecht o teatro é o lugar de colocar o histórico em questão para transformá-lo, um local propício para que os processos de aquisição da autonomia e da emancipação emerjam.

Assim, no que diz respeito às poéticas destes três autores, podemos observar aproximações no sentido de entender que o teatro tem uma função social e o objetivo de divertir e provocar uma experiência estética pedagógica. Para tal, faz uso de regras definidas que devem ser seguidas com maior ou menor grau de flexibilidade. As divergências se referem à meta pedagógica: enquanto Aristóteles investe na aceitação do que está posto, os outros dois primam pelo questionamento

Volume 2026
ISSN 2319-0868

e pela constatação de que a mudança é possível. Benjamin, sobre o Teatro Épico, pontuou que "O produto principal, entretanto, é uma nova atitude" e, se tratando de Brecht, "sua principal novidade é que pode ser aprendida" (Benjamin, 2017, p.33).

É importante ressaltar que existem outras formas de criação oriundas de diferentes culturas, entre elas as dos povos originários, orientais, africanos, que com seus modos específicos, também devem alimentar o repertório de uma aula de Teatro.

Em 1955, Barthes (2007) discorre sobre a importância de se conservar três lições de Brecht diante da pobreza da cena teatral francesa de então: "Primeiro, que não se deve ter medo de pensar intelectualmente os problemas da criação teatral" que devem se fundamentar "numa crítica poderosa da sociedade" (Barthes, 2007, p.147); a segunda lição foi a invenção das leis de funcionamento deste teatro em que "não é a política que se junta, bem ou mal, a formas antigas; é, ao contrário, a paixão política que se irradia a ponto de criar um instrumento dramático totalmente adaptado à sua vontade de transformação" (Barthes, 2007, p.148), por fim, "é preciso desalienar não apenas o repertório, mas também as técnicas teatrais", por exemplo considerando que "a maquiagem é também um ato político" que "participa finalmente do mesmo combate revolucionário que o texto" (Barthes, 2007, p.149).

No que concerne às práticas em uma aula de teatro, os fazeres de Brecht avançam para a estética do TO e confluem, não antevendo um fim, nas diversas formas das teatralidades contemporâneas.

Patrice Pavis define teatralidade como aquilo que em uma representação não está contido no texto, seria a maneira específica da "enunciação teatral, da circulação da fala, do desdobramento visual da enunciação (personagem/ator) e de seus enunciados, da artificialidade da representação" (Pavis, 2007, p.372). A definição do termo, trazida por Josette Féral, é "o resultado de um jogo de forças entre as duas realidades em ação: as estruturas simbólicas específicas do teatro e os fluxos energéticos – gestuais, vocais, libidinais – que se atualizam na performance e geram processos instáveis de manifestação cênica" (Fernandes, 2010, p.123-124).

É oportuno aqui fazer uma breve regressão.

Volume 2026
ISSN 2319-0868

Sob a mirada do teatro ocidental, das tragédias gregas (séc. V a.C.) ao drama naturalista (séc. XIX) a estrutura dramática pouco mudou - diálogo, conflito, personagem apresentando confusões internas, solução; tudo envolto no véu da ilusão. Ou seja, o drama foi por muito tempo na história do teatro um modelo normativo. É possível que, atualmente para o grande público, ainda seja o modelo mais difundido e consumido, pois o gênero dramático se expandiu para o cinema, a televisão e a internet. Contudo, foi nas duas primeiras décadas do século XX que os alicerces de sua hegemonia começaram a balançar, houve o período conhecido como a crise do drama, quando as vanguardas históricas romperam com a dramaturgia tradicional pautada na regra das unidades (Lehmann, 2007).

Com isso houve um deslocamento do texto, que até então era a base de todo o fazer teatral, para a estética do acontecimento, da mensagem para o ato performativo, que inclui as ações e expressões dos espectadores em sua constituição.

Brecht, apesar de ter sua poética inscrita no gênero dramático e de manter a estrutura fabular, tangencia a vanguarda com sua proposta. Embora Lehmann enfatize que o que vem na esteira das vanguardas seja o teatro pós-dramático e pós-brechtiano, o que ocorre, a partir da década de 70, é que “a cisão entre o discurso do texto e o do teatro pode se alargar até uma discrepância explícita e mesmo uma ausência de relação” (Lehmann, 2007, p.75). Contudo, “o maior perigo que ameaça a tradição do texto escrito vem da convenção antiquada, e não das formas radicais de lidar com ele” (Lehmann, 2007, 84). Alguns signos teatrais pós-dramáticos são listados por Lehmann como: a eliminação da síntese, as não-hierárquicas imagens do sonho, a simultaneidade de ações e de cenas, a dramaturgia visual, a irrupção do real, entre outros.

Sérgio de Carvalho pontua que o anúncio pelas vanguardas modernistas, da autonomia da cena e recusa do texto, foi intensificado com a tendência pós-dramática “a ponto de assumir um sentido modelar como contraponto da arte ao processo de totalização da Indústria Cultural” e acrescenta que esta “seria uma novidade histórica não apenas por razões formais, mas também pela negação estética dos padrões de percepção dominantes na sociedade midiática” (Carvalho

Volume 2026
ISSN 2319-0868

*apud* Lehmann, 2007, p.7). Nessa direção, esta desconstrução tem uma razão política de ir na contramão da apropriação dos cânones do drama pela *Indústria Cultural*. Isto é válido para um debate profícuo e pedagógico mais direto em uma aula de Teatro, na tentativa de "subverter de modo radical as heranças formais dominantes – sobretudo a dramática, que foi incorporada de modo tão rebaixado pelos meios de comunicação de massa" (Lehmann, 2007, p.9); "é pelo modo desestabilizador do trânsito entre palco e plateia que essa potência se efetiva" (Lehmann, 2007, p. 15).

O gênero da performance é um "discurso caleidoscópico multitemático" que pode relacionar "artes visuais, teatro, dança, música, vídeo, poesia e cinema" e que enfatiza a "falta de acabamento da produção, mas do que a obra de Arte representada e acabada" onde o "performer não tem que ser um ator desempenhando um papel", porém exige-se presença física e atitude autobiográfica diante da cena que o coloca "em relação direta com os objetos e com a situação de enunciação" (Pavis, 2007, p.284). A performance se aproxima da proposta cênica híbrida de Boal - por exemplo na técnica do Teatro Invisível, em que o espectador não sabe que a cena que está vendo é teatro e, assim, toma a ficção por realidade.

Na sala de aula, as técnicas que fundamentam as diversas poéticas, dão suporte às representações dos alunos, individualmente ou em grupo. O fluxo do fenômeno se dá na relação palco-plateia no instante do agora. Os estudantes experimentam diferentes papéis por meio de seus próprios corpos, vozes e emoções. Ao mesmo tempo têm a oportunidade de refletir sobre o conteúdo abordado e determinados comportamentos e atitudes enquanto jogam - neste espaço ficcional que inspira segurança e cumplicidade. As formas não se esgotam, pelo contrário, a proposta é de uma metodologia antropofágica, que se utiliza das poéticas e da pluralidade cultural, em uma perspectiva descolonial.

Interessa aqui a abertura às possibilidades de se pensar o teatro inserido em uma historicidade que nos ajuda a dinamizar e a refletir sobre o seu papel formal e teórico na Educação e na vida. Assim, as poéticas atuam como meios que podem abrir caminhos para o acesso ao universo dos possíveis.

Volume 2026
**ISSN 2319-0868**

**Possíveis: os espaços entre...**

Ao nos inclinarmos sob os possíveis, para traçarmos a genealogia deste conceito, uma vez mais encontramos Aristóteles nas suas origens. Em “Arte Retórica” o filósofo fala sobre as noções do possível e do impossível, cada um contendo dois contrários com a mesma potência, ou seja, se algo existiu ou existe, seu contrário parecerá possível de ter existido ou existir. Assim, “se uma coisa pode existir sem arte e sem preparativos, com maior razão poderá existir com arte e cuidados” (Aristóteles, 1964, p.140).

Apesar de Aristóteles reforçar o discurso da aristocracia grega numa época em que acreditavam na existência de um destino inexorável, em sua definição de possível pode-se constatar a presença do impulso da mudança; pode ser uma coisa ou outra, sendo uma completamente distinta da outra; o seu contrário. Uma abertura para tudo que está entre é observada. Os possíveis habitam o entre, onde não é ainda, mas pode vir a ser.

Paulo Freire se aproxima deste lugar do entre, principalmente nas relações de opressão e na premência da criação de *mundos possíveis* (Gadotti, 2007) que as contestem, pois se existe a opressão podemos entender que existe seu contrário, a liberdade e a justiça social. Por outro lado, com um olhar anti-aristotélico, Freire propôs ver o futuro como um problema; ver a história como possibilidade e não como determinação, colocando em evidência o oprimido e sua relação com o opressor.

Em acordo, Boal protagoniza o oprimido em sua estética, enquanto para Brecht “É necessário renunciar a tudo o que represente uma tentativa de hipnose” (Brecht, 2005, p.32). Segundo Freire é a partir do nosso comprometimento, como professores, com a máxima “mudar é difícil, mas é possível”, que devemos estabelecer estratégias de ações político-pedagógicas e estas devem também inserir resistências e rebeldias porque “preservar situações concretas de miséria é uma imoralidade” (Freire, 1996, p.88).

Volume 2026
**ISSN 2319-0868**

Moacir Gadotti, leitor privilegiado de Freire, nos traz que a Educação para outros *mundos possíveis*, ao contrário da concepção neoliberal que nega o sonho e a utopia é, sobretudo, voltada para o sonho e para a esperança;

> Educar para outros mundos possíveis é visibilizar o que foi escondido pra oprimir, é dar voz aos que não são escutados. [...] é educar para conscientizar, desalienar, para desfetichizar. O fetichismo da ideologia neoliberal é o fetiche da lógica burguesa e capitalista que consegue solidificar-se ao ponto de fazer crer que o mundo é naturalmente imutável .(Gadotti, 2007, p.1).

Assim, a escola deve ser um lugar de resistência permanente contra a barbárie e de problematizar as relações do mundo atual com o da utopia; no sentido de fazer novos *mundos possíveis* se proliferarem no agora e que tenham continuidade no futuro.

Utopia em Freire é um conceito distinto do original, criado por Thomas More, para nomear uma ilha onde existia uma sociedade idealizadamente perfeita, algo irrealizável. Na trilha Freireana, representa uma atividade humana carregada de futuridade que o educador correlaciona com as categorias da *esperança crítica*, do *inédito viável* e dos *sonhos possíveis* (Freire, 2011).

A *esperança crítica* possibilitaria a identificação de uma *situação-limite* - barreiras que precisariam ser vencidas -, para depois superá-la através de ações, ou seja, de práticas sociais. Entretanto, antes da ação consciente, o indivíduo se distanciaria do objeto para refletir sobre ele, considerando sua complexidade. Após este *percebido-destacado*, se constrói, no coletivo, o *inédito viável*, que se baseia na crença de que os *sonhos possíveis* dependem dos *atos-limite* (negação da aceitação dócil) daqueles que desejam conscientemente e criticamente a realização da utopia e para isso se posicionam de forma crítica diante das barreiras. Para os desejantes, estas últimas não são vistas como obstáculos intransponíveis, como creem os sujeitos adaptados, e sim como algo que existe, foi identificado, e precisa ser rompido; estes indivíduos utópicos se empenham na sua superação (Freire, 2011). Assim como a utopia e a esperança, os *sonhos possíveis* são construídos na dialética do anúncio da humanidade, que precisa se desencarcerar, e da denúncia da desumanidade; que no contexto atual está dando as cartas do jogo. Assim,

Volume 2026
ISSN 2319-0868

sonhar seria uma atitude crítica à frente da mudança conduzida pelo coletivo histórico-social. Contudo, não podemos perder de vista que

> a libertação desafia, de forma dialeticamente antagônica, oprimidos e opressores. Assim, enquanto é, para os primeiros, seu inédito viável, que precisam concretizar, se constitui, para os segundos, como situação-limite, que necessitam evitar" .(Freire, 2005, p.109).

Atualmente temos vivido vários retrocessos sociais como problemas de moradia, de emprego, a misoginia, o racismo e preconceitos da mais variada ordem. Somos submetidos às políticas neoliberais que atropelam os direitos humanos e sofremos planetariamente com os fundamentalismos religiosos, a anticiência, os negacionismos e diferentes manifestações de violência. Presenciamos o empobrecimento artístico-cultural do ponto de vista midiático, manipulador do gosto popular. Assistimos à morte de refugiados nas fronteiras ao redor da Terra, que se fecham para preservarem, distantes de seus territórios, milhares de homens, mulheres e crianças. Isso sem falar das guerras, da degradação do meio ambiente e da desvalorização da vida exposta na pandemia Covid-19.

Vivemos, no passado próximo, a trágica ascensão da extrema direita ao governo brasileiro, entre outros países, com suas práticas necropolíticas, como cunhou Achille Mbembe no artigo em que discute "formas de soberania cujo projeto central não é a luta pela autonomia, mas a instrumentalização generalizada da existência humana e a destruição material dos corpos humanos e populações" (Mbembe, 2016, p.125). Neste, o autor propõe novos conceitos para tentarmos compreender o mundo atual, como necropoder e mundos da morte, além do de necropolítica, e se debruça nas relações entre biopoder, soberania, estado de exceção e políticas da morte. Práticas da extrema-direita planetária.

Adorno (2020) propôs que o surgimento de novas possibilidades de estar no mundo só seria realizável mediante uma Educação crítica e autorreflexiva que combatesse as insensibilidades, estivesse disposta a criar um clima espiritual, cultural e social, e focasse em trazer para a consciência os motivos que levaram e levam ao horror das barbáries. Assim, a função da Educação deveria ser identificar a psicologia das personalidades com indicativas de autoritarismo desde a primeira

Volume 2026
ISSN 2319-0868

infância, para combatê-las pelos processos de conscientização e, principalmente, através da empatia.

Em que pontos se cruzam a linguagem dos possíveis com as aulas de teatro na escola? Acreditamos que a potência dos contrários está presente nas improvisações teatrais e que uma aula de teatro abre canais para novas possibilidades de estar no mundo, na medida em que este é representado. Tanto no âmbito do particular quanto do bem comum, material e imaterial. O teatro/experiência, praticado nas aulas, voltado para a ação transformadora, se alinha a concepção de criação de outros *mundos possíveis* por fazer emanar - da interação entre a cena e a audiência - novas profusões estéticas e múltiplas alternativas. Faço referência a uma aula que se inclina a oportunizar a experiência tanto no sentido adorniano, da mediação entre sujeito e objeto para a formação de uma consciência esclarecida e de fortalecimento da memória na dimensão temporal da continuidade (Adorno, 2010); quanto no sentido dado por Benjamin, de capacidade de contar histórias que os mais velhos compartilhavam com os mais jovens, criando um fluxo geracional em que o conhecimento circulava como sabedoria (Benjamin, 1994).

O teatro da ilusão é importante para a sensibilização e o ponto de vista poético é essencial para a existência da linguagem, mas não basta como objetivo de uma aula de Teatro em uma escola cuja função principal seja a democracia e a emancipação. As práticas teatrais na escola se inserem no âmbito tanto das subjetividades quanto da coletividade, portanto, da política.

Bernard Charlot (1986) ressalta quatro sentidos que se articulam para definir a Educação como política. O primeiro a elencar é o de que esta enfatiza os modelos sociais de comportamento às crianças. Obviamente este padrão está de acordo ao meio social onde elas vivem, na tensão da classe social a qual pertencem. Todavia, as crianças são influenciadas pelos modelos socialmente dominantes; impregnados de ideologia, portanto de significação social e política.

Em seguida pontua o sentido da Educação de formar as personalidades considerando bases psicológicas que possuem uma acepção política, e para fundamentar a sua tese faz uso da psicanálise. Para Freud “o edifício da civilização

Volume 2026
ISSN 2319-0868

repousa no princípio da renúncia às pulsões instintivas"; nesta lógica, as pulsões sexuais e agressivas são reprimidas ou sublimadas quando não estão de acordo com as normatizações civilizatórias (Freud *apud* Charlot, 1986, p.16). No caso da repressão no inconsciente, esta se dá quando os desejos conflituam com as normas e não ocorre a sublimação, ou seja, a possibilidade dos desejos serem canalizados para formas derivadas de satisfação como a arte ou o misticismo, para a pulsão da sexualidade, ou o esporte e a ambição política, para a pulsão da agressividade.

O terceiro sentido seria o fato de a Educação difundir as ideias políticas. As crianças assimilam explicações sobre liberdade, justiça, greve, vindas de seu ambiente familiar, mas também na escola e, nesta, o que é apresentado, frequentemente, coincide com a ideologia dominante. O ponto nevrálgico é que a educação preenche uma função política mistificadora, menos difundindo ideias falsas do que veiculando ideias verdadeiras que, destacadas das realidades econômicas, sociais e políticas das quais emanam, apresentam-se como autônomas e são recuperadas por um empreendimento, consciente ou inconsciente, de camuflagem da realidade (Charlot, 1986, p. 18).

Charlot exemplifica sua tese com a ideia romântica de liberdade transmitida pela escola; como se esta fosse possível de maneira plena e autônoma, não dependendo de fatores socioeconômicos que tensionam sua prática frequentemente na vida cotidiana. Portanto, os modelos culturais - de comportamentos, ideias, valores - estão impregnados da ideologia dominante que tem por meta a adaptação dos indivíduos ao sistema mantenedor da divisão do trabalho na sociedade de classes.

Por último, o autor enfatiza que a Educação é política porque está ao encargo da escola que é uma instituição social. A escola esquematiza o aprendizado necessário para o funcionamento da engrenagem, garantindo a cada indivíduo um papel estabelecido para tal sucesso. Entretanto, em contraposição a uma escola verdadeiramente democrática, o que temos visto é uma escola ainda arraigada a uma ideia de transmissão "eficaz dos modelos e das normas de comportamento, dos fundamentos éticos do controle pulsional e das ideias sociopolíticas", e não voltada para a problematização de tais fatores (Charlot, 1986, p.19). Outro aspecto

Volume 2026
ISSN 2319-0868

importante destacado por Charlot é o de que a escola é também vítima deste mecanismo ao confundir os padrões dominantes, que não cria, mas difunde, como se estes representassem os valores da humanidade.

A especificidade ideológica da pedagogia vem sendo mascarar o significado político da Educação, camuflando a realidade econômica e social quando opta por não enfatizar a dominação de classe e a divisão social do trabalho. Contudo, acentua os aspetos culturais, espirituais, morais; como se estes pudessem ser desvinculados de suas consequências ou como se não fossem determinados pelas realidades econômicas, sociais e políticas, assim como o é todo o processo educativo. Desta maneira, o autor constata, em sua crítica, que os dois principais resultados buscados pela Educação, ainda hegemônica que temos, seriam o de cultivar o indivíduo e o de assegurar a sua integração social, "É preciso, portanto, [...] não isolar sua função cultural de sua função social e não esquecer, que a Educação prepara o indivíduo para ocupar um lugar na divisão social do trabalho" (Charlot, 1986, p.27).

A Educação é política porque carrega a potência da mudança em cada sujeito consciente da sua condição de inacabamento. O ser humano que busca *ser mais*, sabe do seu dever de transformar a realidade e não foi feito para a adaptação inconteste. Rebeldia, indocilidade, criação, são suas marcas – assim, resistem a se tornarem mais um objeto na marcha de coisificação das massas (Freire, 2011A). A escola, enquanto reprodutora da ideologia que oprime e domina, produz desumanidades.

Na Educação política que defendemos com o *Poéticas dos Possíveis*, prevalece a compreensão da história como possibilidade, em que não há lugar para as explicações mecanicistas dos fatos nem tampouco "para projetos políticos de esquerda que não apostam na capacidade crítica das classes populares" (Freire, 2001, p.9).

Gostaria de estreitar um pouco mais este debate, crucial para o contexto brasileiro, considerando a estrutura colonialista a qual fomos submetidos e que, ainda que com seus devidos ajustes, se perpetua no presente. Nas fissuras dos espaços entre é urgente a reflexão sobre a necessidade da existência das lutas

anticoloniais e de um pensamento embasado na tentativa de compreensão da dependência entre capitalismo, colonialismo e racismo no projeto de poder que nos governa, expresso em um congresso composto pelas bancadas, do agro, evangélica, da Educação (precarizada para o povo) e da bala. Além disso, é preciso entender "as permanências e atualizações do (neo)colonialismo e suas diversas manifestações de colonialidade do ser, do saber e do poder" assim como precisamos enfrentar o desafio de entender "a dificuldade teórica e política para se estabelecer uma relação dialética entre a identidade e a diferença em um projeto anti-imperialista e emancipatório" (Faustino *apud* Fanon, 2021). Desta forma, é preciso trazer para a sala de aula as invisibilizadas lutas dos movimentos e expoentes anticolonialistas, antirracistas, ambientalistas, que ocorreram, e ocorrem, no Brasil.

Freire e Fanon temporalizam suas práxis em um futuro inscrito no histórico e não submetido à lei da causa-consequência. De fato, o presente não pode repetir o passado na medida em que as dinâmicas sociais não param no tempo. Contudo, ao analisar os acontecimentos passados e os comportamentos humanos em diferentes situações podemos compreender melhor as evoluções e os retrocessos nas sociedades e nas culturas. São estas análises que podem nos permitir viver o presente plenamente, com consciência crítica e empatia, projetando o futuro. Nesse sentido, virar o jogo do chamado neocolonialismo é emergente, visto que ameaças neofascistas têm sido frequentes no nosso país; "fascismo e colonialismo estão intrinsecamente ligados" (Fanon, 2021, p.89).

Adorno, no ensaio "Aspectos do novo radicalismo de direita" (Adorno, 2020A), expõe sobre a nova face do fascismo que se revelava na Alemanha democrática e consolidada economicamente da década de 60. Sinaliza para a necessidade do reconhecimento da historicidade das práticas autoritárias, e sua estreita relação com o modelo capitalista, como forma de nos manter alerta em seu combate. O autor ressalta características estruturais do fascismo como o ressentimento, o preconceito exacerbado a tudo que escape à cultura do homem branco heteronormativo, a negação da alteridade e o domínio pelo medo; não somente da violência explícita, mas de que a situação piore ou de que ocorra uma perda de privilégios.

Volume 2026
**ISSN 2319-0868**

A propaganda funcionava como a substância deste sistema cujo discurso é permeado de mentiras embalado em verdades; podemos identificar uma ressurreição desse método no bolsonarismo, derrotado nas urnas em 2022, que continua alastrando sua ideologia autoritária através de fakenews, pois na medida em que não são barrados, o que ocorre é um incentivo devido à permissividade e falta de controle.

Adorno vai além, e fala da "relação bastante complexa e difícil que se dá aqui com o sentimento de catástrofe social" (Adorno, 2020A, p.51). Pela psicanálise, o filósofo afirma que o desejo inconsciente de desgraça, de catástrofe, movido pela pulsão de destruição, é uma importante força mobilizada pelos movimentos fascistas.

Nos limites da aula de teatro, esses temas devem ser levados à cena para que sejam refletidos, dialogados, sentidos, expressados, reconfigurados. A meta do *Poéticas dos Possíveis*, ao tratar desses assuntos é a de inserir os alunos na luta política pacifista por uma sociedade menos excludente, mais humanizada e democraticamente justa.

Diante da opressão neocolonial, resta aos artistas do sul global, sem tradição autóctone, se apropriar dos modelos da metrópole, criando obras parasitas. Silviano Santiago (2000) mostra a subversão do *entre-lugar*, motivada pela necessidade de produzir uma história decolonial que desafie o discurso das sociedades hegemônicas do Norte. Os reis do capital veem no arrefecimento da fantasia uma estratégia de domínio e os artistas buscam uma liberdade que não seja controlada pelo modelo original, assim como os cidadãos querem deixar de ser vigiados e subjugados pela metrópole. Desta maneira, os artistas, para romper a prisão e transgredir, usam a metáfora, a fantasia e os cruzamentos entre ficção e realidade, fazendo da imaginação sua força.

Os espaços entre são aqueles que sobrevivem da imaginação, o local onde, pela articulação dos materiais que constituem a arte teatral e tensionam a ficção e a realidade, se (re)inventa novos *mundos possíveis* através da transgressão do pensamento e das ações. Transformar esse ideal em acontecimento é próprio da proposta que une o Teatro e a Educação e que faz da escola um lugar privilegiado

Volume 2026
**ISSN 2319-0868**

para a sua concretização. Embora esta possa tanto construir consciências esclarecidas quanto alienadas.

O Teatro na Educação pode promover a união entre o imaginário e o corpo na contingência do encontro afetivo e provocador com o outro; entendido como objeto de conhecimento que pode abranger a si próprio, o semelhante, a sociedade e as diversas coisas da natureza e do mundo.

**Referências:**

ADORNO, T. **Educação e Emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Editora: Paz e Terra, 2020.

ADORNO, T. **Aspectos do novo radicalismo de direita**. Tradução: Felipe Catalani. São Paulo: Editora Unesp, 2020A.

ADORNO, T. Teoria da Semiformação. **IN: Pucci, Zuin e Lastória (org) Teoria Crítica e inconformismo**. Campinas: Autores Associados, 2010.

ARISTÓTELES**. Arte Retórica e Arte Poética**. Tradução: Antônio Pinto de Carvalho. Rio de Janeiro: Ediouro, 1964.

BARTHES, R. **Escritos sobre teatro.** Tradução: Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BENJAMIN, W. Experiência e pobreza **IN: Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política**. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, W. **Ensaios sobre Brecht.** Tradução: Claudia Abeling. São Paulo: Boitempo, 2017.

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

BOAL, A. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

BRECHT, B. **Estudos sobre teatro.** Tradução: Fiama Pais Brandão. RJ: Nova Fronteira, 2005.

CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. Tradução: Ruth Rissin Josef. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

Volume 2026
**ISSN 2319-0868**

CHAUÍ, M. **Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos à Aristóteles**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

FANON, F. **Escritos políticos**. Tradução: Monica Stahel. São Paulo: Boitempo, 2021.

FERNANDES, S. **Teatralidades contemporâneas**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Educação e Mudança.** São Paulo: Paz e Terra, 2011A.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2005.

FREIRE, P. **Política e Educação.** São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, M. **Educar para outro mundo possível.** Escola Sindical Sul – CUT 28º. Coletivo Regional Sul de Formação, 2007.

LEHMANN, H. T. **Teatro pós-dramático**. Tradução: Pedro Sussekind. São Paulo: Cosac Naif, 2007.

MAIA, A. As aporias do conceito de autonomia: contribuições pontuais para a educação emancipatória. **In: Zuin, A. A. S.; Lastória, L. N.; Gomes, L. R. (org.). Teoria Crítica e Formação Cultural: aspectos filosóficos e sociopolíticos.** 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

MBEMBE, A. **Necropolítica**. *Revista Arte & Ensaios*, ppgav/eba/ufrj, n. 32, 2016.

PAVIS, P. **Dicionário de teatro**. Tradução: J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. São Paulo: Perspectiva, 2007.

SANTIAGO, S. **Uma literatura nos trópicos: ensaios sobre dependência cultural.** Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

Recebido em:07/04/2025 .
Aceito em:04/10/2025 .
Editor responsável:Júlia Maria Hummes .

TOSTA, Luciana; NOGUEIRA, Monique Andries. POÉTICAS DOS POSSÍVEIS: O POTENCIAL EMANCIPADOR DO TEATRO NA ESCOLA. **Revista da FUNDARTE**. Montenegro, Volume 1, Ano 2026, p. 1-21.
Disponível em: https://seer.fundarte.rs.gov.br

Volume 2026
**ISSN 2319-0868**

**Luciana Tosta**
Doutora em Educação pela UFRJ, Licenciada e Mestre em Artes Cênicas pela UNIRIO. Professora da Licenciatura em Teatro na Faculdade Cesgranrio onde ministra quatro disciplinas: Metodologia da Pesquisa em Teatro, em que orienta a construção dos projetos de TCC, Contação de Histórias, Teatro Infanto-Juvenil e Metodologia do Ensino em Teatro 5 (Teatro contemporâneo e pós-dramático). Tem mais de 20 anos de experiência na área de Ensino do Teatro na Educação Básica das Redes Pública e Particular. Trabalha com Educação Especial e Inclusiva como professora de Artes Cênicas SME/RJ e trabalhou no Instituto Helena Antipoff, de referência na área. Fez parte da equipe de atualização das Orientações Curriculares para o Ensino do Teatro (SME-RJ/2015 e 2018). Faz parte do Núcleo de Estudos Frankfurtianos e participa da pesquisa: Literatura, Memórias e Testemunhos da Realidade na UFG. Participante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Teoria Crítica e Educação da UFSCar. É membro do GECULT, Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação, Arte e Cultura, na UFRJ. Faz parte de um Movimento Social que atua no asfalto e nas favelas do bairro onde mora. Participou de projetos de teatro como atriz, produtora e idealizadora, porém sempre buscou um viés educativo e reflexivo em sua práxis.
**ORCID**: https://orcid.org/0000-0002-4161-061X
**E-mail:** tosta.lu@gmail.com

**Monique Andries Nogueira**
Bacharel em Música pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1985) e licenciada em Educação Artística pelo Conservatório Brasileiro de Música - Centro Universitário (1989). Mestra em Educação Escolar Brasileira pela Universidade Federal de Goiás (1994) e Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (2002). Realizou estágios pós doutorais em Educação na USP (2015) e em Estética na Universidade das Ilhas Baleares, Espanha (2016). Foi professora da Educação Básica por dez anos, antes de ingressar na docência superior. Atuou na Universidade Federal de Goiás e é professora titular aposentada da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. É atualmente coordenadora do Programa Educativo da Orquestra Petrobras Sinfônica.
**ORCID:** https://orcid.org/0000-0003-1982-0693
**E-mail:** moniqueandriesnogueira@gmail.com

Creative Commons Não Comercial 4.0 Internacional de Revista da FUNDARTE está licenciado com uma Licença Creative Commons - Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 4.0 Internacional. Baseado no trabalho disponível em https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte. Podem estar disponíveis autorizações adicionais às concedidas no âmbito desta licença em https://seer.fundarte.rs.gov.br/

TOSTA, Luciana; NOGUEIRA, Monique Andries. POÉTICAS DOS POSSÍVEIS: O POTENCIAL EMANCIPADOR DO TEATRO NA ESCOLA. **Revista da FUNDARTE**. Montenegro, Volume 1, Ano 2026, p. 1-21.
Disponível em: https://seer.fundarte.rs.gov.br