



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE
JANEIRO - UNIRIO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE ARTES
CÊNICAS CLA -PPGEAC**

Daniela Araújo de Abreu

**O DESPERTAR DOS CORPOS E O DISTANCIAMENTO
DO OLHAR
Fissuras e empoderamento na Escola Pública da Baixada**

Rio de Janeiro, RJ

2020

Daniela Araújo de Abreu

**O DESPERTAR DOS CORPOS E O DISTANCIAMENTO
DO OLHAR**
Fissuras e Empoderamento na escola pública da Baixada Fluminense.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para obtenção do título em Mestrado Profissional em Ensino de Artes Cênicas.

Orientadora: Professora Doutora Liliane Ferreira Mundim

Rio de Janeiro, RJ

2020

O DESPERTAR DOS CORPOS E O DISTANCIAMENTO DO OLHAR
Fissura e Empoderamento na Escola Pública da Baixada Fluminense

Relatório do Curso de Mestrado Acadêmico em Artes Cênicas do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovado em _____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Liliane Ferreira Mundim – PPGAC UNIRIO

Prof.^a Dr.^a Marina Henriques Coutinho – PPGAC UNIRIO

Prof.^a Dr.^a Flavia Braga Vieira – Dep. Ciências Sociais UFRRJ

DEDICO,

À minha filha, Clara, o grande amor da minha vida, a maior incentivadora do meu retorno ao estudo e quem mais inspira minhas aulas desde pequenina. Quem deixa minhas contradições expostas e me ensina todo dia a compreender os novos tempos. Quem me fez perceber o quanto cuidar dela era também cuidar de mim e seguir contribuindo na luta pela transformação da sociedade.

Ao meu pai *in memoriam* por ser um exemplo intelectual com requinte de simplicidade e integridade mineira. Jornalista aguerrido, do “Pasquim”, que enfrentou os tempos duros da ditadura militar, mostrando que diante da opressão, o único caminho é a luta. Sei o quanto ficaria feliz de ver-me concluindo este momento.

Ao Grande Otelo *in memoriam*, amigo, um dos homens mais educados que conheci. Meu maior estimulador no mundo do teatro, presenteou-me com sua participação em um espetáculo. Tenho muito orgulho de ter crescido ao seu lado, aprendendo e ouvindo tantos conselhos, tantas histórias duras, sobretudo as dificuldades de ser ator negro no Brasil.

Aos meus alunos (as) que ao longo desses anos me ensinaram novos olhares e me ajudaram a compreender esse território, chamado Piabetá, com suas potências e desigualdades. Juntos perseguimos a práxis de uma educação libertadora e um teatro voltado aos filhos da classe trabalhadora. Eles são o verdadeiro sentido desta dissertação. Tudo foi para eles, por eles e com eles.

AGRADECIMENTOS

Toda a produção é o resultado da soma, daqueles que inspiraram a minha vida, dos que são responsáveis pela minha formação política, intelectual, artística e pedagógica; dos afetos e forças que recebi para chegar até aqui.

À Marielle Franco *in memoriam*, companheira de lutas, que teve sua vida brutalmente ceifada no instante que fazia minha primeira aula de mestrado, no dia 14 de março de 2018. Desde então, Marielle semente germinou nas aulas de artes.

Ao Augusto Boal *in memoriam*, grande mestre do Teatro do Oprimido, com quem tive o privilégio em ter um breve convívio na minha juventude e encontros potentes durante a vida, sendo o último em 2009, em um debate na UNIRIO, em que levei meus alunos do ensino médio, do C.E Professor Alfredo Balthazar da Silveira.

Ao meu companheiro, meu melhor amigo, meu marido Gilberto que está ao meu lado, ombro a ombro, há vinte anos. Nas lutas, na defesa de uma educação libertadora, na produção de tantas fissuras nesse território do medo. Ele que é generoso e abriu mão de tanta coisa para que eu pudesse voltar a estudar, que sempre acredita em mim, encorajando-me, orientando-me com seu olhar histórico.

À minha mãe, Dulce Regina, a força e a base da minha vida, um exemplo de guerreira, despertou em mim os primeiros passos para compreender a força da mulher e que a luta ambiental é uma luta anticapitalista.

Aos meus irmãos que tanto amo e me inspiram cada um à sua maneira, Pedro, o artista, desde pequeno me acompanhava pelos ensaios, assim tornou-se o filho da Joana em a Gota D'água nos palcos da UNIRO ao meu lado, educador, sensível e dedicado a tudo que faz. Isabela, a linda guerreira, parceira de tempos duros, mas cheios de sonhos com quem dividi, quartos, casas, tantas alegrias e perrengues. Richard, o mais velho e talentoso da família. Charles, o irmão que eu cresci ao lado, sendo o mais velho com direito a brigas, piques, fantasias de carnaval, quem eu admirava tanto e sonhava que quando crescesse tivesse um pouquinho da sua inteligência.

À minha professora orientadora, arte-educadora, Liliane Mundim, e ao nosso reencontro na Praça São Salvador. Lili inspira alegria, festa e territórios a serem explorados. Para ela apresentei a primeira produção dos meus primeiros alunos de teatro

em 1996, inspiradora da minha trajetória na arte-educação. Obrigada por me apresentar Deleuze, Certeau e Foucault com mais profundidade. Faz tudo com tanta leveza que tornou esse processo da dissertação, difícil e duro em prazeroso.

À professora Marina Henriques, por aceitar estar na minha banca e ministrar a disciplina fundamental para os novos rumos da minha dissertação e docência, trazendo teóricos tão necessários, promovendo debates e atividades tão potentes, contribuindo e lapidando meu crescimento teórico e pedagógico.

A professora e amiga Flavia Braga, por ser uma inspiração acadêmica, onde pulsa a práxis. Por ter uma trajetória tão exemplar que contribui para uma academia voltada para o fortalecimento dos movimentos sociais e para a vida do planeta.

À professora e amiga Viviane Narvaes, por toda a parceria com o meu trabalho e com a escola aqui retratada. Por possibilitar que a universidade cumpra o seu papel extensivo na baixada e faça essa ponte tão essencial entre a arte no ensino fundamental à faculdade de teatro.

Às minhas colegas de mestrado que me deram os melhores dias de 2018, um ano nada fácil, mas que as “manas”, principalmente, foram a força que me guiaram nesse percurso.

À Professora, diretora e amiga Sylvia Heller, minha mestra que me levou aprofundar Brecht e o teatro político. Seus ensinamentos são a base da metodologia que desenvolvi. Ela modificou o meu olhar sobre o teatro-educação, trazendo jogos e exercícios fundamentais para a formação de um teatro para a classe trabalhadora.

À amiga, irmã, Cristina Moura, revisora desta dissertação, que sempre me nutriu com sua sabedoria das literaturas africanas e de um português voltado à melhor forma de ler o mundo. Agradeço por sua generosidade e dedicação com meu trabalho.

Ao amigo e colega de trabalho João Gabriel por sua generosidade e talento em produzir o vídeo introdutório da dissertação, uma compilação do meu trabalho docente.

Ao Max Rocha, amigo dos tempos da faculdade de teatro, companheiro de lutas e grande parceiro de cenas e artes pela vida, quem me apresentou a Baixada Fluminense e possibilitou meus primeiros passos como professora de jovens na periferia.

Aos amigos Gustavo e Bruno, colegas de faculdade, amigos de tantos anos e principais incentivadores dessa nova fase da minha vida.

À Angel Vianna e sua Escola que me trouxe um novo corpo, uma nova percepção das minhas possibilidades, uma consciência corporal, um respeito com o corpo do outro.

Ao Ziraldo, o tio que cresci vendo criar coisas incríveis que eu amava, como “Flicts”. Ele foi o meu primeiro patrão e um incentivador do teatro em minha vida.

Ao meu grande amigo e compadre Guilherme Soninho, meu irmão do coração, uma das pessoas mais generosas que passou pela minha vida. Devo muito a este que me ensina todos os dias, com sua perfeita leitura de conjuntura, a olhar a realidade de maneira distanciada e crítica. Meu principal formador político, que com sua ideologia apurada, aponta que a luta pelo comunismo é também a luta por homens e mulheres melhores.

Ao companheiro e amigo Renato Cinco de uma vida inteira, não me lembro nenhuma luta, passeata, ocupação que ele não estivesse do meu lado. Por ser esse camarada exemplar ecossocialista no enfrentamento contra o sistema capitalista.

Ao amigo Leandro Eliel, um companheiro generoso, que sempre possibilitou caminhos fundamentais na minha formação política e profissional.

Ao amigo Marcos César, filho dessa periferia chamada Magé, de estudante a educador tornou-se o nosso maior companheiro das trincheiras na cidade do medo.

Ao amigo Alexandre Guarnieri por me possibilitar o contato com universo das artes visuais, literárias, introduzindo em minha vida a apreciação da arte contemporânea.

À amiga Ivanete Silva, irmã, mulher negra da baixada, exemplo de luta, forte e generosa; minha mestra nos enfrentamentos por uma educação pública, gratuita, laica, emancipatória e de qualidade.

As “manas”, mulheres potentes da minha vida que me ensinaram que sozinha eu ando bem, mas com elas, ando melhor: Ana Magni, Alessandra Bruno, Susana de Sá Gutierrez, Flávia Miranda, Cristina Tozzi, Roberta Borges, Leila Cavalcanti *in memoriam*, Bárbara Nascimento e Daniela Domeneghini.

Obrigada a todos os amigos e camaradas que estiveram nas trincheiras dessa vida, foram muitas, em especial meus camaradas da OJL, do M.E da década de 90, do SEPE, Coletivo de Formação 13 de Maio e os Guerreiros do D.E.

*Aos esfarrapados do mundo e aos que neles
se descobrem e, assim descobrindo-se, com
eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam.*

(FREIRE)

RESUMO

O presente trabalho denota a busca de possibilidades metodológicas no campo do teatro-educação para jovens periféricos em um colégio estadual no distrito de Piabetá, localizado na Baixada Fluminense. Uma sistematização das principais experiências do teatro nas aulas de arte nos tempos meritocráticos, em território de desigualdades, ausências e medos. Entendendo a escola como um espaço de disputa de pensamentos, as aulas de artes atuam na diretriz de uma educação libertadora que contribuía na construção de um olhar crítico e um corpo empoderado.

Uma trajetória em diálogo com teóricos no campo da educação, da sociologia, da filosofia e do teatro ao encontro das estéticas da dialética e do oprimido, a serviço dos filhos da classe trabalhadora para que não se fale apenas da periferia, mas que contribua para o fim de suas desigualdades.

Palavra Chave: Teatro-educação, aluno da periferia, metodologia de fissuras, corpo empoderado, estética do oprimido.

ABSTRACT

The present dissertation analyses a teacher's search for methodological possibilities in the field of theatre-education for peripheral youth in a public school in the district of Piabetá, located in Baixada Fluminense. This is a systematization of the main theatre experiences in art classes during meritocratic times, in a territory of inequalities, absences and fear. Understanding the school as a dispute of thoughts, the analysed art classes appear as a guideline of a liberating education that contributed to the construction of a critical view and an empowered body.

The text is drawn through a trajectory of dialogue with authors in the fields of education, sociology, philosophy and theatre, meeting a dialectical aesthetic of the oppressed to assist the sons of the working class. This research aims not only to talk about the periphery, but also to contribute to the end of inequalities.

Key words: Theatre-education, students from the periphery, fissure methodology, empowered body, aesthetics of the oppressed

Sumário

APRESENTAÇÃO.....	13
INTRODUÇÃO	17
1. EDUCAÇÃO, PERIFERIA, ENCONTROS E QUESTÕES.....	25
1.1. A Escola, uma história de caráter disciplinador em antagonismo a ideais transformadores.....	25
1.2. Escola pública na periferia ou para a periferia?	31
1.3. Universos Periféricos, um mundo a transformar.....	35
1.4. Magé dos coronéis às milícias! Terra do medo e da invisibilidade das lutas.....	40
1.5. Colégio público investigado: território de opressões e fissuras.....	44
2. O DESPERTAR DOS CORPOS E O DISTANCIAMENTO DO OLHAR: UM DIÁLOGO COM AS BASES TEÓRICAS.....	49
2.1. Paulo Freire: A escola como espaço de ação cultural para a libertação.....	50
2.2. O Encontro com os Pensadores do Teatro Emancipatório.....	55
2.2.1. Os elementos de Brecht no encontro com o Teatro Dialético.....	55
A. O corpo em Brecht.....	59
2.2.2. Boal, e o teatro humanamente político.....	64
A. Teatro Fórum um método de fissura.....	67
2.3. Dialogando com as bases da corporeidade: Corpos: reflexos do contexto.....	71
3. EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS, TEATRAIS, FISSURANTES NA CONSTRUÇÃO DA VISÃO CRÍTICA: EM BUSCA DE CORPOS EMPODERADOS.....	85
3.1. O teatro na educação, possibilidade de fissuras e empoderamentos.....	86
3.2. A arte dialética, jogos teatrais e os debates sobre opressões.....	88
3.2.1. Caixas Conceituais.....	88
3.2.2. Placas Didáticas.....	92
3.2.3. As Duas Revelações de Santa Thereza.....	93
3.2.4. Músicas que Despertam.....	94

3.3. Histórias de Opressão (Histórias em 3ª pessoa)	95
3.3.1. As Histórias de Opressão nos principais momentos de fissuras	98
3.4. Apresentações Cênicas Fissurantes e Empoderadas.....	105
3.4.1. A partir dos textos literários.....	106
A. “O Homem de Asa” - Lia Luft.....	106
B. “O Riso do Palhaço sem Alegria” - Sérgio Vaz.....	107
3.4.2. Colagens Cênicas - Histórias de Opressão; Músicas; Textos e Notícias	110
APONTAMENTOS E DESDOBRAMENTOS.....	120
A. Criação de uma Ementa Essencial.....	121
B. Planejamento Baseado na Metodologia Triangular de Ana Mae Barbosa.....	122
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	126
ANEXOS.....	129
Anexo I.....	129
Anexo II.....	129
Anexo III.....	131
Anexo IV.....	132

APRESENTAÇÃO

Minha formação inicia-se com um pai jornalista, do principal jornal de oposição à ditadura militar, “O Pasquim”, logo, dentro de minha família debatia-se política todos os dias. Naturalmente, eu era colocada na condição de perceber, desde muito cedo, como olhar o mundo ao redor e ler as suas conjunturas. Essa condição deixava cada vez mais claro o quanto a sociedade deveria ser transformada, tanto no seu caráter da ausência de liberdade, quanto na condição econômica de vivermos em um país periférico e dependente.

Por outro lado, estudei em uma escola religiosa¹, a qual naturalizava a vida, e a maioria dos meus colegas não achava que vivíamos sem liberdade. Cada vez que um professor burlava o sistema e tentava trazer temas questionadores, era sutilmente retirado da escola. Desde muito cedo, percebi o quanto esse lugar - escola - é um aparelho ideológico do Estado e ao mesmo tempo um espaço efervescente de questionamentos.

Mesmo com uma família que vivia sob a ameaça de telefone grampeado, a possibilidade de bombas no trabalho do meu pai e a censura em tudo o que ele e seus colegas escreviam, eu morava na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro, lugar onde a alegria se desdobrava nas praias e atividades culturais. Existia censura, principalmente a da mídia televisiva, fazendo com o que se valorizasse um entretenimento esvaziado de sentido, alienante. Para muitos que não sofriam diretamente com a repressão e perseguição, a vida não parecia tão ruim.

Foi no encontro com a periferia que um estado de consciência se despertou diante da latente desigualdade social. Foi em Nilópolis, cidade da Baixada Fluminense, terra do poder de famílias poderosas tal qual uma das mais influentes Abraão/Sessim². Farid Abraão foi prefeito diversas vezes e seu irmão, o contraventor Anísio³, presidente interino da Escola de Samba Beija-Flor.

¹ Escola Santo Antônio Maria Zaccaria, da congregação Barnabitas localizada na Rua do Catete.

² A ascensão das famílias Sessim e Abraão David em Nilópolis se deu com a adesão à ditadura militar, levando a intimidade com militares e policiais, levando a conquista e perpetuação do controle do jogo do bicho e da política local.

³ Anísio foi preso três vezes pelo seu envolvimento com o jogo de bicho no ano de 2007, na operação Hurricane e em 2008 pela operação 1357 da polícia federal e ainda na operação Dedo de Deus em 2012.

Esse encontro foi uma das experiências mais significativas de minha trajetória como docente e ocorreu há mais de vinte anos no Centro Cultural de Nilópolis, localizado em frente à rodoviária da cidade.

As aulas de teatro eram ministradas para um grupo de interesse, no novo centro cultural na cidade; fácil acesso, boa estrutura, auditório, cadeira, palco e coxia. Os alunos eram jovens, entre quatorze e vinte anos. Neles existiam o desejo e a determinação de serem atores, bem como o latente equívoco do que é atuar com as contradições que se impõem a territórios periféricos inebriados pelo sonho do sucesso e por tudo que era apresentado pela televisão. Nesse entendimento, novelas eram a principal referência. Essa é, para muitos, a única forma de transcender o território e alcançar outros mundos, culturas e informações.

Como se tratava da primeira experiência como professora de teatro, as aulas eram baseadas no acúmulo da minha experiência até ali, no caso da CAL (Casa de Artes Laranjeiras), Escola de Dança Angel Vianna, o Teatro do Oprimido e o grupo de teatro Tá Na Rua. Como referência teórica, Bertold Brecht foi uma das minhas primeiras paixões, descobrindo-o através da leitura de suas peças e sua biografia. Ainda muito nova, talvez por esse motivo, procurei um curso realizado por Sérgio Britto logo após seu espetáculo baseado em seus poemas e trechos de peças.

Percorri também caminhos da experiência prática da atuação e produção teatral em algumas companhias e grupos teatrais, como a “Companhia Casa do Teatro” e a “Nós Conosco”, entre outros; realizando no total, oito espetáculos com temporada e um monólogo. Tive o privilégio de trabalhar com Grande Otelo em “Hoje é dia de Rock”, de Gil Vicente.

A experiência no Centro Cultural de Nilópolis iniciou-se em março de 1996, quando me encontrava no quarto período da graduação de Bacharelado em Artes Cênicas na UNIRIO. Após a vivência em Nilópolis, migrei para a Licenciatura em Teatro, na própria universidade, quando se despertou de fato a vontade de perseguir os rumos da educação do teatro para jovens periféricos.

A experiências com os jovens em Nilópolis trouxe a percepção do quanto essencial são os métodos e linguagens do teatro do oprimido⁴ e do teatro dialético⁵ de Brecht.

A ruptura com linguagens do teatro burguês e do realismo aristotélico, somada à busca de um teatro dialético, trouxe a realidade de forma crítica, propondo a tomada de posição. Neste momento, houve mudanças na Secretaria de Cultura da cidade, e então o recente Centro Cultural de Nilópolis mudou de direção, levando a retirada do curso de teatro do espaço. Porém, o envolvimento e pertencimento levaram a reorganização do grupo em um galpão de igreja próximo, na cidade de Mesquita. O galpão não tinha paredes, com muros baixos e ferros, nenhuma acústica e poucas cadeiras. Tudo ali daria muito trabalho, mas o lugar foi inspirador. O espaço apresentava todas as contradições que deveriam ser superadas. Por conta dessas e outras características, na minha percepção, assumia a estética do teatro brechtiano na sua essência. E o que parecia barreira virou linguagem. E como resultado, uma colagem de textos com técnicas do teatro dialético de Brecht se realizou.

A partir desse encontro, as escolhas tornaram-se claras, tanto as acadêmicas, quanto as profissionais. Tornei-me monitora da matéria Interpretação VI, cuja ementa era Brecht, com a professora Sylvia Heller⁶, meus espetáculos passaram a permear o universo da política e da criticidade, tal qual “O Abajur Lilás” de Plínio Marcos e “500 Razões para não se Comemorar”, texto colaborativo e direção de Sylvia Heller.

Passei a trabalhar em inúmeros projetos sociais e ONGs como arte-educadora, conhecendo assim muitos territórios periféricos, e muitos em situação de desigualdade social. Durante o ano de 1998 e 2000, fui professora de teatro no Presídio Edgar Costa em Niterói no programa de cultura e cidadania e inserção de presos nas universidades. Realizando um espetáculo com eles “Liberdade Dentro da Cabeça” e colaborando com o concurso de poesias que se tornou um livro *a posteriori*. Tive uma inserção no interior do Estado do Rio de Janeiro quando trabalhei pelo Fundo de Amparo ao Trabalhador, como assessora técnica na formação de cooperativas e associação de artesanatos, conhecendo

⁴ O teatro do Oprimido criado por Augusto Boal nos anos 60, cria um teatro que deva ser uma ferramenta de trabalho político, social, ético e estético, contribuindo para transformação social.

⁵ O teatro épico de Brecht é uma forma de discursar seus ideais para a plateia. No teatro dialético o espectador deve conservar-se intelectualmente ativo, capaz de assumir diante do que lhe é mostrado uma postura crítica, uma tomada de posição.

⁶ Professora universitária doutora em Teatro da UNIRIO, experiência na área de Artes Cênicas e Performance.

territórios de população ribeirinha, jovens do artesanato mineral, e senhoras bordadeiras da Baixada Fluminense.

De 2003 a 2006, tornei-me arte-educadora de crianças e adolescentes em situação de rua, ou de risco social pela ONG “Se Essa Rua Fosse Minha”. Ministrei aulas de teatro e dirigi peças do grupo “Cala Boca Já Morreu”, formado com jovens da favela do Serro Corá, Guararapes e morro do Macaco. Fiz parte durante três anos do Educativo do Centro Cultural do Banco do Brasil/RJ, como contadora de história, monitora de artes e sendo supervisora pedagógica da exposição “Antes, História da Pré-história Brasileira”. Gostaria de ressaltar que a exposição “África” foi um divisor de águas na minha experiência pessoal, pois me aproximou das histórias e culturas de matizes africanas assim como da compreensão da riqueza deste universo como base da nossa formação brasileira.

Em 2004, passo em 4º lugar no concurso para professora do Estado, sendo convocada a partir de 2006, iniciando assim minha história profissional no ensino formal de artes.

INTRODUÇÃO

Seria na verdade uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica. (FREIRE, 1976, p.89)

O morador da periferia tem muito a dizer, muitas vezes lhe faltam instrumentos, vivem da própria contradição. O processo pedagógico deve promover reflexão e incidir na libertação do pensamento e dos corpos possibilitando formas de expressão que possibilitem o empoderamento e a transformação da sociedade.

Este trabalho visa dissertar sobre uma pesquisa que tem como premissa, a busca de possibilidades metodológicas que possam desenvolver uma linguagem estética a fim de contribuir de forma relevante ao ensino de artes cênicas para os jovens periféricos.

Os filhos da periferia são os filhos da classe trabalhadora. A educação que irá contemplar a classe trabalhadora, não deve ser a mesma que contempla a classe dominante. A educação é a base da formação de uma sociedade, portanto vive contradições e disputas. Enquanto uns querem a manutenção de um mundo desigual, para seus próprios benefícios, outros lutam para ampliar seus direitos, ou até mesmo, ter uma vida justa. Desta forma, nessa investigação irá nos interessar as experiências de uma educação pública voltada para os jovens periféricos, tecendo algumas análises e propostas no campo das Artes Cênicas na direção de uma arte educação que liberte e empodere.

Dentro de tal perspectiva, busca-se examinar a possibilidade de abordagens calcadas em teóricos marxistas da área da educação, da arte e do teatro, tais como Brecht, Augusto Boal, Paulo Freire, Mészáros, Gramsci, Piscator, Saviani, assim como também Koudela e Foucault. Assim como a influência de pensadores da corporeidade e dança contemporânea que propiciaram ao corpo rupturas com a opressão e a apatia, tais como Pina Bausch e Laban. O corpo, um dos objetos a ser investigado no sentido de compreender o quanto as classes dominantes atuam na formação de corpos dóceis, vigiando e punindo, como aponta Foucault em seu “Vigiar e Punir”. (FOUCAULT, 2006).

Vale ressaltar que as experiências aqui relatadas são fruto de anos de trabalho em áreas da periferia, as quais me levaram a perceber o quanto é possível se desenvolver

estéticas próprias e singulares. Provavelmente são muitas as formas e maneiras de abordar a construção de conhecimento para os que habitam a periferia. Esse trabalho se propõe a buscá-las, tentando assim promover a libertação das amarras que naturalizam a opressão e a valorização das expressões oriundas da desobediência e afirmações periféricas.

A periferia aqui em questão é o Colégio Estadual Professor Alfredo Balthazar da Silveira, localizado no distrito de Piabetá⁷, na cidade de Magé⁸ pertencente a Baixada Fluminense.

Durante quatorze anos, ministrei aulas de arte nesse colégio, as experiências aqui relatadas serão datadas a partir de 2008, período da entrada da política meritocrática e privatista nas escolas do Estado, e quando as aulas de artes passaram a buscar fissurar tal política.

Tendo como pressuposto o desenvolvimento de um processo criativo e que possibilite ao educando liberdade de expressão, qualquer imposição mecânica ou de premiação pode tornar-se nocivo. Penso que se faz necessário uma ruptura com a cópia e a mera reprodução de padrões. O tripé sugerido pela professora Ana Mae Barbosa (1985, 1992), apreciação, contextualização e criação é base precípua para o caminho a ser percorrido, na busca por uma metodologia a ser aplicada. A construção de um novo olhar parte da ideia da percepção de que o mundo é vasto, e somos sujeitos históricos.

A tarefa de ensinar a pensar, a olhar o mundo na perspectiva da superação da lógica desumanizadora do capital é condição essencial para a educação formal; na contraposição da imposição de conceitos como individualismo, mercado de trabalho, lucro e competição. Considerando que a história da educação brasileira é pautada no colonialismo e na dominação, antes mesmo da educação de caráter capitalista. Pode-se afirmar que oprimir e tornar o aluno subserviente são pressupostos básicos da formação das escolas.

⁷ Piabetá é o 6º distrito do município de Magé, antiga Guia de Pacobaíba, faz fronteira com bairros e distritos do município de Caxias e Petrópolis.

⁸ Magé, cidade da Baixada Fluminense, na região metropolitana, localizada ao sul no limite com Caxias, e ao pé de duas serras, da Estrela onde se localiza Petrópolis, e dos Órgãos onde se localiza a cidade de Teresópolis. Uma estimativa de 243 mil pessoas, com um PIB per capita de 15.607, a octogésima sexta em relação a noventa e dois municípios. Um IDH 0,709.

Essa pesquisa se propõe também a pensar o quanto o teatro pode contribuir com aulas humanizadoras, pelo seu caráter lúdico e provocativo, que rompe com a formalidade, coloca em xeque a opressão e o caráter disciplinador da escola através do potencial criativo. Se esse aprendizado no teatro passa pela construção do sujeito histórico, ele adquire também o caráter transformador.

Sistematizar a experiência vivida nos tempos meritocráticos, recortando as fissuras anticapitalistas, está entre os objetivos. Como também, analisar os possíveis impactos ocorridos dessas demandas. Serão observados a mudança do perfil do alunado, e as variadas conjunturas que incidiram diretamente na. Pretende-se também analisar os impactos da entrada do programa pedagógico meritocrático, e em contrapartida ações de resistência.

Outra questão importante é tentar entender qual a relação das aulas de artes em todo o processo e as imbricações que afetam os corpos em suas tentativas de diálogo, pensando sobre sua importância na construção estética, partindo do entendimento de uma sociedade de oprimidos e opressores. Essas e outras questões serão analisadas a partir da observação e da escuta para o lugar de fala dos estudantes de uma escola periférica.

Entendendo o corpo como algo em permanente transformação, e o teatro como ação, busca-se também apontar experiências que possam ir além do despertar dos corpos e consciências, provocando e instigando os sujeitos a agirem na direção de transformações que possam ampliar a autoestima, a valorização e a potência possível a ser alavanca para a construção de um mundo sem periferia.

Este projeto tem como recorte, tratar do ensino de Artes, especificamente artes cênicas, no âmbito da Escola Pública Estadual para os territórios periféricos. Tendo como locus de experimentação o Colégio Estadual Professor Alfredo Balthazar da Silveira nesses quase quinze anos em que vivenciei as experiências. Como pressuposto fundamental buscar compreender as diferentes questões que perpassam o universo da escola pública, bem como seu contexto social, político e cultural nos quais os jovens periféricos estão inseridos.

Nesse entendimento, vale ressaltar que existe uma diferença conceitual entre curso de teatro para grupos de interesse e aula de artes formais na grade curricular. Sabendo-se formal como aquilo que preestabelece normas, pode-se afirmar que existe um equívoco no modelo estabelecido para as escolas formais. A transformação do formal em formas,

pois é notório observar uma realidade de cadeiras perfiladas, silêncio, ou ao menos pouco barulho e uma subserviência aos professores, quem, por sua vez, devem encher os quadros de conteúdo numa relação muitas vezes “bancária”⁹ é o que se espera na maior parte das vezes. Sendo assim, a aula de teatro parece uma contradição à estrutura formal do ensino. O esforço para que esse modelo exista provoca o seu contrário, estrutura autoritária com regras desnecessárias, alunos insatisfeitos e professores exaustos.

Como aplicar uma aula de teatro dentro de um quadro contraditório entre normas, caos e meritocracia?

O espaço escolar é político, e muitas vezes, o que parece abandono é escolha de um modelo que sucateia a estrutura, comprometendo os profissionais e o aprendizado dos alunos. A escola é uma instituição historicamente em disputa. Para a classe dominante um aparelho de perpetuação do poder, enquanto para os que ali vivenciam o cotidiano, um instrumento de transformação social. Para Althusser, a escola é um aparelho do Estado o qual opera ideologicamente, diferente dos aparatos de garantia do poder do Estado que atuam com violência. (ALTHUSSER, 1985).

Os últimos dez anos, também norteados por políticas públicas de princípios neoliberais no setor da educação, trazendo conceitos de gestão, mercadoria e negócio para dentro das unidades escolares. Empresários, ruralistas, banqueiros e agronegócio, passam a gerir as diretrizes da educação brasileira. Abandonam o PNE¹⁰ (Plano Nacional de Educação) em detrimento do plano de metas do PDE¹¹. Tal política é oriunda das políticas federais para a educação brasileira, indicadas pelo Banco Mundial. A educação nesse momento passa a servir como instrumentos da consolidação do neoliberalismo.

O Neoliberalismo se tornou hegemônico como modalidade de discurso e passou a afetar tão amplamente os modos de pensamento que se incorporou as maneiras cotidianas de muitas pessoas interpretarem, viverem e compreenderem o mundo. (HARVEY, 2011, p.13)

⁹ Termo usado por Paulo Freire em seu livro “Pedagogia do Oprimido”, para denominar uma educação vertical entre educador e educando, onde o educador é o sujeito e detém o conteúdo que será depositado no educando objeto, que receberá sem questionar, produzindo assim uma massa homogênea e submetida ao poder vigente.

¹⁰ Plano Nacional de Educação, aprovado em 2014, fruto de conferências municipais, estaduais e nacional, determina metas, diretrizes e estratégias do ano de 2014 a 2024.

¹¹ Plano de Desenvolvimento da Educação lançado em 2007 pelo MEC, um instrumento gerencial para auxiliar a escola na implementação da política pedagógica e alcance das metas.

O PDE tem como carro chefe o “Plano de Metas do Todos Pela Educação”¹² Nesse sentido, essa pesquisa propõe a reflexão sobre qual o interesse da classe dominante na educação pública que atende os filhos da classe trabalhadora.

A intervenção do Banco Mundial e do FMI na educação dos países em desenvolvimento está relacionada diretamente com interesses políticos e econômicos. Segundo análises de Saviani, Leher, entre outros estudiosos da influência da ordem mundial do capital na educação, estas instituições financeiras não buscam contribuir com os países periféricos, pois exercem uma abordagem mercadológica nas políticas educacionais. O Banco Mundial pode influenciar temáticas prioritárias, de forma que educação vire mercadoria, como gestão escolar no lugar de direção escolar, premiações por metas no lugar de direitos, como exemplos. Políticas oriundas das negociações com os países em desenvolvimento como o Brasil, Chile e outros da América Latina e África.

Abordam com a perspectiva de expansão dos interesses dos países hegemônicos por meio de acordos que chamam de "cooperação internacional"¹³ (CRUZ, 2003), mas são de fato empréstimos por meio dos quais o Banco Mundial impõe modelos de políticas e projetos educacionais. Visam à abertura comercial e financeira, a desregulamentação das relações trabalhistas e a diminuição do tamanho e do papel do Estado na sociedade. As escolas são absorvidas por normas e regras que condicionam o processo ideológico meritocrático e privatista.

A Secretaria de Educação do Estado implementa, a partir desse plano de metas, uma política voltada para resultados. A meritocracia é a nova ordem para a educação da Rede Estadual de Ensino. A resolução 4.669 entra em vigor em 2011, estabelecendo bonificação por resultados. Dessa forma, impõe-se a cultura da disputa entre escolas, um calendário escolar voltado para as metas e avaliações, supervisões com caráter vigilante, projetos voltados para melhores índices. A nota de cada bimestre passa a ter uma importância em detrimento do processo de ensino aprendizagem. Este novo perfil de escola contribuiu para um cenário ainda mais inóspito para as aulas de artes cênicas e para os processos que atuam no campo da subjetividade.

¹² Proposta elaborada pelos grandes grupos econômicos como: Instituto Camargo Correa, Fundação Bradesco, Santander, Itaú, Suzano Papel e Celulose entre outros.

¹³ São empréstimos bancários que exigem em contrapartida políticas e projetos educacionais, condicionados ao processo de implementação das parcerias, instituindo uma lógica que favorece a abertura de mercado e a propagação da ideologia neoliberal.

A existência das artes cênicas nas escolas públicas como disciplina formal em si já é uma contradição. A política pedagógica de muitas escolas é voltada para a garantia da disciplina, o que demanda como pressuposto um estudante enquadrado em normas e regras.

Michel Foucault, em seu “Vigiar e Punir”, traz no capítulo II “Os Recursos Para o Bom Adestramento” (2006), a arte do bom adestramento, e o conceito do início do século XVII sobre a “correta disciplina”.

O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar tem como função maior “adestrar”, ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. (FOUCAULT, 2006, p.143)

A contradição presente nas aulas que estimulam a criatividade e a criticidade dentro de um modelo adestrador, incidindo sob os corpos de jovens que cresceram em um território onde se vive a cultura do medo e a valorização da militarização, além de uma escola que entende como bom aluno, o disciplinado. Atualmente as notas são relativas e pouco denotam o conhecimento adquirido, ou mesmo o real desenvolvimento dos alunos. Cumprir as tarefas, estar nas salas, não se atrasar e fazer os trabalhos, são requisitos suficientes para a aprovação. Desta forma, o corpo é treinado para obedecer e respeitar hierarquias.

Na contrapartida, o teatro é uma explosão, visto que ele quebra algumas regras. Suas aulas podem ser vistas pelos corredores, as roupas são mais confortáveis, além de utilizar outras linguagens da arte como a música e as artes visuais. Portanto, as vozes são altas e os corpos fora do cotidiano. Como conquistar tanta disponibilidade de trabalho dentro da “disciplina correta”, da meritocracia e tantas ausências?

No processo de aprovação da LDB de 1996, tentou-se retirar a obrigatoriedade do ensino de arte nas escolas. Travou-se uma luta intensa liderada por arte-educadores de todo o país, mas, no fim foi garantido o direito do aluno da escola pública ter acesso ao ensino de arte.

Ana Mae defende em seu projeto “Arte na Escola” ao final da década de 80, o quanto a arte é uma matéria indispensável à construção do caráter comunitário, para o desenvolvimento da criatividade e da cidadania. “Não se alfabetiza fazendo apenas as crianças juntarem as letras. Há uma alfabetização cultural sem a qual a letra pouco significa. A leitura social, cultural e estética do meio ambiente vai dar sentido ao mundo da leitura verbal”. (BARBOSA, 2001, p.28).

Compreender quem são esses jovens, e qual o contexto histórico, social, político e cultural que estão inseridos, é base precípua para a realização desse projeto.

Nesse entendimento, levanto algumas questões: jovens que vivem a ausência de direitos como irão cumprir seus deveres? No momento em que educação está calcada em resultados e não em processos de ensino-aprendizagem, quais os espaços para a construção da subjetividade?

Observa-se que a maior parte dos projetos políticos pedagógicos das escolas estão abandonados e as orientações, verticalizadas. O contexto social no qual os alunos e alunas estão inseridos, geralmente não é levado em conta. O currículo mínimo imposto não respeita as diversas realidades. Para o ensino de Arte no Estado, a existência de uma ementa para essa área de conhecimento é recente; além do que se percebe que os atuais livros didáticos são confusos, verdadeiros recortes de diversificadas atividades e linguagens.

Historicamente as aulas de arte estão inseridas como áreas de conhecimento obrigatório, por insistência dos que lutaram por sua obrigatoriedade no ano de 1996 com a nova LDB.¹⁴ É notório constatar que a remuneração salarial dos profissionais de ensino é bastante defasada, como também a precariedade dos materiais didáticos para as atividades.

O docente rendido à ausência de estrutura e turmas lotadas, e as exigências institucionais de metas e atribuições, dificilmente encontra meios de balizar suas aulas, como também nem sempre articula métodos que desenvolvam linguagens artísticas e estéticas.

Mediante essa triste realidade, reflete-se de maneira contundente sobre as inúmeras dificuldades que o professor enfrenta para tentar desenvolver uma metodologia em teatro que possa se tornar relevante e significativa para esses jovens.

Essa pesquisa relata variadas experiências no campo da docência de teatro que possibilitaram um acúmulo de tentativas em busca de processos e métodos que resultaram, muitas vezes, em encontros de cunho pedagógico, artístico e estético^s.

¹⁴ Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira, define e regulariza com base nos princípios da constituição a educação pública e privada brasileira. A primeira LDB foi promulgada em 1961, a última é de 1996. Lei 9934/96 torna a arte obrigatória para a educação básica.

Retratando também uma investigação do quanto todo o contexto social e histórico interfere no corpo e na forma de olhar o mundo do educando. O Teatro então se revelou como forte potência para possíveis rupturas.

Vale lembrar que as experiências que serão relatadas ainda estão em processo, mas já apontam uma abertura de possibilidades metodológicas como contribuições para os diversos profissionais que atuam nas escolas estaduais de periferia; levando em conta todas as variáveis que interferem diretamente no corpo e no olhar sobre o mundo.

1. EDUCAÇÃO, PERIFERIA, ENCONTROS E QUESTÕES

Investigar o processo histórico da educação diante de uma sociedade de classes não é tarefa fácil, porém, para além dessas premissas, pode-se também pensar possíveis caminhos para uma educação que contribua com a libertação e emancipação do jovem periférico. Para abordar tais questões, as referências apresentadas são referendadas pelos encontros que atravessaram este trabalho pautado no teatro-educação dentro da escola pública na Baixada Fluminense.

Antes de adentrarmos na experiência vivida, nas abordagens aplicadas e metodologias desenvolvidas, faz-se necessário compreender o cenário social, cultural e político em que os filhos da periferia estão inseridos, construindo uma análise dialética do processo histórico da educação no Brasil com seus principais pensadores e influências.

1.1. A Escola, uma história de caráter disciplinador em antagonismo a ideais transformadoras

Para garantir a dominação econômica (exploração), existe uma dominação política-ideológica se faz pela repressão – a polícia, as prisões, a dominação pela força, que só deve ser acionada explicitamente em períodos de crise – e pela dominação ideológica – a produção de um consenso social que aceita a direção que a classe dominante dá a sociedade. (MOCHCOVITCH, 1992, p.13)

Quantas vezes as vozes dos alunos foram caladas dentro das instituições de ensino? Quantas vezes a relação professor/aluno transformou o espaço sala de aula em possibilidade de transformação?

Os primórdios da educação brasileira, em 1549, com a vinda dos jesuítas tinham um propósito claro de disciplinar e submeter os variados grupos indígenas a cultura e ordens do colonizador. Esse caráter muda em 1808 com a vinda da Família Real, quando o ensino será voltado para as necessidades da corte. Durante todo o período escravista, os negros foram proibidos de frequentar as escolas. Muitos mecanismos oficiais impediram o acesso.

Em 1824, a Constituição restringiu o acesso à escola pública formal aos brasileiros, interditando diretamente quem tinha origem africana. Nos meados do século XIX, ocorre a reforma de Couto Ferraz, que institui o Decreto 1.331/1854 que estabelece a obrigatoriedade e gratuidade da escola primária para crianças maiores de 7 anos,

inclusive libertos de famílias com recursos. No entanto excluía crianças com moléstias contagiosas e escravas. Em 1878 o Decreto nº 7.031 permite a frequência de negros no período noturno, no entanto, os negros dependiam da boa vontade de seus senhores, e das condições físicas, depois de uma jornada exaustiva de trabalho escravo. (ALMEIDA e SANCHES, 2016).

A história da inserção do negro na escola é partícipe da luta pela abolição, mais uma página do papel disciplinador do ensino. Como desmontar o sistema escravista sem um lugar que ensinasse os negros livres a submissão? Para os senhores que entendiam a abolição da escravatura um caminho irrevogável, temiam que este se tornasse um processo não apenas de troca de regime de um trabalho para o outro, mas uma busca real da liberdade. O mundo do trabalho é reflexo da ideologia da dominação ou opressão é fator determinante no caráter do sistema educacional.

As intenções da educação escolar da época - homogeneizar, civilizar, unificar, adaptar as características morais e culturais da população aos padrões desejados (SISS, 2003) – revelam a que público ela era destinada: pobres, mestiços e negros, “[...] ficando o preconceito de raça disfarçado sob o de classe, com o qual tende a coincidir”. (NOGUEIRA, 2007, p.14)

Mesmo após a abolição em 1888, a entrada dos negros na instituição do ensino ocorreu de forma desigual. Hoje possuímos uma clareza alcançada por pedagogos e historiadores de que a participação africana na formação brasileira foi, durante anos, carregada de preconceitos e influências de uma sociedade escravista, por ideais de branqueamento¹⁵. Concepção nutrida e reproduzida pelas elites.

A educação brasileira vem passando por muitas transformações e é geralmente palco de grandes disputas, refletindo assim questões políticas e econômica do país, principalmente se levarmos em conta os períodos históricos, a concepção que se busca implementar na formação das novas gerações e na configuração da sociedade brasileira.

A chamada “Era Vargas” é marcada por grande disputa ideológica também no campo da educação. No mesmo período, a Europa passa por turbulências com a ascensão do fascismo na Itália, o Nazismo na Alemanha e o socialismo na URSS. Getúlio Vargas assume o governo em 1930 e cria os Ministérios da Saúde e da Educação, um ano após

¹⁵ Uma tese desenvolvida no Brasil a qual a miscigenação devia contribuir para que o negro desaparecesse. Muitas famílias atingidas pelo grande preconceito social buscavam casar seus filhos com pessoas brancas ou mais claras para que fosse tornando branca a família.

faz a reforma educacional denominada “Francisco Campos”. Esta se restringiu ao interesse das elites, sendo uma reforma voltada para o ensino secundário e superior. Os principais conflitos entre setores conservadores e segmentos progressistas se deram na Conferência Nacional da Educação em dezembro de 1931. De um lado, conservadores e católicos e do outro, liberais, socialistas e comunistas que defendiam uma educação obrigatória para todos, gratuidade, laicidade e ensino igualitário para homens e mulheres. As igrejas católicas não admitiam perder a forte influência sobre a educação, e esta era a visão defendida pela elite conservadora.

Entre os progressistas, o educador Anísio Teixeira foi a principal referência. Seus ideais permeiam a educação pública até os dias atuais. Criador da educação pública e do ensino integral, defensor do ensino para todos. É também principal signatário do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”¹⁶ (Anexo II) que resulta dos debates travados na Conferência Nacional de Educação.

Diante a tais conquistas o Brasil ainda vivia uma educação desigual entre a elite e a massa dos trabalhadores, em 1950 ainda tínhamos alto índice de analfabetismo e poucos chegavam ao ensino médio e universidades.

As disputas dentro do setor da educação se deram também epistemologicamente, ou seja, as concepções educacionais. Pode-se dividi-las em cinco grandes linhas: a humanista tradicional, humanista moderna, analítica, produtivista e a dialética ou histórico-crítica. Importante ressaltar que nem toda teoria educacional é pedagógica. Pedagogia está relacionada ao processo ensino-aprendizagem e com a relação educador-educando. No Brasil, duas linhas orientam as tendências pedagógicas: as liberais, que são a tradicional, tecnicista e a renovadora não diretiva; e as progressistas: a libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos.

A investigação em questão entende que as tendências progressistas são as que podem contribuir para a emancipação dos filhos da classe trabalhadora, por entender que as liberais, tradicionais ou renovadoras não questionam a condição de uma sociedade de classes.

¹⁶ Escrito por 26 educadores, em 1932 como título “A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo”. Circulou em âmbito nacional com a finalidade de oferecer diretrizes para uma política de educação, visando garantir a gratuidade, laicidade e democratização do ensino.

Os primeiros anos da década de 60, ainda no período do governo de João Goulart, no que tange o debate da educação pública democrática e de qualidade, e sob a égide de uma elaboração pedagógica libertadora baseada no método de Paulo Freire¹⁷. É produzido e homologado o 1º Plano Nacional de Educação em 1962, com Anísio Teixeira sendo seu relator. O qual garantia a alfabetização de todas as crianças e jovens, entre 7 e 23 anos, até 1970 e ainda criou o Fundo Nacional de Educação visando garantir 12% da receita de impostos da União para a pasta da educação. Darcy Ribeiro foi o ministro que garantiu a aplicação de tais direitos, inclusive do orçamento, que prevê a partir da criação do Plano Trienal da Educação a 15% em 1963 e 20% em 1965. Em 1963 Darcy Ribeiro é nomeado para a chefia do Gabinete Civil da Presidência da República e em seu lugar no ministério da Educação entra Júlio Sambaqui.

O Ministério da Educação e da Cultura do governo Jango, nesse período de Júlio Sambaqui promoveu iniciativas para a alfabetização de adultos, pelo método Paulo Freire e apoiou projetos culturais de teatro, cinema, rádio e televisão levando atividades culturais para diversas regiões brasileiras com a caravana de Paschoal Carlos Magno. O Ensino superior universitário dobra na sua oferta de números de vagas.

Todo esse percurso que levava o setor da educação para caminhos mais democráticos, priorizando, inclusive, uma pedagogia libertadora, é interrompido em 1964 com o Golpe Militar. Uma nova dinâmica é trazida para o setor da educação, com objetivo estratégico para a sua própria formulação e consolidação de nação. O Brasil passa a vivenciar um grande retrocesso, imposto por uma força bruta, que além de prender, expulsa e mata todos aqueles que de alguma forma se opunham, ou que simplesmente eram apontados como perigosos ao projeto de país forjado pelo governo militar.

A livre organização é proibida, levando o movimento estudantil e sindical para a clandestinidade. Professores perseguidos, direitos violados e nenhuma democracia nas instituições de ensino. O currículo é adequado à nova ordem, e disciplinas que contribuía para o pensamento crítico são retiradas do currículo¹⁸, como filosofia e

¹⁷ Paulo Freire é perseguido, preso e exilado pela ditadura militar, nos seus primeiros anos de exílio no Chile cria a “Pedagogia do Oprimido” (1968). Passou por outros países até prestar consultoria em países pobres, principalmente da África. Ao retornar ao Brasil, lança outros livros na década de 80 e passa a influenciar a política educacional de alguns Estados. Um dos principais nomes mundiais da educação, recebe o título Doutor Honoris Causa por 27 Universidades. Em 2012 torna-se o Patrono da Educação Brasileira.

¹⁸ O Golpe Militar no Brasil protagonizou uma série de mudanças e reformas. Em se tratando do ensino de filosofia, a partir do ano de 1964, permanece como disciplina optativa, seguindo alterações da Lei n.

sociologia. Era o momento de impedir o possível caráter transformador da educação. A escola torna-se novamente o espaço do adestramento e da boa disciplina.

Além de silenciar e alienar as cabeças das novas gerações, percebe-se um forte investimento em corpos dóceis e mecanizados, através de movimentos repetitivos impostos, tais como levantar-se sempre que o professor chegasse em sala, perfilar no pátio para aguardar os outros colegas, ou mesmo para cantar o hino. A própria disposição das carteiras nas salas de aula, e a concepção que alunos deveriam ficar sentados durante cinco horas no mesmo lugar todos os dias, exceto na hora do recreio e nas aulas de Educação Física. Tais procedimentos, oriundos do século XIX, impõem ao corpo uma expressão contida ou reprimida. Um corpo cheio de limite e rigidez. Esses eram os rituais recorrentes, independente da unidade escolar.

Observa-se que, na atualidade, grande parte das escolas públicas na Baixada vivem heranças da ditadura militar, na verdade, pouco se avançou. Mesmo considerando algumas ações democratizantes, como por exemplo, as eleições para direção de escola e conselhos escolares comunitários, são ainda bastante precários os avanços.

Paulo Freire, por sua coragem de colocar em prática seu trabalho baseado na educação libertadora, entendendo o processo de alfabetização como um processo de conscientização, foi um dos primeiros a sentir o braço forte da ditadura militar. É preso em 1964, e em seguida exilado no Chile, onde escreve um dos seus livros mais conhecidos “Pedagogia do Oprimido” em 1968.

Esta dissertação debruça-se sobre a influência das tendências progressistas em especial, a do principal pensador do século XX, patrono da educação brasileira, com reconhecimento internacional, Paulo Freire. Representante da pedagogia libertadora, questiona a educação conteudista tradicional caracterizando-a de “bancária”¹⁹. Propõe ainda um método que deve ser forjado com os educandos e não para eles. O educando nessa concepção deve se perceber sujeito histórico.

Embora o debate ao direito da educação para todos venha desde a época de Anísio Teixeira, apenas na constituição de 1988 consagra-se como direito público e para todos. Compreendendo-se como uma vitória dos movimentos sociais. A legislação brasileira

4.024 (1961), continuando assim até o ano de 1971, quando foi excluída do currículo e proibida de ser ensinada nas escolas.

¹⁹ Termo usado por Paulo Freire para designar a educação utilizada nas instituições de ensino tradicional.

reflete interesses de grupos, em geral dos que detêm o poder, mas as mobilizações populares por vez conquistam direitos. A aprovação de uma lei, não é o suficiente para a sua implementação, pois ações governamentais serão necessárias.

Artigo 255 da Constituição Federal de 1988: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". (CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL)

A Constituição de 1988 refletiu em muitos artigos avanços, fruto de mobilizações, debates e organização dos movimentos sociais. Nesse período, Paulo Freire já era referência para a educação no Brasil e no mundo por sua práxis educativa, desenvolvida na década de 60, com um método inovador de alfabetização para o trabalhador do campo. Preocupado com o alto índice de analfabetismo no interior do nordeste brasileiro, parte para o sertão do Rio Grande do Norte. "Seu objetivo não é fazer a descrição de algo a ser memorizado, pelo contrário, é problematizar situações." (FREIRE, 1976, p.25).

Freire passa a buscar um conhecimento que não rejeite a realidade do educando. Rompe com a educação tecnicista, conteudista e alienante a qual irá denominar de bancária, e passa a desenvolver uma pedagogia libertadora, voltada para a classe trabalhadora, *a priori* trabalhadores rurais. A educação para os que desejavam uma vida mais justa sem desigualdades sociais, sem pobreza, com reforma agrária, assentamentos coletivizados não poderia ser a mesma dos que queriam acumular riquezas e manter a exploração através do trabalho, e seus latifúndios. Interesses tão antagônicos precisavam de educação diferenciada.

Era importante ensinar os homens do campo, palavras como patrão, produção, latifúndio, que permeavam a realidade na qual estavam inseridos, mas era preciso também ensinar novas expressões de pensamento e linguagem, pertinentes aos ideais do que desejavam aprender com a linguagem da luta e da reforma agrária.

Agora bem, se ao lado destas transformações se desenvolve uma educação capaz de ajudar a compreensão crítica da mudança operada, que atingiu igualmente a maneira de trabalhar, esta educação ajudará também a instauração de um novo pensamento – linguagem. (FREIRE, 1976, p.25)

Paulo Freire, reconhecido mundialmente como o principal pensador da educação dos dois últimos séculos. Estudado em universidades nos Estados Unidos e países da

Europa, de acordo com o levantamento do pesquisador Elliott Green, professor da Escola de Economia e Ciência Política de Londres, o livro “Pedagogia do Oprimido”, é o terceiro mais citado em trabalhos acadêmicos em todo o mundo. O centro de estudos da Finlândia ganha o seu nome.

A escolha da pedagogia libertadora de Paulo Freire passa pelo princípio que a educação deve contribuir para que o aluno aprenda a ler o mundo e transformá-lo.

Para Demerval Saviani, um dos pensadores da atualidade e defensor da Pedagogia crítica-social dos conteúdos, a escola é um dos locais em que crianças e jovens passam parte significativa de suas vidas, e este tempo deve estar a serviço da transformação das relações de produção. Saviani traz para a educação o debate que é preciso romper com o sistema capitalista e a educação deve ser um desses instrumentos. (SAVIANI, 1995).

A análise que se desenvolve é fruto da relação das teorias e tendências progressistas com as vivências em inúmeras periferias, porém será mais focada na experiência da Escola Estadual Professor Alfredo Balthazar da Silveira, localizada no distrito de Piabetá no município de Magé, palco de experiências difíceis como também verdadeiras fissuras²⁰ anticapitalistas.

1.2. Escola pública na periferia ou para a periferia?

A educação que interessa aos filhos da periferia deve ser aquela que leve os questionamentos sobre a desigualdade da sociedade capitalista e que contribua para a superação das classes sociais. A escola enquanto aparelho ideológico do Estado sofre fissuras e disputas, se esta pode apresentar um modelo de educação tradicional, opressora e reprodutora do pensamento dominante, também será nesse espaço, de efervescência de debates e de profissionais diversos, que o potencial transformador se revela. São muitos educadores ao longo dos anos que pensaram em pedagogias progressistas e libertadoras.

A periferia é o que está à margem do que é central, mas aqui vamos tratar de alguns conceitos; a periferia urbana, determinada pela sua localização em relação ao centro urbano, a periferia econômica, que define o Brasil enquanto país periférico, e a periferia social, território das populações com baixa renda, como as favelas. Segundo José

²⁰ “Fissurar o Capitalismo” livro de John Holloway, advogado, filósofo e economista marxista contemporâneo que propõe milhares de ações anticapitalistas para o combater o Capitalismo capilarizado, de modo a provocar tantas fissuras o suficiente até que comprometa sua existência.

de Souza Martins a periferia substituiu o termo subúrbio, local com características urbanas e rurais. “(...) a periferia é a negação das promessas transformadoras, emancipadoras, civilizadoras e até revolucionárias do urbano, do modo de vida urbano e da urbanização”. (MARTINS, 2008).

Piabetá faz parte da cidade de Magé na Baixada Fluminense, localizada geograficamente na periferia do grande centro que é a cidade do Rio de Janeiro, com características urbana e rural. O conceito periferia urbana leva em conta, além da localização espacial, o quanto esses territórios vivem as contradições do desenvolvimento urbano industrial, sofrendo desigualdades e segregação social-espacial.

A estratégia urbana baseada na ciência da cidade tem necessidade de um suporte social e de forças políticas para se tornar atuante. Ela não age por si mesma. Não pode deixar de se apoiar na presença e na ação da classe operária, a única capaz de pôr fim a uma segregação dirigida essencialmente contra ela. Apenas esta classe, enquanto classe, pode contribuir decisivamente para a reconstrução da centralidade destruída pela estratégia de segregação e reencontrada na forma ameaçadora dos “centros de decisão”. Isto não quer dizer que a classe operária fará sozinha a sociedade urbana, mas que sem ela nada é possível. A integração sem ela não tem sentido, e a desintegração continuará, sob a máscara e a nostalgia da integração. (LEFEBVRE, 2011, p.113)

As periferias brasileiras são habitadas pela classe trabalhadora em que parte significativa são remanescentes de quilombos: filhos, netos e bisnetos de escravos. No Brasil a questão da etnia tem um corte de classe. A classe trabalhadora brasileira é formada de uma maioria de negros e negras, inseridos em uma sociedade, que ainda exerce concepções escravistas: o quarto de empregada, o elevador de serviço, o segurança que segue na loja. O histórico dessa classe começa com o sequestro do primeiro ancestral trazido à força e subjugado nas terras brasileiras.

A escola pública periférica de maioria negra é um território em disputa, um espaço fundamentalmente político, que pode ser opressor ou local de resistência. Ela é um recorte da sociedade nas áreas de pobreza com todas as influências sofridas por essas áreas: histórias, memórias, lutas, invisibilidades, operações policiais, racismo, capitalismo, tráfico, milícia, machismo, homofobia, transfobia, desigualdades, religiões, diversidade cultural e ausências de espaços culturais.

Na periferia, percebe-se que o jovem sofre uma profunda criminalização. Muitas vezes, as formas de expressão corporal que emerge da periferia são vistas como marginal:

o passinho, o funk, o hip hop, a batalha de rap. Sendo assim, é comum atitudes que visam silenciar ou tornar invisível essas manifestações. Historicamente, o sistema escolar, tanto público como privado, a partir de concepções didático-pedagógicas extremamente excludentes, fizeram com que muitas vozes fossem silenciadas. Nesse cenário, a transgressão pode ser um possível caminho para a liberdade e a transformação.

Mesmo com toda a precarização, as escolas buscam um padrão tradicional. Ainda fortemente influenciadas pelo viés tanto militarista, como também religioso. Muitos estabelecimentos de ensino valorizam os hinos, as orações de cunho cristão, participam do desfile cívico, ensaiam bandas marciais como o principal investimento cultural, quando não único.

Um educador com formação conservadora, que nunca vivenciou rupturas e aprendeu a copiar formas e estruturas, mesmo que de maneira inconsciente irá contribuir para a continuidade da sociedade desigual, capitalista e desumanizadora. A educação não advém apenas da escola, aprende-se em todas as relações da vida desde o nascimento. Em Mészáros (2002) os três pensadores base de suas epígrafes defendem a relação do aprendizado com a vivência, tanto em Paracelso que afirma o aprendizado ser a própria vida; José Martí “La educación empieza com la vida, y non acaba sino com la muerte” e Marx.

A teoria materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produto de circunstâncias diferentes e de educação modificada esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado. Leva, pois, forçosamente, à divisão da sociedade em duas partes, uma das quais se sobrepõe à sociedade. A coincidência da modificação das circunstâncias e da atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente compreendida como prática transformadora. (MARX, 1845, p.118-119)

Pensar em uma educação como prática transformadora é romper com um ciclo estrutural da sociedade de classes, de oprimidos e opressores e, no que tange a sociedade capitalista, é romper com a lógica de um sistema econômico que só se realiza com as relações de produção baseada na propriedade privada e dos meios de produção.

O olhar de cada cidadão na estrutura da sociedade capitalista pode ocorrer em qualquer momento da vida; seja no local de trabalho ou moradia. O fato é que tal percepção será marcada por de onde se olha o mundo, e em que território se habita.

A escola deveria ser um local de reflexão, de diversidade cultural, de contradições sociais e de possibilidades de atuar e modificar o mundo. Porém, para isso, o educador deve se perceber como sujeito histórico, e a educação como um espaço não apenas de transmissão de conteúdo, mas de aprofundamento a partir da troca e da contextualização dos saberes.

A escola é um pequeno universo da sociedade. Ensinar aos jovens da periferia obediência e disciplina, estigmatiza o aluno que não se adapta às regras formais. Ensiná-lo a adaptar-se, mesmo com falta de estrutura, ausência de mobiliário, é prepará-lo para o mundo do trabalho servil, sem condições de transformar suas próprias opressões.

Muitas escolas públicas no Brasil tem uma estrutura de escola semelhante a um presídio, com grades em muitos espaços da escola, sirenes que ordenam e disciplinam, horários, recreio cheio de regras que limitam a ação do aluno e câmeras que vigiam por toda a escola.

Foucault, em seu terceiro capítulo do livro “Vigiar e Punir”, levanta o conceito de Panóptico de Bentham, visando apontar uma estrutura de poder automatizado e impessoal. Demonstra que a estrutura pela sua disposição e pela sua organização impõe um poder, que funciona mesmo na ausência de quem ocupa os cargos hierárquicos.

(...) Há uma maquinaria que assegura a dissimetria, o desequilíbrio, a diferença. Pouco importa, conseqüentemente quem exerce o poder. Um indivíduo qualquer, quase tomado ao acaso, seus amigos, suas visitas, até seus criados. (...). Uma sujeição real nasce mecanicamente de uma relação fictícia. De modo que não é necessário recorrer à força para o condenado ao bom comportamento, o louco à calma; o operário ao trabalho, o escolar à aplicação (...) (FOUCAULT, 1997, p.167)

A educação precisa desempenhar seu papel de ruptura com paradigmas opressores e avançar nos projetos que visam provocar e desenvolver processos que enfrentem e resistam à disciplina e à subserviência.

Nesse quadro, a Arte é transgressora, pois possibilita a ruptura com tal padrão disciplinar. As aulas de artes podem revolucionar normas, abrir possibilidades, romper com a moral e empoderar para a liberdade de ser, agir e sentir.

1.3. Universos Periféricos, um mundo a transformar

Ao invocar a “classe Trabalhadora” como agente da transformação revolucionária ao longo de seu texto, Lefebvre estava sugerindo tacitamente que a classe trabalhadora revolucionária era formada por trabalhadores urbanos, e não exclusivamente por operários fabris. Como ele observaria mais tarde, esse é um tipo muito diferente de formação de classe – fragmentado e dividido, múltiplo em suas aspirações e necessidades, em geral itinerante, bem mais desorganizado e fluido do que solidamente implantado. (HARVEY, 2014, p.10 e 11)

As periferias são territórios a serem explorados e transformados. Para compreender o conceito de periferia é importante entender o processo de urbanização e seu ponto de partida: a industrialização e toda a sua problemática.

Os territórios periféricos vivem as grandes contradições de uma sociedade desigual, onde mais se produz é onde socialmente se encontra as maiores faltas e desigualdades. São nas periferias que se concentram a maior parte das fábricas e consequentemente seus impactos sociais, fruto do Racismo Ambiental²¹. Os que ainda vivem uma estrutura um tanto rural sofrem os impactos da industrialização, desta maneira a urbanização ocorre em áreas da periferia urbana. Em localidades onde se gira grandes capitais, se vive escassez e ausência de qualidade de vida. Enquanto as periferias concentram a maior parte da classe trabalhadora, são os centros e áreas nobres que se encontram a maioria dos aparelhos culturais e áreas de lazer.

Para apresentar e expor a “problemática urbana” impõe-se um ponto de partida: o processo de industrialização. Sem possibilidade de contestação, esse processo é, há um século e meio, o motor das transformações na sociedade. Se distinguirmos o indutor e o induzido, pode-se dizer que o processo de industrialização é indutor e que se pode contar entre os induzidos os problemas relativos são crescimento e à planificação, as questões referentes à cidade e ao desenvolvimento da realidade urbana, sem omitir a crescente importância dos lazes e das questões relativas à “cultura”. (LEFEBVRE, 2011, p.11)

O sociólogo José de Souza Martins trabalha o conceito de periferia e propõe um novo olhar da espacialidade e do pensar a cidade, de parte do que está à margem para o centro, percebendo a periferia não apenas como ausências, mas enquanto potências. Segundo Martins “a periferia é a negação das promessas transformadoras, emancipadoras,

²¹ Benjamim Chavis, liderança do movimento negro americano empregou o termo pela primeira vez na década de 80, quando ficou constatado que 75% dos depósitos de rejeitos eram instalados em bairros negros, embora a população negra representasse apenas 20% do total de habitantes da região. Ele definia Racismo Ambiental como a “Discriminação racial nas políticas ambientais. É discriminação racial na escolha deliberada de comunidades de cor para depositar rejeitos tóxicos e instalar indústrias poluidoras”.

civilizadoras e até revolucionárias do urbano, do modo de vida urbano e da urbanização”. (MARTINS, 2000).

O termo periferia se confunde com o subúrbio que era até pouco usado para designar as áreas que circundam os aglomerados urbanos, um território onde sua população vive a falta de infraestrutura básica. Nos últimos anos esse termo foi substituído por periferia. No Rio de Janeiro, hoje é utilizado apenas para designar os bairros ligados pelo trem e cortados pela av. Suburbana. Esse esvaziamento levou o termo periferia substituir todos os outros sentidos. Essa substituição tem seu início nos anos 60, quando passa a fazer parte da nova modernidade do olhar sobre o urbano, a cidade e seu antagonismo entre pobreza e riqueza.

Quanto mais distante dos grandes centros, menos direito à cidade. A Baixada é mais um local periférico com grande complexidade, por se tratar de cidades periféricas, com grande desigualdade social. Território em que circulam grandes riquezas, da indústria do carnaval, a Reduc com seus dutos que perpassam com petróleo e gás algumas das cidades. Ali reside também um grande polo industrial com seus impactos sociais e ambientais. Apesar de tanta circulação de dinheiro, existe muita ausência de políticas que atendam as demandas da população em saúde, transporte, educação, emprego e lazer.

Existe uma política conservadora de criminalização da juventude; a mesma que atinge a pobres e negros, nas favelas. A narrativa de criminalizar jovens está nas casas, igrejas, principalmente as neopentecostais, muitas vezes, até a própria escola criminaliza jovens, utilizando-se de conceitos morais. O direito a ocupar espaços da cidade pelos jovens periféricos é constantemente reprimido. E com naturalidade, esses jovens, cada vez mais à margem, reproduzem sem perceber esse discurso que os oprime.

Nos últimos anos, muitos projetos sociais, ONGs, observatórios, entre outros estiveram investigando e atuando em territórios periféricos. Nestes percebemos transformações contundentes na vida dos moradores. Pouco enquanto direito à cidade, nas áreas de saneamento básico, saúde e principalmente direitos humanos, mas bem nítido no que tange uma transformação nas mentalidades, como a Rocinha, o Santa Marta e principalmente a Maré²². Lugares onde existe o massacre, mas também a denúncia, a mobilização e a busca pelo conhecimento, por vezes, acadêmico.

²² São muitos programas, projetos e institutos entre eles: Observatório de Favelas, Redes da Maré, Museu da Maré, Reage Rocinha, Pré-vestibular comunitário da Rocinha, Aos Pés do Santa Marta.

A Baixada Fluminense²³ é uma periferia específica. Composta por cidades, que em maioria são desprovidas de todo e qualquer direito. Sua referência cartográfica central é a cidade do Rio de Janeiro. É composta por treze municípios ao norte do município.

Caracterizada pelo IBGE²⁴ (Anexo I) como cidades dormitórios, pela característica de uma grande parte da população trabalhar fora do município, principalmente na cidade do Rio de Janeiro. A falta de emprego local faz com que a pobreza seja um dos principais problemas, com um nível similar aos das favelas cariocas em que 34% dos moradores vivem com metade do salário mínimo mensal per capita, na baixada são 33,7% dos moradores. Territórios em que o direito a cidade é negado, parte do que compõe a urbanização não existe ou é extremamente precário, saneamento básico, transporte, hospitais, lazer. Durante anos, foi vista como local de desovas, de violência e arbitrariedades políticas. Parte da sua realidade sofreu alguma mudança a partir dos concursos públicos que oxigenaram principalmente as redes municipais e estaduais de ensino desses territórios, quebrando a lógica dos empregos por promessas políticas.

Buscando o novo olhar proposto por Martins, a partir da periferia, a Baixada é local também de potências. No campo do teatro, embora existam poucos aparelhos culturais, a Rede Baixada em Cena, que articula apresentações de grupos de teatro das diversas cidades, denota uma grande produção cultural. São inúmeras iniciativas culturais, entre Saraus, rodas de rimas e nos últimos anos as aberturas dos campos universitários, a UERJ²⁵ em Caxias e a UFRRJ²⁶ em Nova Iguaçu produziram fissuras anticapitalistas e antirracistas. Possibilitaram o acesso dos moradores da Baixada às universidades públicas, como também trouxeram para a academia temas pertinentes à realidade dessa população.

Caxias ²⁷ se destaca, dentre os outros municípios, por sua arrecadação, mas também por ser um município marcado por movimentos sociais, lutas e mobilizações. A

²³ Está localizada na região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro segundo a divisão do IBGE, e possui 13 municípios ao norte da Cidade do Rio de Janeiro. Representa a planície que fica entre a serra e o litoral ao entorno da principal cidade do Estado do Rio de Janeiro. Possui quase 3,7 milhões de moradores sendo que 300 mil transitam todos os dias em direção ao centro da cidade do Rio de Janeiro onde trabalham.

²⁴ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, se constitui como principal provedor de dados e informações do Brasil.

²⁵ Universidade do Estado do Rio de Janeiro

²⁶ Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

²⁷ Município mais populoso da Baixada Fluminense e o terceiro do Estado. Com uma população estimada 914.383 em 2018. Faz fronteira com o município do Rio de Janeiro e mais seis municípios, inclusive Magé. Caxias possui o 15º PIB do Estado do Rio de Janeiro, com um PIB *per capita* de 44.939. Sendo 66% oriundo de receita externa.

luta social é um instrumento determinante na transformação do território, por isso torná-la invisível pode ser considerado como um mecanismo de manutenção do poder. Historicamente, pode-se dizer que, em áreas periféricas, atravessar o muro da invisibilidade é tarefa árdua.

A invisibilidade social é atravessada pela questão da desigualdade e pelas lutas para a sua própria superação. Ambas são retiradas da análise do povo periférico. A busca da naturalização da pobreza e a tentativa de narrar a história estática, sem conflitos, contribuem para apagar a memória. Muitas vezes, o Estado constrói mecanismos de invisibilidade, através de leis, resultando assim na ausência de registro.

A situação de negros e negras no Brasil, durante anos, era a invisibilidade. A partir da lei 10.639 a situação começou a se transformar. Negros e negras passaram a ganhar o protagonismo na história. A invisibilidade²⁸, muitas vezes, é imposta pelo braço forte e armado de estruturas políticas coronelistas, clientelistas, grupos de extermínios e a releitura do tempo contemporâneo que sintetizada tudo nas milícias. Estruturas que atuam desde a ponta dentro dos bairros, escolas e territórios até os poderes institucionais da polícia e governos.

Jessé Souza, debatedor do tema da invisibilidade social, apresenta uma teoria social crítica para explicar a modernidade periférica e a elaboração de uma alternativa teórica em relação aos paradigmas do personalismo e patrimonialismo.

Segundo Souza (2000), autores da clássica sociologia brasileira como Sérgio Buarque de Hollanda, Raimundo Faoro, Roberto Da Matta ao tentarem construir em suas obras uma identidade nacional do povo brasileiro recaem em uma “teoria emocional da ação”, que embora exalte as qualidades desse povo, não aborda as principais causas da desigualdade no país. Nesta corrente, a sociedade brasileira é analisada a partir de noções como o personalismo e o patrimonialismo e a explicação do jeito de ser brasileiro fica reduzida a estes conceitos. Para Souza (2006) os esquemas explicativos utilizados por Hollanda, Faoro e Da Matta tendem a perder sua relação com qualquer realidade mais ampla a partir do momento que eles tentam explicar o comportamento do brasileiro simplesmente pelo próprio comportamento do brasileiro e pela colonização portuguesa, abandonando uma interlocução mais totalizadora que abarque as construções singulares das modernidades periféricas, como é o caso do Brasil. (CARNEIRO, 2009, p.1)

²⁸ Em 2006, Jessé Souza lançou o livro “A invisibilidade da desigualdade brasileira” que trata de forma mais específica o tema da invisibilidade social.

Ao tornar invisível a desigualdade social, modifica-se toda forma analítica sobre a identidade e realidade do povo brasileiro, principalmente das populações periféricas. A violência passa a ter que ser contida, e não compreendida como uma condição das ausências de direitos. Inviabiliza-se a desigualdade social e todas as reações oriundas da percepção que ela existe e deve ser transformada. Qualquer movimento para diminuir a desigualdade é criminalizado, principalmente quando este é oriundo dos moradores de territórios periféricos, favelas e regiões pobres afastadas dos grandes centros.

A Baixada Fluminense, região definida na conjunção do geográfico com o social, é aqui compreendida enquanto local onde a classe trabalhadora encontra-se submetida a múltiplas segregações: econômicas, políticas, espaciais, culturais e sociais. Este processo de segregação foi estabelecido no período de constituição da Baixada enquanto periferia urbana, seguindo a lógica do duplo movimento do capital: exclusão das áreas melhor equipadas e incorporação das terras loteadas. Entretanto, um outro fator, original, foi associado a este processo, aquele da transformação da Baixada em região violenta por excelência. Tanto os crimes, de modo especial os de extermínio, como as narrativas sobre eles, contribuíram decisivamente na desmobilização e fragmentação da classe trabalhadora. Uma classe que elabora diferentes interpretações de suas experiências e fórmulas práticas heterogêneas e concorrente entre si num quadro de segregação crescente e complexificação da realidade urbana. (ALVEZ, 1994, p. 2)

A complexa Baixada Fluminense, além das múltiplas segregações, espaciais, econômicas, políticas, culturais e sociais, vive a cultura do medo capilarizada em todo o território. História marcada por assassinatos, clientelismo, ameaças, criminalização da pobreza, ausências, coronéis e milícias. O filme “O Homem da Capa Preta”²⁹ relata um pouco a história das antigas milícias que atuavam com o pseudônimo de “Esquadrão da Morte”, e essa realidade perdura até os dias atuais. Os esquadrões surgiram após o golpe militar em 1964, articulado por três elementos estruturais, o aparato policial, os grupos econômicos que os financiam e o suporte político. Essa realidade favoreceu um cenário de mortes, queimas de arquivos, extermínio de jovens e chacinas.

Na Baixada, ocorreu a maior chacina do Estado do Rio de Janeiro no dia 31 de março de 2005, quando 29 pessoas foram assassinadas entre Nova Iguaçu e Queimados. Apesar da grande repercussão, inclusive internacional, não foi o suficiente para transformar a realidade desse território, pelo menos mais três chacinas na região

²⁹ Filme de Sérgio Resende, lançado em 18 de agosto de 1986, conta a história do polêmico e violento advogado e político Tenório Cavalcante que dominou a Baixada Fluminense nos anos 50 e 60. Encenado por José Wilker.

ocorreram: em 2010, a chacina do Édén em São João do Meriti, em 2012, a chacina da Chatuba e em 2014 a chacina em Duque de Caxias, juntas vitimaram mais 29 pessoas.

O ISP³⁰ registrou no ano de 2015 um crescimento maior da violência na região da Baixada do que de todo o Estado. Enquanto a média do Estado foi de crescimento de 20%, na Baixada os homicídios aumentaram em 30%.

Na Baixada Fluminense a questão de classe se mistura à questão étnica. O povo negro e pobre é o que mais sofre com as mazelas da desigualdade social, o que mais morre pela violência dos esquadrões, hoje milícias. Presos e criminalizados também ocupam a maioria dos bancos das salas das escolas públicas na Baixada Fluminense. Resistiram antes e ainda hoje resistem pela sua cultura, pela luta do reconhecimento dos Quilombos, contra a anemia falciforme e se organizam em movimentos e grupos de comunicadores populares, tais como o Fórum “Grita Baixada”:

São minorias sem palco dourado, sem ibope como meta, mas que brilham, pulsam sua repulsa, reivindicam suas identidades, sambam na cara da sociedade abrindo alas para a supremacia da periferia. Pra essas pessoas não bastam as palmas. Elas lacram porque suas palavras são demolidoras, incomodam os privilégios e constroem os hipócritas. Foi um seminário que juntou religiões, mulheres, cores e as suas formas de se comunicar. Idades, penteados, tons de voz. Uns gritaram, uns bateram na mesa, um outro ficou rouco, uns não entenderam, uns “quizombaram”. Mas esse é papel da militância. Colocar-se no centro de tudo, organizar o caos e acima de tudo, usar a gentileza como pedagogia ou a pedagogia como gentileza. Foram mesas que “complexificaram” em poucos minutos, séculos de repressão, silenciamento, preconceitos, perseguições, anulações, racismo, intolerâncias. Sete dos sete mil pecados do capitalismo. (FÓRUM GRITA BAIXADA – 1º Seminário Vozes e Lutas contra a invisibilidade, 2018)

1.4. Magé dos coronéis às milícias! Terra do medo e da invisibilidade das lutas

O problema é que lá prevalece a cultura de extermínio, sustentada por três pilares: comerciantes, na briga contra assaltos a suas lojas; policiais, que ganham por fora para limpar a área de ladrões; e políticos que se elegem em cima do medo e da subserviência do povo. (ALVES, 2019, Revista Época)

Ao pé de duas serras e inserida na mata atlântica, cachoeiras, rios e mangue se interseccionam. Terra de pescadores, catadores de caranguejo e pequenos agricultores.

³⁰ Instituto de Pesquisa de Segurança Pública do Estado do Rio de Janeiro, apresenta o balanço das incidências criminais.

Pode ser vista como uma região de memória oculta pela mão da invisibilidade desde o Brasil Colônia. Local onde foi implantada a primeira ferrovia do Brasil e da estrada Velha, feita pelos escravos, que levava todo o ouro brasileiro até o porto de Mauá. Uma das primeiras cidades tem sua história misturada à do Brasil, porém, pouco se fala das lutas e resistência de seus habitantes, tanto negros, indígenas e trabalhadores fabris. Atualmente, foram recuperados alguns quilombos como o Maria Conga no 1º distrito e o Quilombo de Bongaba no 6º distrito.

(...) os contrastes entre o medo da violência e a alegria do funk e do pagode, entre a paz dos irmãos em Cristo e o ódio dos grupos de extermínio; entre a certeza do reconhecimento e a legitimidade da polícia e/ou do bandido como aliados e a perda de qualquer referencial na identificação de quem é aliado ou inimigo, entre a opulência dos grupos políticos dominantes e a indigência dos mendigos e catadores de lixo. (ALVES, 1994, p.3)

Magé, cidade estigmatizada pela violência de assassinatos políticos, famílias rivais tradicionais e grupos de extermínios, lugar onde a cultura do medo fincou raízes profundas. Em tempos remotos, a atmosfera de toda cidade era do silêncio imposto por política coronelista e clientelista, talvez os mais duros após a ditadura militar.

Os setores da saúde e educação são os mais atingidos por essa política de controle social; mas foi na educação que surgiram resistências e possíveis fissuras desse sistema. A invisibilidade histórica é permeada de coisas não registradas e pouco explicadas. Como nos diria Holloway:

Estamos todos em uma sala com quatro paredes, um teto e sem janelas e portas. A sala está mobiliada e alguns dentro nós estamos confortavelmente sentados, outros certamente não. As paredes estão gradualmente avançando para dentro, às vezes mais lentamente, às vezes mais rápido, fazendo com que todos nos sintamos mais desconfortáveis, avançando o tempo inteiro, ameaçando-nos com a morte por esmagamento. Há discussões na sala, mas elas são predominantemente sobre a disposição dos móveis. As pessoas parecem não ver as paredes avançando. (HOLLOWAY, 2013, p.11)

A ditadura militar investiu na alienação dos jovens para que não questionassem. Às vezes o apagar da memória é violento, traz consequências para gerações. Um dos métodos usados nesse período passou pelo desmonte de uma educação pública de qualidade. É durante esse período que a educação pública dos estados e municípios começa seu declínio. Matérias essenciais à reflexão são retiradas do currículo, como filosofia e sociologia, enquanto arte passa a ter um caráter gráfico e tecnicista.

Do ponto de vista de políticas para a educação, tendo como meta a criação de uma geração sem crítica, sem reflexão e inteiramente submissa aos imperativos da obediência, a Ditadura preparou leis para banir a sociologia e a filosofia dos currículos substituindo-as por disciplinas de doutrinação autoritária.

A lei n. 5692/71, deslocou as disciplinas relacionadas às ciências humanas (a filosofia, a sociologia e a psicologia) introduzindo no lugar delas as matérias de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil (OSPB). Na verdade, essas disciplinas nunca existiram, nem poderiam existir, como conteúdo de conhecimento específicos porque elas não passavam de nomes dados pela Ditadura aos seus interesses ideológicos. (TEIXEIRA, 2016)

A importância do ensino de arte no Brasil é apresentada por Ana Mae Barbosa, uma das principais lutadoras na década de 90 pela obrigatoriedade do ensino de arte nas escolas. Ana Mae afirma sobre o caráter alienante que a classe dominante pensa em uma educação básica para o povo. Apresenta o caráter tecnicista do ensino de artes no Brasil no período da ditadura militar.

Já a ditadura militar de 1964 usou a arte no currículo como "massacre ideológico, estabelecendo uma Lei - (5692/1971), extremamente tecnicista que profissionalizava a partir da 8ª série e tornou obrigatória a arte como um cosmético cultural para não funcionar mesmo, pois, para preparar os professores de arte, criou um curso de dois anos e os egressos desse curso tinham que ensinar música, teatro, dança, artes visuais e desenho geométrico tudo ao mesmo tempo, da primeira série até o ensino médio. Onde o desenho geométrico dominou a maior parte das escolas desse período. (BARBOSA, 2015)

A escola pública, a partir do Golpe de 64, passa a ser de teor tecnicista, configurando uma exclusão intelectual para os filhos da classe trabalhadora. Ao modificar o caráter da educação se propõe um novo modelo de sociedade para pobres e ricos.

Em Magé, o setor da educação funcionou historicamente como espaço da política autoritária, coronelista e clientelista, com favorecimentos e perseguições. Nas escolas municipais, diretores, até hoje, são fruto de indicações. O período da Prefeita Núbia Cozzolino ficou caracterizado como período do medo, além de inúmeras irregularidades que levaram à sua cassação.

A família Cozzolino ocupa cargos de poder no executivo e legislativo desde o ano de 1986, e ergueu seus pilares no setor da educação, tanto na construção de uma rede de escolas particulares e dominando as escolas públicas como troca de empregos por apoio, utilizando o famoso "beija a mão", recorrente nos períodos eleitorais.

A história da educação no “período Núbia”³¹ é marcada por vários escândalos. Inclusive, uma ação foi considerada pelo Ministério Público como propaganda política, pois escolas e creches do município tinham o nome de alguém da família Cozzolino colocado bem grande na fachada da escola. Tempos de muitas perseguições políticas e mudanças de direções escolares. Professores perseguidos e transferidos, como é o caso de duas professoras de história de escolas do distrito de Piabetá que foram transferidas após darem aulas sobre o coronelismo no Brasil. O Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação registra, no período, sete casos de exoneração. Até as escolas estaduais não ficaram de fora dos mandos e desmandos da família Cozzolino. Jane Cozzolino³², irmã da prefeita Núbia, assim que tomou posse como deputada estadual, ganhou o direito ao domínio das escolas estaduais instaladas no município de Magé. Tal fato é caracterizado pela nomeação da Secretária de Educação do Município de Magé Sandra Helena, como a nova coordenadora da Serrana IV de Ensino do Estado do Rio de Janeiro. Tentaram implementar políticas semelhantes, modificando em algumas escolas suas direções. Pouco se tem registro dos ocorridos, o apagar da memória da luta é veemente nas estruturas da Baixada Fluminense, principalmente, em tempos em que ainda não permeavam as redes sociais, mas que facilmente podem ser encontrados nos periódicos do Sindicato. (SEPE, 2009).

Os escândalos do período Núbia não atingiram só a educação; acusada de formar um grupo criminoso em que quatro membros eram da família Cozzolino. Um esquema gigantesco de lavagem de dinheiro, com empresas de fachada e mais de 150 contas em bancos. Foi um assalto de mais que dezessete milhões aos cofres públicos de Magé.

Os políticos que sucederam a Núbia Cozzolino também se envolveram em escândalos que levaram a cassação ou afastamento do cargo público, como Rozan Gomes, Dinho Cozzolino e Nestor Vidal. O deputado Estadual Vandro Família, também eleito vice-prefeito na última eleição, está com processo sob suspeita de envolvimento com a milícia da Baixada e o assassinato que ocorreu em março de 2018, do suplente de vereador Paulo Henrique Dourado Teixeira.

³¹ Período que a prefeita da cidade de Magé era Nubia Cozzolino, marcado por arbitrariedades e desvio de verbas. Foram duas gestões, a segunda interrompida com sua cassação.

³² Deputada cassada no dia 1º de abril de 2008 no seu primeiro mandato, devido ao escândalo das bolsas de auxílio-educação, irmã da prefeita Núbia Cozzolino.

Magé é um recorte desse território chamado Baixada Fluminense, onde o abuso é a regra, e o silêncio é cultura. A cultura do medo.

1.5. Colégio público investigado: território de opressões e fissuras

As fissuras podem romper a lógica da sociedade capitalista. Nós nos opomos a esta lógica munidos de um modo diferente de fazer as coisas. Queremos romper o sistema, a coesão social que nos mantém no lugar e nos obriga a agir de determinadas maneiras. (HOLLOWAY, 2013, p.49)

O Colégio Estadual Professor Alfredo Balthazar da Silveira será o território investigado nesse trabalho. Localizado em Piabetá, seria mais um desses colégios estigmatizados com grandes exageros pela comunidade do local, porém era um colégio que não negava matrícula, o que o tornava inclusivo e o maior da cidade, com um total de três mil alunos em média entre 2007 e 2009. A quantidade ajudava na pluralidade da escola, diversidade de opções religiosas, gostos musicais e identidades. Alunos que externavam sua opção sexual, alunos funkeiros, roqueiros, um público diverso, que tornava a escola plural.

A política pedagógica da escola não deixava muito claro quais eram seus princípios, mas tinha como premissa tornar a escola séria e respeitada, e para isso utilizava atitudes duras e autoritárias. O que mostrava certa contradição filosófica.

A escola possuía dos únicos eventos coletivos e anuais, que eram: o desfile “Garota Baltazar”³³ e a comemoração “Dia de Ação de Graças”.

Uma das questões, que mais me provocava inquietudes, girava em torno de entender o fato de um colégio com a maior parte das alunas negras, a garota Baltazar ser sempre branca ou escolhida entre as mais claras. Por que a maioria das meninas que se identificavam como negras nem ao menos desfilavam? Outra questão era, por que se comemorava o “Dia de Ação de Graças”? Algo que não faz parte da cultura brasileira e tem o caráter cristão. Essa comemoração era sobreposta à celebração do Dia da Consciência Negra, ambas na mesma semana de novembro.

³³ Um evento para eleger a menina mais bonita da escola, organizado pela direção e um professor da escola. Antes ao desfile existia uma seleção das meninas que poderiam desfilarem, isso ocorrera entre os anos de 2004 a 2008.

Esses dois incômodos trouxeram algumas revelações, entre elas, a existência de uma prévia na escolha das alunas, comprovando que muitas já eram rejeitadas nessa etapa. Quanto ao “Dia de Ação de Graças”, havia sido uma proposta de uma professora cristã.

Desde então, meu primeiro desafio foi construir um espaço para atividades no “Dia da Consciência Negra”. Propus que entre uma das atividades, poderíamos ter, ao invés de um concurso, um desfile da beleza negra. Como critério estabeleceu-se que todos e todas poderiam desfilar, seria apenas um momento de se apresentar a identidade afrodescendente.

Outro desafio enfrentado pela disciplina de artes foi o direito a um espaço para as suas aulas, e principalmente as de teatro, para que pudessem ser desenvolvidas. O auditório foi negado por diversas vezes, nunca estava limpo ou organizado adequadamente nos primeiros anos. Além da falta de compreensão da importância do espaço para as aulas de teatro, existia uma resistência contra o novo. O medo da mudança. As aulas de artes passavam a ser um incômodo na escola para alguns, ela atrapalhava a rotina disciplinar da escola. Nenhum espaço era oferecido para que as aulas fossem aplicadas com potencial criador. Transgressão foi a essência que vai permear a luta para que o auditório se tornasse o espaço para o desenvolvimento das aulas de teatro.

“Toda a produção no campo da arte coloca em cena, necessariamente, uma transgressão. A arte precisa de uma transgressão que busque tencionar os códigos instituídos abrindo espaços para novas significações. Contudo, nem toda transgressão é perversão” (SOUZA 2014, p.787)

Ao analisarmos uma escola no período de dez anos, é preciso compreender que o observado é o processo. Nada é estático e o movimento é resultado das interfaces entre políticas culturais, sociais e escolhas das ações sob o território. Paulo Freire elucida o caráter transformador da educação. Para que ocorra é preciso a ruptura com a educação bancária, que compreende os alunos como depósito de conteúdo. A educação deve ser a prática da liberdade, não apenas alfabetizar, mas tornar alunos sujeitos históricos. A libertação, por vezes, é dolorosa, necessita de sair da área de conforto. Questionar, modificar, produzir movimentos e rupturas são processos árduos e necessitam da conquista da consciência.

A opressão latente, que se aponta para esses jovens entre os 14 e 20 anos, é o quanto a escola é um aparelho coercitivo, com estrutura semelhante a um presídio pela quantidade de grades e regras constantemente inventadas para dar uma sensação de

ordem. Como não bastasse o controle na entrada com porteiros, entre o pátio e o corredor das salas, encontra-se uma outra grade. Nestes anos, muitas vezes, era algum aluno que ficava com a tarefa do controle da passagem, e esse reproduzia o opressor. “É que, quase sempre, num primeiro momento deste descobrimento, os oprimidos, ao invés de buscar a libertação da luta e por ela, tendem a ser opressores também, ou subopressores.” (FREIRE, 1987, p.12).

Vale lembrar que, durante os oito anos do Governo do Sergio Cabral (2007 a 2014) e os quatro primeiros de Luiz Pezão (2014 a 2018) as escolas foram massacradas com mecanismos de controle. Retirada da autonomia pedagógica; destruição de qualquer indício de aulas transformadoras, principalmente, as baseadas na pedagogia libertadora; proibição e, depois quando se tornou inevitável, perseguição, até que impediram todos os estudantes que se envolveram com o movimento estudantil e com a formação do grêmio de renovarem suas matrículas

Nesse caminho, em 2006, parte significativa dos professores estava prestes a se aposentar ou era contratado. Além das aulas de arte serem ministradas por professores de matemática, português, ou professores do ensino fundamental I, eram sempre em sala de aula com cadeiras perfiladas.

O CE Balthazar, embora tenha vivido grandes repressões, também se torna palco de muitas fissuras anticapitalistas, luta e resistência. Anos marcados com a entrada da política neoliberal nas escolas estaduais, que trouxe as pautas exigidas pelo Banco Mundial e FMI. A efetividade dessa política dependia de resultados, mesmo que maquiados. As escolas perderam suas autonomias, a relação humanizada ainda existente em algumas foi atacada. Métodos verticalizados passaram a viver constantemente de supervisões e resultados das provas de verificação nacional. Um sistema de terror é instaurado na escola.

A política neoliberal para a educação tem três pontas essenciais, a privatização, a meritocracia e o alcance de resultados. A classe dominante necessita da aprovação desse modelo para os países periféricos. Resultados não estão relacionados à qualidade do ensino, pois servem como mecanismo de maquiagem e são produzidos visando alcançar média no IDEB.³⁴

³⁴ Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira era calculado com a média entre o resultado de avaliação nacional e a aprovação escolar.

Dentro deste panorama o C.E Balthazar é um bastião da resistência entre 2006 até os dias atuais. Protagonizou muitas lutas contra essa política, uma delas o boicote ao SAERJ³⁵. Fissuras anticapitalistas emergem do chão da escola e ecoam para toda a comunidade, produzindo resistência e rebeldia, levando desejo de mudança e provocando inúmeras reações. Historicamente, o colégio foi palco do maior grêmio das escolas Estaduais no período de 2011; em 2009, alunos e professores, atores sociais, vivenciam grande confronto com a polícia na porta da ALERJ³⁶, na luta pela defesa do plano de carreira dos profissionais de educação e participam das grandes manifestações de 2013; em 2016, os alunos apoiam a greve dos professores e ocupam a escola.

A contradição latente de escola aparato repressor e lugar libertador torna esse espaço algo vivo, representante da luta ideológica de qual sociedade se quer construir, de qual a formação será fundamental para os jovens, como a arte pode ser uma disciplina determinante em uma formação cidadã?

As aulas de artes, na escola, priorizam em sua ementa o teatro, a performance e as expressões populares coletivas. Com a ausência de um espaço específico, habitamos os mais variados lugares como, por exemplo, biblioteca, pátio, auditório e até embaixo das árvores.

Essas ocupações tinham como objetivo estimular a criação e a criticidade. A estranheza invadiu os olhares dos jovens, visto que só se estranha o que não é comum para quem o estranha, pois ao estranhar, desnaturalizamos. O estranho causa incômodo, tira do eixo, modifica o espaço. Ao estranhar provocamos indagações e produzimos possibilidades de uma análise crítica.

Surgem outras questões: o quanto a aula de artes contribuiu para uma tomada de consciência? Como alcançar o distanciamento necessário à reflexão e o quanto os corpos se modificam ao se libertarem de culpas, medos e opressões?

Contrastes e conflitos dão a tônica das relações dos últimos anos da escola, cujas contradições marcaram a trajetória:

- meritocracia x aulas criativas;
- cadeiras perfiladas x espaços diferenciados;

³⁵ Prova de avaliação externa, que fará parte da avaliação do índice do desenvolvimento da educação brasileira, obrigatória nos anos de 2008 a 2017.

³⁶ Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro.

- disciplina x mobilização;
- projetos em colaboração com os alunos x projetos para a GIDE³⁷;
- fissuras x o apagar da memória.

Essas e outras questões serão debatidas ao longo dessa pesquisa, visto que a complexidade de tais fatores nos coloca em reflexão permanente, bem como em estado de alerta ao desenrolar das condições sociais e políticas que atravessam o cenário brasileiro, especialmente a periferia do Estado do Rio de Janeiro, foco dessa investigação.

³⁷ Gestão Integrada do Desenvolvimento Escolar, criada no governo Cabral visando verticalizar a política pedagógica em todo o Estado, e retirar a autonomia das escolas através de supervisores dentro das unidades.

2. O DESPERTAR DOS CORPOS E O DISTANCIAMENTO DO OLHAR: UM DIÁLOGO COM OS PENSADORES NA SALA DE AULA

“Toda prática educativa implica numa concepção dos seres humanos e do mundo” (FREIRE, 1976, p.12). Este capítulo tem como diretriz trazer os muitos diálogos traçados com os teóricos que são os pilares da construção metodológica no desenvolvimento de uma linguagem estética para os filhos da periferia na Baixada Fluminense. Embora cada cidade da baixada tenha suas particularidades, existem características semelhantes desde a localização espacial, as desigualdades sociais gritantes, ou mesmo na formação cultural de contrastes entre o funk e os valores cristãos neopentecostais.

A realidade da escola no que cerne à sua estrutura e escolhas pedagógicas é um aspecto que incide sobre o desenvolvimento da sala de aula. Nossa análise debruça-se no período a partir do governo Cabral, cuja política neoliberal se entranha na educação, trazendo termos mercadológicos em lugar de pedagógicos e uma imposição da concepção meritocrática a partir de premiações às escolas que alcançassem metas e maiores resultados. Nesse período, diretores escolares passaram a ser chamados de gestores, ocupando novos cargos com a função de supervisionar a escola, alcançar as metas apontadas e os resultados necessários para que a fórmula aprovação e resultado nas provas avaliativas pudessem maquiagem a ausência de estrutura, de salários dignos e condições pedagógicas de ensino.

O Índice de desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é a vitrine dos resultados escolares. E mesmo com todas as fórmulas e programas de aceleração, como também pressões para a aprovação em massa, este não alcançou resultados satisfatórios durante o período de Sérgio Cabral e Pezão.

Esse capítulo, portanto, visa apresentar os variados diálogos com os teóricos escolhidos para experiências pedagógicas no sentido de apresentar as considerações que apontam uma formação crítica, reflexiva e com caráter transformador que contribua com o empoderamento e as possíveis fissuras na sociedade capitalista, com forte caráter desumano.

Se, por um lado, a educação serviu aos poderosos para a perpetuação do seu domínio, por outro, serviu às classes dominadas como espaço de formação e de transformação.

Aos filhos da periferia interessa aqueles que fizeram ao longo da história debates e métodos visando o fim das desigualdades e opressão. Veremos todos os que foram essenciais para a busca da construção de métodos e propostas transformadoras para o ensino do teatro em sala de aula.

2.1. Paulo Freire: A escola como espaço de ação cultural para a libertação

Paulo Freire esteve na base do processo educativo das aulas de artes. A compreensão que educar é um ato dialógico, de troca e não bancário, torna cada processo pedagógico em único; e o entendimento que o processo educativo está em movimento constante. A relação dialógica é o selo do ato cognoscitivo, em que o objeto cognoscível, mediatizando os sujeitos cognoscentes, se entrega a seu desvelamento crítico. (FREIRE, 1976, p.143).

A escolha por Freire faz parte da compreensão que a educação para os filhos da classe trabalhadora deve ser libertadora.

Consiste numa utopia, idealizada como um bem comum para todos os homens. É a liberdade para dizer “não ao opressor que habita dentro de cada um. Se os oprimidos necessitam de educadores conscientes de seu papel libertador, a liberdade consiste em aprender a ser mais e a devolver, a humanidade roubada àqueles que não tem consciência de a terem perdido. Para Paulo Freire, esta é a sagrada missão de todo educador consciente do seu papel social, o do despertar consciências para a realidade circundante. (VASCONCELOS, 2009, p.35)

Segundo Freire, educar requer caráter e ética; para tal não se pode ensinar aos pobres, oprimidos e periféricos a educação que irá contribuir para que a sociedade permaneça desigual; ao mesmo tempo, a educação não pode ser uma imposição, deve permear uma pedagogia dialógica que se relacione com cada realidade.

Se educar requer ética, provavelmente não existe ética em adequar jovens pobres da periferia a manterem a realidade tal como ela é, uma educação pensada e direcionada por aqueles que usufruem da desigualdade social. Se o processo educativo não contribuir para uma reflexão sobre o mundo, bem como para torná-lo próprio para o bem viver em uma realidade que todos tenham acesso, será um processo enganoso, usado para a opressão.

Toda prática educativa deve vir munida de bases teóricas e, ao mesmo tempo, ter a clareza que o conhecimento está em movimento e as consciências não estão vazias, pois carregam experiências individuais e coletivas atravessadas pela história de cada um. Essa história está carregada, por sua vez, de muitas interferências familiares, religiosos, territoriais, culturais e sociais.

Educar não é algo simples, requer inquietude, ousadia, humildade. O grande salto da consciência é quando esta sai da visão ingênua sobre o mundo e passa para a visão crítica, é um processo que deve ser construído com cuidado, pois, romper com as bases que sustentam uma existência, não é tarefa fácil.

O olhar ingênuo sob a realidade é a visão sem reflexão, sem análise crítica. Toda ação requer uma reflexão, antes que se torne uma nova ação. Desta maneira, a visão ingênua passa a ser capaz de tornar-se uma ação refletida, transformadora. A práxis marxista é o caminho na formação de um olhar dialético sob o mundo.

Quanto mais somos capazes de desvelar a razão de ser de por que somos como estamos sendo, tanto mais nos é possível alcançar também a razão de ser da realidade em que estamos superando passamos a compreensão ingênua que dela possamos ter. (FREIRE, 1976, p.88)

A dialética contribui para a construção da visão crítica e essa levará à ruptura. Nesse instante, inicia-se um processo de tomada de consciência. Que não é dada a ninguém, é um processo de quebra de paradigmas. A conquista do olhar dialético sob a realidade é em si uma fissura anticapitalista.

Um dos maiores desafios está em como embasar um trabalho para que este não seja mais uma reprodução, ou apenas o senso comum ali apresentado. O aluno acredita, muitas vezes, que expressou algo seu, pois nesse momento ali se encontra a sua opinião. Conhecimento não é opinião, a opinião deriva do conhecimento, mas é preciso conhecer para pensar sobre. O pensamento não é oriundo do vazio, e se não houve busca, leitura, pesquisa e reflexão, ele virá do não refletido, do que sé é reproduzido, copiado. A opinião é ingênua e acredita ser acabada; o conhecimento é dialético, cheio de contradições e se sabe inacabado, em movimento. Na conscientização, um dos ângulos importantes será o de provocar o reconhecimento do mundo, não como um “mundo dado”, mas com um mundo dinamicamente “dando-se” (FREIRE, 1976, p.94).

O docente, uma vez participante de processo dialético, buscará uma relação pedagógica dialógica capaz de tornar o espaço da sala de aula provocante. Ao se deparar com a realidade da escola pública em regiões periféricas, deve entender o quanto esta realidade incide na forma e no método do ensino-aprendizagem.

A educação conservadora, com caráter disciplinador, representa os interesses dos que desejam manter a sociedade tal qual ela se encontra. É preciso indagar aos educandos sobre o que pensam da sociedade, o que desejam e o que gostariam de transformar. Este deve ser o ponto de partida de uma educação transformadora. À classe dominante não interessa uma educação que desvende a realidade e desnaturalize a desigualdade e a pobreza.

Seria realmente uma ingenuidade, que só os “inocentes” podem ter, esperar que as classes dominantes pusessem em prática um tipo de educação que as desvelasse mais do que as contradições em que se acham envolvidas já o fazem. (FREIRE, 1976, p.110)

As contradições estão à frente, por toda parte, levar o aluno a refletir as condições sociais em que vive, os preconceitos que enfrenta, as dificuldades de tantas ausências em seu cotidiano e, principalmente, perceber que nada disso é natural, pois a realidade é fruto de processo cultural, social e histórico. Assim, contribuir com a formação do pensamento crítico na busca incansável ao conhecimento.

Ninguém melhor que o oprimido para se perceber oprimido, mas esta não é uma tarefa fácil perto de mecanismos de silenciamento, do apagar da memória e da produção da formação mecanicista.

Para Freire não basta a ruptura com o olhar ingênuo, é necessária a superação do medo da liberdade, que tanto podem levá-los a serem opressores, quanto a mantê-los presos ao status de oprimidos. Em vários momentos, o ensinar corrobora ao “medo da liberdade”, valora o conhecimento como acúmulo e não como amplitude. É o que Freire chama de educação bancária: o educador deposita conteúdo no educando, afirmando a importância da educação se este pretende chegar em algum lugar na sociedade. Que lugar se pretende chegar? De que sociedade se fala?

Freire propõe uma educação que questione a sociedade desigual, que leve à superação das classes e da condição oprimido-opressor.

A libertação, por isto, é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos. A

superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor, não mais oprimido, mas libertando-se. (FREIRE, 1999, p.35)

A classe dominante necessita da formação de gerações dóceis e alienadas, e age para impedir a formação de sujeitos históricos, pois é fundamental que se mantenham objetos. Alienam e se colocam como mentores ou defensores das massas “incultas e incapazes”, que por sua vez, protegem-se na “crença divina” pois necessitam livrarem-se dos males da sociedade, “do caminho das drogas”, “do desvio sexual”, dos baderneiros, fazedores de balbúrdia.

A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos econômicos de utilidade). Em uma palavra; ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”. Uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o ele coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada. (FOUCAULT, 1997, p.119)

Acreditar que cada um tem uma aptidão é estagnar o indivíduo, limitá-lo, e contribuir para a sua subserviência. A compreensão que todos nascem ignorantes em todos os assuntos e será o seu processo histórico, somado a sua percepção de sujeito histórico, pronto a intervir na realidade que trará potências e possibilidades de transformação de si e do mundo ao redor.

Na década de 70, houve na igreja católica latino-americana, paralela às ditaduras, o movimento das Eclesiais de Base e da Teologia da Libertação. Estes propunham um engajamento histórico com os oprimidos. Foram responsáveis por uma geração que opta pela transformação revolucionária de sua sociedade e não pela conciliação dos inconciliáveis.

A escola pública é a garantia da educação ao povo pobre e deveria também servir à superação da sociedade de classes. Reside nesse ponto uma das principais contradições. Se as instituições de ensino público estão sob o domínio de quem detém o poder político, e este historicamente no Brasil sempre representou as classes dominantes, como estas poderão oferecer um processo pedagógico voltado para a formação cidadã tornando educandos periféricos em sujeitos históricos? Não existe interesse em um ensino crítico e reflexivo, capaz de tirar o indivíduo da condição de objeto.

Entre os caminhos para uma educação libertadora dentro de uma sociedade capitalista são as fissuras e a transgressão. Um método pedagógico que tenha como premissa a busca de aulas centradas na realidade social e cultural dos alunos, em despertar desejos e possibilidades, principalmente, que retire o aluno do conformismo da tragédia anunciada, para uma ação transformadora. Para isso se faz necessário transgredir o sistema que impõe metas e busca números a partir de “aprovações automáticas” disfarçadas, provas de avaliação externa que visam apenas números e a própria formalidade do ensino, por anos imposta e aprofundada nos períodos da ditadura militar.

Hernandez, em seu livro “Transgressão e Mudança na Educação”, traz cinco formas de transgredir para transformar, analisando desde a questão salarial do professor à descontextualização do discurso científico que converte o conhecimento em discurso regulador e simplificado.

Romper, queremos romper. Queremos romper o mundo tal como ele é. Um mundo de injustiça, de guerra, de violência, de discriminação, de Gaza e de Guantánamo. Um mundo de bilionários e de um bilhão de pessoas que vivem e morrem na fome. (...) Queremos criar um mundo diferente! (...) (HOLLOWAY, 2009, p.7)

É preciso transgredir a ordem estabelecida; o educador que entende a educação como um processo de transformação e empoderamento que não deve estar à disposição das ordens estabelecidas, tais como: ter que apresentar índice de produtividade, elaborar projetos para ter projetos, aplicar o currículo mínimo, preencher todo o diário em dia, não permitir alunos nos corredores, não deixar idas ao banheiro, manter a turma disciplinada.

Se o educador entra na armadilha da educação disciplinadora, ele torna-se um mero reproduzidor da ordem. Esta cobrança de um modelo disciplinar poderá adoecer e levar a acreditar que não é um bom profissional, pois não consegue realizar todas as tarefas para o “bom andamento da escola”.

O seu foco deve ser o educando e qual o processo pedagógico deve ser implantado para uma formação que interesse a classe trabalhadora. O que os jovens periféricos esperam da vida, e se não acreditam na escola, como fazê-los acreditarem que ali conseguirão mais que um diploma de Ensino médio?

Estamos conscientes de que o teatro é um instrumento poderoso para a reflexão crítica: uma manifestação do homem em sua historicidade concreta, espaço de discussão de comportamentos e atitudes vinculados às relações de produção. (PEIXOTO, 1986, p.25)

2.2. O Encontro com os Pensadores do Teatro Emancipatório

2.2.1. Os elementos de Brecht no encontro com o Teatro Dialético

O teatro épico e didático caracteriza-se, em Brecht, pelo cunho narrativo e descritivo cujo tema é apresentar os acontecimentos sociais em seu processo dialético: Diverte e faz pensar. Não se limita a explicar o mundo, pois se dispõe a modificá-lo. É um teatro que atua, ao mesmo tempo, como ciência e como arte. (MUNIZ, 2009)

Brecht traz em seu método dialético a possibilidade de encenar o mundo que se deseja transformar. Suas teorias denotam a materialidade histórica da cena e sua função pedagógica comprometida com a práxis. O V-effekt,³⁸ conhecido também por efeito do distanciamento, ou do estranhamento, método em que é preciso se retirar da cena para melhor analisá-la, ou estranhá-la. Bornheim, um dos principais teóricos brasileiros, dedicado aos estudos sobre o efeito do distanciamento, tenta explicar tal conceito com o seguinte exemplo: “Para que um homem veja a própria mãe como mulher de outro homem, estabelece-se o distanciamento pela presença do padrasto”. O que ele aponta é a necessidade de um terceiro elemento e afirma que um espetáculo brechtiano tem o distanciamento em todas as partes que compõem o espetáculo teatral. Pode ocorrer por meio de sons, cartazes, vídeos, voz em off, roupas, cenários, e na atuação do ator, o qual é o principal alicerce desse efeito.

A percepção que nada é natural. A construção do lugar de fala³⁹ só se dará através de um processo de consciência, o distanciamento é método para que tal processo se instaure. O envolvimento permanente naturaliza tanto, que pode tornar o fato invisível. Naturalizamos a pobreza, a ausência, a saúde que não cura e a educação que não educa. Naturalizamos a opressão e, com o tempo, ela torna-se invisível. É preciso estranhar para que se estabeleça o distanciamento necessário, para Brecht distanciar é historicizar, é possibilitar que fatos e personagens sejam representados como históricos na sua base e, assim, se perceba que nada é natural: vivemos construções sociais, culturais e históricas.

O teatro dialético tem como premissa incomodar o espectador, tirá-lo da apatia, a técnica do distanciamento ao romper com a lógica aristotélica, troca a ilusão e a emoção

38 O efeito V, ou técnica do distanciamento ou estranhamento foi desenvolvido na Alemanha, no Theater Am Schiffbauerdamm, tendo como participantes os atores Helene Weigel, Peter Lorre, Oskar Homolka, Carola Neher e Ernst Buch. Buscava tirar a apatia do espectador, levando-o a um a postura crítica.

39 Usado em diferentes contextos, no Brasil o termo foi desenvolvido pela filósofa Djamila Ribeiro, em seu livro “O que é lugar de fala?”, caracterizando o reconhecimento do caráter coletivo que possibilita o pertencimento, as oportunidades e constrangimentos que atravessam os sujeitos dentro das relações de poder.

pelo despertar da consciência crítica do espectador. Tenta tirá-lo da passividade. Na escola, as construções cênicas ocorrem dividindo em atores e público. Em Brecht ambos são afetados: público e atores envolvidos no mesmo velcro da consciência de classe. O efeito V contribui para a reflexão e posicionamento de quem atua e de quem assiste.

A criticidade pode levar à ironia, e a emoções não esvaziadas, mas contextualizadas. Qual a emoção que toca os filhos da periferia? Contar a história de uma mãe que reencontra seu filho só aos finais de semana, pois pernoita no emprego para economizar e sobrar para poder fazer uma comida gostosa no final de semana, emociona e revolta. Como contar a história de um pai que é camelô e perde toda a sua mercadoria para a guarda municipal, ficando sem ter como pagar as contas daquele mês, ou do filho que levou um tiro a caminho da escola?

Assim como as peças didáticas de Brecht, as histórias dos filhos da periferia podem ser didáticas. Muitas vezes, com caráter trágico, mas uma vez contada com o distanciamento, a partir de uma narração na terceira pessoa, pode ganhar contornos críticos e analíticos.

Os que matam a criança, os que dão a ordem para retirar a mercadoria do camelô ou mesmo os patrões da mãe que só consegue ir para casa aos finais de semana, não serão os interessados em uma arte ou uma aula que questione a sociedade como ela é.

Na introdução do livro “Teatro Dialético”, Maciel afirma que Brecht procura uma possibilidade de aliar o prazer de pensar ao prazer estético, porque o fator de evolução de seu pensamento teórico sobre o teatro é esta contradição dinâmica de instrução e divertimento. Desta forma, o teatro na escola pode ser nutrido da busca do prazer e de uma estética inspiradora. Embora o resultado não seja o objetivo das aulas de teatro, mas uma apresentação com qualidade estética denota que o teatro não aristotélico, sem artifícios ilusionistas, pode ter um resultado estético que represente os que contam essa história.

A pedagogia brechtiana se constitui como uma pedagogia ou educação política, na medida em que adere a um projeto histórico-filosófico e uma teoria social. Por outro lado, o autor Brecht recebe estímulos práticos – ou seja, do teatro, do campo dialógico- estéticos. Essa experiência acentua uma área específica do convívio social – o estético, o comunicativo. A pedagogia de Brecht é sobretudo uma contribuição para a educação estética. (KOUDELA, 1992, p.13)

A utilização da pedagogia brechtiana dentro da sala de aula ultrapassa a formação de uma educação política e também estética. A compreensão que existe uma estética que represente a classe trabalhadora, que se comunique e represente o jovem da periferia.

Koudela promove um estudo sobre o caráter didático das peças teatrais de Brecht, em seu livro, “Um Voo Brechtiano”, busca desfazer equívocos que permearam este universo, elucidando um potencial lúdico.

Ao traduzir o termo **lehrstück** (peça didática) para o inglês, Brecht buscou o equivalente Learning Play. Intitular a peça didática através desses termos traz implícita a afirmação de que o jogo constitui valioso instrumento para a aquisição de conhecimento. (KOUDELA, 1992, p.13)

Brecht busca um teatro com novas possibilidades, seu trabalho tem como premissa a práxis, teoria e prática, a ser desenvolvida a partir do jogo teatral. Koudela descreve esse processo que ocorre através das peças didáticas, por “modelo de ação”.

(...) Retomar o jogo teatral, através da teoria e da prática da peça didática, representa apontar para uma vertente, uma nova linha de pesquisa que oferece um modelo pedagógico fundamentado em um processo de educação político-estético. (KOUDELA, 1992, p.13)

Esse processo de educação político-estético faz parte do objeto da pesquisa dessa dissertação, com um dado novo, pois nestes anos o único recurso para a aplicação desse método não ocorreu através das peças didáticas de Brecht. Baseado em uma das características apontadas por Koudela, como parte do processo de educação, foi trabalhado textos literários contemporâneos, e ou histórias trazidas pelos alunos.

(...) o “modelo de ação” deve ser concretizado com material trazido pelos jogadores, oriundo de seu cotidiano. De acordo com Brecht, “(...) a forma da peça didática é árida para que partes de invenção própria e de tipo atual possam ser mais facilmente introduzidas”, os textos das peças didática de Brecht permitem uma multiplicidade de interpretações, sendo possível criar, a partir deles, novos “modelos de ação”. (KOUDELA, 1992, p.15)

A história está em constante movimento, homens e mulheres são sujeitos históricos, a construção de uma educação política-estética que represente a classe trabalhadora dos tempos atuais foi o desafio do processo pedagógico desenvolvido nas aulas de teatro para os segundos anos do ensino médio ao longo desses últimos dez anos. Perceber as mudanças e as novas conjunturas nos permitirá a leitura primordial dos tempos atuais.

Os jovens têm muito a dizer, precisam apenas de instrumentos que os possibilitem a expressão. O centro do debate social hoje transita nas questões de racismo, machismo, homofobia e direitos humanos, temas que quando tratados na periferia torna-se inevitável o corte de classes. O racismo no Brasil tem sua história entrelaçada à história dos trabalhadores, ele se revela a cada abordagem policial sofrida pelos jovens moradores de Piabetá, ou a cada emprego que a menina negra não conseguiu.

Quando a questão é a sexualidade, a escolha de gênero, na periferia, ganha peso e contorno maiores. As histórias repetem-se anualmente, perdendo seu caráter individualizado para um possível gesto social.

Na percepção que cada história, por mais pessoal que seja, ganha caráter social, fruto da sociedade capitalista, desigual, desumana e das condições subjetivas que permeiam cada universo. Para tal, busca-se o método do distanciamento através de um exercício do contar a história em terceira pessoa, levando o olhar para fora da cena. Um olhar analítico e crítico. Este percurso possibilita o fomento de uma estética que represente esses gestos sociais, a vida cotidiana do jovem periférico.

Brecht revoluciona o teatro na sua teoria e prática, desenvolve um método marxista de dramaturgia e dá ao teatro um sentido social. O teatro passa a ser mais que uma forma de expressão, mas uma arma “fissurante” ao sistema capitalista.

Um teatro sem disfarce, que se assume enquanto tal e pode ser encenado em qualquer lugar, porque ele é teatro, não precisa de cortina, mas pode ter uma cortina malfeita, mal colocada em uma escola pública. O ator em Brecht toma posição, empodera o seu corpo, pronto ao jogo e a possibilidades de ruptura. A superação pelo movimento, corpos em ação, perceber o mundo estranho a sua volta, não acontece em um estalo, é preciso processo que possibilite fissuras até à libertação. Tomar o controle do seu próprio corpo, para vê-lo como um instrumento de prazer, de luta, de resistência, que deve estar pronto e empoderado para posicionar-se diante do mundo. A inquietude, a necessidade de estranhar, o movimento como posicionamento, o método de se distanciar para conhecer, são necessários para aqueles que não querem o mundo tal qual ele é.

O jogo teatral, enquanto constitutivo de relações interindividuais e da articulação de uma linguagem artística (teatro), realiza funções didático-pedagógicas que são pressupostos para a consecução do objetivo mais amplo, o qual buscamos através do desenvolvimento do presente projeto – a consciência do homem e da criança com ser social e histórico. (KOUDELA, 1992, p.13)

A. O corpo em Brecht



Figura 1: cena "O Rio é doce a Vale amarga", momento que arreventa a barragem, UNIRIO, 2016.

Aqui nos interessa o diálogo sobre a corporeidade a partir da construção do sujeito histórico e da subjetividade. O corpo em Brecht sempre foi instrumento fundamental de diálogo com o público, e a percepção que o corpo da classe trabalhadora não é o mesmo corpo do burguês. Um corpo vital e ao mesmo tempo massificado, este, precisa de processo pedagógico para sua desconstrução. Um dos caminhos são os Gestus sociais e o outro é trazer Brecht para a contemporaneidade. O corpo do período pós-dramático. Iremos nos apoiar em Pina Bausch⁴⁰ e a análise de Koudela na relação desses dois teóricos e práticos do espetáculo.

Podemos apontar pontos em comum entre os procedimentos usados por Brecht em seu teatro épico e os procedimentos usados por Pina Bausch na dança-teatro. Diversos autores, entre eles, Servos (1984) e Koudela (2001), identificam dentro do teatro épico de Brecht o teatro didático como o lugar em que os procedimentos mais se assemelham aos de Bausch. O teatro didático de Brecht buscava experimentar diferentes formas de constituição social do sujeito através da arte. Segundo Koudela (2001), no Brecht das peças didáticas, o modo performático substitui o modo narrativo da fábula dos textos clássicos, e a experimentação promove o exame crítico da percepção física dos gestos. O trabalho nas peças didáticas seria com a linguagem. De acordo com a autora, “a peça didática se diferencia da peça épica de espetáculo, que exige a arte da interpretação. Brecht sublinha que a principal função da peça didática é a educação dos participantes do Kunstakt (ato artístico)” (KOUDELA, 1999, p.13). (SILVEIRA e MUNIZ, 2013, nº20, Urdimento)

40 Pina Bausch (1940-2009) revolucionou a linguagem da dança. A força de seu trabalho está em como a diretora alemã provocou um novo entendimento do que pode ser considerado como dança.

Após a experimentação de algumas possibilidades introdutórias para as aulas de teatro, a percepção que existiam em cada sala corpos adormecidos, envergonhados, descrentes de suas possibilidades, massificados, viu-se a importância de uma pedagogia voltada ao corpo. São muitas influências que conjugaram as experiências em sala de aula, que vão da dança-teatro, contato improvisação aos jogos teatrais não aristotélicos.

Nesta parte da análise será recortada a contribuição de Brecht, de alguns de seus estudiosos para a corporeidade, e a experiência de dois anos como monitora da professora Sylvia Heller, quem desenvolvia trabalhos para a prontidão do ator e a superação das contradições, tais como: ator x espaço, ator x plateia, olhar 360° e prontidão para o jogo.

O corpo pronto⁴¹ é um caminho à superação do corpo dócil e apático. Uma prontidão ao jogo teatral, enfrentando os entraves vividos pela periferia, na busca da transformação da realidade. Essa vitalidade tão essencial para o teatro deve ser trazida para a possibilidade do corpo do aluno.



Figura 2: momento do resgate "O Rio é doce a vale amarga", 2016.

Toda a formação dos filhos da periferia busca modificar a realidade de um cotidiano, massificador e destruidor de estímulos criativos, bem como, um possível empoderamento diante do mundo opressor que atua e impacta também o corpo, a postura, os movimentos e suas possibilidades.

Um dos desafios da aula formal era fazer toda turma, com sua diversidade também corporal, entrar nos jogos, envolver dos mais tímidos até aqueles que saiam de sala a

⁴¹O corpo do ator pronto ao jogo teatral e aberto as possibilidades da criação e encenação.

qualquer hora, ou mesmo exageravam com estereótipos ou movimentos mecanizados. Turmas com quarenta alunos que não são grupo de interesse de teatro. Como levá-los a experimentar o jogo teatral? Para muitos, uma simples roda e mãos dadas já era o suficiente para um incomodo, risos, piadas e recusas eram comuns. Momento que valores, preconceitos e ausência de consciência se revelavam.

Como trabalhar a formação da consciência corporal, compreendendo seus medos, desejos que são muitas vezes desconhecidos? Como aplicar um processo didático que leve a criação e não um corpo mecanizado? Como desconstruir meras cópias de movimentos massificados ou mesmo submetidos, reprimidos e disciplinados pela família, igreja e a própria escola?

Os aparatos alienantes da sociedade capitalista reprimem pensamentos e corpos. Corpos que agem condicionados a padrões e fadigas do dia a dia. O processo de desalienação do corpo está associado com a percepção de mundo, e a consciência da importância que a classe trabalhadora tenha corpos empoderados. Corpos que não se sujeitem; manifestem-se e tornem-se resistentes.

É possível organizar uma peça na escola com marcações preestabelecidas, mas não trará, dessa forma, a estética do oprimido, ou um resultado que represente a teoria e prática de um teatro dialógico que represente os jovens periféricos. Perceber o corpo como um instrumento de expressão poderá possibilitar o empoderado não apenas diante do teatro, mas para a vida.



Figura 3: "O Rio é doce a Vale amarga", momento denúncia dos moradores, 2016.

A descoberta das suas próprias potências, um menino da baixada que vira a laje da sua casa, limpa os carros da rua para ter um trocado para levar a namorada ao cinema,

que precisa de atenção para as possíveis duras humilhantes que pode encarar no trajeto para casa, traz questões próprias, características de uma classe social em um território específico. Resgatar essa memória para a sala de aula, perceber as possibilidades e a força desse corpo.

A realidade dele talvez não sejam ringues de luta de boxes, tal qual inspirara Brecht, mas é o futebol, o baile funk, as rodas de rap que são espaços de potência aos jovens da Baixada. Como trazer tal memória corporal para o jogo teatral e a busca de novas experiências corporais que tragam movimentos, gestos não mecanizados e cotidianos?

O princípio da corporeidade, como fator determinante de processos de percepção e aprendizagem, propõe que os procedimentos para atingir o estranhamento se iniciam no plano sensorial, com vistas ao descondicionamento de atitudes e ações que se fizeram rotina, e de hábitos de percepção que se tornaram automatizados. Cumpre acrescentar que o jogo pode contribuir de forma decisiva para o rompimento de comportamentos condicionados. (KOUDELA, 1992. p.77)

O jogo teatral contribui para ruptura com os movimentos mecanizados; ao entrar no jogo o aluno fica envolvido com a solução do problema, e seu corpo rompe com atitudes cotidianas. O processo deve alcançar um misto de memória, prontidão e a possibilidade de um corpo não cotidiano, estranho. O “estranhamento” pode ser compreendido a partir da corporeidade.

Estranhar o que não é natural, naturalizamos a miséria, a violência, as mazelas da vida. Agimos como se estas fizessem parte naturalmente da vida, naturalizamos o que nos parece cotidiano, mas não são naturais. Os exercícios de aprendizagem que buscam corpos não cotidianos ajudam na construção do estranhamento. A ruptura com movimentos condicionados retira do corpo o que é mecânico, e proporciona uma nova possibilidade de comunicação. O processo ocorre quando o corpo para de reproduzir gestos mecânicos e torna-se um corpo criativo, capaz da construção de partituras novas. Esse percurso é realizado com inúmeros jogos teatrais, contato, improvisação e trabalhos de consciência corporal.

Seria conveniente dissociar radicalmente os conceitos de indivíduo e de subjetividade. Para mim, os indivíduos são o resultado de uma produção de massa. O indivíduo é serializado, registrado, modelado. Freud foi o primeiro a mostrar até que ponto é precária essa noção da totalidade de um ego. A subjetividade não é passível de totalização ou de centralização no indivíduo. (GUATTARI, 2000, p.31)

O Gestus é denominado por Brecht o movimento que comunica sobre algo, que busca essa comunicação. Um gesto que possa revelar opressor e oprimido e as situações impostas dessa realidade. Não cabem estereótipos ou gestos mecânicos.

Alcançar corpos estranhos, extra cotidianos, mas ao mesmo tempo que revele gestos sociais, prontos a se comunicar. O teatro dialético de Brecht é gestual, na perspectiva que o gesto seja mais que um movimento da personagem, mas que compreenda todos os elementos estéticos em cena e vise mostrar a característica social e política. Brecht conceituou de gestus algo que comunica sobre o todo, tanto do espetáculo como sobre a sociedade. “Gestus é um gesto social, uma síntese do contexto. Assim o Gestus seria um elemento do espetáculo que exterioriza artística e significativamente uma ideia.” (BRECHT, 1967, p.54).

A construção de Gestus coletivos, como propostas pedagógicas de formas de expressão sensório-corporal, foram motes para o desenvolvimento de um trabalho que dialoga com a dança, com o teatro e com a busca da consciência corporal.



Figura 4: o corpo (o gestus) dos donos da SAMARCO falando para o povo, 2016.

O teatro dialético propõe o encontro com as contradições sociais e cênicas tais como corpo X espaço. Esta possibilita a exploração do espaço na sua infinitude de possibilidades e a percepção que o corpo pode desenhar e produzir partituras espaciais. O intermeio é preenchido com tais desenhos construídos a partir de jogos teatrais corporais coletivos. Todos estão presentes em toda a apresentação, e o corpo pronto aos desafios, contradições e posicionamentos.

2.2.2. Boal, e o teatro humanamente político

As ideias dominantes em uma sociedade são as ideias das classes dominantes, certo, mas, por onde penetram essas ideias? Pelos soberanos canais estéticos da Palavra, da Imagem e do Som, latifúndios dos opressores! É também nestes domínios que devemos travar as lutas sociais e políticas em busca de sociedades sem opressores e sem oprimidos. Um novo mundo é possível: Há que inventá-lo! (BOAL, 1977, p.15)

Boal é uma das escolhas mais conscientes no que se refere aos processos pedagógicos. Suas referências embasam meu trabalho desde os primórdios da minha formação. Nos primeiros anos, as aulas eram ministradas para todas as turmas do ensino fundamental e para o segundo ano do ensino médio. Compreender o teatro como jogo era fundamental para o início do processo. Na escola, as turmas são grandes e não são grupos de interesse; todos precisam estar na aula, pois são obrigatórias e fazem parte da grade curricular. Nessa perspectiva, como mantê-los envolvidos?

A priori a preocupação não é a encenação, a construção estética, atuação ou resultado, mas sim, a compreensão do lúdico, e o olhar para um trabalho baseado no pensamento de fazer teatro como um jogo, priorizando o trabalho coletivo.

Optar pela proposta do Teatro do Oprimido está baseada na escolha de um instrumento de transformação das relações de opressão. Esse método é uma ruptura com o que se chama de estrutura aristotélica.

Seu método é uma ruptura com o que chama de sistema trágico coercitivo Aristotélico, o qual apresenta a tragédia grega como uma possibilidade de dominação das massas. Um teatro para poucos, o qual cabia ao povo apenas contemplar. Boal possibilita um teatro que seja o retorno do protagonismo do povo, não apenas quebra a quarta parede como Brecht, mas a estoura e visa devolver o teatro que ocupe a rua, em que todos participarão como público e atores, dentro do mesmo espetáculo, como um dítirambo que debate as questões sociais.

Tal escolha é a compreensão que, se existe um teatro para a classe trabalhadora, as aulas de teatro para os seus filhos serão aquelas que os libertem e contribuam, assim, na transformação do mundo. Os temas que os toquem permeará o universo periférico das ausências e desigualdades com cor e gênero.

Em “200 exercícios para atores e não atores” vem sendo uma inspiração para aulas que não são para um público de interesse, mas turmas com mais de quarenta alunos, distantes de qualquer experiência anterior com aulas de teatro. O caráter lúdico e coletivo

dos exercícios permite um entendimento de que todos são capazes de agir diante do mundo, todos são atores, mas também observadores do mundo não somente espectadores. Boal retira o caráter sagrado do teatro, o apresenta como uma ferramenta popular.

No livro: “Teatro do Oprimido e Outras Poéticas”, Boal avança nos caminhos em que o povo reassume o seu protagonismo diante a sociedade. Interessa-nos principalmente a compreensão que todo teatro é político, porque tudo é política, inclusive a tentativa de impedir que debates políticos aconteçam. Digo isso, baseada na recente discussão em nosso país, em voga no campo da educação que aponta o debate da neutralidade, denominado como movimento Escola Sem Partido, em que se pensa criminalizar o professor que falar de política em sala de aula. Quem não fala de política? A neutralidade existe? “Os que pretendem separar o teatro da política, pretendem conduzir-nos ao erro – e esta é uma atitude política.” (BOAL, 1991).

Os projetos de lei da proposta da Escola Sem Partido, que tramitam nas esferas federal, estadual e municipal, são contra a participação ativa e crítica na escola, caracterizando como “política” tudo que debate sobre a sociedade.

Nesse sentido é preciso esclarecer que, as questões identitárias, passando pelas questões sociais, históricas, culturais, entre outras discussões que abrangem a complexidade da sociedade, são imbricadas no debate político. Não se pode admitir que impeçam uma educação questionadora e reflexiva.

Quanto mais somos capazes de desvelar a razão de ser de por que somos como estamos sendo, tanto mais nos é possível alcançar, também a razão de ser da realidade em que estamos, superando assim a compreensão ingênua que dela possamos ter. (FREIRE, 1976, p.88)

Da mesma forma a classe dominante sempre tentou se apropriar do teatro, por compreender que este também possa ser um instrumento de reflexão, de crítica. Tudo indica que a defesa da neutralidade força uma continuidade das coisas como elas estão; apontam também para um conservadorismo e uma acomodação na situação. Por essas e outras questões, torna-se necessário: reflexão, debate, análise, investigação e crítica.

Observa-se e constata-se que os jovens periféricos não querem que a vida continue sendo como ela é, injusta. Não se necessita de muita reflexão para essa percepção. Ao indagar quem gostaria que a vida fosse diferente em todas as salas, nestes últimos dez anos, a maioria espera que um dia sua vida seja melhor. A dificuldade é saber o que fazer para que isso se tornar possível.

É urgente proporcionar a esses jovens ferramentas para a compreensão de como funciona a sociedade e suas entranhas, e a localização de cada um dentro dessa realidade.

Outra indagação que surge em suas demandas quando questionados: por que algumas pessoas são tão ricas e outros tão pobres? E o quanto em uma sociedade capitalista, por mais que se fale de liberdade esta é relativa para quem não está entre os ricos?

Nesse caminho, os exercícios e técnicas do teatro do oprimido, além de tirar o corpo de atitudes cotidianas e mecânicas, levam à percepção mais clara de um mundo de oprimidos e opressores.

Boal afirma que o teatro é uma arma muito eficiente, e no “Teatro do Oprimido e Outras Poéticas” desenvolve buscando provar tal afirmação. Resgata a origem do teatro, os ditirambos, o povo dançava e cantava livremente, até que veio a classe dominante grega (aristocracia) e passou a determinar os papéis, quem tem o direito a atuar, e quem deve assistir, mulheres eram proibidas de fazer teatro. As tragédias, verdadeiros discursos políticos visavam a manutenção do domínio da massa.

Assim começa o teatro Aristotélico coercitivo. O surgimento do herói, um homem melhor que os outros, por isso era separado do coro, o qual contava essa história e a massa que a assistia tinha o direito à catarse com as peripécias, e ou tragédias com esse herói o qual não representava o povo, mas a aristocracia.

Boal, ao falar do teatro coercitivo Aristotélico, tenta explicitar que embora se afirme a separação entre poética e política, um teatro apenas para contemplação, o que se percebe é um teatro de poética-política, em que Aristóteles propõe uma tragédia que intimida o espectador com uma “grande moral”, além do destaque ao herói, um homem acima dos outros homens.

Tal método, utilizado até os dias atuais, principalmente nas novelas são geralmente o maior contato que alunos tiveram com a arte de interpretar até as aulas de teatro na escola.

Na Baixada Fluminense o acesso às artes de representar se restringe às novelas, filmes e séries passados na TV e poucos tiveram acesso ao teatro. A maioria consome cultura de massa, desta forma a impressão do que é teatro, também é algo a ser desconstruído.

Para desmistificar esse foco restrito a poucos que alcançam o sucesso, seja como protagonista, ou algo que o coloque em evidência com relação aos outros, busca-se um método em que todos possam experimentar o protagonismo e sejam sujeitos históricos. E

a história a ser contada não deve ser de um herói, mas da massa trabalhadora. Tratando-se da baixada fluminense, pode ser contada a história do menino ou da menina da baixada e suas questões.

O principal nesse caminho é estabelecer um diálogo com as práticas e teorias, e o quanto elas podem contribuir para a construção de uma práxis transformadora que leve os educandos à emancipação. Os exercícios de Boal modificavam a maneira de compreender a linguagem teatral e o mundo; levavam à percepção, à atenção e ao sentido de coletividade, como também à compreensão de que em uma sociedade existem opressores e oprimidos. Tais exercícios colaboram na construção do corpo pronto à atuação e à intervenção social. “Teatro é ação! Pode ser que o Teatro não seja revolucionário em si mesmo, mas não tenham dúvidas: é um ensaio da revolução!” (BOAL, 1977).

A. Teatro Fórum um método de fissura

Nas experiências com o teatro fórum⁴², a plateia era formada pelos colegas da sala ou da escola. O sistema coringa⁴³ é uma fissura na estrutura burguesa de teatro. Ele rompe a estrutura formal do teatro aristotélico. O coringa pode ser qualquer personagem, além de ser responsável por acabar com a dicotomia público e atores.



Figura 5: Teatro Fórum, aulas de teatro no auditório do C.E Professor Alfredo Balthazar da Silveira, 2018.

⁴² É um tipo de luta ou jogo, em que é apresentada uma opressão que seja olhada por todo o coletivo como falha social. A cena é construída sem um desfecho que solucione a opressão. É aberta ao público para que entre em cena, protagonize e leve a uma solução que a plateia concorde, como em uma grande assembleia.

⁴³ Rodízio de personagens do elenco por meio da substituição de adereços; o amálgama de gêneros diversos numa mesma cena ou peça; o emprego de recursos narrativos mesclados com cenas dramáticas, tornando o sistema algo assimilado e diluído, mais uma prática do que um modelo no cotidiano do fazer teatral.

Nas cenas produzidas em sala de aula, tornou-se coringa geralmente quem trouxe a história a ser resolvida, este poderia entrar no lugar de qualquer personagem e instigava a plateia ao debate sobre a questão apresentada. Nesse momento, uma assembleia geralmente se instaura em sala. Nem sempre o aluno no público está disponível a entrar no lugar da personagem, desta maneira, era permitido que alguém do público narrasse como a cena deveria ocorrer e o coringa substituíria o ator.

Três experiências foram marcantes: A primeira foi sobre a Prefeita que obrigava trabalhadores contratados a fazerem reuniões políticas em suas casas. Além de muitos alunos quererem entrar na peça, inclusive, para fazer o papel da prefeita, outros entravam e agiam de maneira raivosa, negando-se a fazer a reunião ou denunciando o que ocorria. Este tema permeava a vida dos alunos no ano de 2008. Os outros dois momentos foram a peça sobre a obrigatoriedade do SAERJ e as questões que envolvem uma menina levar para sua casa o seu namorado para dormir.

A pedagogia do oprimido é muito maior que uma forma de alfabetizar trabalhando a realidade, mas uma pedagogia libertadora que compreende que a transformação do mundo se dará com novos homens e mulheres. É uma pedagogia libertadora, baseada na práxis, que Freire define como “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. Freire e Boal convergem na pedagogia e no método. O processo pedagógico libertador será aquele que emancipará homens e mulheres, esse método dialético deve refletir também em uma nova prática diante do mundo. Oprimidos tornando-se protagonistas, sujeitos da história.

O teatro do oprimido é a pedagogia libertadora para a linguagem do teatro, com uma metodologia para que a práxis ocorra na vida, a partir da prática teatral.

O diálogo com Augusto Boal se dará na compreensão das dicotomias oprimido/opressor, ator/espectador e palco/plateia. Os exercícios para a reflexão oprimido e opressor foram os que contribuíram para a compreensão do o que é o lugar de fala e sentimento de pertencimento ao território. Este foi desdobrado em uma dinâmica inspirada no método do distanciamento de Brecht, chamado histórias de opressão que são histórias contadas em terceira pessoa. Esta será melhor desenvolvida a partir do terceiro capítulo como uma das práticas pedagógicas de fissura e empoderamento.

Como tema, a solução para a opressão sofrida era apontada como uma libertação. Na construção de uma aula baseada nas histórias de opressão, que se tornarão histórias distanciadas, ou estranhadas, a cena que melhor representa a turma é escolhida. Os temas

transitam entre questões identitárias, de classe e assuntos da própria escola, tais como a cena sobre a obrigatoriedade de realizar a prova do SAERJ.

Se hoje as histórias escolhidas em maioria denunciando são ligadas as questões identitárias, no período do governo Cabral, em Magé, a opressão vinha da própria escola. Quando a busca era compreender o que os oprimia, sempre apontavam para alguma regra, ou atitude da escola, ou do Estado com a escola. Nesse período, os alunos criavam cenas fortes, que despertavam para várias coisas, como: a função das grades na escola, o problema da quadra interditada, a proibição da ida ao banheiro, a perseguição sofrida aos que bicotaram o SAERJ, ou participaram do grêmio. Embora tenha sido um período de reação dura do Estado na figura das direções, o colégio foi marcado com um momento de muito empoderamento estudantil. Durante alguns anos, entre 2008 a 2011 o principal entrave era o medo, neste período, alunos apontavam para a direção, a escola, e o governador como os principais opressores. Desta forma, apresentavam cenas incríveis dentro da sala de aula, mas estas apresentações eram quase clandestinas, já que não podiam sair do âmbito da sala de aula.

A busca de um trabalho menos óbvio que pudesse transcender o espaço da sala de aula, e tivesse uma procura estética tal qual questionadora, tornou-se o caminho percorrido a partir do ano de 2011. Foi quando montamos nossa primeira peça, “O Homem com Asa”, adaptada do conto “Histórias de Gente e Anjo”, de Lia Luft. O tema falava do amor livre.

O ano de 2011 é marcado pela mudança de perfil de alunos, diminuindo o que era representativamente uma diversidade cultural, aumentando o número de alunos cristãos ou evangélicos. Se, por um lado, o pensamento moralista passa a ocupar mais espaços, por outro lado a clareza de uma sociedade de ricos e pobres não fora modificada. Neste instante temas como desemprego e subemprego tornam-se fortes dentro dos debates nas salas de aula, levando a montagens que abordassem o assunto, como o texto de literatura periférica de Sérgio Vaz.

Por mais que Boal avance em algumas buscas de Brecht, como a explosão da caixa preta, o fim da dicotomia palco e plateia, Brecht propõe com seu método uma possibilidade dialética de análise sobre o mundo no fazer teatral.

Embora o objetivo das aulas não fosse pautado em apresentações espetaculares, ter um processo de compreensão estética, também passava pela construção do empoderamento, da possibilidade do aprendizado estético. A estrutura da escola pública no Estado do Rio de Janeiro, em geral, é feita para que nada, além da sala de aula formal,

funcione. O teatro é visto como um suporte para outras disciplinas, e não uma área de conhecimento. Longe de torná-lo um lugar sagrado ou acadêmico, em que só os “iluminados” podem realizá-lo, mas dividir com os educandos as variadas linguagens e as possibilidades cênicas até aqui pareciam algo que os fortaleceriam. Levá-los a ter contato com uma linguagem teatral que possibilitasse a exposição de suas questões, e da sua própria realidade, fosse através de um texto literário, de uma colagem de textos, ou a partir das próprias histórias trazidas de casa, fazendo o aluno perceber-se parte da sociedade. O teatro não precisa ser a história de princesas burguesas da classe dominante sempre como o centro da sociedade. Desta maneira, era percebido um envolvimento coletivo com o processo de criação, mesmo os mais tímidos ou desinteressados sentiam-se pertencentes. Era um teatro feito com eles e para eles.

A estética do oprimido não deve passar apenas pela quebra do paradigma público e atores, ou mesmo protagonista e coro, algo bem resolvido pelo sistema coringa e pelos métodos do teatro de Boal, mas essa nova estética deverá servir à classe trabalhadora, e ao mundo transformado. Da mesma forma, a pedagogia do oprimido de Freire busca alfabetizar a partir da realidade do trabalhador no campo, precisa também possibilitar a escrita do novo mundo, com reforma agrária, terras coletivizadas, e uma sociedade com direitos garantidos. O teatro do oprimido deve romper com a lógica competitiva e acumulativa do sistema capitalista; propor uma estética da solidariedade, do respeito e da igualdade. “A maioria dos sistemas políticos, como o neoliberalismo, predatórios em todas as suas modalidades, e não apenas nos seus excessos, busca sempre mais poder e riquezas, sem limites. Essa é sua essência e razão! Para tanto ocupa espaço e oprime.” (BOAL, 2009).

Outras técnicas de Boal foram exploradas nestes dez anos de experiência, as principais delas o teatro jornal e o teatro imagem, o teatro invisível e o teatro fórum.

A percepção que todos podem e devem protagonizar no teatro e na vida contribui para um olhar novo sobre o lugar que se ocupa. Compreendendo que Boal está para o teatro assim como Paulo Freire para a educação. Boal trouxe a base do teatro para a libertação.

2.3. Dialogando com as bases da corporeidade: Corpos: reflexos do contexto

Houve, durante a época clássica, uma descoberta do corpo como objeto e alvo de poder. Encontraríamos facilmente sinais dessa grande atenção dedicada então ao corpo- ao corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam. (FOUCAULT, 1987, p.137)

Em cada corpo o reflexo do contexto. Corpos que falam, reagem e moldam-se às estruturas. Tomar consciência representa libertar-se, a liberdade traz novas responsabilidades e posturas diante do mundo. O medo da liberdade também contribui para a não ruptura com a ideia oprimido-opressor. “O medo da liberdade, de que se fazem objeto os oprimidos, medo da liberdade que tanto pode conduzi-los a pretender ser opressores também, quanto pode mantê-los atados ao status de oprimidos, é outro aspecto que merece igualmente nossa reflexão.” (FREIRE, 1999).

O opressor também detém o medo da liberdade, pois a liberdade do oprimido é o que colocará em risco o seu poder, por isso jamais a transformação se dará pelas mãos de quem o detém. Eles sempre reagirão diante da possibilidade de mudanças.



Figura 6: entrada do C.E Professor Alfredo Balthazar da Silveira, 2020.

Se o corpo é o instrumento que temos para viver, sentir e agir, torná-lo um “corpo dócil”⁴⁴ capaz de ser moldado, por quem detém o poder, à submissão, um corpo disciplinado. “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado.” (FOUCAULT, 1987).

O sistema se utiliza de duas características para fomentar corpos dóceis, a econômica e a obediência política e moral. Quanto mais obediente, mais produtivo. A concepção que disso depende o sucesso, aos oprimidos que tudo falta, a chance de uma vida melhor é a disciplina e obediência. O aluno mais comportado é que tira notas mais altas, o trabalhador mais pontual e não questionador é o mais produtivo, mas o quanto isso contribuiu para uma sociedade do bem viver para todos? Quem lucra com esse tipo de produtividade?

No Brasil, os tempos duros da ditadura militar investiram na alienação das novas gerações. Se, por um lado, o militar é o próprio exemplo de um corpo dócil, forjar a massa em “soldados obedientes” era fundamental ao projeto de governar pelos próximos cem anos. Aos desobedientes, a ordem era prisão, tortura e humilhação. Era necessário que as novas gerações não precisassem de tal desgaste, mas uma formação que fomentassem jovens não questionadores e disciplinados.

Segunda metade do século XVIII: o soldado tornou-se algo que se fabrica de uma massa informe, de um corpo inapto, fez-se a máquina de que se precisa; corrigiram-se aos poucos as posturas; lentamente uma coação calculada percorre cada parte do corpo, se assenhoreia dele, dobra o conjunto, torna-o perpetuamente disponível, e se prolonga, em silêncio, no automatismo dos hábitos; em resumo, foi “expulso o camponês” e lhe foi dada a fisionomia de soldado (...) (FOUCAULT, 1987, p.117)

Se a revolução industrial impõe a transformação do corpo do trabalhador em máquina, moldado à produção automatizada de mais-valia, a ditadura no Brasil, rearranja o corpo para a disciplina e submissão às hierarquias. A educação brasileira tem heranças profundas do período da ditadura militar, mas tem como objetivo precípuo a garantia do poder econômico pelas grandes corporações. “O alvo muda: já não são tanto os indivíduos marginais ou irregulares, mas a classe dos trabalhadores”. (FOUCAULT, 1987)

Corpos massificados e mecanizados, frutos de um sistema coercitivo de ações cotidianas, quando o despertador avisa o momento que se inicia a dominação, uma séria

44 Conceito de Foucault no livro “Vigiar e Punir”, em que defende que um corpo dócil é aquele passível de repressão, de ser sujeitado, que não irá questionar o sistema que está inserido.

de ações repetidas todos os dias trazem a disciplina necessária para a sociedade de dominação do poder capitalista.

Não é a primeira vez, certamente, que o corpo é objeto de investimentos tão imperiosos e urgente; em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que impõem limitações, proibições ou obrigações. (FOUCAULT, 1987, p.118)

A escola é um dos instrumentos indispensáveis dessa engrenagem, em que criança, adolescentes e jovens passam toda a sua vida até entrarem no mundo do trabalho. Para a classe dominante que não está na escola pública, é necessário direcioná-la para os seus interesses.

A escala, em primeiro lugar, do controle: não se trata de cuidar do corpo, em massa, grosso modo, como se fosse uma unidade indissociável mas de trabalhá-lo detalhadamente; de exercer sobre ele uma coerção sem folga, de mantê-lo ao nível mesmo da mecânica – movimento, gestos, atitude, rapidez, poder infinitesimal sobre o corpo ativo. (FOUCAULT, 1987, p.118)

Corpos adoecidos com o tempo de desgaste, avariados, confundidos com a máquina, refletem os corpos da classe trabalhadora no mundo do trabalho. Uma estrutura desumanizada. Os filhos da classe trabalhadora crescem nessa realidade. Na baixada fluminense, os trabalhadores acordam muito cedo e chegam muito tarde, alguns quase não veem seus filhos, outros dormem com frequência no emprego. Uma educação que mantém a vida tal qual ela se revela não pode interessar aos filhos dos trabalhadores, até porque não querem chegar aos corpos mortos de seus pais.

Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade utilidade, são o que podemos chamar as “disciplinas”. Muitos processos disciplinares existiam há muito tempo: nos conventos, nos exércitos, nas oficinas também. Mas as disciplinas se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação. (FOUCAULT, 1987, p.118)

Uma educação humanizadora, que encante e emancipe, que entenda que esta realidade é desigual. O direito à cidade passa pelo direito à educação, à saúde, ao transporte, ao saneamento básico, ao acesso a arte e à produção cultural. O despertar se faz urgente, educar como prática da liberdade é um contraponto possível nesse amarrado de impossibilidades construídas. É a ruptura com um cotidiano de opressão naturalizado. Nada é natural, homens e mulheres são sujeitos históricos e a sociedade é o resultado da ação de alguns poucos. Uma mudança de direção, não virá dos que detêm a hegemonia.

É preciso que a classe trabalhadora se perceba classe trabalhadora, periférica e aprisionada.

O capitalismo tem que ser fissurado por todos os lugares transitados, para que assim, como propõe John Holloway (2013), suas fissuras se encontrem produzindo rachaduras irreparáveis, numa confluência de resistências levando a fissuras irreversíveis, ou seja, uma concreta ruptura. O mundo tal qual está com suas contradições exacerbadas, desigualdades aprofundadas, tem esgotado os meios naturais, extinguindo fatores fundamentais para a sobrevivência da humanidade no planeta em troca de lucro.

Buscar a naturalização do processo, um importante método para a perpetuação da ordem, convencer, principalmente, as novas gerações de que a desumanização é vocação histórica da humanidade, desta forma, nada teríamos a fazer. A tomada de consciência acontece, levando à percepção que as coisas são mutáveis, e construídas, inclusive, os corpos.

Corpos dóceis e pensamentos alienantes são resultados de uma sociedade capitalista, periférica, que perpetua a cultura do medo, que arranca a perspectiva; desumaniza e lida como se adolescentes fossem criminosos, ou perdidos que necessitam ser postos nos eixos.

A aula de arte não se enquadra, para sua existência é necessária a essência da criação, mas a manutenção da ordem necessita de seres capazes de cópias. A arte traz em sua concepção uma ruptura com o obediente, o intimidado, é um pouco de ousadia, da boa loucura, da coragem, ou mesmo, do termo usado na contemporaneidade sobre o empoderamento. Para a criação não é preciso certezas, mas que não se tenha medo de mostrar as dúvidas.

A arte foi perseguida em alguns momentos da história, não é uma matéria interessante para um mundo que visa docilizar seus corpos. Através da arte é possível despertar a crítica, o questionamento e o corpo.

A arte na educação afeta a invenção, inovações e difusão de novas ideias e tecnologia, encorajando um meio ambiente institucional inovado e inovador. Estarão estes senhores e senhoras interessados em inovar suas instituições? Estarão interessados em educar o povo? (BARBOSA, 2001, p.2)

Para as artes cênicas, o corpo é um dos principais instrumentos pelo qual a expressão artística se revela. Aulas de corporeidade tiram o corpo do aluno do eixo, do

lugar comum, traz para a vida o movimento não cotidiano, estranho e ao mesmo tempo, abre inúmeras possibilidades de expressão. O teatro na escola permite ao jovem descobrir novas possibilidades corporais e colocá-lo a serviço da sua fala.

Bausch não trabalha apenas com emoções reais, ela trabalha com o tempo real. Uma das características de suas performances são as muitas ações, gestos e movimentos ritualizados, repetidos em variadas velocidades. (KOUDELA, 2001, p.23)



Figura 7: exercício de corporeidade sobre movimentos em velocidades e intensidades diferentes, 2018.

Pina Bausch é essência do trabalho corporal, apresenta a possibilidade de movimentos baseados nas sensações, nos seus desejos, frustrações, anseios. O processo foi criado a partir das dificuldades dos nós atados, da apatia, da repressão, e também dentro do universo de possibilidades que cada um guarda dentro de si. Um turbilhão de emoções e desejos oprimidos prontos a despertarem. As opressões e os preconceitos se revelam também nos corpos, na não ação, na falta de atenção e vergonhas. Uma simples roda, uma abraçar ou segurar a mão do colega.

A corporeidade também ocorre pela percepção da intercepção de Boal, Brecht e Bausch, todos trazem temas e questões semelhantes para dentro da encenação. Na companhia de Bausch, não cabe estrelas, interpretações individuais. Os dançarinos-atores são chamados ao jogo e trabalham a fissura entre corpo e papel social. Os três visam quebrar a apatia, dos corpos, da cena e do público.

A teatralidade é composta por duas partes: uma privilegia a performance e a outra a representação simbólica. A primeira se origina na atuação do sujeito do dançarino-ator, permitindo-lhe manifestar seus desejos; a última inscreve o sujeito do atuante em leis e códigos estéticos – expressos no plano do simbólico. A teatralidade nasce do jogo entre esses dois polos. (KOUDELA, 2001, p.23)

Todas as aulas práticas iniciam-se em roda, estas são sempre estranhadas nos primeiros dias. Existe uma dificuldade de segurar as mãos do colega ao lado, nesse simples ato, muita coisa é revelada, homofobia, vergonhas, ausências, moralidade. Desta forma, entre tantos jogos, dois tornaram-se basilares na desconstrução da apatia e do corpo mecanizado, massificado socialmente. Jogos que corroboram com o desatar dos nós e a formação de um corpo consciente, pronto para o fazer artístico e para o posicionamento diante a realidade.

O tema central do trabalho de Bausch é a superação da ansiedade, muitas vezes revelada na encenação dos dançarinos por medos infantis, mostrados em jogo e rituais, sendo algumas vezes todos crianças, às vezes adultos e crianças. (KOUDELA, 2001, p.23)

Jogo das Bolinhas:

O jogo das bolinhas e o jogo do mando das palmas trabalham com as contradições ator x espaço, apatia x prontidão, olhar dialético (360°) x olhar focado, seta e foco, coletivo x corpo individual consciente.

- 1º momento – Utiliza-se a princípio uma bolinha em roda, esta será lançada como uma seta. Eu olho para quem vou jogar, jogo e falo ao mesmo tempo o meu nome. Quem recebe dará sequência ao jogo.
- 2º momento – Eu olho, jogo e falo o nome para quem joguei.
- 3º momento – Entra uma segunda bolinha de outra cor, uma eu jogo, e falo o meu nome, a de outra cor eu jogo e falo o nome da pessoa a receber.
- 4º momento – Eu ando, jogo e recebo bolinhas, uma cor para falar o meu nome, outro para chamar o nome de quem eu jogo.

Jogo Comando das Palmas:

Todos caminham ocupando todo o espaço da sala, meu olhar me leva, ombro longe da orelha, cabeça ao centro, calcanhar ponta.

- Ao ouvir uma palma, eu abaixo-me, pondo-me em cócoras, e retorno a andar.



Figura 8: jogo das palmas, uma palma todos agacham., 2016.

- Ao ouvir duas palmas, eu congelo com uma pose estranha, não cotidiana.



Figura 9 e 10: duas palmas, congelar com gesto não cotidiano, 2019.

- Ao ouvir três palmas, congelo com alguma parte encosta em outro colega.



Figura 11: 2018.

Buscar alcançar a disponibilidade corporal, através da construção da consciência e da percepção do corpo como um instrumento de comunicação, capaz de revelar também ideias, denúncias e gestos sociais.

Jogo do Peso e Contrapeso

Um de frente ao outro, seguram as mãos, pernas dobradas, coluna alongada ligeiramente para atrás, olhos nos olhos. Descem lentamente equilibrando um ao peso do outro, até cócoras. Voltam a subir, e ao final sem qualquer combinação um propõe algo a partir do peso e contrapeso. Pode ser saltar, abraçar, o que for sugerido pela relação.



Figura 12,13 e 14: jogos de peso e contrapeso, 2019.

Jogo de Qualidade de Movimentos

Construção de uma sequência de três a cinco ações. Experimentar variadas formas de fazer esta ação. Para cada ação da sequência escolher uma qualidade entre: lento, rápido, leve, pesado, forte, fraco.

Organizá-los em grupos de quatro a cinco pessoas que construirão uma sequência maior resultado da mistura da criada por cada um. Apresentação da sequência coletiva.



Figura 15 e 16: jogo da qualidade de movimentos, 2019.

Jogo de Contato Improvisação e Produção de Partituras Cênicas

Organizar os alunos em duplas, a partir da música ligada, começarem a se tocar, as propostas são: explorar os planos, a partir do toque do outro deixar o corpo movimentar-se, trazer para o jogo qualidades antes experimentadas, de lento, rápido, forte

entre outras. Todo tempo alguma parte do corpo deverá estar em contato com alguma parte do outro corpo.

Juntar duas duplas para a produção de uma partitura a partir da pesquisa do contato improvisação.

Processar o trabalho, buscar entender tudo o que foi trabalhado, as dificuldades, as potências e como isso pode fazer parte de uma cena.



Figura 17 e 18: contato improvisação, 2018.

Construção de Partituras Cênicas



Figura 19, 20 e 21: construção de partituras corporais, 2019.

Importante compreender a dificuldade inicial, por parte dos meninos principalmente, de conseguirem se tocar, trocar, permitir-se ao estranho e desconhecido. Perceber seu corpo para além do futebol, do funk ou do Rock. O quanto é libertador quando desatam tais nós, e entram no campo da criação, do simbólico e da subjetividade.

Nenhum processo pedagógico acontece sobre a égide de uma única tendência ou linguagem. As turmas são mutáveis, a escola está em movimento, e os educadores, a cada ano, estão nutridos de novos conhecimentos que se relacionam com novas realidades. A escolha de um único método cristaliza, torna mecânico e cada turma demanda questões específicas. Essa leitura sobre a realidade já aponta a tendência da pedagogia libertadora de Freire.

Freire, Boal, Brecht e Bausch são a coluna dorsal das aulas que terão intersecção com muitos teóricos que perpassaram o meu percurso de formação e profissional, como Saviani, Meszáros, Foucault, Laban, Koudela, entre outros.

Até agora, por mais que os jogos teatrais levem a percepção de outro corpo disponível para o jogo, a descoberta das qualidades dos movimentos serão peças basilares na formação desses novos corpos, despertos para um mundo a transformar.

Todo o processo de formação, antes e mesmo durante a academia, perpassou pela construção do sensório e expressivo através da dança contemporânea e da dança-teatro. Estas fazem parte do repertório de criação e da possibilidade de trabalhar a consciência corporal, bem como o fomento de um corpo expressivo e liberto das suas amarras. Quantos tememos a oportunidade de fazê-lo?

Levar para dentro da sala de aula, mesmo que com toda a dificuldade da ausência de um chão limpo, propício, um espaço com a privacidade necessária, os conceitos básicos da dança teatro, do contato improvisação, proporciona um trabalho revelador.

Bausch desenvolve trabalhos em que a inquietude é sua marca, no espetáculo “Kontakthof” de 2014, espectadores no Brooklyn Academy of Music em Nova York, interagem bravamente. A dança-teatro desenvolvida por Pina, que possibilita uma expressividade corporal que comunique as dores, os questionamentos, os caminhos, as dúvidas. Esse corpo que fala, e se arrisca em cena, é uma importante etapa nas aulas de teatro. A busca de um corpo não cotidiano, para falar do cotidiano, ou mesmo estranhar esse cotidiano.

O conceito de dança-teatro revolucionou e redefiniu a noção de dança. Esse não foi, todavia, criação de Bausch, mas a herança do expressionismo alemão de Rudolf Laban.

O trabalho corporal com os alunos visava uma consciência corporal e a compreensão que o corpo é um instrumento de prazer, de trabalho e de comunicação. É estruturado em impressão, expressão, percepção, internalização, externalização e ação. O corpo é intérprete.

A maioria dos alunos, jovens cheios de amarras e bloqueios, desde a vergonha cultural dos adolescentes, o medo do “mico”, do feio, do ficar em evidência, até os frutos de estruturas sociais e baixa autoestima, são submetidos dentro da escola a ficarem horas sentados, e sem espaços de livre expressão. O recreio espremido em quinze minutos, não os dá condições de almoçarem devidamente. As regras são massacrantes, muita coisa não pode, e muitos passam o recreio em uma fila enorme para a comida, sentam-se para comer e retornam para a sala de aula. Um corpo adormecido, treinado para ser dócil e apático, mesmo assim muitos não o são. Nesta realidade, como atuar na construção da subjetividade a partir de jogos corporais que levem a percepção do peso, das possibilidades, dos riscos?

Em Laban, encontramos os princípios necessários para o desenvolvimento da consciência corporal. Para ele, todo movimento humano ocorre com a confluência de quatro elementos: peso, espaço, tempo e fluxo. Exercícios de peso e contrapeso, de ocupar espaço, construção de trajetórias, noções de frente, atrás, alto e baixo; forte e fraco; lento e rápido podem ser desenvolvidos com um simples movimento de pegar um copo, jogar uma bola, segurar uma mala. Chamamos nas aulas de trabalho de qualidade de movimentos.

O corpo humano é estruturado em impressão/expressão, percepção, internalização/externalização e ação/reação, o corpo se traduz em movimento. O físico e o psíquico estão totalmente interligados quando o corpo se coloca como intérprete. Os trabalhos corporais buscaram acima consciência corporal e compreensão de que o corpo é um instrumento expressivo, com inúmeras possibilidades.

Os trabalhos desenvolvidos visavam trazer a noção de peso e contrapeso, tempo: rápido, lento, lentíssimo; espaço; planos. Despertar os corpos para todas as suas possibilidades, descobrindo que este corpo fala e se expressa.

Alinhar todo esse trabalho, buscando a prontidão dos alunos para o jogo teatral, conquistar percepção de espaço, tempo e peso; compreender a construção dos gestus brechtianos e as demais técnicas de Boal para os teatros: jornal, imagem, invisível e fórum possibilitaram alguns trabalhos ao encontro de uma estética dialética e do oprimido. Com a certeza de que tais experiência não findaram em si mesma.

As fissuras podem romper a lógica da sociedade capitalista. Nós nos opomos a esta lógica munidos de um modo diferente de fazer as coisas, queremos romper o sistema, a coesão social que nos mantém no lugar e nos obriga a agir de determinadas maneiras. (Holloway, 2009, p.49)

Tal compreensão incide na atuação do professor de teatro em uma sala de aula da escola pública. Salas geralmente lotadas, podem provocar aulas dedicadas principalmente aos que se interessam e ou gostam de se expor, mas o desafio passa a ser como envolver o maior número de alunos e despertar corpos dóceis, para um corpo transgressor, pronto a questionar, derrubar barreiras e transformar o mundo a sua volta.

A educação libertadora é o possível caminho a tornar o educando sujeito, e o possibilitar à criação. Quiçá a criação de um novo mundo, sem periferias.

3. EXPERIÊNCIA, PEDAGÓGICA, ESTÉTICA E FISSURANTE; NA CONSTRUÇÃO DA VISÃO CRÍTICA: EM BUSCA DE CORPOS EMPODERADOS

A sala de aula deve ter uma conexão com a realidade para que tenha sentido de existir, e a produção de conhecimento deve possibilitar o que pode fazer a diferença na sociedade.

O fazer artístico é a síntese do processo pedagógico na matéria de arte. Após conhecer, apreciar, compreender história, conjuntura política e social, a diversidade cultural, o momento é de criar, de possibilitar a expressão, o posicionamento através da arte.

Considerando que os autores, aqui escolhidos ao diálogo, são fundamentados em atitude política, e apontam como necessidade a ruptura com o sistema capitalista, possibilitando o fim da opressão de uma classe sobre a outra. “Romper. Queremos romper. Queremos romper o mundo tal como ele é. Um mundo de injustiça (...)” (HOLLOWAY, 2010, p.7).

É preciso romper com o mundo de injustiças, que torna Piabetá um território periférico de ausências e desigualdades extremas.

Tal estudo tem a pretensão de desenvolver um trabalho metodológico para os filhos da periferia, embora, aqui, o corte seja uma escola específica em um território periférico determinado, com bastante especificidades, encontrar uma linguagem que possa ser a base de trabalhos em escolas em regiões periféricas é um dos objetivos desta dissertação.

Não foi recortado um período pequeno, e por isso, não serão aqui relatados todos os trabalhos desenvolvidos, mas os de maior relevância no processo de construção de uma linguagem que possibilite o empoderamento e fissuras anticapitalistas dentro da escola pública na Baixada Fluminense.

3.1. O teatro na educação, possibilidade de fissuras e empoderamentos

O método da fissura é dialético, não no sentido de apresentar um fluxo organizado de tese, antítese e síntese, mas no sentido de uma dialética negativa, uma dialética da inadequação. (HOLLOWAY, 2013, p.13)



Figura 22: última imagem da sequência sobre opressão social, 2018.

O exercício era para criarem gestos em grupo, construindo três momentos congelados que revelassem uma sequência. Era o ano de 2018, próximo a eleição presidencial, e pela primeira vez alunos debatiam naturalmente, como se de fato compreendessem. Momento confuso do domínio de uma nova linguagem, campanhas marcadas pela reação ao politicamente correto e a *fake news*, mas por outro lado, resistência e avanço do movimento de mulheres. As escolas não se preocupavam em abrir o debate, e criavam regras para coibi-lo. Com a ausência de discussões reais, professores se viam acuados, e as aulas críticas eram confundidas como políticas partidárias. Mas existia uma desigualdade de repressão, enquanto a escola não permitia que alunos sem o uniforme entrassem, alunos que iam com roupas de apologia à candidatura de Jair Bolsonaro tinham passa livre. Muitos gritavam pelos corredores quando professores passavam: Mito! Mito!

Nas aulas de artes, enfrentamos o debate, não coibimos nenhum dos lados, permitindo que dele saíssem ações teatrais. A única exigência era o respeito. As meninas se posicionavam, já que os meninos podiam ir de camisa, elas então poderiam usar adesivos do #EleNão. Propus que criassem algo teatral com o que fosse polêmico. A foto

acima é um registro desse momento. Um ano marcado pelas alunas e empoderamento feminino, e meninos se desconstruindo.

Este capítulo pretende elucidar a práxis, a partir dos relatos das práticas pedagógicas em sala de aula. Todo o campo teórico perpassou pelas aulas como suporte, pesquisa e análise a partir dos encontros que se dissolveram em novas possibilidades. Tal processo resultou em uma ementa para as aulas de artes para o ensino médio, jogos derivados e um planejamento pedagógico específico para uma linha da educação progressista libertadora para a arte. Mesmo que a construção deste tenha se dado antes do surgimento da base nacional curricular que está em consonância com linguagens e propostas pedagógicas.

As aulas de teatro enfrentaram trincheiras. Uma ausência de percepção da importância de um espaço apropriado, uma intolerância com o novo, e com a quebra de paradigma com o que se pensava de aula formal. Com salas e pátios empoeirados, após muita luta, o auditório passou a ser permitido, mas sem uma boa estrutura. Tinha uma cortina extremamente precária, a qual era a atração dos alunos. Ela delimitava um palco alto de cimento em modelo italiano, mas sem coxias.

Ninguém melhor que Brecht para dialogar com as mazelas impostas pelo sucateamento. O teatro não necessita de ilusões, é teatro em uma escola sucateada, seus atores (alunos) irão posicionar-se diante desta realidade.

Embora Brecht e Boal sejam a base das aulas, estas, como vimos no capítulo anterior, permearam variados caminhos e com o passar dos anos, adquiriram uma identidade, a partir da compilação de alguns teóricos na área da educação, do teatro, da sociologia, da filosofia e da dança. A compreensão da práxis trouxe reflexões contínuas sobre as ações implementadas que buscam uma educação libertadora. Ambos desenvolveram métodos para um teatro dialético de empoderamento dos oprimidos. Brecht explode a quarta parede e encara o público, rompe com o teatro aristotélico e com o ilusionismo. Boal explode a caixa preta, seu método leva a ruptura com a dicotomia ator/plateia, todos são protagonistas, na construção dos sujeitos históricos.

O trabalho corporal é essência, através de jogos teatrais e exercícios que levem a consciência corporal, a construção de partituras corporais e a extensão das possibilidades expressivas. Não é simples trabalhar o corpo, aceitar toques, trocas, arriscar e permitir o desconhecido. Corpos carregam todas as influências da idade, da vivência, da moral e das

questões que tange à periferia. É muito comum bloqueios, vergonhas e uma baixa autoestima, oriunda da construção ilusória de padrões inalcançáveis, ao menos para os que não gozam de possibilidades e dinheiro.

A escolha das linguagens tem como base a busca da estética do oprimido, do teatro dialético com atores que instiguem, e o teatro sendo uma possibilidade de reflexão com debate e transformação.

As aulas de teatro após desenvolvido o trabalho de corporeidade e jogos teatrais, passam a introduzir dinâmicas que entrem nos temas desejados dos alunos, os assuntos escolhidos refletem a conjuntura, a história de cada aluno, as questões em voga para os jovens. Como percurso natural, entram em consonância com os temas transversais⁴⁵ apresentados nos Parâmetros Curriculares Nacionais⁴⁶.

3.2. A arte dialética, jogos teatrais e os debates sobre opressões

3.2.1. Caixas Conceituais



⁴⁵ São eles: ética, saúde, orientação sexual, meio ambiente e pluralidade cultural.

⁴⁶ São diretrizes elaboradas pelo governo federal que orientam a educação por disciplina.

Este trabalho visa introduzir a ideia do que é conceito, como é formado. Visa fissurar preconceitos a partir da leitura e reflexão da realidade. É estimulado a pesquisa de dados e casos. Um trabalho também estético e de introdução à arte contemporânea, nas suas variadas possibilidades de suporte, material e o quanto podemos criar com materiais acessíveis e baratos. Além disso, é uma introdução ao teatro do oprimido, momento da escolha do tema sobre opressão a ser desenvolvido cenicamente.

Feito com caixas de papelão, objetos do dia a dia, descartáveis ou desenhos, colagens, notícias e fotos. Introduce a compreensão de arte conceitual. Estimula a criação de um trabalho estético e em diálogo com seu conceito, buscando assim um impacto ao público. É apresentada como instalação e intervenção artística pelos espaços da escola. Fissuras pelo pátio e corredores. Algo que durante os anos de 2008 a 2011 sofreu impedimentos, como se o trabalho prejudicasse o espaço da escola.



Hoje é um trabalho visto como tradicional para as turmas do 2º ano do ensino médio que traz muita reflexão tanto para quem o produz, quanto para quem o aprecia. A Caixa Futuro, uma das mais impactantes do ano de 2018, uma carta pedia para cada um que a abrisse, selecionasse a foto que representaria o futuro, colocando-a por cima das outras, até que outro viesse, e fizesse uma nova escolha.

As caixas de 2019 foram caracterizadas com pautas identitária em sua maioria, racismo, homofobia e machismo foram questões recorrentes. Elas foram instaladas no pátio, causando estranheza aos alunos. Hoje, as caixas são esperadas pela escola, e todos os anos, novos conceitos e estéticas se revelam.



O material indicado é uma caixa de papelão, podendo ser uma caixa de sapato. Por fora da caixa será apresentado o tema, e por dentro irá se revelar o conceito. Entendendo que conceito deverá sempre ser construído a partir de uma pesquisa.

Uma atividade fixa criada para estimular a criatividade, trazer a reflexão coletiva, *brainstorm*, sobre temas que estejam em voga e de escolha do grupo. Um trabalho de arte

conceitual contemporânea, que ressignifica materiais baratos e do dia a dia. A palavra possível é um dos objetivos, a percepção de criar e concretizar é possível.

O desenvolvimento estético a partir de um pequeno universo, uma caixa, de base simples e que pode ser transformada em um objeto artístico que dialoga. Como a caixa teatral, princípio de fomento para o cenário, a partir de um conceito. O tema é só a capa, o enfeite, o conceito é a essência do processo artístico.

Durante anos, a questão da violência aparecia em destaque, trazendo as questões do racismo estrutural e abusos ao direito humano, como o caso dos 80 tiros que ceifou a vida do músico Edivaldo.

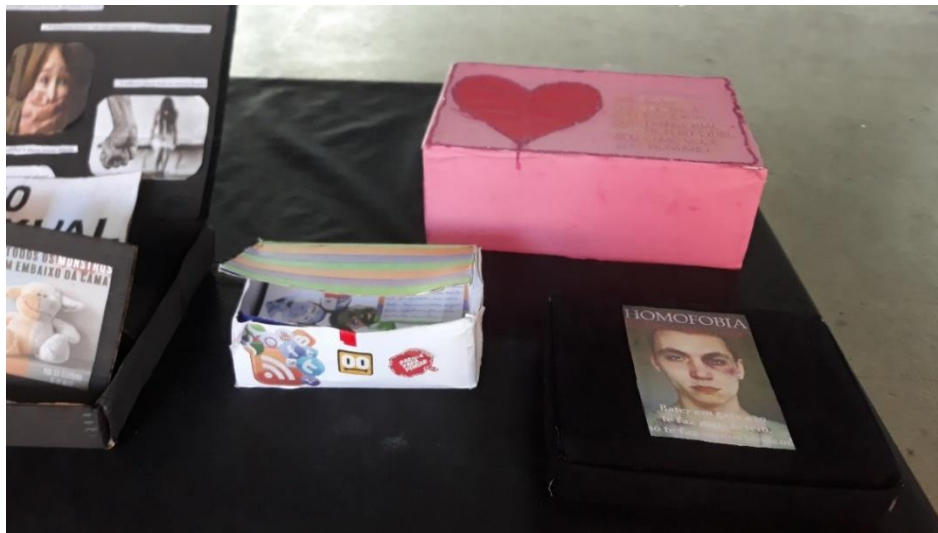


Figura 23,24,25,26, 27 e 28: imagens da exposição das caixas conceituais no pátio da escola, 2018.

3.2.2. Placas Didáticas



Figura 29: placas na apresentação "O Rio é Doce a Vale Amarga", 2016.

Recurso cênico de interação com o público, contribuem para contar a história atrás da história. Embora seja um recurso didático, também poderiam contribuir para apontar contradições e questionamentos. Dentro de uma escola com pouca, e na maioria das vezes nenhuma, estrutura para que qualquer trabalho de teatro aconteça, a utilização de placas contribuiu para a apresentação cênica, mais do que ajudar a contar a história, denota que ali se realiza uma cena teatral. O teatro brechtiano não tem compromisso com a realidade, pode e deve utilizar recursos artificiais.



Figura 30: protesto dos moradores de Mariana, na apresentação da "O Rio é Doce a Vale Amarga", 2016.

3.2.3. As duas revelações de Santa Thereza (Boal)



Figura 31: cena do pai militar com o filho revelando que deseja ser artista, 2019.

Um jogo do teatro do oprimido, criado por Boal, que foi escolhido como essencial a ser aplicado nas aulas de artes cênicas na escola. Boal destacava este como um jogo que possibilita principalmente o não ator a experimentar a improvisação e a criação de personagens. O aluno brincando passa a improvisar. Todos os alunos jogam ao mesmo tempo, várias duplas são formadas na sala de aula, não existe plateia, facilitando a vivência do jogo. Ele também traz para a cena o debate sobre opressões, pois os personagens escolhidos serão sempre do cotidiano e com relação de poder, como por exemplo, um pai e um filho; pastor e os fiéis, marido e a esposa, o patrão e empregado entre outros. Outras características do teatro são trabalhadas, o conflito e o desfecho. A partir de um dado momento, que será definido pela palma do condutor do jogo, uma revelação bombástica acontece mudando os rumos da cena, por vezes modificando o lugar do opressor e oprimido. Na segunda palma, os participantes devem fazer o desfecho da revelação.

Com o passar dos anos esse exercício levou a criação de um novo, onde os corpos deveriam improvisar com gestos e movimentos as relações entre os personagens, opressões e revelações. Uma forma de propor que o corpo se expresse, e que flua também a improvisação corporal. Essa proposta veio da percepção que muitas vezes a cena ficava muito “verborrágica” e confusa.

As duas revelações de Santa Thereza em gestos (Uma variação do jogo do Boal)



Figura 32: jogo teatral das duas revelações de Santa Thereza com gestos, 2018.

No primeiro momento cada um irá escolher um movimento que caracterize o personagem, a partir da primeira revelação, os gestos irão modificar a sua qualidade.

3.2.4. Músicas que Despertam

Jogo teatral em que a música é o estímulo para o improviso. Este jogo ele ocorre depois de alguns outros visando tornar os corpos disponíveis. Ele ocorre com algumas variáveis:

- Improviso de movimentos sem combinação prévia a partir do espelho em dupla.
- Improviso da relação cênica a partir de possíveis objetos e figurinos.
- Improviso em dupla a partir do toque de alguma parte do corpo no outro.
- Improviso livre, podendo usar dança e todo o espaço.



Figura 33, 34 e 35: jogo teatral a partir do estímulo da música, improvisação, 2018.

3.3. Histórias de Opressão (Histórias em 3ª pessoa)

Em muitos anos, este jogo se apresentou como momento clímax do processo pedagógico. Faz parte do terceiro bimestre, quando geralmente a confiança já foi estabelecida entre o grupo. Representa o início da construção do desfecho pedagógico, um jogo que direciona a produção teatral. Para este momento, requer confiança e respeito, pois ocorre exposição, dessa maneira combinamos antes nenhum tipo de registro de imagem ou áudio.

A dinâmica inicia-se a partir das escolhas das histórias que serão contadas. Importante, neste momento, que se tenha clareza de que esta é uma história de opressão, tal conceito já terá sido trabalhado em outros jogos.

Este jogo revelará a história atrás de cada história pessoal e irá desenvolver o método do distanciamento. Aqui chamarei assim, pois a ideia é levar ao distanciamento necessário para que melhor possa contá-la sem envolvimento e com a análise clara da situação de opressão. Construção do olhar distanciado que será provocado a partir das histórias contadas em terceira pessoa.

O efeito V, também chamado como efeito do estranhamento ou distanciamento, é a compreensão de que é preciso estranhar para conhecer, de que nada é natural, e que vivemos um tempo em que o arbitrário está tornando-se regra.

A partir das cenas entramos com a técnica do teatro jornal. Os grupos já com suas histórias escolhidas, pesquisam uma história de jornal que possa se relacionar, ou por sua proximidade, ou por seu oposto, ou mesmo pela temática. Na sequência eles escolhem músicas que possam contribuir com a construção cênica, ou que trazem em suas letras contribuições ao tema que escolhido levará também aos textos a serem encenados.

- Cada aluno conta sobre alguma opressão que sofreu, depois novamente, mas na 3ª pessoa.
- A “Seta é uma proposta de quebra da quarta parede⁴⁷. Ao contar a história, o olhar deve selecionar alguém de acordo com a intenção do texto.
- Em grupo iremos avaliar as histórias que existem por trás de cada história. O quanto aquela história contada faz parte da vida de muitos.

Entre as tantas histórias que surgiram nesses anos, uma relação de opressão sempre contada todos os anos em quase todas as turmas, a dos jovens periféricos com a polícia. Com clareza imediata que são constantemente oprimidos, ao processarem as histórias percebiam que ali existia uma questão de classe e de racismo.

⁴⁷A quarta parede é uma parede imaginária situada na frente do palco do teatro, através da qual a plateia assiste passiva à ação do mundo encenado.

2018



Figura 36: jogo teatral "O paredão das opressões", 2018.



Figura 37: cena de dura com a turma 2003 do ano de 2018.

2017



Figura 38: cena de dura com a turma 2006 do ano de, 2017.

Na periferia a questão de classe se mistura com a questão racial, jovens negros constantemente abordados, agredidos, humilhados e assassinados. Todos dizem ter muito medo da polícia e sempre existe alguma história de opressão para contar.

3.3.1. As Histórias de Opressão nos principais momentos de Fissuras

Pode-se destacar três momentos fortes de fissuras na escola que foram reflexos do trabalho desenvolvido nas aulas de teatro. O primeiro momento foi marcado pelo período da insurreição dos alunos, que não mais aceitavam as condições impostas ao cotidiano escolar: sucateado e com programas de maquiagem. Uma grande maioria torna-se sujeito histórico, tomando posição constante diante às questões. A outra foi o período que sucede as ocupações⁴⁸, e o último, mais recente, o período após assassinato de Marielle Franco⁴⁹.

- 2009 a 2011 - Geração Guerreiros do D.E.



Figura 39: todos os alunos sentiam-se Guerreiros do D.E. (Direito Estudantil), 2011.

⁴⁸ Ação estudantil, entre 2015 e 2016, em alguns estados teve como objetivo pressionar os governos contra a reestruturação do ensino e denunciar as mazelas da educação pública, assim como, também lutar por escolas democráticas.

⁴⁹ Mulher negra, LGBT, nascida e criada no complexo da Maré, lutadora dos direitos humanos, vereadora mais votada da cidade do Rio de Janeiro, quando teve sua vida ceifada em uma emboscada no dia 14 de março de 2018. O mundo ainda cobra por justiça: Quem mandou matar Marielle e Anderson?

Período de grande ataque às autonomias das escolas, através da imposição de um modelo meritocrático na educação, que permeavam os interesses econômicos privatistas. Por outro lado, insurreição estudantil, e luta dos profissionais de educação. Para a manutenção do projeto político na escola, a repressão foi forte. Muitos alunos viram-se perseguidos e ameaçados, obrigados a fazerem as provas do SAERJ, e caso fossem reprovados iriam para turmas de aceleração pedagógica, política criada com intuito de maquiagem os dados da educação do estado. Paralelo a essa truculência, também foi momento de grande efervescência do movimento estudantil na escola, desta maneira a luta de classe era acirrada e percebida nos diferentes interesses entre alunos e governo.

A conquista do direito à eleição do grêmio, e a vitória da chapa que representava o grêmio livre, contra a chapa que foi organizada pela direção da escola. Mudanças estruturais aconteceram e variaram entre a qualidade do recreio, a reforma da quadra interditada há mais de três anos, bebedouros novos e próprio direito à manifestação. Muitos alunos comparavam a vitória do grêmio, como um grande teatro fórum, pois todos sentiam-se do grêmio, lideranças, estudantes, atores e público em um só corpo.



Figura 40: vitória da chapa Guerreiros do D.E., 2010.

Neste período, as histórias de opressão permearam questões do universo da escola. Para os alunos, o ambiente era repressor, mas também espaço de luta e construção de fissuras anticapitalistas.



Figura 41: assembleia estudantil no pátio, ano de 2011.

Esta foi uma geração que foi para a rua e aprendeu, na luta, quem são os opressores e oprimidos; compreendeu, na prática, como funciona o sistema capitalista e sua tentativa de estrangular a educação. Uma geração que produziu as maiores fissuras nesse território chamado C.E Professor Alfredo Balthazar da Silveira.

Muitas cenas foram construídas a partir das histórias que ocorreram na escola. Uma tornou-se teatro fórum, sobre o boicote ao SAERJ, que foi realizado dentro de sala, pois os alunos tinham medo de serem perseguidos. Neste período, a aula de teatro era um lugar de confiança estabelecida, e possibilidade da liberdade de expressão sem nenhum risco, sendo, assim, a fissura no sistema, enquanto todo o território representava opressão, ali tornava-se um território livre, até que a caixa preta explode, e os alunos passam a ocupar todos os espaços da escola.



Figura 42: tempo que os alunos conquistaram direitos e respeito. Podiam fora do horário de aula ficarem no pátio, conquistaram bancos, quadra, bebedouros e dignidade, 2011.

Outra experiência fissurante na escola foi a luta pela reforma da quadra de esportes. Uma pauta muito importante para os alunos, que viviam já há três anos de quadra interdita e promessas de obra. A turma 2003 deste ano, criou um teatro-jornal, com estrutura de um teatro de revista e teatro jornal de Boal. Parafrazeando o Colégio Balthazar, criaram a peça, “Rádio Baita Azar”, denunciavam com humor os problemas enfrentados pelos alunos, e com prioridade deram enfoque à questão da quadra de esportes. O grêmio organiza para o dia da apresentação uma atividade no pátio, com o tema, “A Escola Pública como Polo de Cultura Popular”, com presença de MCs da APA FUNK, do deputado federal Chico Alencar e deputado estadual Marcelo Freixo. Em menos de um ano a quadra foi reformada.

- 2016 a 2017 - Geração Ocupação

O Colégio Professor Alfredo Balthazar da Silveira foi o único colégio ocupado pelos estudantes em Magé. Alunos de outras escolas vieram participar deste momento. Destacavam a peculiaridade histórica do colégio que se diferenciava dos demais por enfrentar constantemente as políticas de ataque à educação. Uma nova geração que bebia no legado das conquistas da geração do grêmio livre.

O período da ocupação, além do apoio à greve dos professores, à luta pelo fim do SAERJ e direito à eleição para as direções, também levantou fortemente as questões identitárias. Agora, uma forte militância LGBT, com parte dos alunos empoderados: gays, lésbicas, bissexuais e transexuais, dentro de uma escola ainda mergulhada no preconceito. O pertencimento aquele território foi instaurado pela primeira vez para esses alunos que se viam à margem no cotidiano escolar. A ocupação trouxe para o debate a condição do aluno LGBT dentro da sociedade. Os motivos que levam muitos a evadirem, além da violência, é o preconceito. Tais questões foram retratadas nas histórias de opressão, no ano pós-ocupação, principalmente, pelos estudantes que viveram tal experiência.

A partir do método proposto, de colagens de cenas, notícias e músicas. Fizeram um teatro sem quarta parede, com empoderamento LGBT latente, além da denúncia da violência contra a mulher. Uma apresentação estética brechtiana e contemporânea.



Figura 43: Geração Ocupação apresenta sobre diversidade no auditório da escola, 2017.

Da dinâmica das histórias no ano de 2017 surgiu uma cena, em que cada jovem se apresentava ao público narrando sua orientação sexual. É comum que quando um colega conta uma história, outros se identifiquem e percebam que passam o mesmo tipo de opressão, nesse instante, entendem que esta não é só sua história, que nada é natural e que tal realidade precisa ser transformada. Desvelada a história por trás da história, com sua subjetividade, revela-se questões comuns a um grupo, e o que era individual torna-se coletivo.

- 2018 a 2019 - Geração #EleNão

*“A Nossa luta é todo dia
Contra racismo, machismo e a homofobia.”
(GRITO DE MOBILIZAÇÃO POPULAR, 2014)*

Em 2018, a força da luta das mulheres atingiu a Baixada Fluminense, principalmente após o brutal assassinato de Marielle Franco e a explosão do movimento #Ele Não.

Período mais latente do jogo teatral das histórias de opressão. Se, por um lado, existia o avanço das pautas identitárias nas periferias, o momento também foi marcado por uma reação conservadora, fruto das grandes ondas da internet e das igrejas pentecostais.

Pela primeira vez, as turmas estavam polarizadas, de um lado meninas, que se apresentavam como gays, alguns que defendiam o respeito à diversidade, bem como a importância de determinados debates e avanços na escola. De outro lado, aqueles que criticavam o feminismo, não achavam nada de mais ironizar homoafetivos, negros e mulheres, e ainda julgavam importante poder ter uma arma para a defesa de ladrões, embora a maioria tivesse levado mais “porrada” e duras opressoras da polícia, do que sofrido assalto.

Era um momento de mudanças radicais no perfil dos alunos, e ainda precisávamos de um tempo para uma melhor leitura. O fato que este jogo se tornou um espaço de grande debate.

O jogo das histórias de opressão é delicado, pois trabalha com a exposição de histórias pessoais, e se em algum momento ninguém tiver ou quiser contar uma história, poderão contar histórias de terceiros. O importante é conseguirem relatar e perceber as relações de opressão na sociedade, e quais os atingem.

As histórias, nesse momento, refletiram a conjuntura, permearam nas questões das mulheres, muitas meninas tiveram a coragem e o desejo de falar o que as incomodavam no dia a dia, entre as histórias mais corriqueiras e as mais fortes.

Uma aluna tímida, após ouvir algumas histórias, pediu para falar e revelou o segredo mais íntimo de sua vida, o qual ela só falara para avó há quatro anos. Ela sofrera

abuso sexual do tio aos 12 anos de idade, e ao contar para a avó apanhou muito, e a partir desse fato, calou-se. Aquele momento, fora a primeira vez em quatro anos que teve a coragem e a vontade de contar o que sofrera. Era uma menina que não se relacionava com ninguém na sala. Logo após contar sua história, o primeiro momento foi de silêncio. A aluna muito emocionada, de maneira muito humilde e cheia de dúvidas, ainda disse não saber se era uma história de opressão, mas que havia sido a pior coisa que acontecera em sua vida. Após esses primeiros instantes, as meninas começaram a dar suas opiniões e duas disseram que haviam vivido coisas semelhantes. Os meninos ficaram um pouco sem saber como se colocar, um brincou, um contou que a prima sofrera algo semelhante. Houve acolhimento por todos da turma, a história não foi encenada, mas a relação da aluna com a turma mudou. A relação de toda a turma, principalmente, entre as meninas mudou ocorreu sororidade⁵⁰ e empoderamento.

A partir das escolhas temáticas, é preciso ocorrer pesquisa, levantar dados estatísticos, matérias de jornal e artigos, para aprofundarmos o tema e compreendê-lo socialmente. A questão do abuso levou a grandes pesquisas, que contribuíram para a desmistificação de que o estupro é um homem negro e forte que fica em um beco, esperando a menina branca bem vestida. Assim, descreveu uma das meninas, que apesar de nunca ter sofrido estupro, era assim seu grande medo ao caminhar em lugares escuros e vazios. Mas, a realidade já demonstrava outra coisa, que a maioria dos casos relatados e investigados ali eram com alguém da família da vítima.

Uma menina negra, que se viu incomodada com tal relato, trouxe para a sala um texto que encontrou na internet que falava sobre a miscigenação no Brasil ser fruto de estupro, tratava-se de uma pesquisa⁵¹, de 2016 retirada do site Carta Capital sobre o estupro no Brasil. Assim, descobriu que as negras são estupradas desde a escravidão por seus senhores, e que essa tradição perversa chegara até empregadas domésticas. A cena escolhida foi a que iria retratar essa condição da mulher negra na sociedade até os dias de hoje.

⁵⁰ Conceito de empatia, afeto e companheirismo entre as mulheres, em apoio aquelas que se veem oprimidas e ou mesmo agredidas por atitudes machistas.

⁵¹ <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/cultura-do-estupro-o-que-a-miscigenacao-tem-a-ver-com-isso/>

3.4. Apresentações Cênicas Fissurantes e Empoderadas

As experiências aqui relatadas foram selecionadas a partir da sua essencialidade. Tais vivências contribuíram para o fomento da construção de um processo pedagógico que resultou em todos estes anos em um método de trabalho. Este com objetivo de possibilitar a construção do olhar distanciado e pensamento crítico; corpos prontos e empoderados, e ainda o desenvolvimento de um trabalho estético com envolvimento coletivo. Capazes de atravessarem as trincheiras impostas pela realidade da escola e do entorno. Um método fissurante e de empoderamento.

Os recortes respeitam a construção da base pedagógica de Ana Mae Barbosa, na estrutura do seu tripé; apreciação, contextualização e fazer artístico. Neste capítulo, o foco está no fazer artístico teatral, e o quanto este colaborou para a sistematização de uma ementa e um planejamento básico para o 2º ano do ensino médio.



Figura 44: aula sobre ditirambo, falafórias e carnavais, 2019.

Foram selecionadas cinco experiências que sintetizam a produção estética desenvolvida nas aulas de teatro, na Escola Estadual Professor Alfredo Balthazar da Silveira entre 2008 e 2019. O processo pedagógico analisado tem seu foco voltado em entender o teatro também como um instrumento de potencialização de temas fundamentais para à vida dos jovens periféricos, deve este contribuir para fornecer técnicas e compreensão estética. Se abirmos mão de um processo de construção da estética do espetáculo, atribuiremos isto a outra classe social. A periferia tem potências, e os temas pertinentes aos jovens são combustível para uma criação cênica. A escolha de

partir do corpo e só depois a escolha do texto, ou textos no caso de colagens, é a afirmação que o que vamos apresentar é teatro e não uma palestra. As histórias, para serem belas, não precisam de príncipe encantado, castelos, lugares incríveis e pessoas ricas. As nossas histórias são potentes e podem ser contadas com lirismo e com a subjetividade necessária.

3.4.1. A partir dos textos Literários

A. “O Homem de Asa”⁵² - Lia Luft (2008)

Na primeira noite com sua amante, ansiosa, ardente como ele, tirou a roupa toda e, quando ela começava a apalpar-lhe as costas, remexendo-se gemendo embaixo dele, o par de asas se abriu, arqueou-se, unindo as pontas bem no alto por cima dele na hora do supremo prazer. (LUFT, In: STRAUSZ, 2002, p.59)

Texto: do livro “Treze dos Melhores Contos de Amor” (In: STRAUSZ, Rosa (Org.), 2002)

Músicas: “M” (REIS, Nando, 2006)

Processo realizado com a turma 2001 do ensino médio. Nessa época, eu ministrava aulas para outras séries e tive duas apenas do ensino médio. Esta foi uma turma difícil, os dois tempos de artes eram os dois últimos e eles vinham direto da educação física, algumas vezes não vinham, ficavam muito suados e cansados, principalmente os meninos. Foi um processo de conquista, lenta e gradual. A maioria não se via atraído por questões sociais, e este ano ainda não existia um debate latente identitário.

Como era uma turma agitada, com muita disposição corporal, foi realizado um processo de jogos envolvendo o corpo, bastante trabalho em dupla, e construção de partituras corporais. Uma parte da turma era muito tímida, e se excluía de qualquer trabalho. Desta maneira, a criação de uma dupla tornava-se a base do desenvolvimento de todo o coletivo, em um jogo de espelho.

Depois que os corpos foram ganhos para os jogos teatrais, muitos trouxeram suas disponibilidades e outros quiseram experimentar, começamos um debate temático, e todos eles caíam na questão do amor, assim pedi que trouxessem textos sobre o amor, e eu também levaria. Percebi que a maioria conhecia pouco, lia menos ainda, um ou outro

⁵² Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=HFXIIlfrq28>

citou a bíblia como referência. Então, resolvi levá-los à biblioteca e pesquisarmos o que existia ali sobre o amor. De que amor gostariam de falar? Escolheram sobre o amor que liberta, um amor entre seres de asas que não queriam a prisão do cotidiano, o amor livre.

B. “O Riso do Palhaço sem Alegria” – Sérgio Vaz⁵³ (2012)

*“Você deve notar que não tem mais tutu
e dizer que não está preocupado
Você deve lutar pela xepa da feira
e dizer que está recompensado
Você deve estampar sempre um ar de alegria
e dizer: tudo tem melhorado
Você deve rezar pelo bem do patrão
e esquecer que está desempregado”*

(GONZAGUINHA)



Figura 45: cena da peça de teatro "O Riso do Palhaço sem Alegria" com os alunos da turma 2001 do ano de 2012.

Texto: do livro “Literatura, Pão e Poesia” (Vaz, 2011)

Músicas: “Comportamento Geral” (GONZAGUINHA, 1973)

⁵³ Sérgio Vaz, escritor, poeta e agitador cultural das periferias de todo o Brasil. Mora em Taboão da Serra, periferia da grande São Paulo. Foi eleito, em 2009, pela revista Época uma das cem pessoas mais influentes do Brasil.

Este processo de trabalho foi o mais completo, em que técnica teatral, literatura, estética, corpo e periferia dialogaram e se emaranharam. Inserir nas turmas textos literários, é a possibilidade de trabalhar a interdisciplinaridade, e levá-los a outros universos do conhecimento. Desta vez, a escolha foi por uma literatura de periferia, do autor Sérgio Vaz, escritor e poeta da periferia de São Paulo. O mesmo veio ao Vidigal lançar um de seus livros “Literatura, Pão e Poesia”, recheado de crônicas da vida cotidiana da classe trabalhadora. A percepção também que, mesmo com a especificidade de cada território, a realidade das periferias brasileiras é parecida, em desigualdades, ausência e potências.

O professor é aquele que está sempre aprendendo, e leva para a sala de aula suas leituras e experiências relevantes. O encontro com Sérgio Vaz foi um desses encontros inesquecíveis que deveriam ser desdobrados em novas artes, a literatura deste poeta merece alcançar ao menos todas as periferias do mundo.

Os alunos identificaram-se imediatamente, e após a leitura de mais de cinco crônicas, uma em especial tornou-se a predileta, “O Riso do Palhaço sem Alegria”. Esta falava do emprego precarizado, realidade da maioria deles ao terminarem o ensino médio, ou mesmo durante. Lembraram-se de um aluno conhecido pelo seu sonho de ser ator, que sempre atuara na escola, e, hoje, era palhaço que distribuía panfletos na porta de uma loja de sapatos, na parte central de Piabetá. O debate principal foi sobre sonho, realidade e como romper com o caminho desde já anunciado.

A escolha da música foi através de uma dinâmica em que todos puderam levar músicas que falavam de trabalho, ou condição do trabalhador no Brasil. Os apresentei Gonzaguinha, Chico Buarque, Zé Ramalho e eles escolheram “Comportamento Geral”, de Gonzaguinha.

A dedicação da turma ultrapassou os horários das aulas formais, e aquela máxima em todas as escolas, que o aluno sempre quer sair mais cedo, se transformou em pedidos de ensaio em todo horário livre.

Pela primeira vez, conquistamos o direito a acessórios para o figurino, tintas para rosto e um palco baixo de madeira, que fora o principal recurso da quebra da quarta parede e mesmo explosão da caixa preta. Visando valorizar o que trouxeram do seu cotidiano, e relacionando isso com Brecht, uma aluna que cantava nos cultos evangélicos, fez uma suspensão cênica cantando “Oh Happy Day” de Lauryn Hill.

Dividiram os rostos com metade pintados de palhaços e a outra como são, visando falar do sonho e da realidade.

Embora fosse uma peça sem protagonistas, ou com todos protagonizando, um aluno em especial, que era visto pelos colegas como uma liderança na sala, teve que se mudar para o nordeste antes do fim do processo, pois a família estava retornando para suas raízes. Isso quase interferiu, mas da dor da saudade e do desejo de tê-lo conosco, surgiu a percepção que todos ali eram capazes e que tudo daria certo.

O trabalho corporal foi fundamental para a construção estética, esta foi uma turma que teve uma grande entrega e um forte desejo de fomentar um trabalho verdadeiramente estético. Corpos alcançaram uma prontidão e posicionamento crítico, com o distanciamento necessário.



Figura 46: "O Riso do Palhaço sem Alegria", novembro de 2012.

Foi colocado o palco de madeira no meio da plateia, os atores transitavam do palco grande, italiano, ao pequeno, fazendo uma dinâmica de ruptura com a quarta parede. Desta forma, eles desciam em seta direta do palco grande. Dinâmica difícil pelo palco ser alto. Aprenderam que teatro é esforço, pesquisa e ensaio. O crescimento da turma foi impressionante, e apresentação marcou a história do teatro na escola.



Figura 47 e 48: cenas da peça "O Riso do Palhaço sem Alegria", 2012.

Christian, o aluno que se mudou com sua família uma semana antes da apresentação, hoje é Chris, uma mulher trans no Recife, atriz, performance, formada em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Recife.

3.4.2. Colagens Cênicas – Histórias de Opressão; Músicas; Textos e Notícias de Jornal

Superando a dicotomia palco/plateia e ator/público. Uma experiência única foi criada, pois todos que assistiram estavam também em cena. Não existem registros de foto deste dia, apenas um vídeo. Todos que estavam presentes participaram, incluindo os professores que eram os homenageados na última cena pelo dia 15 de novembro.

Um ano com muitas questões, todos movimentaram as aulas e a tornaram intensas. Todas as turmas se envolveram nos exercícios, jogos, performances e propostas de atividades. Muita coisa funcionou, as turmas fizeram “O Amanhecer por Marielle e

Anderson”, em 14 de março, participaram do Cine Debate, sobre “As Sufragistas”, desenvolvendo texto, e contribuíram para a mais completa semana da consciência Negra, em que uma parcela grande das turmas desfilou, assistiu ao debate e participou das oficinas de Hip Hop (Grafite, dança, poesia e atitude).



Figura 49: desfile Beleza Negra na quadra da escola, novembro de 2018.



Figura 50: oficina de Grafite para os alunos na quadra da escola. Parceria da aula de artes e do coletivo de resistência cultural de Piabetá, novembro 2018.

- Colagem única com todas as turmas - Outubro de 2018.

O segundo semestre começou tumultuado, os jovens estavam envolvidos com as mais variadas fake news, parte dos meninos brincavam de fazer “arminha” com as mãos, professores sentiam-se acuados, evitavam falar qualquer coisa que pudesse ser visto como político, mas o que não era político? Os alunos que mais questionavam a política eram os que faziam política partidária com frequência. Magé, uma cidade marcada pela compra direta de votos, ironicamente, agora, era palco do coro contra a corrupção e a favor do “bandido bom, bandido morto”, mas quem é o bandido? Quem morre? Quem mata? Período de contradições latentes, e reação contra o avanço das mulheres que empoderou parte das meninas da escola. Todos encontravam, nas aulas de arte, espaço para o debate, que gradativamente ficava mais inflamado, a ponto de implodir a possibilidade de construção cênica algumas vezes durante as aulas. Talvez ali naquele momento fosse realmente o necessário, o debate, a construção de um olhar crítico, a percepção da pluralidade de pensamento, e saber lidar com as diferenças.

O tempo ficou curto, e os professores desanimados, era preciso produzir estímulos e percepção que a maioria dos alunos não estava do lado do opressor, apenas eram mais silenciosos e calados diante o momento.

Foi a partir de uma partitura corporal que resolvemos introduzir trechos de músicas para serem falados e repetidos, assim como as partituras em intensidades e qualidades diferentes. Dessa dinâmica, surgiu a primeira cena com a turma 2005. Esta criação ocorreu nos últimos tempos de uma quinta, a apresentação seria na quinta seguinte, ou seja, teríamos apenas dois tempos com cada turma até lá. Não teríamos como criar nada extenso, não existiria nenhum dia para ensaio, só dois tempos com cada turma.

Combinamos que a cada momento uma turma se apresentaria, mas de maneira ininterrupta como se fosse uma única apresentação. O importante era cada turma saber a sua entrada. Tal proposta manteve uma plateia viva, ora público, ora atores, ninguém sabia de onde surgiria o movimento cênico, até porque os lugares não foram marcados, só os primeiros. Uma apresentação sem ensaio, não houve momento algum com as turmas juntas, isso promoveu um foco, uma atenção e concentração. Eles não sabiam nem se eram o terceiro ou quarto, apenas a deixa para sua entrada. Só a primeira e a última turma sabiam de suas ordenações. Um aluno ficou responsável por filmar. Todos motivados pela homenagem aos professores e pelos novos tempos.

- A performance começava com um corredor de alunos na entrada do auditório reproduzindo palavras de ódio, sem qualquer julgamento, apenas ditas, tais como: "prefiro um filho morto a um filho gay"; "não te estupro por que você não merece"; "bandido bom é bandido morto";

- Em seguida, outra turma se levantava da primeira fileira e virava para o público recitando um pedaço do poema "No caminho com Maiakovski".

- Ao fim, uma música do Gonzaguinha tocava, e destas surgiram as partituras corporais, oriundas do exercício de contato improvisação. Frases retiradas de músicas foram agregadas à cena, que poderiam ser faladas várias vezes e de variadas formas: "Hoje você é quem manda falou está falado, não tem discussão, não."; "Senhor, piedade pra essa gente careta e covarde"; "Memória de um tempo em que lutar pelo seu direito é um defeito que mata".

- Começa a música do Gonzaguinha: "Pequena Memória para um Tempo sem Memória", alunos da 2003 levantam cartazes mostram para o restante da plateia e saem, indo para o fundo. Produzindo um silêncio ensurdecidor.

- A turma 2006 que escolhera falar sobre Marielle, levanta-se, e no mesmo lugar, vira-se e fala para a plateia o poema da Conceição Evaristo, feito em homenagem à Marielle. Uma aluna levanta a placa com o nome da rua Marielle Franco⁵⁴.
- Alunos da turma 2001 levantam-se paulatinamente e gritam, Marielle Presente! Eles permanecem em pé.
- A turma 2002 levanta os braços com um livro nas mãos, um a um levanta e diz: Essa é minha arma! Eles permanecem em pé.
- Alunos espalhados pela plateia erguem livros um a um, e dizem: “esta é minha arma!”
- Depois que o último levantar, todos os outros alunos ficam de pé, e só os professores estão sentados, cada aluno escolhe um professor, olha para ele e diz: Obrigado professor.
- Foi quando percebi que nem eu, a professora de artes sabia todo roteiro e fui surpreendida com muitos olhando para mim e dizendo. “Obrigada professora!”.

Caímos em lágrimas, e foi então que percebi que esta foi uma apresentação que todos aprendemos juntos, no instante da sua realização, não éramos mais os mesmos, muitos alunos que debatiam com agressividade estavam aos prantos e vieram me abraçar.

Performance e Mural “O Amanhecer por Marielle e Anderson” - Março de 2019.



Figura 51: performance “O Amanhecer por Marielle e Anderson”, dia 14 de março de 2019.

⁵⁴ Um ano após o assassinato de Marielle Franco, placas, dando o seu nome à rua, foram distribuídas no ato por justiça, como forma de protesto e homenagem. A escola foi presenteada com uma placa.



Figura 10: turma 2003, março de 2019.



Figura 11: atividade interdisciplinar sobre o Dia Internacional da Mulher, março de 2019.



Figura 12: mural "O Amanhecer por Marielle e Anderson", março de 2019.

Trabalho interdisciplinar realizado no dia 14 de março de 2019, “O Amanhecer por Marielle e Anderson”. Uma turma realizou uma performance entrando nas salas, recitando um poema da Conceição Evaristo e pedindo justiça por Marielle e Anderson, as outras produziram um mural.

Em novembro, na Semana da Consciência Negra, foi realizado um dia com o Hip Hop e seus instrumentos, entre eles, o Grafite que registrou como memória nas paredes da quadra de esportes uma homenagem à Marielle Franco e o grito “Resistência Negra”, ambas escolhas decididas pelos alunos da oficina realizada naquele mesmo dia,



Figura 13: grafite finalizado na parede da quadra da escola, novembro de 2018.

- Colagens sobre opressões - 2019

O processo pedagógico conseguiu passar por todas as etapas elaboradas, causando envolvimento e comprometimento artístico, estético e político de todas as turmas. Compreenderam o teatro como um instrumento de fala, denúncia e posicionamento sobre as suas questões. Em todas as turmas, a montagem da colagem teve seu início das histórias de opressão. Ocorreram processos colaborativos com participação de quase toda a turma. Um pertencimento claro no processo de criação e escolhas. Alguns alunos foram responsáveis por pensar o figurino, outros filmaram e fotografaram a apresentação. Foi

uma grande fissura na escola, ocorreu um encantamento dos alunos do 1º ano e um empoderamento dos alunos do 2º ano.

Foram ao todo seis turmas e seis colagens diferentes, cada uma partiu da história ou das histórias de opressão escolhida pela turma. Em algumas, como ocorreu com a turma de 2001, percebeu-se que a maioria das histórias vividas por eles eram sobre o racismo cotidiano, alunos negros sendo seguidos por seguranças em lojas, ou meninas negras que ao disputar vagas de empregos, eram sempre dispensadas em detrimento das brancas ou mais claras.

Foi pedido após a escolha das histórias, notícias de jornal ou de matérias on-line que se relacionassem com as histórias escolhidas, assim como músicas, frases e textos. Todo o material é apresentado e selecionado pela turma, que paralelamente desenvolve jogos corporais.

Das histórias, são criados esquetes que farão parte da colagem. Aos jogos corporais e partituras são agregados os textos e as músicas. De forma leve, jogando e criando coletivamente, é feita a colagem cênica.

Para ilustrar tal processo de criação coletiva, serão relatados o trabalho de duas turmas deste ano, a 2001 e a 2005.

Turma 2001

História: Trabalharam duas histórias que identificaram como ambas de racismo. Uma sobre dois alunos da escola que foram seguidos pelo segurança em uma farmácia.

A outra história sobre de um aluno negro que quando se dirigiu à duas mulheres em uma praça, na Região dos Lagos, elas gritam e entregam os celulares.

Música: Escolheram duas: “A Carne Mais Barata do Mercado” (Versão da Elza Soares) (Seu Jorge, Ulisses Capelete, Marcelo Pontes do Nascimento S.).

Texto: Frases de Malcolm X.



Figura 56: ensaio geral da colagem de texto sobre as histórias de racismo sofridas por alunos da turma, 2019.

Turma 2005

História: Relação do pai que queria que seu filho, cujo sonho era ser músico, fizesse escola militar. Essa história foi contada no momento em que muito se falava nas possíveis escolas militarizadas e acabou suscitando um debate sobre a ditadura militar no Brasil. A partir de exercícios de construção de partituras, um grupo criou uma sequência de movimentos repetitivos, indicando momento de prisão e tortura, tal partitura fez parte da colagem.

Textos:

- Depoimento de Rosimeire Nogueira, militante torturada na época na Ação Libertadora Nacional (ALN). Trabalhava no jornal “Folha da Tarde”, foi presa em 4 de novembro de 1969, no mesmo dia que morreu Carlos Marighella.

- “A carta do jovem Celestino José Rodrigues”. Em pesquisa de matérias de jornal na internet, os alunos encontraram a história do Celestino José Rodrigues Neto que se matou aos 14 anos, no dia 15 de maio de 1990, após ser humilhado e sofrer uma suspensão no Colégio Militar do Rio de Janeiro. Deixando uma carta para seus pais e colegas pedindo desculpas.

Músicas: “Proteção” (Plebe Rude, 1985); “Cálice” (Chico Buarque, 1978)



Figura 57: Cena do depoimento da militante Rosimere Nogueira no auditório da escola, outubro de 2019.

APONTAMENTOS E DESDOBRAMENTOS

Embora o objetivo das aulas não fosse pautado em apresentações espetaculares, ter um processo de compreensão estética também passava pela construção do empoderamento e da possibilidade do aprendizado estético. A estrutura da escola pública no Estado do Rio de Janeiro, em geral, é feita para que nada, além da sala de aula formal, funcione, e mesmo a sala de aula formal vive profunda precarização. O teatro é visto como um suporte para outras disciplinas, e não uma área de conhecimento. Longe de torná-lo um lugar sagrado ou acadêmico em que só os “iluminados” possam realizá-lo, dividir com os educandos as variadas possibilidades cênicas parecia algo que os fortaleceriam. Levá-los a ter contato com uma linguagem teatral que lhes possibilitassem abordar questões de seu entorno, fosse através de algum texto literário, de uma colagem de textos, ou a partir das histórias trazidas por eles. Desta maneira era percebido um envolvimento coletivo com o processo de criação, mesmo os mais tímidos ou desinteressados passavam a se sentir pertencentes. Era um teatro feito com eles e para eles.

Talvez, por tal experiência ocorrer em uma cidade da baixada fluminense, onde a maioria nunca havia saído dos limites desse território, viveu-se a impressão de que esta era uma experiência isolada, distante da realidade do teatro. Estranha aos olhos dos poucos que já haviam visto algum teatro, estranho para quem acreditava que teatro era igual telenovela.

Apresentar algo que desse prazer aos alunos e que lhes fizessem compreender o que produziam, perceber o porquê da escolha de um teatro que dialoga com a realidade.

A estética do oprimido e do teatro dialético, o corpo pronto e disponível não deve passar apenas pela quebra do paradigma público e atores, ou mesmo protagonista e coro, até porque será algo bem resolvido pelo sistema coringa e pelos métodos do teatro de Boal, mas essa nova estética deverá servir à classe trabalhadora após o mundo transformado. Tal qual a pedagogia do oprimido de Freire, que busca alfabetizar a partir da realidade do trabalhador no campo, precisa também possibilitar a escrita do novo mundo, com reforma agrária, terras coletivizadas e direitos. O teatro da classe trabalhadora deve romper com a lógica competitiva e acumulativa do sistema capitalista, propor uma estética da solidariedade, do respeito e da igualdade. “A maioria dos sistemas políticos, como o neoliberalismo, predatórios em todas as suas modalidades, e não apenas

nos seus excessos, busca sempre mais poder e riquezas, sem limites. Essa é sua essência e razão! Para tanto ocupa espaço e oprimem.” (BOAL, 2009).

Uma ementa foi criada e todo o planejamento pedagógico foi desenvolvido com base na metodologia triangular de Ana Mae Barbosa, na tentativa de criar aulas reflexivas e críticas. Ela não apenas apresenta uma metodologia que tem como premissa a contextualização, a amplitude do conhecimento no apreciar e o estímulo a criação, como também discute a importância de uma educação voltada para os filhos da classe trabalhadora.

A. Criação de uma Ementa Essencial (Anexo III)

Tal ementa foi fruto da reflexão dos primeiros cinco anos de trabalho na rede, e, ainda hoje, sofre interferências. Esta surge a partir das experiências em sala de aula e da necessidade já que existia uma ausência de ementa para Artes. Uma das bases para esse fomento foram os PCNs, os Parâmetros Curriculares Nacionais⁵⁵. Baseado neles, na metodologia triangular de Ana Mae Barbosa e todos os teóricos basilares a construção de uma educação crítica, reflexiva e libertadora.

Nos dois primeiros anos, 2006 e 2007, comecei a desenvolver uma ementa para cada série, já que ministrava aulas do 6º ano do ensino fundamental ao 2º ano do ensino médio. Mas, debruzei-me, principalmente, para a ementa do ensino médio, no qual passei quase quinze anos lecionando. E antes do currículo mínimo, e de qualquer livro didático oferecido, a ementa essencial estava criada.

Pensada para que ocorresse processos de contextualização, apreciação e fazer artístico, tal como propõe Barbosa. Parte significativa do fazer artístico são as aulas de teatro, cada aula é uma produção e desenvolvimento da fruição.

A partir da compreensão que os perfis são diferenciados, a ementa sofreu rearranjo baseado na leitura da realidade ali encontrada. Visando a construção da reflexão e criticidade; compreendendo que é importante possibilitar a equidade diante de conhecimentos do cotidiano, como a contemporaneidade e a construção identitária.

⁵⁵ Os PCN norteadores do ensino fundamental a partir de 1996, elaborado por educadores de todas as áreas.

A ementa proposta está em movimento, recebeu pouca influência do currículo mínimo, embora esteja em consonância com ele. Uma base curricular em diálogo com o seu tempo. A conjuntura muda, a realidade do entorno e da escola se transforma ao longo do tempo, novos assuntos surgem, outros se aprofundam, uma aula não será igual a outra, e todo ano receberá influências veementes e diversas. A arte é uma disciplina que se alimenta de vida, e a vida não é estática.

B. Planejamento Baseado na Metodologia Triangular de Ana Mae Barbosa (Anexo IV)

Os planejamentos são bases para as atividades desenvolvidas, algumas tornam-se repertórios fixos, outras são experiências únicas, mas mesmo as atividades fixas sofrem variações de acordo com a conjuntura. Fruto de muita reflexão levando em conta o contexto social, cultural e político e como empoderar coletivamente os filhos da classe trabalhadora.

(...) “o que a Arte na Escola principalmente pretende é formar o conhecedor, fruidor, decodificador da obra de arte. Uma sociedade só é artisticamente desenvolvida quando ao lado de uma produção artística de alta qualidade há também uma alta capacidade de entendimento desta produção pelo público.” Eu acrescentaria uma sociedade só é desenvolvida, quando ela é artisticamente desenvolvida. A todos os momentos civilizatórios áureos da história da humanidade coincidem extraordinários desenvolvimentos artísticos. (BERG in BARBOSA, 2001, p.8)

Foi criado um repertório de possibilidades baseado na trilogia contextualização, apreciação e fazer artístico, compreendendo que cada ano será diferente, a arte está em diálogo com a vida e se nutre de realidade, embora não seja a realidade e possa abusar do seu não compromisso com o real. Um planejamento que corrobore com uma formação capaz de superar a visão ingênua, e perceber a arte como um conhecimento fundamental para o processo civilizatório e um instrumento que leve a reflexão da sociedade e a possibilidade de transformá-la.

A contextualização é essência, o que dá sentido a tudo, é o germina as possíveis rupturas com o senso comum, e a construção da criticidade.

A apreciação ocorre de acordo com as condições apresentadas as quais em alguns momentos propiciou idas a exposições, peças de teatro, visita ao quilombo local. Nos

momentos mais precários quando a escola não tinha internet, e ausência de verba para excursões escolares, a base apreciativa foi o acervo do material didático que adquiri ao longo dos anos, que vão de catálogos de exposição a máscaras venezianas da comédia del'art. As produções artísticas dos alunos, resultando em exposições e apresentações teatrais fazem parte da apreciação para toda a escola.

O fazer artístico não tem como premissa o resultado, mas além do processo que irá trabalhar tanto questões individuais quanto coletiva, a construção de uma estética própria, que revele a fala dos que na periferia habitam, e vivem a ausência do direito à cidade. Um método que leve ao pertencimento do educando, que parte dele e do debate coletivo. O fazer artístico são também os jogos teatrais, os quais levam os alunos a descobrirem potências, construírem novas relações.

Compreender a importância da pesquisa, e que corpo, voz e fruição se investigam. Hoje existe um repertório do fazer artístico, quando nenhum ano foi igual ao outro. O momento do criar do fazer artístico é uma interação com a realidade e as questões políticas sociais vigentes que interferem na vida dos jovens periféricos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mestrado teve seu início no dia 14 de março de 2018, dia do assassinato de Marielle e Anderson. Os anos que se seguiram foram atravessados por essa dor, essa dúvida e pelo desdobramento desse fato. Marielle representou mais que ela mesma, um ícone das lutas das mulheres negras, do povo da favela, LGBT e direitos Humanos. Foi o estopim para o levante das mulheres negras, e a força para a criação do movimento #EleNão, que enfrentara o representante da extrema direita fundamentalista nas eleições. Marielle não era mais ela, mas a representação de cada menina pobre, negra das periferias, cada aluna e mesmo aluno se viram representados.

Esta pesquisa denota que as aulas de teatro estiveram, em diálogo com a conjuntura e as realidades dos alunos. Cada ano demonstra os assuntos motivadores dos alunos e o quanto estão inseridos no mundo. As aulas de teatro buscaram contribuir para a formação do sujeito histórico, com condições de promover leitura dos fatos e atitudes transformadoras. Desta maneira, seria inevitável não ter Marielle dentro da sala de aula e nas produções artísticas, ou mesmo, em debates fervorosos que refletissem os novos tempos de ascensão de visões moralistas, fundamentalistas, machistas, racistas e homofóbicas. A polarização da sociedade esteve presente também dentro da escola.

A busca pelo retorno à academia tinha como propósito a renovação da prática docente com novos encontros de pensadores e experiências. A disciplina “Fissuras Anticapitalistas”, que teve como base o conceito de fissura do autor John Holloway, entre outros autores apresentados, tornou-se um diálogo transformador do olhar sob a sala de aula, periferia e possibilidades dentro da escola. Cada nova criação artística passou a ter a possibilidade consciente de ser uma nova fissura. Assim foram os anos de 2018 e 2019 dentro do Colégio Professor Alfredo Balthazar da Silveira.

Os tempos atuais quando as questões identitárias, ecológicas e civilizatórias fazem-se necessárias a uma grande reflexão mundial que a vida não pode estar depois do lucro. Por mais que tenha existido uma reação aos avanços, o fato é que não há como retroceder com a cultura contra o racismo, machismo, LGBTfobia, ou tudo que possa ferir a existência do outro. A educação e a arte estão conectadas com o mundo, e apesar das mudanças, há muito ainda a se transformar, principalmente, para aqueles nas periferias. A metodologia aqui apresentada tem como percurso a tarefa de instigar o pensar, o olhar o mundo na perspectiva da superação da lógica desumanizadora do capital. Muitos são os

professores de artes cansados e desestimulados com as ausências de estruturas e tornar esta ausência em possibilidade crítica fez parte do processo.

O teatro na educação para os filhos da periferia em uma escola da Baixada Fluminense encontrou barreiras, fomentou trincheiras, fissuras e empoderamentos. O método buscado não tentou trabalhar apenas a realidade, mas transformá-la.



Figura 14: foto após a apresentação da peça: “O Riso do Palhaço sem Alegria”, 2012.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos do Estado*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ALVES, José Claudio Souza. *Baixada Fluminense: A Violência na Construção de uma Periferia*. ANPOC, 1994.

_____. *Os Barões do Extermínio*. Rio de Janeiro: Ed. APPH-CLIO, 2003.

BARBOSA, Ana Mae. *Teoria e Prática da Educação Artística*. São Paulo: Cultrix, 1985.

_____. *A Imagem no Ensino da Arte*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

_____. *Redesenhando o desenho, Educadores, política e História*. São Paulo: Editora Cortez, 2015.

BENJAMIN, Walter. O que é o teatro épico, (2ª versão). In: KOTHE, Flávio R. (Org.) *Coleção grandes cientistas sociais: Walter Benjamin*. Trad. Flávio R. Kothe. São Paulo: Editora Ática, 1985. p. 212-218.

_____. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221.

BOAL, Augusto. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

_____. *200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro*. 5ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

_____. *Governo paralelo popular*. [Rio de Janeiro]: s.n., Mimeo, 5ª edição, 1989.

_____. *Arsenal do teatro do oprimido*. [Rio de Janeiro: s.n., 1990]. Mimeo. Material de circulação interna do CTO-Rio.

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

BORNHIEM, Gerd. *Brecht e a Estética do Teatro*. Editora Graal, 1992.

CRUZ, Hugo. *Arte e Comunidade*. Rio de Janeiro: ed. Fundação Calouste Gulbenkian, 2015.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Trad. Lúcia M. Ponde Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. *Conscientização – Teoria e Prática da Libertação*. 3ª edição. São Paulo: Editora Moraes, 1980.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 23ª reimpressão. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

HARVEY, David. *Cidades Rebeldes: Do direito à cidade à revolução urbana*. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

HOLLOWAY, John. *Fissurar o Capitalismo*. São Paulo: Publisher Brasil, 2009.

KOUDELA, Ingrid Dormien. *Brecht: Um Jogo de Aprendizagem*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1991.

_____. *Brecht na Pós-Modernidade*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2001.

_____. *Um Voo Brechtiano*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1992.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 20ª edição. São Paulo: Cortez, 2009.

MARX, Karl. *Teses sobre Feuerbach*, São Paulo: Editora Alfa Ômega, vol.3, p.118-119. 1845.

MÉSZÁROS, Istvan. *A educação para além do capital*. Tradução de Isa Tavares – São Paulo: Boitempo, 2005.

MOCHCOVITCH, Luna Galano. *Gramsci e a Escola*. São Paulo: Editora Ática, 1992.

MARTINS, José de Souza. *Subúrbio – vida cotidiana e história no subúrbio da cidade de São Paulo: São Caetano, do fim do império ao fim da república velha*. São Paulo: Hucitec, 1992.

MARTINS, José de Souza. *A sociabilidade do homem simples*. São Paulo: Hucitec, 2000.

PALMA FILHO, J. C. (organizador). *Pedagogia Cidadã*. Cadernos de Formação. História da Educação. 3. ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP- Santa Clara Editora, 2005 – p.61-74.

RIZZO, Eraldo. *Ator e Estranhamento*. São Paulo: ed. SENAC, 2011.

Sites consultados:

BASÍLIO, Ana Luiza. *Paulo Freire: como é visto no exterior o legado do educador brasileiro*. In: <https://educacao.uol.com.br/noticias/bbc/2019/01/12/paulo-freire-como-e-visto-no-externo-o-legado-do-educador-brasileiro.htm?cmpid=copiaecola>.

CARNEIRO, Ava da Silva Carvalho. *A Desigualdade e a Invisibilidade Social na Formação da Sociedade Brasileira*. In: <http://www.cult.ufba.br/enecult2009/19360.pdf>.

CRUZ, Rosana Evangelista da. *Banco Mundial e política educacional: cooperação ou expansão dos interesses do capital internacional*. *Educ. rev.* 2003 [online]. 2003 pp.51-75. ISSN 0104-4060. In: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.312>.

FOUCAULT, Michel. *A sociedade panóptica e o sujeito histórico*. IHU Online, ano X, ed. 325, 19 de abr. 2010. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/3141-Jose-ternes>. Acesso em: 27 mar. 2017

FREITAS, Luiz Carlos de. *Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação*. Educ. Soc. [online]. 2012, vol.33, n.119, pp.379-404. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200004>. Educação & Sociedade, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012.

LEON, Fabio. *Vozes e lutas contra a invisibilidade*. Primeiro Seminário de Comunicação produzido pelo FGB reuniu mais de 20 pensadores que debateram o contexto das mídias populares <https://forumgritabaixada.org.br/vozes-e-lutas-contra-a-invisibilidade>.

MUNIS, Edmundo. *Bertolt Brecht – Uma Breve Biografia (1898-1956)*. http://www.culturabrasil.org/brecht_biografia.htm.

OTAVIO, Chico e JUPIARA, Aloy. *Família Abraão Diniz teve informante ligado à polícia do Exército*, <https://oglobo.globo.com/brasil/familia-abraao-diniz-teve-informante-ligado-policia-do-exercito-10272680>.

PALMA FILHO, João Cardoso. *A Educação Brasileira no Período de 1930 a 1960: a Era Vargas*. [online] <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/107/3/01d06t05.pdf>.

ROMÃO, José Eustáquio. *Avaliação: exclusão ou inclusão?* Eccos Revista Científica, in: <https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=eccos> v. 4, 2002, p. 43-59.

ROSENFELD, Anatol. *Brecht e o Teatro Épico*. 6ª ed., São Paulo: Perspectiva, 2013.

SAVIANI, D. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 32 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1999. in: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/107/3/01d06t05.pdf>.

SOTO, William Héctor Gómez. *A cidade, o subúrbio e a periferia*, in: <https://www.unisc.br/site/sidr/2008/textos/71.pdf> - Conceitos de Periferia

SOUSA, Edson Luiz André de. *A transgressão que salva*. *Revista latinoamericana. psicopatologia. fundam.* [online]. 2014, vol.17, n.3, suppl.1, pp.787-796. ISSN 1415-4714. In: <http://dx.doi.org/10.1590/1415-4714.2014v17n3-Suppl.p787.18>.

TEIXEIRA, Bajonas. *Um Tiro Contra a Filosofia e a Sociologia – A Educação Brasileira Retorna À Ditadura Militar*, in: <httpswww.ocafezinho.com/2016/09/23/um-tiro-contra-a-filosofia-e-a-sociologia-a-educacao-brasileira-retorna-a-ditadura-militar/>

WEISSHEIMER, Marco. *O capital está reivindicando para si o direito de fazer a base curricular e a formação do professor*, in: <https://www.sul21.com.br.cdn.ampproject.org/v/s/www.sul21.com.br/areazero/2019/08/o-capital-esta-reivindicando-para-si-o-direito-de-fazer-a-base-curricular>.

ANEXOS

ANEXO I

INDICADORES SOCIOECONÔMICOS DA BAIXADA FLUMINENSE

1. INDICADORES SOCIOECONÔMICOS

A Baixada Fluminense I possui 13% da população total do Estado do Rio de Janeiro (ERJ); e a II, 10%. A densidade demográfica dessas regiões é a maior do estado, inferior apenas à da cidade do Rio de Janeiro (5.266 hab/km²).

Na Baixada Fluminense I, os municípios com as densidades mais altas são Nilópolis (8.118), Belford Roxo (6.031) e Mesquita (4.310). Paracambi (262) e Seropédica (276) possuem as menores densidades da região.

Na Baixada Fluminense II estão os extremos, com Guapimirim com a menor densidade (143), inclusive abaixo da dos municípios da Baixada I, e São João de Meriti (13.025), que possui não apenas a maior densidade do estado como a maior densidade do país.

POPULAÇÃO RESIDENTE, ÁREA TOTAL E DENSIDADE DEMOGRÁFICA: ESTADO DO RIO DE JANEIRO, BAIXADA FLUMINENSE I E II E MUNICÍPIOS, 2010

	POPULAÇÃO	ÁREA (KM ²)	DENSIDADE DEMOGRÁFICA (HAB/KM ²)
ERJ	15.989.929	43.780	365
Baixada Fluminense I e II	3.651.771	2.807	1.301
Baixada Fluminense I	2.059.245	1.555	1.325
Belford Roxo	469.332	78	6.031
Itaguaí	109.091	276	395
Japeri	95.492	82	1.166
Mesquita	168.376	39	4.310
Nilópolis	157.425	19	8.118
Nova Iguaçu	796.257	521	1.528
Paracambi	47.124	180	262
Queimados	137.962	76	1.823
Seropédica	78.186	284	276
Baixada Fluminense II	1.592.526	1.252	1.272
Duque de Caxias	855.048	468	1.829
Guapimirim	51.483	361	143
Magé	227.322	389	585
São João de Meriti	458.673	35	13.025

Fonte: IETS, com base nos dados do Censo/IBGE (2010). Notas: exclusiva a população residente nas áreas urbanas isoladas; valores incluindo as águas interiores.

Indicadores Socioeconômicos dos municípios da Baixada Fluminense – SEBRAE RJ

ANEXO II

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA

Estabelecimento de um sistema completo, com uma estrutura orgânica, conforme nas necessidades brasileiras, as novas diretrizes econômicas e sociais da civilização atual e os seguintes princípios gerais:

- A educação é considerada em todos os seus graus como uma função social e um serviço essencialmente político que o Estado é chamado a realizar com a cooperação de todas as instituições sociais;
- Cabe aos estados federados organizar, custear e ministrar o ensino em todos os graus, de acordo com os princípios e as normas gerais estabelecidos na Constituição e em leis ordinárias pela União, a quem compete a educação na capital do país, uma ação supletiva onde quer que haja deficiência de meios e a ação fiscalizadora, coordenadora e estimuladora pelo Ministério da Educação.

c) O sistema escolar deve ser estabelecido nas bases de uma educação integral; em comum para os alunos de um e outro sexo e de acordo com suas aptidões naturais; única para todos, e leiga, sendo a educação primária (7 7história da Educação a 12 anos) gratuita e obrigatória; o ensino deve tender progressivamente à obrigatoriedade até os 18 anos e à gratuidade em todos os graus.

II. Organização da escola secundária (12 a 18 anos) em tipo flexível de nítida finalidade social, como escola para o povo, não preposta a preservar e transmitir as culturas clássicas, mas destinada, pela sua estrutura democrática, a ser acessível e proporcionar as mesmas oportunidades para todos, tendo, sobre a base de uma cultura geral comum (3 anos), as seções de especialização para as atividades de preferência intelectual (humanidades e ciências) ou de preferência manual e mecânica (cursos de caráter técnico).

III. Desenvolvimento da escola técnica profissional, de nível secundário e superior, como base da economia nacional, com a necessidade variedade de tipos e escolas: de agricultura, de minas e de pesca (extração de matérias-primas); industriais e profissionais (elaboração de matérias-primas); de transportes e comércio (distribuição de produtos elaborados); e segundo métodos e diretrizes que possam formar técnicos e operários capazes em todos os graus da hierarquia industrial.

IV. Organização de medidas e instituições de psicotécnica e orientação profissional para o estudo prático do problema de orientação e seleção profissional e adaptação científica do trabalho às aptidões naturais.

V. Criação de Universidades, de tal maneira organizadas e aparelhadas que possam exercer a tríplice função que lhes é essencial, elaborar e criar a ciência, transmiti-la e vulgarizá-la, e sirvam, portanto, na variedade de seus institutos: à pesquisa científica e à cultura livre e desinteressada; à formação do professorado para as escolas primárias, secundárias, profissionais e superiores (unidade na preparação do pessoal do ensino); à formação de profissionais em todas as profissões de base científica; à vulgarização ou popularização científica, literária e artística, por todo os meios de extensão universitária.

VI. Criação de fundos escolares ou especiais (autonomia econômica) destinados à manutenção e desenvolvimento da educação em todos os graus e constituídos, além de outras rendas e recursos especiais, de uma porcentagem das rendas arrecadadas pela União, pelos Estados e pelos municípios. 8história da Educação

VII. Fiscalização de todas as instituições particulares de ensino que cooperarão com o Estado, na obra de educação e cultura, já com função supletiva, em qualquer dos graus de ensino, de acordo com as normas básicas estabelecidas em leis ordinárias, já como campos de ensaios e experimentação pedagógica.

VIII. Desenvolvimento das instituições de educação e de assistência física e psíquica à criança na idade pré-escolar (creches, escolas maternas e jardins de infância) e de todas as instituições complementares pré-escolares e pós-escolares: para a defesa da saúde dos escolares, como os serviços médico e dentário escolares (com função preventiva,

educativa ou formadora de hábitos sanitários, e clínicas escolares, colônias de férias e escola para débeis), e para a prática de educação física (praças de jogos para crianças, praças de esportes, piscinas e estádios); para a criação de um meio escolar natural e social e o desenvolvimento do espírito de solidariedade e cooperação social (como as caixas escolares, cooperativas escolares etc.); para a articulação da escola com o meio social (círculos de pais e professores, conselhos escolares) e intercâmbio interestadual e internacional de alunos e professores; e para a intensificação e extensão da obra de educação e cultura (bibliotecas escolares fixas e circulantes, museus escolares, rádio e cinema educativo).

IX. Reorganização da administração escolar e dos serviços técnicos de ensino, em todos os departamentos, de tal maneira que todos esses serviços possam ser: a) executados com rapidez e eficiência, tendo em vista o máximo de resultado com o mínimo de despesa; estudados, analisados e medidos cientificamente, e, portanto, e rigorosamente controlados no seu resultado; e constantemente estimulados e revistos, renovados e aperfeiçoados por um corpo técnico de analistas e investigadores pedagógicos e sociais, por meio de pesquisas, inquéritos, estatísticas e experiências.

X. Reconstrução do sistema educacional em bases que possam contribuir para a interpenetração das classes sociais e formação de uma sociedade humana mais justa e que tenha por objetivo a organização da escola unificada, desde o Jardim da Infância à Universidade, em vista da seleção dos melhores, e, portanto, o máximo de desenvolvimento dos normais (escola comum), como o tratamento especial de anormais, subnormais (classes diferenciais e escolas especiais)". (AZEVEDO, s.d. p. 88-90 apud RIBEIRO, Maria Santos, 1993, 108-110).

ANEXO III

EMENTA PARA O 2º ANO DO ENSINO MÉDIO:

1º Bimestre

- 1 - Atualidade, criticidade, história, cultura e identidade.
- 2 - O Carnaval, seu surgimento. As falafórias gregas, máscaras, comédia, ditirambos e teatro.
- 3 - O lúdico e as variadas artes.
- 4 - Introdução ao jogo teatral.
- 5 - Conceito de arte. A arte na sociedade capitalista. Criação x Cópia.
- 6 - Cultura de Massa x Cultura de Resistência.

2º Bimestre

7 - A arte pela história, surgimento e relação com o tempo.

8 - A arte dos tempos atuais. Arte Contemporânea. Arte Conceitual. Performance.

9 - Arte urbana, grafite, hip hop, flash mob, funk.

10 - Arte Moderna Brasileira.

O 2º semestre é dedicado às práticas de teatro, o mês de novembro tem o foco no debate de identidade e arte e cultura afro-ameríndia.

3º e 4º Bimestre -

11 - Arte na década de 60: Festival da Canção; Tropicália; Cinema Novo; Grupos de teatro (Arena, Oficina, Opinião).

12 - Jogos teatrais: Viola Spolin e não aristotélico.

13 - Teatro do Oprimido de Boal.

14 - Teatro Dialético de Brecht.

15 - Dança; teatro e contato improvisação.

16 - Identidade, história, cultura e arte afrodescendentes.

ANEXO IV**PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO BASEADO NA METODOLOGIA TRIANGULAR DE ANA MAE BARBOSA**

Conteúdo	Contextualização	Apreciação	Fazer Artístico
1 - Atualidade, criticidade, história, cultura e identidade	<p>Posicionar o jovem na atualidade e como a arte se apresenta hoje na sociedade.</p> <p>Linguagens, estrutura, condições.</p> <p>O quanto todos produzem cultura,</p>	<p>Sites das exposições e espetáculos da atualidade.</p> <p>Vídeos de alguma produção contemporânea.</p> <p>Imagens, vídeos, livros sobre a cultura periférica e negra e sua</p>	<p>Um painel de colagem com todas as imagens que representam a atualidade. Imagens que nos representam nesse painel.</p>

	<p>seja dominante, seja periférica.</p> <p>A importância da identidade individual e coletiva dos jovens periféricos.</p>	<p>construção identitária.</p>	
<p>2 - O Carnaval, seu surgimento. As falafórias gregas, máscaras, comédia, ditirambos e teatro.</p>	<p>Aula expositiva e dialógica sobre as falafórias gregas. Entrudos, bailes venezianos.</p> <p>Pesquisa para colocar no caderno algum tema que envolva o carnaval do Brasil e a influência afro.</p>	<p>Levar máscaras variadas</p> <p>Adereços carnavalescos.</p> <p>Músicas, samba, marchinhas e algo que esteja em destaque no carnaval atual.</p>	<p>Produção de máscaras.</p> <p>Baile de carnaval, adereços, comidas, máscaras e danças.</p> <p>Produção de um estandarte.</p>
<p>3 - O lúdico e as variadas artes.</p>	<p>Introdução às artes cênicas. O que é ludicidade, jogo?</p>	<p>Trabalhar a generosidade a partir da observação da apresentação do colega.</p>	<p>Aulas práticas com jogos de apresentação.</p>
<p>4 - Introdução ao jogo teatral.</p>	<p>O Teatro enquanto jogo.</p>	<p>Tornar-se público.</p>	<p>Jogos teatrais de sociabilização.</p>
<p>5 - Conceito de Arte. A arte na sociedade capitalista. Criação x Cópia.</p>	<p>Aula dialógica, dinâmica da cadeira.</p> <p>Compreensão da sociedade capitalista, do seu funcionamento para o lucro a partir da massificação e alienação do trabalho.</p> <p>A arte como ruptura à cópia. A arte como caminho da criação.</p>	<p>Uma cadeira.</p>	<p>Uma cadeira.</p> <p>A fábrica.</p>
	<p>Definir o que é feito para o lucro, e o que é livre expressão, cultura a</p>	<p>Músicas de variados estilos.</p>	<p>Argila.</p> <p>Corte colagem.</p>

6 - Cultura de Massa x Cultura de Resistência	partir de questões regionais.	Vídeos culturas regionais.	Cortejos. Danças regionais.
7 - A arte pela história, surgimento e relação com o tempo.	Passeio por alguns momentos históricos e as expressões artísticas conhecidas.	Imagens de diversas artes de diversos tempos. Acervo pessoal de catálogos, livros e réplicas de quadros.	Releituras.
8 - A arte dos Tempos atuais. Arte contemporânea. Arte conceitual. Performance.	Esta se dará com aula dialógica reflexiva sobre como são os tempos atuais. O que é conceito e pré-conceito.	Sala de informática, para conhecer instalação, performance. Visitas a museus, exposições. Vídeos.	Dinâmica da instalação dos objetos em uma mesa. Performances pelo pátio. Instalações em varal. Caixas conceituais.
9 - Arte urbana, grafite, hip hop, flash mob, funk.	Aula dialógica e reflexiva sobre qual o contato que alunos tiveram com a arte urbana.	Fotografar grafites e pichações na rua. Rodas de hip hop. Roda de Funk.	Stance. Grafite. Criação de música de hip hop
10 - Arte Moderna Brasileira	A importância da semana de Arte Moderna. Quais as transformações e inovações trazidas por esse novo movimento. Os precursores. Semana de Arte Moderna. Mulheres na pintura: Tarsila, Anita e Frida.	Imagens do acervo pessoal. Exposições. Imagens da época e obras de arte.	Pintura de quadros em releitura. Painéis com alto relevo. Exposição das obras das mulheres da época Produção de um manifesto antropofágico contemporâneo.
	Contextualizar a efervescência artística antes da ditadura militar, levando a percepção do novo	Vídeos dos festivais, depoimentos de artistas.	Releituras das músicas de Chico Buarque. Gravar um vídeo de um a dois minutos

<p>11 - Arte na década de 60: Festival da canção; Tropicália; Cinema Novo; Grupos de teatro (Arena, Oficina, Opinião)</p>	<p>projeto de sociedade se instaura no país, o que modifica na forma de expressão artística.</p> <p>A censura.</p> <p>Artes de resistência, músicas, espetáculos e exposições.</p>	<p>Músicas, principalmente Chico Buarque.</p> <p>Espetáculos.</p> <p>Filmes do Glauber Rocha.</p> <p>Imagens sobre instalações de Hélio Oiticica.</p>	<p>sobre contradições da realidade brasileira a partir do território em que se vive.</p> <p>Cenas das peças do teatro Arena, Oficina ou Opinião</p>
<p>12 - Jogos teatrais: Viola Spolin e não aristotélico</p>	<p>Quando o teatro passou a ser visto como jogo.</p> <p>As variadas linguagens.</p>	<p>Observar os colegas e a aula.</p>	<p>Jogos introdutórios.</p> <p>Onde, O quê, Quem.</p> <p>Espelho, peso, contrapeso, planos, qualidade de movimentos, tempo.</p>
<p>13 -Teatro do Oprimido de Boal</p>	<p>Histórias do exílio.</p> <p>Suas técnicas.</p> <p>Fórum, imagem, jornal e invisível.</p>	<p>Fotos, imagens.</p> <p>Vídeos sobre o Boal.</p> <p>Peças de teatro.</p>	<p>Jogos teatrais.</p> <p>Exercícios sobre oprimidos e opressores.</p> <p>Aulas de teatro imagem, invisível.</p> <p>Teatro Jornal, levar matérias de jornais, ligados a alguma história de opressão.</p>
<p>14 - Teatro Dialético Brecht</p>	<p>História do período entre guerras.</p> <p>Brecht nega o teatro burguês e o teatro de ilusões.</p> <p>Visão crítica, distanciar-se para melhor entender.</p> <p>Compreensão que nada é natural e neutro já é um posicionamento.</p>	<p>Textos das peças de Brecht.</p> <p>Espetáculos.</p> <p>Como: Os 10 dias que abalaram o mundo. Sete Ventos.</p> <p>Leituras de textos.</p>	<p>Jogos não aristotélicos.</p> <p>Jogos dialéticos.</p> <p>Histórias de opressão levadas para a 3ª Pessoa.</p> <p>Dinâmica a história atrás da história.</p> <p>Sublinhar palavras essenciais. (destacá-las).</p>

	Criação do efeito V (<i>Verfremdungseffekt</i>)		Construção cênica.
15 - Dança-teatro e contato improvisação. Consciência corporal. Corpo pronto.	Laban. Bausch. Dança-teatro. Dança contemporânea. O corpo fala. Corpo não cotidiano. O que é uma partitura corporal.	Vídeos. Imagens. Observação da construção dos colegas. Espetáculos.	Trabalhar consciência corporal. Qualidades de movimentos. Peso, tempo, espaço e Construção de partituras.
16 – História, cultura e arte afro-ameríndia	Quem são os negros que vieram para o Brasil? Identidade. Cultura de Senzala, cultura de resistência. Cultura afrodescendente (Candomblé, umbanda, jongo, capoeira, tambor de crioula etc.). Arte afro contemporânea (Funk, gospel, hip hop, Samba). Questões raciais nos tempos atuais. A estética afro.	Catálogo da Exposição da África. Materiais de imagens do acervo pessoal. (Tambor de crioula) Motivos afros. Estética e beleza negra. Vídeos - Filmes (“Besouro”, “Quanto Vale ou é por Quilo”, “Black Panther”, “Malcolm X”, “A Cor Púrpura”, “Grito de Liberdade”, entre outros)	Pinturas de Carybé. Ambientação da escola (Concepção de cenário). Maquetes de quilombo. Indumentárias. Objetos. Desfile da Beleza Negra.