MÃE CORAGEM E SEUS FILHOS
O TEATRO ÉPICO BRECHTIANO NA PROMOÇÃO
DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Kelly Helena Santos Caldas¹

RESUMO

A presente pesquisa se propõe a traçar diálogos interdisciplinares entre teatro, direito e educação. Através da dramaturgia teatral e literária brechtiana “Mãe Coragem e seus filhos”, escrita no período nazista, se busca exemplificar como a arte politicamente e historicamente engajada tem um papel fundamental para a difusão multidimensional e multicultural da Educação em Direitos Humanos. Através da teoria humanista de Candido (2002; 2006), da teoria da recepção de Iser e Jauss (1979) e do teatro épico de Brecht (2002) pretende-se aqui analisar a emancipação e o protagonismo social do sujeito de direitos diante das opressões, violações e desigualdades que acontecem na sociedade. Por meio do estudo do enredo e dos personagens da obra teatral “Mãe Coragem e seus filhos” deseja-se problematizar o esvaziamento cotidiano da cidadania, da alteridade e da dignidade humana.

PALAVRAS-CHAVE: Educação em Direitos Humanos; teatro épico; dignidade humana.

ABSTRACT

The present research proposes to trace interdisciplinary dialogues between theater, law and education. Through the Brechtian theatrical and literary dramaturgy "Mother Courage and Her Children", written in the Nazi period, it seeks to exemplify how politically and historically engaged art has a fundamental role for the multidimensional and multicultural dissemination of Human Rights Education. Through the humanist theory of Candido (2002; 2006), the theory of reception of Iser and Jauss (1979) and the epic theater of Brecht (2002) it is intended here to analyze the emancipation and social protagonism of the subject of rights in the face of oppressions, violations and inequalities that occur in society. Through the study of the plot and the characters of the theatrical work "Mother Courage and her children" it is intended to problematize the daily emptying of citizenship, otherness and human dignity.

KEYWORDS: Human Rights Education; epic theater; human dignity.

¹Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (PPGED-UFS). Bolsista Capes. kellycaldas.contato@gmail.com <https://orcid.org/0000-0001-6453-8334>.

INTRODUÇÃO

A dramaturgia teatral épica enquanto espaço literário pode ser instrumento material de concretude efetiva da educação em direitos humanos, exatamente por colocar o leitor/espectador em destaque, como sujeito social ativo, criativo e inventivo. Nesta perspectiva literária e teatral, a arte rompe com a catarse contemplativa e passiva do indivíduo, fazendo com que este se perceba como parte das lutas, das desigualdades e das opressões existentes nos fenômenos sociais.

A literatura teatral épica de Bertold Brecht promove o tensionamento das relações estruturais da sociedade. O que antes era visto como destino inalterado agora é analisado como fruto direto das relações humanas, suas intenções e causalidades. Os leitores/espectadores do teatro épico-dialético “são os produtores, os construtores da sociedade, as pessoas que se ocupam de suas transformações cotidianas, que reagem de modo diferente, a depender de suas histórias” (Junqueira, 2013, p. 73).

Neste sentido, a teoria humanista da literatura proposta por Antonio Candido encontra relação direta com o teatro épico brechtiano e com a educação em direitos humanos. Para Candido (2006), a obra artística não se faz alheia aos problemas sociais, nem se fecha na visão do autor. Como expressão comunicativa de alteridade e de encontro com o outro, a obra artística se materializa a partir da recepção ativa do leitor e de suas próprias compreensões. Os fatores socioculturais, a estrutura e o pensamento social impressos na obra convidam o indivíduo participe a refletir e se perceber como sujeito de direitos.

Desta forma, a dramaturgia teatral e literária “Mãe Coragem e seus filhos” exemplifica a potência transformadora e inquietante do leitor/espectador a partir de um enredo que problematiza e faz estranhar os horrores da guerra. A personagem principal, Anna Fierling, mais conhecida como Mãe Coragem, sobrevive da guerra como mascote, perde seus três filhos para o exército e segue sozinha na busca incessante pelos escassos lucros que a miséria e a destruição humana oferecem. Uma peça escrita por Bertold Brecht em 1938, em meio ao Nazismo e Fascismo, que traz à tona o risco cruel da naturalização do horror, da banalização do ódio e da aniquilação da dignidade da pessoa humana.

A DRAMATURGIA COMO ESPAÇO LITERÁRIO DE FORMAÇÃO ATIVA DA SOCIEDADE

A dramaturgia² enquanto obra teatral literária influencia e é influenciada pelo contexto social de seu tempo, suas lutas, derrotas, enfrentamentos e conquistas. Em maior ou menor medida, a obra de arte acaba por refletir e reverberar os modos de viver e de se relacionar do meio em que está inserida. Para Candido (2006), a obra artística pode ser analisada em seu interesse nos problemas sociais, em sua capacidade de espelhamento, expressão e correspondência com a realidade da sociedade, bem como em seus motivos de ordem política ou moral.

Para uma perspectiva sociológica moderna, diz Candido (2006, p. 30) que a arte é duplamente social, pois “depende da ação de fatores do meio, que se exprimem na obra em graus diversos de sublimação; e produz sobre os indivíduos um efeito prático, modificando a sua conduta e concepção do mundo, ou reforçando nele o sentimento dos valores sociais.” Pensar sociologicamente a arte, aqui especificamente a obra teatral literária, é ampliar as

²A dramaturgia é a elaboração de um texto (fábula), com a indicação dos meios cênicos necessários para a representação teatral (Pavis, 2008). Os textos dramáticos são também obras literárias quando não estudados pelo viés da encenação e montagem, mas pelo campo simbólico, social e humanizador da palavra escrita, da comunicação e da expressividade humana.

discussões sobre os fatores socioculturais, a estrutura e o pensamento social de um determinado tempo. No entendimento de Candido (2006), a obra não se realiza com a conclusão da literatura por quem a escreveu, pelo contrário, tal acabamento se faz somente quando o leitor-receptor tem acesso à obra e é por ela afetado. Mais interessa o efeito social da obra de arte na sociedade do que a sua mera elaboração artística.

A obra de arte se dá no encontro entre comunicante-comunicando-comunicado (Candido, 2006), ou seja, na relação, na experiência humana partilhada, na troca simbólica e inter-humana. Para Candido (2002), a literatura acomodaria assim, três funções: a psicológica, a educativa e a social. A primeira se relaciona com a necessidade de fabulação da vida, sua ficcionalidade e fantasia, a segunda se relaciona com sua capacidade formativa da personalidade do leitor diante dos acontecimentos e dos impactos da obra no cotidiano e a terceira se dá quando o contexto social da realidade encontra ressonância na ficção.

Em Candido (2006), ao pensar a obra de arte não se pode perder de vista as suas tensões agregadoras e segregadoras, integradoras e diferenciadoras. Em maior ou menor grau, a obra inspira a expressão coletiva, democrática e acessível ou a redução significativa de seu público. Em maior ou menor grau, a obra promove a participação do público nos valores sociais ou acentua as diferenças entre os atores sociais. Em sua conceituação de literatura que tão bem se aplica a dramaturgia, Candido destaca:

Com efeito, entendemos por literatura, neste contexto, fatos eminentemente associativos; obras e atitudes que exprimem **certas relações dos homens entre si**, e que, tomadas em conjunto, representam uma socialização dos seus impulsos íntimos. Toda obra é pessoal, única e insubstituível, na medida em que brota de uma confiança, um esforço de pensamento, um assomo de intuição, tornando-se uma ‘expressão’. **A literatura, porém, é coletiva**, na medida em que requer uma certa comunhão de meios expressivos (a palavra, a imagem), e mobiliza afinidades profundas que **congregam os homens de um lugar e de um momento**, para chegar a uma ‘comunicação’. Assim, não há literatura enquanto não houver essa congregação espiritual e formal, manifestando-se por meio de homens pertencentes a um grupo (embora ideal), segundo um estilo (embora nem sempre tenham consciência dele); enquanto não houver um sistema de valores que enferme a sua produção e dê sentido à sua atividade; enquanto não houver outros homens (um público) aptos a criar ressonância a uma e outra; enquanto, finalmente, não se estabelecer a continuidade (uma transmissão e uma herança), que signifique a integridade do espírito criador na dimensão do tempo (Candido, 2006, p. 147, grifo nosso).

A grandeza de uma literatura e de uma dramaturgia está na humanidade que ela emana, em sua capacidade de ampliar-se espacialmente, de ultrapassar seu tempo histórico, de permanecer viva em outras sociedades e temporalidades, de afetar sujeitos em diversos contextos. Reforçando este espaço humanista e participativo da literatura, ganha destaque o leitor/espectador como parte fundamental na composição e criação da obra de arte. A contemplação da dramaturgia enquanto literatura precisa convocar o protagonismo de quem a lê, entendendo que cada leitor-partícipe se faz coautor singular da própria obra. Para Jauss (1979), a história da obra de arte literária evidenciava apenas os autores e não nos sujeitos de sua fruição interpretativa.

“A recepção da arte não é apenas um consumo passivo, mas sim uma atividade estética pendente da aprovação e da recusa” (Jauss, 1979, p. 80). Iser (1979) também não entende a obra como algo acabado em definitivo pelo autor, já que a relação autor-obra-leitor opera em um dinamismo não hierárquico. Além dos aspectos estruturais e formais do texto há a construção de mundos e de sentidos pelo receptor da obra literária.

Há, por conseguinte, vários níveis de diferença que ocorrem simultaneamente no texto: 1. **Extratextualmente**: a. Entre o autor e o mundo em que ele intervém. b. Entre o texto e o mundo extratextual, assim como entre o texto e outros textos. 2. **Intratextualmente**: a. Entre os itens selecionados a partir de sistemas extratextuais. b. Entre constelações semânticas construídas no texto. 3. **Entre texto e leitor**: a. Entre as atitudes naturais do leitor (postas agora entre parênteses) e aquelas que se lhe exige adotar. b. Entre o que é denotado pelo mundo repetido no texto e o que essa denotação – agora a servir como um análogo que guia – pretende transgredir. (ISER, 1979, p. 107-108, grifo nosso).

Neste processo ativo e formativo do leitor/espectador observam-se transformações como “o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo, dos seres, o cultivo do humor” (Candido, 1989, p. 249). Assim sendo, a literatura e a dramaturgia têm o poder de inserir o sujeito na sociedade, não em sua condição passiva e acrítica, mas em sua potência humanizadora e transformadora. Cabe, pois, a arte o papel de mobilizar o leitor/espectador diante dos acontecimentos que o afeta e que afetam os outros sujeitos sociais, promovendo uma relação de alteridade, de comunidade, de pertencimento e de diversidade entre os homens.

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Os direitos humanos são criados em âmbito internacional como resposta jurídica e social à barbárie e ao extermínio em massa promovido pela Segunda Guerra Mundial e pelo nazismo. Diante dos horrores da guerra, do terror instituído e da degradação humana durante o genocídio do povo judeu, são criados tratados a fim proteger todos os indivíduos, em âmbito particular e internacional, cabendo aos Estados assumir as responsabilidades diretas por esta proteção. As violações dos direitos humanos promovidas por Hitler no período do holocausto fizeram a comunidade internacional se alertar para a necessidade de fortalecer os instrumentos normativos de instituição do valor humano como paradigma ético incontestável.

Instruídos somente em 1945³, os direitos humanos promovem a relativização da soberania absoluta dos Estados, ou seja, prevê a punição direta aos países que violarem tais direitos. Com a Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, oficialmente fica estatuído a condição de pessoa como “requisito único e exclusivo para a titularidade de direitos” (Piovesan, 2009, p. 6). Agregada a condição de pessoa como único requisito para o sujeito de direitos está a ideia central de dignidade humana, sem esquecer dos valores de cidadania, igualdade e liberdade⁴.

³“Surge, a partir do pós-guerra, em 1945, a Organização das Nações Unidas. Em 1948 é adotada a Declaração Universal dos Direitos Humanos, pela aprovação unânime de 48 Estados, com oito abstenções. A inexistência de qualquer questionamento ou reserva feita pelos Estados aos princípios da Declaração e a inexistência de qualquer voto contrário às suas disposições conferem à Declaração Universal o significado de um código e plataforma comum de ação. A Declaração consolida a afirmação de uma ética universal, ao consagrar um consenso sobre valores de cunho universal, a serem seguidos pelos Estados” (Piovesan, 2009, p. 5-6).

⁴Artigo 1. Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade. Artigo 2. 1. Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição. 2. Não será também feita nenhuma distinção fundada na condição política, jurídica ou internacional do país ou território a que pertença uma pessoa, quer se trate de um território independente, sob tutela, sem governo próprio, quer sujeito a qualquer outra limitação de soberania. (Organização das Nações Unidas, 1948, p. 1). Também são estatuídos neste documento o direito à vida, à

A fissura no tecido humano deixada pelos regimes totalitários colocou os direitos humanos na centralidade das orientações normativas nacionais. Tratam-se de direitos demarcados pela universalidade, ou seja, basta ser humano para ter dignidade e direitos, “não importando nenhuma outra qualidade adicional, como nacionalidade, opção política, orientação sexual, credo, entre outras” (Ramos, 2018, p. 100). A insuficiência da proteção humana na Alemanha nazista pode ser vista em detalhes:

Gerou a ruptura do paradigma da proteção nacional dos direitos humanos, cuja insuficiência levou à negação do valor do ser humano como fonte essencial do Direito. Para o nazismo, a titularidade de direitos dependia da origem racial ariana. Os demais indivíduos não mereciam a proteção do Estado. Os direitos humanos, então, não eram universais nem ofertados a todos. Os números dessa ruptura dos direitos humanos são significativos: ‘foram enviados aproximadamente 18 milhões de indivíduos a campos de concentração, gerando a morte de 11 milhões deles, sendo 6 milhões de judeus, além de inimigos políticos do regime, comunistas, homossexuais, pessoas com deficiência, ciganos e outros considerados descartáveis pela máquina de ódio nazista’ (Ramos, 2018, p. 101).

Os direitos humanos se classificam como não exaustivos, ou seja, não impedem a criação de novas normas futuras, como indivisíveis, ou seja, todos os direitos possuem a mesma proteção jurídica e como interdependentes, ou seja, a exigência de todos os direitos serem atendidos sem exceção. Para Piovesan (2009), as gerações de direitos não se sobrepõem, pelo contrário, se acumulam sucessivamente. O que há com os direitos humanos é a expansão cumulativa, indivisível e interdependente. Assim, um direito se esvazia se o outro direito não é respeitado, a liberdade se esvazia se a igualdade não é consagrada e vice-versa.

Sem a efetividade dos direitos econômicos, sociais e culturais, os direitos civis e políticos se reduzem a meras categorias formais. Sem a realização dos direitos civis e políticos, ou seja, sem a efetividade da liberdade, entendida em seu mais amplo sentido, os direitos econômicos e sociais carecem de verdadeira significação. Não há mais como cogitar da liberdade divorciada da justiça social, como também infrutífero pensar na justiça social divorciada da liberdade (Piovesan, 2009, p. 9).

Há neste movimento internacional de direitos humanos a busca por instituir uma cultura de paz, pautada na dignidade humana e na justiça social. Além de garantir igualdade de gênero, de raça e de classe, se compromete a proporcionar ao sujeito de direitos o progresso social e as melhores condições de vida, sem qualquer ordem de preconceito, intolerância e discriminação. Todavia, o que se observa é a inefetividade prática destes preceitos internacionais nas ordens constitucionais e nos direitos fundamentais vigentes e instituídos pelos Estados. No caso brasileiro, observa-se a desigualdade e má distribuição de renda, a violência de gênero e a fome, a transfobia e a homofobia, o racismo estrutural, o analfabetismo e a corrupção política.

A Constituição Federal brasileira de 1988 estatui, em seu artigo 1º a cidadania e a dignidade da pessoa humana como fundamentos do Estado Democrático de Direito, como prevê com objetivos fundamentais, em seu artigo 3º, a construção uma sociedade livre, justa e solidária, a erradicação da pobreza e da marginalização e redução das desigualdades sociais e regionais; e a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (Brasil, 1988).

liberdade, à segurança pessoal, à liberdade de pensamento, consciência e religião, à liberdade de opinião e expressão, à proteção contra o desemprego, à repouso e lazer e à participação livre da vida cultural da comunidade e da fruição as artes.

A ineficácia material e a ausência de correspondência prática entre os direitos humanos consagrados e os direitos humanos efetivados no mundo contemporâneo e subdesenvolvimento demandam uma educação crítica dos direitos humanos, uma educação capaz de problematizar o neoliberalismo e o desenvolvimento global desenfreado promovido pelo mercado capitalista. A prática mostra, pois, o lucro dos donos do poder como gestor hegemônico das decisões sociais, independente das barbáries e violações perpetradas contra a humanidade⁵. (Flores, 2003).

Ruiz (2010) aponta uma certa naturalização da desigualdade social como um fosso liberal-capitalista que separa a norma formalmente instituída e o descumprimento material dos direitos humanos em muitas sociedades modernas, incluindo a brasileira. Por isso, a alteridade se faz tão importante, pois sai de uma visão centrada no eu e se lança em uma cosmovisão coletiva que repensa os direitos humanos com foco na alteridade e na relação com o outro. “A alteridade é inerente à abertura do sujeito para relação. Ela é necessária, condição de possibilidade da própria subjetividade. Ela se realiza como ética. A ética é inerente à nossa abertura para o outro” (Ruiz, 2010, p. 196).

Para Flores (2003) é preciso confrontar a visão do Norte Global e a visão do Sul Global acerca dos direitos humanos, enquanto a primeira defende a existência de uma identidade universal que garante a todos os seus direitos, a segunda se concentra em pensar a multiculturalidade e a diferença. “Nem o direito, garantia de identidade comum, é neutral; nem a cultura, garantia da diferença, é algo fechado. Torna-se relevante construir uma cultura dos direitos que recorra em seu seio à universalidade das garantias e o respeito pelo diferente.” (Flores, 2003, p. 292). Há assim a convocação para que os sujeitos de direitos saiam dos seus isolamentos e passem a enxergar/conviver com as pluralidades das periferias e as diferentes formas de perceber o mundo sem a busca pela centralidade, pelo domínio, pela exploração e pela violência.

No acervo dos direitos sociais brasileiros está a educação, como um direito de todos e como instrumento da cidadania. Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, valorização dos profissionais da educação escolar, gestão democrática do ensino público, garantia de padrão de qualidade e garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida são alguns dos princípios que regem a educação expressamente na Constituição Federal vigente (Brasil, 1988).

A importância da educação, mais especificamente, da educação em direitos humanos aparece expressamente na Declaração de Viena, em 1996, como produto resultante da Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, realizada em Viena, no ano de 1993. Tal previsão visa a formação social dos cidadãos sobre a importância paz, da justiça, do respeito à diferença multicultural e da justiça social. Entretanto, sem instrução crítica e humanizada dos sujeitos sobre os seus próprios direitos e obrigações dentro da sociedade, os direitos humanos se esvaziam de sentido e de concretude.

⁵ “Vivemos, pois, na época da exclusão generalizada. Um mundo no qual 4/5 dos habitantes sobrevivem no umbral da miséria; no qual, segundo o informe do Banco Mundial de 1998, a pobreza aumenta em 400 milhões de pessoas por ano, significando que, atualmente, 30% da população mundial vive (sobrevive) com menos de um dólar por dia – afetando de modo especial às mulheres – e 20 % da população mais pobre recebe menos de 2% da riqueza ao passo que os 20% mais ricos reservam 80% da riqueza mundial. Um mundo no qual, em razão dos planos de (des)ajuste estrutural, impõe-se o desaparecimento das mínimas garantias sociais: mais de 1 milhão de trabalhadoras e trabalhadores morrem por acidente de trabalho, 840 milhões de pessoas passam fome, 1 bilhão de seres humanos não tem acesso a água potável e a mesma quantidade são analfabetos (PNUD, 1996). Um mundo no qual as mortes por fome e doenças evitáveis chegam por ano a cifras iguais às mortes das Torres Gêmeas multiplicadas por 6000 ... Resta evidente que não importam as pessoas, mas unicamente a rentabilidade” (Flores, 2003, p. 288).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9.394/1996), o seu artigo 26 prevê que “conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança, o adolescente e a mulher serão incluídos, como temas transversais” nos currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio (Brasil, 1996). Enquanto isso, em 2013, por meio da então Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, é criado o caderno de educação em direitos humanos com as diretrizes nacionais sobre a apreciação do tema. Tal documento traz em seu bojo a importância de uma educação que enxergue as diferenças multiculturais em sala de aula, que abre espaço as experiências de vida dos participantes, aproximando os direitos da realidade e do contexto dos alunos.

As diretrizes para a Educação em Direitos Humanos pretendem partir das experiências vividas pelos alunos como caminho de empoderamento e de propagação de valores humanísticos, para que estes se vejam como agentes ativos dos direitos humanos. No citado caderno de educação em direitos humanos são elencados tais princípios: a dignidade humana, igualdade de direitos, reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades, a laicidade do Estado, a democracia na educação, a transversalidade, vivência e globalidade e a sustentabilidade socioambiental. (Brasil, 2013).

No Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, de 2018, pode-se extrair uma definição institucional da Educação em Direitos Humanos:

A educação em direitos humanos é compreendida como um **processo sistemático e multidimensional** que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões: • **apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos** e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; • afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem **a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade**; • formação de uma **consciência cidadã** capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político; • desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de **construção coletiva**, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; • fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações. (Brasil, 2018, p. 11).

Sabe-se que a injustiça social, a violação de direitos, o ódio às minorias e o arbítrio dos agentes estatais assombram diariamente os estados democráticos de direito nos países do Sul Global. A educação pública vive carências de diversas ordens que criam abismos entre as normas e a realidade social. Daí a urgência de instrumentos pedagógicos e políticas públicas para pensar a educação em direitos humanos em um viés efetivo, já que não há lutas por direitos sociais, trabalhistas, econômicos e culturais se os próprios cidadãos não se veem como sujeitos de direitos e como agentes sociais.

MÃE CORAGEM E SEUS FILHOS: POR UMA SENSIBILIZAÇÃO CIDADÃ E DEMOCRÁTICA

Partindo da dramaturgia como escrita literária teatral de formação ativa da sociedade e do teatro épico brechtiano como estética artística de emancipação crítica, a obra “Mãe Coragem e seus filhos” mostra-se como uma ferramenta pedagógica de educação em direitos humanos. Trata-se de uma peça escrita por Bertold Brecht, dramaturgo alemão, em 1938, no momento histórico mundial demarcado pela Segunda Guerra, pelo Nazismo e pelo Fascismo.

Situada ficcionalmente na Guerra dos Trinta Anos, a obra propõe uma crítica às guerras e à destruição humana por elas causada. Através da trajetória de vida da protagonista Anna Fiering, popularmente conhecida como Mãe Coragem, Brecht convoca o leitor e o espectador a estranhar a naturalização da violência e do ódio em seu tempo. Mãe Coragem é

uma vendedora ambulante, um mascate que vende seus produtos em uma carroça. Uma mulher que acompanha os soldados nas batalhas para lhes vender mantimentos e utensílios. Acompanhada dos seus três filhos, encontra seu sustento e seu sentido de vida na guerra, em suas mazelas e em seus destroços.

Mãe solo de três filhos, dois homens e uma mulher, Anna Fiering vai perdendo um a um na travessia, mas mesmo assim segue sua trajetória na guerra. A peça começa com um soldado e um recrutador parando a carroça de Mãe Coragem na intenção de saber o seu destino e de recrutar um de seus filhos. Nas palavras do Sargento já ficam evidentes o horror naturalizado que a guerra provoca na sociedade:

Sargento: [...] A paz é uma porcaria, só a guerra é que estabelece a ordem. Na paz a humanidade brota que nem espiga. É um desperdício de gente e de gado, assim sem mais nem menos. [...] Só onde há guerra é que se põem os registros e as listas em ordem, os sapatos em fardos e o trigo em sacos, as pessoas e as cabeças de gado são bem contadinhas e levadas, pois todo mundo sabe: sem ordem não há guerra! Como tudo que é bom, a guerra também é difícil, no começo. Mas, depois que começa a florescer, ela resiste a tudo; e as pessoas começam a tremer, só de pensar na paz, como os jogadores, que não querem parar, para não terem de fazer as contas do que perderam (Brecht, 1991, p. 175-176).

O filho mais velho de Mãe Coragem, Eilif, segue com o recrutador, mas, apesar de sobreviver às custas da guerra, Mãe Coragem resiste e tenta impedir que seus filhos se envolvam com a guerra. “Querem ir para longe da mamãe, seus diabos, e meter-se na guerra, como cordeiros na boca do lobo. [...] Sargento, o meu maior medo é o de que meus filhos não voltem da guerra” (Brecht, 1991, p. 183). Enquanto o Sargento demonstra interesse em comprar uma fivela a Mãe Coragem, o Recrutador convence Eilif a beber e comemorar o seu alistamento militar.

Em outra passagem da obra, Eilif é elogiado pelo general por sua atitude sanguinária com os camponeses. Disse o general: “Eilif, eu gosto de ver um soldado assim, com a sua coragem. Esses, eu trato como se fossem meus filhos” (Brecht, 1991, p. 191). Seu filho mais moço, queijinho, se torna intendente do Segundo Regimento e Mãe Coragem comemora por ele não estar na linha de frente. Sem perceber as perdas que acumula durante os anos, Mãe Coragem demonstra, a todo instante, sua afeição pela guerra. “A guerra não vai tão mal: até que entrem todos os países, pode durar uns quatro ou cinco anos, e ainda é pouco. Com um pouco de esperteza, e sem se descuidar, eu posso fazer muitos bons negócios” (Brecht, 1991, p. 196).

Reforçando a relação da guerra com a fé, afirma o capelão: “Morrer na guerra é uma glória, e não um azar. Por quê? Esta é uma guerra santa. Não é uma guerra qualquer: é uma guerra muito especial, em que se luta pela defesa da fé” (Brecht, 1991, p. 199). Em determinado momento, Mãe Coragem pensa em desistir dos seus negócios, mas reconsidera. Preocupada somente consigo e com seu lucro, Mãe Coragem avalia se deve comprar ou não novas mercadorias. Desejando vida longa às guerras, ela diz: “Os imperadores, reis e papas sempre dão uma ajudinha à guerra, quando há necessidade; ela, portanto, não deve recear nada de grave, e ainda tem pela frente uma longa vida” (Brecht, 1991, p. 227).

Em defesa da opressão entre os oprimidos, Mãe Coragem declara acreditar na violência como o melhor caminho. Nas suas palavras:

Quem é pobre precisa ter coragem, senão está perdido. Até para sair da cama mais cedo, e aguentar o rojão! Para lavrar um alqueire de terra, em plena guerra! E ainda pôr mais crianças no mundo, é a prova de coragem: porque não há nenhuma perspectiva. Os pobres têm de ser carrascos uns dos outros, e se matarem reciprocamente, para depois se olharem cara a cara: então

precisam ter muita coragem. Suportar um imperador e um papa é sinal de uma coragem tremenda, e isso custa a própria vida deles! (Brecht, 1991, p. 230).

Katrin, sua filha muda, é violentada pelo escrevente e Mãe Coragem não enxerga, seguindo o seu trajeto na guerra, com o seu único objetivo, o lucro. Em certo momento, Mãe Coragem revela as marcas que a guerra deixou em seus três filhos. “[minha filha] é muda também por causa da guerra, porque, quando pequena, um soldado enfiou-lhe qualquer coisa pela goela adentro. Eu nunca mais vou rever o Queijinho, e só Deus sabe onde o Eilif está” (Brecht, 1991, p. 234). A oscilação entre a revolta e a banalização da guerra por Mãe Coragem também aparece em outro trecho da obra:

Eu às vezes me vejo atravessando o Inferno com a minha carroça, vendendo breu: ou então no Céu, vendendo viático às almas perdidas...Se eu, com os filhos que ainda me sobraram, ainda pudesse encontrar um lugar onde não houvesse tiroteios, bem que gostaria de viver uns poucos anos de sossego (Brecht, 1991, p. 250).

Katrin, a filha muda, para salvar os camponeses de uma emboscada, toca alto um tambor e é por esta rebeldia é assassinada. Não restando mais nenhum filho vivo de Mãe Coragem. Um camponês acusa Mãe Coragem pela morte de sua filha: “Se a senhora não tivesse ido à cidade tratar de negócios, talvez nada disso tivesse acontecido” (Brecht, 1991, p. 265). Por fim, Mãe Coragem sobe em sua carroça e segue outro Regimento militar, afinal, a guerra continua.

TEATRO ÉPICO BRECHTIANO: A BUSCA PELA EMANCIPAÇÃO DO LEITOR/ESPECTADOR

O que se observa em Mãe Coragem e seus filhos é um enredo marcado pela naturalização, banalização e apoio à guerra, não por Bertold Brecht defender os seus horrores, ao contrário, por querer provocar no leitor/espectador o assombro da violência e suas consequências nefastas. O teatro épico e sua dramaturgia pretende provocar o leitor/espectador intelectualmente, fazendo-o pensar a respeito de si mesmo e de suas próprias ações. Suas obras não pretendem a mera contemplação de quem lê e vê o texto/encenação, pretendem o despertar emancipatório do sujeito social e de direitos.

Em seu diário de trabalho, Brecht (2002) destaca a importância da arte na formação do sujeito humano ativo, entendendo o mundo não como algo dado e inalterável, mas sim suscetível a transformações sociais. Diferente do pensamento aristotélico do teatro, o teatro épico se propõe a provocar ação concreta e não a inércia do sujeito, sujeito este inserido como parte do fenômeno social.

O novo teatro interessa ao homem social porque o homem se ajudou a si mesmo no plano social, tecnicamente, cientificamente e politicamente. O novo teatro expõe qualquer tipo junto com o seu comportamento, de modo a projetar luz sobre suas motivações sociais; o homem só pode ser compreendido se elas são bem conhecidas. Indivíduos continuam a ser indivíduos, mas se tornam um fenômeno social; suas paixões e também seus destinos se tornam uma preocupação social. A posição do indivíduo na sociedade perde sua ‘naturalidade’ e passa a ser o centro da atenção (Brecht, 2002, p. 100).

Para provocar o estranhamento crítico e a formação ativa da sociedade, Brecht faz uso de fatos aproximados da vida real em sua dramaturgia, fazendo com que o leitor/espectador se coloque em perspectiva, saindo da aceitação inalterada da cena para a percepção das causas e consequências das ações e das opressões sociais em jogo. Brecht acredita na arte como função

didática e por isso “deseja difundir, em meio da miséria dos horrores da guerra, uma mensagem de esperança: os males não são eternos; a paz e a bondade não são utopias; o mundo e a sociedade são mutáveis; é possível transformar o homem” (Rosenfeld, 2012, p. 52).

Por meio do efeito de distanciamento, Brecht fazia com que a dramaturgia e a encenação deixassem de produzir no leitor/espectador uma catarse artística passiva e passasse a gerar incômodos políticos e sociais. O leitor/espectador, então, “pode sentir raiva onde o personagem sente alegria etc. Está livre para – e às vezes é até encorajada a – imaginar um outro curso dos acontecimentos, ou tentar encontrar um, e assim por diante.” (Brecht, 2002, p. 101). O que se deseja com o teatro brechtiano é fazer da narrativa histórica e artística um lugar fértil para o didatismo, a cientificidade e o questionamento social, ou seja, um espaço onde o leitor/espectador assume o seu protagonismo.

CONCLUSÕES

Pensar a promoção da educação em direitos humanos por meio do teatro épico brechtiano, tendo na dramaturgia teatral e literária “Mãe Coragem e seus filhos” o seu exemplo, é um caminho pedagógico, didático e científico de transformação dos indivíduos passivos em sujeitos de direitos. A arte enquanto espaço humanista e participativo do leitor/espectador se mostra necessária para a construção efetiva da cidadania, da dignidade da pessoa humana e do estado democrático de direito.

Uma arte crítica e histórica que mostra os abismos políticos e as desigualdades sociais, trazendo o leitor/espectador para dentro do fenômeno social, é cara à educação em direitos humanos, posto que se trata de um processo multidimensional e multicultural de fortalecimento de atitudes, valores e práticas sociais de emancipação coletiva e de respeito à cidadania.

A arte engajada no protagonismo do receptor e na formação ativa da sociedade cria espaços de problematização e conscientização dos direitos humanos instituídos formalmente e esvaziados na realidade concreta dos países subdesenvolvidos do Sul Global. Os tantos direitos previstos na Declaração de Direitos Humanos (1948) e na Constituição Federal Brasileira (1988) continuam a ser violados diuturnamente, sendo a educação e a arte, engajadas politicamente, caminhos possíveis de reivindicações sociais em prol da igualdade, da liberdade, da dignidade humana e da ausência de qualquer tipo de preconceito e discriminação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 11 jan. 2024.

BRASIL. [LDB – Lei nº 9.394 (1996)]. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 20 dez. 2023.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Caderno de Educação em Direitos Humanos**. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. Disponível em: <http://www2.uesb.br/pedh/wp-content/uploads/2014/06/Diretrizes-da-Educa%C3%A7%C3%A3o-em-Direitos-Humanos.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2024.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2024.

BRECHT, Bertold. **Diário de Trabalho**, volume 1: 1938-1941. Tradução de Reinaldo Guarany e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Rocco, 2002.

CANDIDO, Antonio. **Direitos Humanos e literatura**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: **Textos de Intervenção**. São Paulo: Duas Cidades / Editora 34, 2002.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

FLORES, Joaquin Herrera. Direitos humanos, interculturalidade e racionalidade da resistência. **Direito e Democracia**, v. 4, n. 2, 2003, p. 287-304.

ISER, Wolfgang. O jogo do texto. In: LIMA, Luiz Costa (Coord. e Tradução). **A Literatura e o leitor: textos da estética da recepção**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JAUSS, Hans Robert. A estética da recepção: colocações gerais. In: LIMA, Luiz Costa (Coord. e Tradução). **A Literatura e o leitor: textos da estética da recepção**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JUNQUEIRA, Thereza de Jesus Santos. **A experiência jurídica entre o palco e a plateia**. Dissertação (Mestrado em Direito) –Faculdade de Direito, Universidade Federal da Bahia. Salvador, p. 109. 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 12 dez. 2023.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. Tradução sob a direção de J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

PIOVESAN, Flávia. **Temas de Direitos Humanos**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

RAMOS, Andre de Carvalho. **Curso de direitos humanos**. 5. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

ROSENFELD, Anatol. **Brecht e o teatro épico**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

RUIZ, Castor M. M. Bartolomé. Os direitos humanos como direitos do outro. In: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; PEQUENO, Marconi (Orgs). **Direitos Humanos na Educação Superior: subsídios para a educação em Direitos Humanos na Filosofia**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2010.