



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO

CENTRO DE LETRAS E ARTES – CLA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE ARTES CÊNICAS – PPGEAC

ESTÉTICA DO OPRIMIDO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

por

Danilo Dias Nardeli

Rio de Janeiro

2018

ESTÉTICA DO OPRIMIDO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

por

Danilo Dias Nardelli

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino das Artes Cênicas da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como requisito para obtenção do título de Mestre Profissional em Ensino das Artes Cênicas, linha de pesquisa Processos Cênicos em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Marina
Henriques Coutinho

Rio de Janeiro

2018



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO -UNIRIO
Centro de Letras e Artes - CLA
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas - PPGEAC

“ ESTÉTICA DO OPRIMIDO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS”

por
Danilo Dias Nardeli

Dissertação de Mestrado

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Marina Henriques Coutinho – Orientadora

Prof.^a Dr.^a Rosyane Trotta (PPGEAC-UNIRIO)

Prof.^a Dr.^a Elza Maria Ferraz de Andrade (UNESA)

Prof.^a Dr.^a Leonardo Villela de Castro (Escola de Educação - Unirio)

A Banca Considerou a Dissertação: APROVADA
Rio de Janeiro, RJ, em 23 de novembro de 2018

*Aos meus alunos, jovens e adultos, pelos desafios que me apresentam
que muito em ensinam e me transformam.*

AGRADECIMENTOS

Ao final de cada jornada, há muito que se agradecer. Primeiramente agradeço ao universo por tem me cercado de pessoas maravilhosas e inspiradoras, estar em grupo, convivendo, compartilhando, sonhando e resistindo é sem dúvida uma grande dádiva a ser agradecida.

Agradeço imensamente à minha orientadora, Marina Henriques. A conheci alguns anos antes de ingressar no mestrado. Foi um encontro muito potente para um jovem professor iniciando sua jornada. Marina me foi fonte de inspiração. Reencontrá-la anos depois e tê-la como orientadora foi um presente que só fez aumentar minha admiração por ela. Foi escuta atenta, propositiva e incentivadora, foi afetuosa e compreensiva nos momentos de crise, sobretudo sensível.

Agradeço também aos integrantes do Coletivo Sala Preta, meus parceiros de caminhada na arte teatral, por serem a família que escolhi e acreditarem comigo que o caminho se faz de mãos dadas. Vocês são meu combustível de inspiração para a vida e para o ofício. Estar entre vocês fortalece a minha crença no ser humano.

Agradeço a toda equipe diretiva e pedagógica do Centro Educacional Integrado - Vieira da Silva por acreditarem e incentivarem meu trabalho dando todo suporte que precisei. Sem a confiança da instituição não seria possível esta pesquisa.

Por fim agradeço ao meu companheiro de vida Bianco Marques pelo carinho e compreensão que tanto precisei nos momentos mais difíceis. Agradeço aos meus pais, Eber Nardeli e Izabel Cristina Dias Nardeli por sempre serem meus grandes incentivadores e apoiadores. Devo muito à eles pelos valores que levo para vida.

NARDELI, Danilo Dias. **ESTÉTICA DO OPRIMIDO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**. Orientadora: Marina Henriques Coutinho. Rio de Janeiro, 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Artes Cênicas), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, Rio de Janeiro, 2018.

RESUMO

O presente trabalho surge de minhas inquietações como professor de arte da rede pública de ensino de Barra Mansa - RJ na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) que possui um perfil discente marcado pelo estigma do fracasso escolar, refletindo numa apatia diante da escola e das situações de aprendizagem. Este estudo busca desenhar uma identidade para o campo da EJA a partir dos legados da Educação Popular e de Paulo Freire e ainda ressaltar os desafios apresentados pelo fenômeno atual conhecido como “juvenilização da EJA”. Em seguida, a Estética do Oprimido de Augusto Boal, em diálogo com teóricos da arte educação, é apresentada como alternativa de enfrentamento dessa realidade. Tais estudos apontaram para uma arte educação na EJA mais voltada para as experiências estéticas, sensíveis e também políticas do que o ensino estanque de linguagens artísticas. Finalizo este estudo com uma reflexão analítico-sensível de minha prática em sala de aula em dois grupos de EJA em um semestre letivo.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Estética do Oprimido, Ensino de Arte.

ABSTRACT

The present paper arises from my concerns as a teacher of art in the public school system in Barra Mansa - RJ in the modality Education of Youths and Adults (EJA) which has a profile marked by the stigma of school failure, reflecting in an apathy before school and learning situations. This study seeks to design an identity for the field of EJA based on the legacy of Popular Education and from Paulo Freire and still highlights the challenges presented by the current phenomenon known as "EJA youthlization". Next, the Oppressed Aesthetics of Augusto Boal in discussion with theorists of art education is presented as an alternative for facing such a reality. These studies point to an art education in EJA more directed towards aesthetic, sensitive and also political experiences than to the education stalled in artistic languages. I end up this study with an analytical-sensitive reflection of my practice in the classroom in two groups of EJA in one academic semester.

Keywords: Education of Youths and Adults, Oppressed Aesthetics, Art Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EJA	Educação de Jovens e Adultos
TO	Teatro do Oprimido
MEB	Movimento de Educação de Base
MCP	Movimento de Cultura Popular
CPC	Centro Popular de Cultura
CTO	Centro do Teatro do Oprimido
ALFIM	Programa de Alfabetização Integral
TCP	Terceiro Comando Puro
CV	Comando Vermelho

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	p.1
CAPÍTULO 1: O Campo: Educação de Jovens e Adultos (EJA)	p.6
1.1 Em busca de uma identidade: alimentando-se da história.....	p.7
1.2 Os sujeitos da EJA: jovens cada vez mais jovens.....	p.17
CAPÍTULO 2: A Estética do Oprimido na Educação de Jovens e Adultos	p.25
2.1 - Origens da Estética do Oprimido.....	p.25
2.2 – Pensamento Sensível e Pensamento Simbólico.....	p.29
2.3 - A Invasão dos Cérebros.....	p.31
2.4 - Canais estéticos de libertação e as linguagens artísticas na escola.....	p.33
SOM.....	p.35
IMAGEM.....	p.41
PALAVRA.....	p.47
SINESTESIA.....	p.50
CAPÍTULO 3 –Reflexões sensíveis de um professor no campo de batalha	p.52
3.1 – Os sujeitos e o espaço da pesquisa.....	p.54
3.2 – A tensa relação aluno x escola x saber.....	p.63
3.3 - Experiência da encenação no aniversário da escola.....	p.69
3.4. - Experiência com a fotografia e a poesia.....	p.75
3.5 - Experiência com as bandeiras: drogas e facções criminosas na escola.....	p.86
3.6 - Marta: a aluna que se descobriu professora.....	p.92
CONSIDERAÇÕES FINAIS	p.96
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	p.99

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é fruto de inquietações que vêm me acompanhando como professor de Arte na modalidade de ensino denominada Educação de Jovens e Adultos (EJA). Desde 2010 leciono a disciplina Arte na rede pública de ensino de Barra Mansa-RJ, e logo no primeiro ano consegui concentrar a maior parte de minha carga horária nessa modalidade de ensino. Em minha prática docente venho percebendo na EJA uma desesperança de muitos alunos em relação ao futuro, refletindo em apatia e desânimo com relação à aprendizagem, além de não verem na escola uma oportunidade de desenvolvimento pessoal, social, afetivo e profissional. Na escola que leciono, o corpo discente da EJA do segundo segmento (correspondente do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental) é formado em sua maioria por jovens de 16 a 20 anos, muitas vezes renegados no ensino formal por reprovações sucessivas causadas por problemas disciplinares e/ou cognitivos. Esses e outros motivos me fizeram levantar a hipótese inicial de trabalho: a EJA é a modalidade de ensino mais oprimida e renegada pelo sistema de ensino e abriga os excluídos desse mesmo sistema.

Outra questão que atravessa este estudo é a minha relação com as diversas linguagens artísticas. Cursei a graduação de Licenciatura em Artes Visuais, porém minha aproximação mais apaixonada com a arte sempre foi o teatro. Em 2008 me tornei ator profissional e em 2009, em parceria com outros artistas, fundei a Associação Coletivo Sala Preta, grupo que além de desenvolver trabalhos e pesquisas artísticas sempre se dedicou à multiplicação de saberes, intercâmbio e formação nas artes cênicas.

Todos os docentes de Arte do Município de Barra Mansa são formados em Artes Visuais, e o planejamento curricular da disciplina está focado apenas em conteúdos das Artes Visuais. O teatro, a música e a dança, quando estão presentes na escola são em projetos extracurriculares. Porém, sempre busquei em meus planejamentos colocar as linguagens artísticas em diálogo e promover experiências estéticas significativas. Encontrei na EJA um espaço fértil para essas experiências, pois percebi nessa modalidade de ensino uma maior abertura para “projetos diferenciados”. No ensino fundamental existe uma maior cobrança por parte da supervisão e conseqüentemente das orientadoras da escola em cumprir um planejamento pré-determinado e padronizado.

O terceiro ponto a ser considerado nesta introdução é a minha experiência com a metodologia de Augusto Boal. Já tive a oportunidade de realizar dois cursos no Centro do

Teatro do Oprimido (CTO) no Rio de Janeiro, além de já ter desenvolvido no coletivo em que trabalho um grupo de estudos chamado “Laboratório Boal”, onde nos dedicamos a estudar, praticar e compartilhar seus jogos e técnicas. A obra de Boal configura-se como importante fonte de pesquisa, estudo e inspiração para minha prática docente.

Augusto Boal (1931-2009) criou o Teatro do Oprimido (TO) que se aproxima muito do pensamento de Paulo Freire em Pedagogia do Oprimido, que lutou pelo fim da educação bancária, defendendo a transformação social por meio da educação calcada no processo dialógico, na conscientização, buscando a superação da dicotomia opressores x oprimidos. Freire via o aluno como ser histórico e social. Para o pedagogo, o processo educacional era a chave de sua emancipação e transformação da realidade. Portanto a metodologia do Teatro do Oprimido alia teatro e ação social. Utiliza-se de jogos e exercícios que promovem a *desmecanização*, isto é, a libertação das amarras opressoras para os indivíduos atuarem com liberdade, e se percebam como seres estéticos, produtores de cultura e conhecimento. As técnicas do TO levantam questões de cunho político, problemas do cotidiano e inquietações dos participantes, promovendo o diálogo e a troca de experiências. Neste sentido, Boal via a arte como grande ferramenta estética para luta social, como também de ampliação da capacidade de leitura de mundo e de meios de intervir sobre ele. O Método do Teatro do Oprimido propõe através de jogos o desenvolvimento sensorial dos sujeitos, libertando-os esteticamente para atuarem de forma criativa e espontânea, e através de diversas técnicas (teatro jornal, teatro invisível, teatro imagem, teatro-fórum) traz uma tomada de consciência da realidade através do diálogo em busca de soluções coletivas para romperem as opressões da vida.

A Estética do Oprimido, o último livro de Augusto Boal, publicado após sua morte em 2009, pode ser entendida como a síntese do pensamento teórico da metodologia boaliana e fundamental para alicerçar a sua prática. Traz ricas colaborações para o campo da Arte Educação, e se alinha ao meu desejo de pensar a disciplina Arte na EJA para além do ensino estanque de linguagens artísticas, justamente por que ela preza pela sinestesia, isto é, coloca as linguagens artísticas em diálogo em busca de um desenvolvimento sensorial e estético mais amplo.

Esta pesquisa visou desenvolver uma proposta de ensino de arte inspirada na Estética do Oprimido voltada para as especificidades da educação de jovens e adultos no cenário atual de Barra Mansa, onde é percebida uma desesperança de muitos alunos em relação ao futuro.

Muitos alunos sentem-se marginalizados por estarem atrasados nos estudos. Outros tantos apresentam problemas cognitivos relevantes. A reflexão desenvolvida neste trabalho buscou responder às seguintes questões: a arte como disciplina poderá contribuir para a formação de jovens e adultos com maior autoestima e entusiasmo diante da vida e do futuro? As propostas da Estética do Oprimido na EJA podem contribuir para novas perspectivas de relação dos alunos da EJA com a escola? As experiências estéticas promovem a conscientização dos jovens e adultos aos problemas sociais e de opressão e os estimula a criar soluções concretas para transformar a realidade?

A investigação teve como principais objetivos: 1. Elucidar as especificidades da educação de jovens e adultos (EJA) no município de Barra Mansa-RJ na contemporaneidade; 2. Utilizar a Estética do Oprimido de Augusto Boal como hipótese de trabalho, colocando-a em diálogo com a arte educação escolar; 3. Aplicar um plano de ação em duas turmas da EJA na escola em que leciono; 4. Despertar entusiasmo e a autoestima dos jovens e adultos e 5. Colaborar para a mudança de postura desses alunos em relação à escola e a aprendizagem.

Para aferir a aplicabilidade e a eficiência da metodologia aos objetivos propostos, ela foi aplicada nas aulas de Arte no segundo semestre letivo de 2017 em duas turmas da EJA ensino fundamental do Centro Educacional Integrado (CEI) – Vieira da Silva, escola da rede municipal de ensino de Barra Mansa, no Estado do Rio de Janeiro.

A EJA é uma área ainda não consolidada no campo da pesquisa acadêmica e na formação profissional. Os cursos de licenciatura muitas vezes não possuem em seus currículos disciplinas voltadas para a reflexão das especificidades da EJA enquanto modalidade de ensino da educação básica. Boa parte da bibliografia encontrada por mim que discute a disciplina Arte neste contexto está focada no perfil do aluno adulto. Portanto, esta pesquisa busca colaborar com as discussões acadêmicas no campo da arte educação no novo cenário que a EJA vem vivenciando nos últimos anos: a “juvenilização” de seu corpo discente.

No capítulo 1 me dedico a compreender o campo de atuação desta pesquisa, isto é, a Educação de Jovens e Adultos. Sem a pretensão de realizar uma revisão histórica desta modalidade de ensino, tampouco seus marcos legais, busco apenas me alimentar de um capítulo muito importante da história da EJA, a Educação Popular. Através do estudo de alguns autores busco reconhecer os legados da Educação Popular em busca de uma identidade e uma reconfiguração da EJA que vem sendo, na atualidade, sufocada pelo sistema

formal de ensino. Outro ponto discutido neste capítulo é o fenômeno conhecido como “juvenilização da EJA”, isto é, um perfil de alunos cada vez mais jovem, colocando novas questões para um modalidade de ensino pensada historicamente para o público adulto. Aproveito também para ressaltar a relevância de Paulo Freire para EJA e sua influência na obra de Augusto Boal.

No capítulo 2, me detenho com mais profundidade no objeto de pesquisa e hipótese de trabalho: a Estética do Oprimido. Analiso seus principais aspectos conceituais colocando as reflexões de Boal em diálogo com teóricos da arte educação, em especial Duarte Jr e seus estudos acerca de educação (do) sensível. A partir dos canais estéticos propostos por Boal: Som, Imagem e Palavra, faço relações com alguns autores da educação musical, das artes visuais e do teatro. Já neste capítulo aproveito para relacionar as ideias apresentadas com a realidade vivenciada por mim na EJA.

No capítulo 3, intitulado: “Reflexões Sensíveis de um professor no campo de batalha”, farei um relato analítico e sensível de minha prática em sala de aula no projeto de ação desenvolvido por mim em duas turmas da EJA no segundo semestre de 2017. Busco analisar a experiência à luz das reflexões levantadas nos capítulos anteriores. Apresentando e discutindo algumas produções imagéticas e textuais dos alunos.

O momento da prática foi sem dúvida o período mais delicado desta pesquisa. Quando as questões ficam apenas no campo da teoria temos uma tendência a uma idealização dos resultados, porém a realidade nos confronta com situações que por vezes nos faz duvidar de tudo aquilo que a teoria nos fez acreditar. Esta é a dialética que a práxis nos apresenta e creio que seja fundamental para um mestrado profissional. Nem tudo aconteceu como eu esperava. Tive que lidar com a resistência dos alunos, e trabalhar o tempo todo na base do convencimento. Este processo me fez entrar em crise com a pesquisa e cresceu em mim um medo do fracasso. Após vivenciar frustrações de minhas idealizações iniciais me confrontar novamente com a escrita foi um ato de resistência e de libertação de possíveis culpas.

Para finalizar esta introdução ressalto a sombra política que paira como pano de fundo da realização desta pesquisa. Lembro-me que meu ingresso no mestrado coincidiu com o impeachment da presidente Dilma Rousseff e Michel Temer assumindo a presidência da República. Nesses dois anos em meio de governo Temer vimos nossos direitos sendo cerceados através de reformas em emendas constitucionais. Direitos trabalhistas sendo retirados, investimentos em saúde, educação e cultura sendo congelados, artistas e

professores sendo marginalizados. Agora, outubro de 2018, finalizo esta jornada do mestrado com Jair Bolsonaro eleito à presidência da República, uma figura política de extrema direita conservadora, que já fez diversas declarações machistas, homofóbicas, racistas, dentre outras atitudes bizarras. Este homem já se demonstrou como um risco à democracia e conseqüentemente para a cultura e para a educação de nosso país. Em seu plano de governo está por exemplo a proposta de “banir” Paulo Freire da educação brasileira. Proposta autoritária e que fere a nossa democracia e a liberdade de cátedra assegurada na Constituição Federal Brasileira:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

...

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, ...

Perante este cenário, a pesquisa que aqui se apresenta também pode ser entendida como resistência necessária para os tempos que se anunciam.

CAPÍTULO 1. O Campo: Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Louvor do Aprender

Aprende o mais simples! Pra aqueles

Cujo tempo chegou

Nunca é tarde demais!

Aprende o abc, não chega, mas

Aprende-o! E não te enfades!

Começa! Tens de saber tudo!

Tens de tomar a chefia!

Aprende, homem do asilo!

Aprende, homem na prisão!

Aprende, mulher na cozinha!

Aprende, sexagenária!

Tens de tomar a chefia!

Frequenta a escola, homem sem casa!

Arranja saber, homem com frio!

Faminto, pega no livro: é uma arma.

Tens de tomar a chefia.

Não te acanhes de perguntar, companheiro!

Não deixes que te metam patranhas na cabeça:

Vê c'os teus próprios olhos!

O que tu mesmo não sabes

Não o sabes.

Verifica a conta:

És tu que a pagas.

Põe o dedo em cada parcela,

Pergunta: Como aparece isto aqui?

Tens de tomar a chefia

Este poema de Bertold Brecht em “Lendas, Parábolas, Crônicas, Sátiras e outros Poemas”¹ representa bem o espírito que anima a Educação de Jovens e Adultos. Qualquer tempo, em qualquer fase de nossa existência somos capazes de aprender. Não importa a situação, a classe ou profissão. Aprender é um ato para toda a vida e dever do homem que deseja se libertar. O conhecimento é arma de luta. Aprender é resistência para não sucumbir a manipulação massiva; é um ato questionador. Aprender não é saber as respostas e sim saber fazer as perguntas certas questionando a própria condição existencial inseridos na estrutura social. Aprender para tomar a chefia, isto é, para alcançar a emancipação intelectual, o protagonismo da própria vida, a libertação da opressão. Animado por esses princípios, muito bem sintetizados por Brecht em seu poema, proponho algumas reflexões acerca do campo de atuação desta pesquisa.

1.1 - Em busca de uma identidade: alimentando-se da história

Inicialmente procuro refletir sobre aspectos da história da Educação de Jovens e Adultos em busca de sua identidade e contornos. Essa tarefa é fundamental para descobrir como a arte pode dialogar com os sujeitos que nela estão inseridos e como experiências estéticas, sensíveis e políticas podem acionar um gatilho de um novo posicionamento diante da escola e da vida. Podemos afirmar que a identidade da EJA ainda se faz difusa e aponta algumas problemáticas e contradições. É um campo aberto que ainda busca seus contornos. Um campo ainda não consolidado nas áreas de pesquisas, de políticas públicas, de formação de educadores e de diretrizes educacionais.

Talvez por essa falta de contornos, encontra-se nesta área uma diversidade de propostas e tentativas de dialogar com suas especificidades, improvisações cheias de boa vontade, mas apenas superficiais, sem uma reflexão sobre o significado histórico e social do que é atuar com estes jovens e adultos. Como afirma o professor/pesquisador Miguel González Arroyo: “Um campo aberto a qualquer cultivo e sementeira será sempre indefinido e exposto a intervenções passageiras. Pode-se tornar um campo desprofissionalizado. De amadores” (ARROYO, 2011, p. 19).

¹ Fonte: <http://www.citador.pt/poemas/louvor-do-aprender-bertolt-brecht>

É exatamente a sensação de amadorismo que existe em relação ao quadro docente da EJA com que tenho contato. Não há espaços de discussão das especificidades desse campo de atuação. São quase regra os discursos fatalistas dos professores em relação aos alunos. Muitos assumem turmas na EJA apenas como complementação de carga horária e não levam em conta as demandas dos alunos dessa modalidade de ensino, fazendo apenas resumos dos conteúdos trabalhados no ensino regular. Assim fica ainda maior a frustração, tanto do aluno em relação à escola, quanto do professor em relação à sua prática. Aliás, a visão pessimista em relação aos alunos e à própria modalidade de ensino é uma constante nas falas de professores em reuniões: “Esses alunos não têm jeito”, “Não querem saber de nada”, “A EJA é realmente um limbo dos alunos”, são frases que ouço com frequência. Essa visão precisa ser revista em busca de uma reconfiguração do olhar em relação a esses sujeitos e à EJA. Arroyo observa que:

Por décadas, o olhar escolar os enxergou apenas em suas trajetórias escolares truncadas: alunos evadidos, reprovados, defasados, alunos com problemas de frequência, de aprendizagem, não concluintes da 1ª à 4ª ou da 5ª à 8ª. Com esse olhar escolar sobre esses jovens-adultos, não avançamos na reconfiguração da EJA. (ARROYO, 2005, p. 23)

Nessa perspectiva pessimista, os alunos são percebidos pelas carências e lacunas no percurso escolar, e a EJA é vista como uma continuidade de uma trajetória interrompida, uma segunda chance para terminar os estudos. Com essa visão limitadora não acontece avanços na busca de uma educação significativa para milhares de jovens e adultos. Precisa-se alargar o olhar e perceber estes sujeitos além de suas carências escolares, compreendê-los em seus percursos sociais e em suas trajetórias humanas. A EJA não pode ser vista com um olhar de suplência de uma carência, mas como o direito a uma educação continuada, para toda vida, e que leve em conta seus saberes e experiências prévias. Miguel Arroyo sugere um novo olhar:

Como ver esses jovens-adultos? Reconhecendo e entendendo seu protagonismo. A visibilidade com que a juventude emerge nas últimas décadas e seu protagonismo não vem apenas das lacunas escolares, das trajetórias escolares truncadas, mas vem das múltiplas lacunas que a sociedade os condena. Sua visibilidade vem da sua vulnerabilidade, de sua presença como sujeitos sociais, culturais, vivenciando tempos de vida sobre os quais incidem de maneira peculiar, o desemprego e a falta de horizontes; como vítimas da violência e do extermínio e das múltiplas facetas da opressão e da exclusão social. As carências escolares se entrelaçam com tantas carências sociais. Nesse olhar mais abrangente da juventude as políticas públicas e

as políticas educativas da juventude como EJA, adquirem configurações muito mais abrangentes. Radicalizam o legítimo direito à educação para todos. Esse “todos” abstrato se particulariza em sujeitos concretos. (ARROYO, 2011, p. 24)

A superação desta visão limitadora dos educandos no rótulo genérico de “alunos” já foi apontada pela concepção problematizadora de educação postulada por Paulo Freire que parte do reconhecimento do homem enquanto ser histórico e social.

A concepção e a prática “bancárias”, imobilistas, “fixistas”, terminam por desconhecer os homens como seres históricos, enquanto a problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens. Por isto mesmo é que os reconhece como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos em e com uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada. (FREIRE, 2016, p. 101-2)

Como seres inconclusos, em trajetórias também inconclusas, se tem a liberdade e o compromisso de reconstruir e redesenhar trajetórias de acordo com desejos e necessidades. Essa percepção é fundamental para o desenvolvimento de um trabalho consciente na EJA. Podemos partir da pista dada pela sua própria nomenclatura, pois o ato de nomear nunca é neutro e ele deixa clarear um primeiro olhar. Quando se nomeia as diferentes modalidades de ensino, nos referirmos aos segmentos da educação básica como “Ensino” Fundamental e “Ensino” Médio, já quando se trata da EJA usa-se a palavra “educação” e nomeia-se os sujeitos a quem ela se destina, “jovens e adultos”. Essa simples diferença de nomenclatura deixa transparecer uma intencionalidade política muito significativa e tem relação com a própria história da EJA e o legado da Educação Popular como comenta Juarez Tarcísio Dayrell:

Nessa perspectiva, ao se referir à “educação”, está implícito que a tradição da EJA sempre foi muito mais ampla que o “ensino”, não reduzindo à escolarização, a transmissão de conteúdos, mas dizendo respeito aos processos educativos amplos relacionados à formação humana, como sempre deixou muito claro Paulo Freire. O nome, ao se referir a “jovens” e “adultos”, está explicitando que essa modalidade de ensino abrange os sujeitos, e não simplesmente os “alunos” ou qualquer outra categoria generalizante, e mais: sujeitos que estão situados num determinado tempo de vida, possuindo assim especificidades próprias. (DAYRELL, 2011, p. 53-4)

A reconfiguração da EJA deverá partir do reconhecimento das especificidades desses jovens-adultos com suas trajetórias de vida e suas identidades coletivas enquanto classe

popular, mas também podemos nos alimentar de sua tensa e rica história, que à primeira vista se apresenta como um campo indefinido, descoberto ou aberto a todo tipo de propostas, de intervenções as mais desencontradas. Porém, essa abertura e diversidade do trato da EJA podem ser vistas como uma riqueza, pois contribuiu para que os movimentos pedagógicos progressistas penetrassem na EJA com mais facilidade do que no fechado sistema escolar. De certa forma, é possível dizer que a EJA está mais aberta a inovações pedagógicas oriundas da renovação das teorias educacionais.

Na história da EJA podemos encontrar subsídios importantes para a reconfiguração da especificidade desse campo educativo, e um dos capítulos mais marcantes dessa trajetória, o Movimento de Educação Popular, continua apontando horizontes. A educação popular nasce e se alimenta dos movimentos populares nos campos e nas cidades, em toda América Latina e se configura como um dos movimentos mais questionadores do pensamento pedagógico. De acordo com os professores-pesquisadores José Jardelino e Regina Araújo: “Os movimentos sociais inspirados no pensamento pedagógico de Paulo Freire e iniciados nos anos de 1960 no Brasil tiveram em suas muitas iniciativas a educação popular e a luta pelo direito à educação como bandeiras” (JARDELINO, ARAÚJO, 2014, p. 51).

As modalidades de educação popular se distribuem ao longo de uma ampla escala de perspectiva pedagógica e compromisso social. A educação popular constitui em programas educativos que se colocam numa perspectiva de superação das atuais estruturas sociais a partir de processos que pressupõem uma efetiva mobilização e participação popular. A década de 1960 pode ser considerada como uma das mais significativas da sociedade brasileira. Foi um período de inúmeras manifestações sociais, culturais e artísticas, e uma forte presença da população na luta por seus direitos. Tais clamores por mudanças acabam por culminar no Golpe Militar de 1964, e a suspensão da jovem democracia. Iniciativas de Educação Popular deste período, são citadas, como por exemplo, o Movimento de Educação de Base (MEB), criado em 1961 pela Igreja Católica, sob a influência do pensamento social cristão. O Movimento educação de Base (MEB) tinha como meta:

...coordenar as inúmeras ações que existiam pelo país, desenvolvidas pela Igreja Católica, para atender a Educação de Base. A Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), à frente do movimento, fez chegar o programa de Educação de Base às regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, utilizando programas de rádio, tão comuns na época. (JARDELINO, ARAÚJO, 2014, p. 52)

O Movimento de Cultura Popular (MCP) foi fundado em 13 de maio de 1960, no estado de Pernambuco, na cidade de Recife como mais um instrumento de luta das camadas populares. Como observa Jardelino e Araújo:

Seus ações nos meios populares, proporcionando o acesso à expressão artística, procuravam igualmente promover a conscientização política dessa comunidade, pela renovação do pensamento educacional, oportunizada em trabalhos de alfabetização e de educação de base.” (JARDELINO, ARAÚJO, 2014, p. 54).

As atividades do MCP trouxeram algumas questões essenciais como o confronto entre educação e cultura elitizada e educação e cultura popular. Desenvolveu-se a partir de uma intensa atividade cultural e artística que iluminavam e problematizavam as questões brasileiras.

O MCP representou uma visão de vanguarda para a época, na busca pela emancipação do povo. Tornou-se, com isso, um obstáculo ao processo de controle social desejado pelo governo. Com o golpe militar, em março de 1964, suas atividades foram encerradas. A documentação do MCP que estava em Arraial foi queimada, as obras de arte, destruídas e os profissionais que atuavam ou apoiavam o movimento, perseguidos. Silenciaram-se, assim, as vozes daqueles que lutavam contra as injustiças sociais e contra a negação dos direitos de todos os cidadãos. (Idem, 58)

Outro importante movimento foi o Centro Popular de Cultura (CPC) que surgiu no interior da União Nacional dos Estudantes (UNE) no Rio de Janeiro em 1962, animado pelas ideias do Movimento de Cultura Popular e que também sofreram represálias com o início do regime militar. A princípio seu foco era apenas nas áreas de cultura e arte, porém, após a participação de seus integrantes no 1º Encontro Nacional de Alfabetização e Educação Popular², realizado em 1963, na Universidade Rural de Pernambuco, os CPC, passaram a atuar com alfabetização de adultos que tinha como base o Método Paulo Freire.

Como podemos notar os movimentos de educação popular valorizavam a ação cultural e as manifestações do povo, as práticas artísticas se aliaram ao processo de educação e

² O 1º Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, foi iniciativa do Ministério da Educação e Cultura e reuniu os principais movimentos de alfabetização de adultos e de cultura popular do País, num total de 77 entidades representadas. Com a contribuição especial de Paulo Freire, encerrou suas atividades com a proposta de realização de um Plano Nacional de Alfabetização, que, por causa do golpe militar de 1964 não chegou às vias de fato.

conscientização das camadas populares. Este é um rico legado que todo arte-educador que trabalha na Educação de Jovens e Adultos precisa ter consciência.

Agora sob a luz das reflexões elaboradas por Miguel Arroyo vamos rememorar os principais aspectos do legado da Educação Popular, que, segundo o autor, precisam ser radicalizados na busca de uma reconfiguração da EJA. Outra questão é que ao ser incorporada ao sistema escolar, e aplicada sobre ela sua lógica, ela tem se descaracterizado.

Um primeiro aspecto a ser ressaltado é a concepção de uma educação que tem como ponto de partida o educando e sua condição humana e trajetória social. Muitas vezes essa visão realista dos sujeitos levou o Movimento de Educação Popular a ser acusado de dar demasiada centralidade ao educando, porém nessa visão não cabe qualquer simplificação dos setores populares ou trajetórias escolares, mas requer uma sensibilidade para os limites que a sociedade impõe às classes populares. Neste sentido valoriza-se o saber popular: “Os jovens e adultos acumularam em suas trajetórias saberes, questionamentos, significados. Uma proposta pedagógica de EJA deverá dialogar com esses saberes” (ARROYO, 2011, p.35). Justamente por isso, os sujeitos da EJA carregam condições de pensar sua educação como um diálogo que não exclui sua visão de mundo, um diálogo entre os saberes escolares e os saberes sociais.

A história da EJA se debateu sempre com essas delicadas relações e diálogos entre reconhecer o saber popular como parte do saber socialmente produzido a garantia do direito ao conhecimento; entre reconhecer os processos populares de conhecimento e a garantia do direito à ciência e à tecnologia; entre reconhecer a cultura popular como riqueza da cultura humana e a garantia do direito às ferramentas da cultura universal. Houve improvisações, traços poucos sérios, porém houve diálogos fecundos que enriqueceram o pensar e o fazer educativos. Esse diálogo é um legado que não pode ser perdido. (ARROYO, 2011, p. 35-6)

Porém, como ressalta Freire que defendia a dialogicidade como base da educação, o que só é possível se há um profundo amor aos homens e ao mundo, este amor está no ato de comprometer-se com a causa dos oprimidos, um compromisso amoroso com a sua libertação:

Ao fundar-se no amor, na humanidade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um pólo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse esse clima de confiança entre os sujeitos. (FREIRE, 2016, p. 113)

Outro importante legado da Educação Popular para a história da Educação está no reencontro com as concepções humanistas de educação o que tornou a EJA um campo rico de inovação da teoria pedagógica. Ao enfrentar o desafio de alfabetizar jovens-adultos a Educação Popular e Paulo Freire precisaram recolocar as bases das teorias da educação e da aprendizagem. Esses jovens e adultos populares com trajetórias tão difíceis de entender acabam por interrogar a Pedagogia e a docência, pois carregam consigo uma trajetória fragmentada que contrapõe com a linearidade com que se costuma abordar o pensar e o fazer pedagógico. É necessário não reduzir as questões educativas a conteúdos mínimos, carga horárias mínimas, níveis, etapas sequenciais, exames de rendimento e notas. Os educadores devem ter o ser humano e sua humanização como problema pedagógico, os educandos devem ser vistos globalmente, com direito a se formar como ser pleno, social, cultural, cognitivo, ético e estético.

Nessa perspectiva as propostas pedagógicas para EJA não devem estar pautadas na linearidade dos processos de aprendizagem e do desenvolvimento humano, pois os educandos desta modalidade carregam consigo trajetórias fragmentadas que trazem em suas vidas a negação de qualquer linearidade. É necessária uma concepção de formação mais alargada, acontecendo na pluralidade das experiências humanas, e a educação como um processo para toda vida.

Se a pedagogia tem por função interpretar e intervir nos processos de formação e da aprendizagem humanas, a EJA pode ajudar a fornecer pistas para formas não lineares, mais complexas de constituir-nos humanos venham à luz e instiguem a pedagogia e refletir sobre elas. Sobretudo quando essas formas fragmentadas, truncadas são trajetórias de milhões de crianças e adolescentes, de jovens e adultos com que a escola se defronta cotidianamente. Em vez de condenar essas trajetórias por não obedecerem a supostos processos lineares, a pedagogia e a docência terão de redefinir suas crenças sob pena de continuar excluindo milhões de seres humanos apenas por serem condenados a trajetórias tão fragmentadas e descontínuas. Aliás, não será essa não linearidade um traço comum a toda aprendizagem humana? (ARROYO, 2011, p. 37)

Talvez tenha sido a liberdade em se trabalhar fora da grade dos conteúdos que mais me aproximou profissionalmente na EJA. Nunca vi lógica na sequencialidade histórica em que está pautada o Planejamento de Arte do Município de Barra Mansa. O aluno começa no 6º ano aprendendo sobre Arte Pré-histórica, passando por “todos” os períodos para no 9º ano

aprender sobre arte contemporânea, contemplando somente as artes visuais. Como se não bastasse, o Planejamento da EJA é um resumo do documento do Ensino Fundamental.

O ensino contemporâneo de Arte nos propõe perceber a História da Arte como um mundo de possibilidades que pode ser acessado. Temos que criar conexões entre a arte e a vida, entre a história e o presente para que o contato com a Arte se torne significativo, e aconteça de fato uma experiência estética. Ao atuar na EJA senti mais liberdade para romper com esse planejamento pré-estabelecido e linear e propor novas abordagens para o ensino da Arte. Durante anos de atuação junto ao EJA no município de Barra Mansa, diversas propostas pedagógicas pude experimentar, inclusive pude transitar e desenvolver atividades de Artes Cênicas e Música, usando por vezes temas geradores, e sempre com a preocupação se as experiências estavam sendo significativas para os alunos.

Os temas geradores, possibilitam uma educação pautada no diálogo, e são elementos utilizados na investigação temática de uma educação conscientizadora, Paulo Freire dá a seguinte definição:

Estes temas se chamam geradores porque, qualquer que seja a natureza de sua compreensão, como a ação por eles provocada, contém em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas. (FREIRE, 2016, p. 130)

O Movimento de Educação Popular trouxe outra importante marca para EJA: a politização da prática docente. A percepção histórica e social dos jovens e adultos populares deixou profundas marcas nas propostas pedagógicas, pois esta percepção, não aceita qualquer visão redutora e despolitizada dos sujeitos e suas trajetórias de vida truncadas, mas sim busca vê-los inteiramente atrelados às suas trajetórias sociais, econômicas, culturais e éticas. Reconhecer como nossa perversa sociedade vem condenando os setores populares é fundamental para que se tenha consciência do compromisso político que é atuar na EJA. É preciso reconhecer os educandos como oprimidos e superar a visão limitadora de enxergá-los como pobres, desinteressados, preguiçosos, violentos, ou como reprovados ou defasados. Para superar essa visão pessimista é necessário que o educador libertador se nutra de sua fé nos homens. Para Freire:

O homem dialógico tem fé no homens antes de encontrar-se frente a frente com eles. Esta contudo, não é uma ingênua fé. O homem dialógico, que é crítico, sabe

que, se o poder de fazer, de criar, de transformar, é um poder dos homens, sabe também que podem eles, em situação concreta, alienados, ter este poder prejudicado. Esta possibilidade, porém, em lugar de matar no homem dialógico a sua fé nos homens, aparece a ele, pelo contrário, como um desafio ao qual tem de responder. Está convencido de que este poder de fazer e transformar, mesmo que negado em situações concretas, tende a renascer. Pode renascer. Pode constituir-se. Não gratuitamente, mas na e pela luta por sua libertação. (FREIRE, 2016, p. 112-113)

A EJA sempre trouxe consigo inquietações políticas que vem não só do ideário extremamente politizado da América Latina do início da década de 1960, e dos movimentos sociais engajados com as camadas populares. A política na EJA vem das próprias questões que são submetidas às camadas populares: negros, pobres, privados e oprimidos desde a infância. A radicalidade política da EJA vem de dentro, trazida pelos próprios educandos com suas trajetórias de vida que interrogam a Educação sobre o seu papel humanizador. É o que defende Arroyo:

Na história da EJA, essas vivências foram interpretadas politicamente como opressão, como negação da liberdade, como desumanização. Consequentemente a educação desses jovens e adultos foi assumida como um ato político como exercício de emancipação e libertação. O direito popular ao conhecimento sempre teve na EJA um sentido político: contribuir nesses ideais de emancipação e libertação. Dar aos setores populares horizontes de humanização. Dá-lhes o direito de escolher, de planejar seu destino, de entender o mundo. De intervir. (ARROYO, 2011, p. 41)

A Educação Popular trouxe uma rica herança para a EJA com experiências no campo da educação não formal e alternativa, uma vez que grande parte de suas iniciativas aconteceram à margem do Sistema Escolar. A educação formal é aquela oferecida pelos sistemas formais de ensino em escolas, faculdades, universidades (instituições públicas e privadas), pautadas na progressão hierárquica de um nível a outro, constituindo-se numa sequência regular de períodos letivos.

Entende-se por educação não formal ações educativas que ocorrem fora desse sistema formal de ensino, muitas vezes para suprir lacunas, sendo portanto complementar a este. Podemos observar como marca da educação não formal a preocupação com valores essenciais para a formação de cidadãos conscientes e participativos. Para a definição de educação não-formal buscou-se o conceito de Maria da Glória Gohn, que propõe a definição a partir de dimensões políticas:

O primeiro envolve a aprendizagem política dos direitos enquanto cidadãos, isto é, o processo que gera a conscientização dos indivíduos para a compreensão de seus interesses e do meio social e da natureza que o cerca, por meio da participação em atividades grupais. Participar de um conselho de escola poderá desenvolver essa aprendizagem. O segundo, a capacidade dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades. O terceiro, a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos [...]. O quarto, e não menos importante, é a aprendizagem dos conteúdos da escolarização formal, escolar, em formas e espaços diferenciados. Aqui o ato de ensinar se realiza de forma mais espontânea, e as forças sociais organizadas de uma comunidade têm o poder de interferir na delimitação do conteúdo didático ministrado bem como estabelecer as finalidades a que se destinam àquelas práticas [...] (GOHN, 1999, p. 95-96).

A partir desta perspectiva, concordo com Arroyo quando ele afirma que o legado da educação popular precisa ser rememorado e radicalizado na prática, pois a EJA atualmente vive um momento delicado de sua história. O sistema escolar cada vez mais aplica a sua lógica, linear, conteúdista, preocupada com rendimentos e promoções. Diluir a EJA nas modalidades escolarizantes do ensino formal (fundamental e médio) é negar a sua essência e o seu compromisso político. A EJA, pelo contrário, precisa se libertar das grades dos currículos e se configurar como um campo específico de educação.

As relações da EJA com o sistema escolar sempre foram tensas ao longo da história e nos trazem uma lição: tentar enquadrá-la às modalidades de ensino não é tarefa fácil e acaba por devolver ao aluno a mesma estrutura escolar que outrora o excluiu, justamente porque revela a incompatibilidade entre as trajetórias populares nos limites da privação e da opressão com a rígida lógica em que se estrutura o sistema escolar. Por isso é necessário ir além dos pesados esquemas, rituais e grades. A EJA precisa ser repensada sem essas comparações e parâmetros escolares, e sob essa nova ótica, muitas de suas “carências” podem ser entendidas como desafios e potências.

Aliás, o movimento deveria ser inverso, repensar o ensino fundamental e médio a partir da radicalidade acumulada na história da EJA. Pensar a educação menos como “ensino” de conteúdos pré-determinados e mais a partir de uma concepção ampla, plural e vivencial, e quem sabe nomear os sujeitos a quem a educação se destina: infância, adolescência, juventude. Temos que inventar alternativas corajosas para que não caiamos nas formalizações obsoletas, e ter em mente que o ideal de garantia pública à educação cristalizado não pode ser

estático e precisa ser revisto e reinventado. A realidade mostra que o sistema tal como está mais exclui do que humaniza.

Diante da urgência de repensar as formas de organização dos tempos e espaços e das lógicas em que se articulou nosso sistema escolar, sem dúvida, um diálogo com as experiências da EJA pode ser enriquecedor para as tentativas de inovação urgente no sistema escolar, a fim de torná-lo mais democrático, mais público. Nosso sistema de ensino tem de se tornar um campo de direitos e de responsabilidade pública. Os milhões de jovens-adultos defasados são a prova de que esse sistema de ensino está distante de ser público. (ARROYO, 2011, p. 47)

1.2 - Os sujeitos da EJA: jovens cada vez mais jovens

Para nos aprofundarmos na reflexão sobre a identidade e contornos da EJA se faz necessário lançar o olhar sobre os sujeitos que a compõe. Vemos que esta modalidade da educação básica atende a um público muito específico, que por diferentes motivos teve negado o direito à educação. Historicamente podemos perceber que a trajetória desses jovens e adultos são trajetórias de coletivos socialmente oprimidos. Como afirma Arroyo:

Desde que a EJA é EJA esses jovens e adultos são os mesmos: pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da sobrevivência. São jovens e adultos populares. Fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos, culturais. O nome genérico: educação de jovens e adultos oculta essas identidades coletivas. Tentar reconfigurar a EJA implica em assumir essas identidades coletivas. Trata-se de trajetórias coletivas de negação de direitos, de exclusão e marginalização; conseqüentemente a EJA tem de se caracterizar como uma política afirmativa de direitos de coletivos sociais, historicamente negados. (ARROYO, 2011, p. 29)

Em Barra Mansa, apenas quatro escolas municipais oferecem a modalidade da EJA, para o ensino fundamental. A escola em que leciono fica localizada no centro da cidade, porém a maioria dos alunos são oriundos de bairros periféricos e são negros.

Muito pouco, ou quase nada tem sido feito no sentido de assegurar políticas afirmativas e de reconhecimento para esses alunos. Ainda há uma naturalização desses processos de exclusão no espaço escolar. Mesmo assim vemos florescer entre os jovens negros um processo de empoderamento, principalmente no que tange a aparência. Cada vez mais, vemos jovens, rapazes e moças, assumindo um visual que valorizem seus cabelos

crespos e suas peles negras. Porém, tal reconhecimento está muito mais ligado aos movimentos culturais do Rap e do Funk do que às políticas educacionais.

Por isso, é extremamente significativo constatar, que seja nos movimentos sociais em suas ações coletivas que se encontram propostas mais corajosas para esses jovens-adultos. Propostas mais próximas da especificidade das vivências dos alunos populares, pois levam em consideração a tensa relação entre suas trajetórias de vida, marcadas pela exclusão e pela vulnerabilidade social e as trajetórias escolares.

A maior parte desses jovens-adultos já tentou articular suas trajetórias de vida com suas trajetórias escolares, sendo quase sempre experiências frustradas. Elas revelam a incompatibilidade entre trajetórias populares e a rígida lógica em que se estrutura nosso sistema escolar. Posto isso, fica evidente que aplicar esta mesma lógica na EJA acaba por descaracterizá-la. Segundo Jardelino e Araújo:

A questão é de base: a história dessa modalidade de ensino foi construída sem articulação com todo o sistema educacional e sem ser contemplada pelas políticas públicas, transformando-se no reduto formal do nosso sistema de ensino para qual se encaminha os excluídos desse mesmo processo. (JARDELINO, ARAÚJO, 2014, p. 164-165)

Segundo a informação acima citada podemos deduzir que o ensino regular vem abastecendo as turmas da EJA, seja por iniciativa dos alunos que defasados desejam acelerar seus estudos, seja por recomendação da escola, ao esgotar seus recursos no trabalho pedagógico com esses estudantes no ensino regular. Esse jovem que migra para EJA possui características bem próprias. São alunos que se situam na categoria de distorção idade/série, ou seja, alunos que após trajetórias marcadas por reprovações e evasões, não apresentam idade compatível com aquela considerada adequada para a série. Tal movimento tem levado a um fenômeno conhecido como “juvenilização da EJA”, para Jardelino e Araújo:

Conhecido como “juvenilização da EJA”, este fenômeno, intensificado nos últimos anos, pode ser confirmado pela escolas às secretarias de educação que atuam nesta modalidade de ensino, nos âmbitos municipal e estadual. A juvenilização da EJA marca o ingresso de alunos e alunas jovens em classes majoritariamente noturnas, antes pensadas para atender o estudante adulto. (JARDELINO, ARAÚJO, 2014, p. 164-165)

Esta é de fato a situação que se encontra a EJA. Na escola que leciono, os alunos que frequentam os anos iniciais do Ensino Fundamental nas classes da EJA possuem um perfil etário superior aos dos alunos que frequentam os anos finais do Ensino Fundamental, turmas nas quais predominam jovens estudantes, entre 15 e 20 anos.

A EJA antigamente era formada quase exclusivamente por adultos que se afastaram da escola e retornavam tempos depois em busca de melhor qualificação, hoje se configuram em espaços prioritariamente ocupados por jovens que, em sua maioria não se afastaram da escola, porém foram excluídos da sala de aula regular. Há ainda alguns casos que pelas dificuldades enfrentadas no processo de aprendizagem vão permanecendo na escola até serem transferidos para EJA, nesses casos muitas vezes sem um acompanhamento psicopedagógico.

Este aluno nutre uma relação conflituosa com a escola que não soube lidar com suas particularidades e o foi rotulando como “reprovado”, “evadido” quando não, “incapaz”. Ao chegar nas turmas da EJA, muitos estão com suas autoestimas devastadas, levando geralmente dois tipos comportamentos. A apatia em relação às situações de aprendizagem, refletindo uma total descrença em suas potencialidades. Ou a indisciplina, isto é, a repulsa pela escola e todas suas regras e condutas. Em ambos os comportamentos, a escola é vista com uma fase penosa da vida que precisa ser superada.

Tais comportamentos chamam a atenção para as considerações de Paulo Freire sobre a condição dos oprimidos que “hospedam” o opressor. Os oprimidos muitas vezes não têm consciência da própria situação, e de forma massiva, são manipulados pelos meios de comunicação, e são podados pelas instituições oficiais que lhes fazem as prescrições. “Toda prescrição é a imposição da opressão de uma consciência a outra. Daí o sentido alienador das prescrições que transformam a consciência recebedora no que vimos chamando de consciência hospedeira da consciência opressora” (FREIRE, 2016, p.46) Este processo leva os oprimidos à “introjetarem” a sombra do opressor e assim não lutam por sua libertação, por sua autonomia, mantendo o status quo da opressão.

Trabalhar na EJA se configura um grande desafio. O primeiro é como lidar com este aluno que chega já estigmatizado pelo fracasso escolar, e devolvê-lo a autoestima. Geralmente quando são propostos trabalhos diferenciados, que exigem deles pensamento crítico, autonomia de escolhas, diálogo e construção de conhecimento e não apenas absorção, a primeira atitude é de negação. Não só por desacreditarem de suas potências, mas também pelo medo de romperem com as prescrições. Para Freire:

Os oprimidos, que introjetam a “sombra” dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, na medida em que esta, implicando a expulsão desta sombra, exigiria deles que “preenchessem” o “vazio” deixado pela expulsão com outro “conteúdo” - o de sua autonomia. O de sua responsabilidade, sem o que não seriam livres. (FREIRE, 2016, p.46)

Os desafios postos pelo perfil do educando marcado pelo estigma do fracasso escolar se somam aos desafios da própria juventude na contemporaneidade. Para compreendermos esta questão, se faz necessário uma reflexão sobre o conceito de juventude e de como os jovens são percebidos pela escola e pela sociedade. Para além de ser uma faixa etária definida, juventude é considerada uma categoria sociológica que implica a preparação para a vida adulta, e a cada ano esse tempo vem se alargando. Existe, porém, muitas expressões de “ser jovem”. O jovem das classes dominantes são diferentes dos jovens das camadas populares ou da periferia, os jovens do campo são diferentes dos jovens das cidades, por conseguinte. Como afirma Juarez Tarcísio Dayrell no artigo “A Juventude e a Educação de Jovens e Adultos”:

Podemos afirmar que não existe uma juventude, mas sim *juventudes*, no plural, enfatizando, assim, a diversidade dos modos de ser jovem na nossa sociedade. Diante disso, se a escola e seus profissionais querem estabelecer um diálogo com as novas gerações torna-se necessário inverter esse processo. Ao contrário de construir um modelo prévio do que seja a juventude e por meio dele analisar os jovens, propomos que a escola e seus profissionais busquem conhecer os jovens com os quais atuam, dentro e fora da escola, descobrindo como eles constroem determinados *modos de ser jovem*. (DAYRELL, 2011, p.55)

Ao incorreremos no erro de pensar a juventude como categoria generalizante podemos repetir uma visão também estigmatizada que pesa sobre a juventude, como uma fase da vida de muitos conflitos e indecisões ou até perigosa, como analisa a pesquisadora Stelamaris Rosa Cabral em “Jovens Culturas & Culturas Juvenis - um ensaio”:

A juventude, na atualidade, tem contra si um quadro socioeconômico negativo, no qual o desemprego, a desqualificação para o trabalho, o envolvimento com as drogas e os problemas com a escola e com a família a tem enquadrado a partir de uma visão antagônica aos valores postulados pela sociedade. A juventude há muito vem sendo concebida como problema social, concepção esta reforçada pelas mídias e seus veículos de informação, que se combina com os mitos da juventude consumista, desencantada, passiva.(CABRAL, 2013, 115)

Apesar da configuração das turmas da EJA no segundo segmento ser majoritariamente de jovens ainda há a presença, mesmo que tímida, de adultos, senhores e senhoras maduros. Pessoas que possuem suas famílias já constituídas, com filhos e netos. Trabalhadores que enfrentam na escola a terceira jornada do dia. Desempregados em busca de qualificação, ou pessoas em busca de socialização e “aprender coisas novas”. Estes alunos possuem um perfil bem distinto dos jovens, pois são conscientes do “tempo perdido” e buscam valorizar os momentos de aprendizagem apesar do cansaço. É comum muitas vezes esse aluno adulto não se adaptar ao grupo predominantemente juvenil, reclamando que são muito agitados, falam muito e faltam com respeito. Este provavelmente é um dos motivos da evasão de alunos adultos.

Contudo, quando esta barreira geracional é rompida, a presença desses contrapontos de maturidade trazem riquezas para o diálogo em sala de aula. Um senhora no auge de seus 48 anos dividindo um mesmo espaço que uma moça de 16 anos, compartilham a mesma posição de “alunas”, situadas do mesmo degrau da progressão escolar. Porém, esta mulher de 48 anos, por sua vivência e experiência de vida como mulher e mãe, muito tem a ensinar para essa jovem de 16, conhecimentos que eu professor de 32 anos não os domino, mas essa troca de experiências entre alunas me proporciona um aprendizado pessoal. Não por acaso que muitas vezes os alunos adultos assumem uma postura paterna ou materna em relação aos jovens da sala, e quando os jovens naturalmente respeitam esta “voz da maturidade”, cria-se um ambiente rico para diálogos fecundos.

Os adultos também são afetados por permanecerem em convivência com os jovens. Eles são obrigados a alargar suas visões de mundo para um contato com as novas gerações. As demandas, necessidades, formas de expressão das juventudes atuais são bem distintas das do tempo em que eles eram jovens, principalmente no que tange ao corpo e a sexualidade. Podemos afirmar que essa troca geracional no ambiente escolar colabora com as situações de aprendizagem por ampliarem o diálogo com diferentes visões de mundo.

Uma educação significativa na EJA precisa levar em consideração este perfil predominantemente jovem, mas que ainda mantém a presença de adultos. Deve compreender esses jovens em suas trajetórias de vida e suas implicações sociais, rompendo com a visão estereotipada que se reproduz da juventude e rompendo com o estigma do fracasso escolar. Na constituição da ideia de escolarização a homogeneidade parece ser mais desejada pela dificuldade em que se há em lidar com tanta diversidade.

A EJA ao reproduzir a lógica do ensino formal, acaba por negar o direito a uma educação diferenciada a milhares de jovens e adultos cujas trajetórias de vida são incompatíveis com a maneira como a educação é organizada. É necessária uma reinvenção do fazer pedagógico. Para Miguel Arroyo um bom caminho é a radicalização dos legados da Educação Popular onde as expressões culturais são o foco das situações de aprendizagem. A esta perspectiva trago as colaborações de Dayrell, que ao refletir sobre a relação do jovem e a escola, propõe:

Trata-se de atribuir uma centralidade às diferentes expressões culturais no currículo numa dupla dimensão. Primeiro, considerar que as expressões culturais, como a música, teatro, dança, artes plásticas, entre outras, constituem a expressão superior das potencialidades que nos tornam humanos, cada uma delas possibilitando trabalhar, ao mesmo tempo com a totalidade de suas dimensões, tal como o afetivo, o corporal, o cognitivo etc, possuindo um potencial educativo em si mesmas. Ao mesmo tempo, tais expressões culturais são parte de uma cultura juvenil, e, como tal, é nela que o jovem se envolve e se vê refletido. Trabalhar com elas na escola é envolver o jovem pelo prazer e ao mesmo tempo, possibilitar que ele próprio se conheça mais e se reconheça como sujeito de uma identidade. O desafio que está posto é como introduzir as expressões culturais no currículo sem que as engessamos como disciplinas curriculares. (DAYRELL, 2011, p.64)

Este pensamento é somado ao do pesquisador Paulo César Rodrigues Carrano, professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Coordenador do Observatório Jovem do Rio de Janeiro/UFF que em seu artigo *Identities Juvenis e a Escola* põe questões muito pertinentes a esta pesquisa:

O educador atento precisa ser capaz de indagar o que os grupos culturais da juventude têm a nos dizer. Não estariam eles provocando-nos - de muitas e variadas maneiras - para o diálogo com práticas culturais que não encontram espaço para habitar a instituição escolar? Aquilo que consideramos como apatia ou desinteresse do jovem não seria um desvio de interesse para outros contextos educativos que poderíamos explorar, desde que nos dispuséssemos ao diálogo? A evasão escolar não tem sido precedida de uma silenciosa evasão da “presença” por inteiro do jovem na escola?

A atenção com as culturas dos grupos da juventude pode permitir que falemos de dimensões normalmente negligenciadas na escola: a festa, a leveza, a sensibilidade, a identidade coletiva e a solidariedade que compõe vínculos comunitários numa sociedade que promove e cultua o isolamento, mas contraditoriamente condena a violência. É preciso sair da armadilha cultural e política dos que só enxergam delinquência e violência nos grupos da juventude.

Um outra atitude que pode contribuir para a mudança das relações entre jovens nas escolas é a discussão sobre o lugar que é reservado ao corpo nas práticas escolares. O trabalho corporal na escola precisa ser encarado não como técnica de controle disciplinar ou ferramenta acessória de rendimento, mas como política de

conhecimento de si e de comunicação com o outro. A educação da juventude na escola deveria ser pensada como estratégia de libertação dos seus sentidos. (CARRANO, 2005, p.160-161)

Nestas perspectivas podemos compreender a arte-educação como um território privilegiado no trato com a Educação de Jovens e Adultos, e tais reflexões colaboram com as hipóteses iniciais desta pesquisa, que concebe a EJA como a modalidade de ensino mais oprimida do sistema. Por isso, se faz necessário um olhar mais cuidadoso no que tange as relações deste aluno com a escola e a aprendizagem. Como referencial teórico e prático para o enfrentamento de tal realidade proponho Augusto Boal que denota a criticidade diante dos problemas sociais como elemento norteador de seu trabalho. Através do jogo, do desenvolvimento sensorial, da experimentação e da expressividade, pode-se aprimorar a dinâmica pedagógica, tornando-a mais lúdica, crítica e qualificada, colaborando com a formação integral dos discentes e a transformação efetiva desta realidade. Boal traz essa dimensão social e política extremamente necessária para os sujeitos da EJA.

O Teatro do Oprimido e conseqüentemente a Estética do Oprimido, ambos frutos da obra de Boal, promovem uma tomada de consciência da própria realidade ao prezar por temas da vida real e problemas sociais próprios de uma comunidade. Também é capaz de abrir importantes espaços de diálogos, promovendo a troca de experiência entre indivíduos de diferentes vivências e faixas etárias. É uma prática artístico-pedagógica para formar opinião e visão crítica dos sujeitos, sem negligenciar as dimensões sensíveis do conhecimento, para que questionem suas condições sociais e busquem meios concretos de transformá-la.

Historicamente também podemos fazer algumas aproximações relevantes para esta pesquisa. É inegável as contribuições de Paulo Freire e sua Pedagogia do Oprimido como o principal suporte teórico que inaugurou um novo paradigma para a Educação de jovens e adultos. Freire sempre teve sua atenção voltada às classes populares e propõe uma abordagem educacional calcada na realidade de vida do povo e na participação ativa e dialógica entre educadores e educandos, defende uma metodologia crítica e transformadora. O contato de Augusto Boal com tais ideias no âmbito da educação popular foi crucial para o desenvolvimento do Teatro do Oprimido como comenta Dimir Viana (2016, p. 79)

À luz dessa contextualização, pode-se avançar nas reflexões e compreender que a história do Teatro do Oprimido, especialmente no início de sua sistematização, está estreitamente ligada à educação de jovens e adultos na América Latina. As

primeiras experiências ocorreram no âmbito do governo revolucionário, no Peru, dentro do Programa de Alfabetização Integral (ALFIM), que utilizava o Método Paulo Freire. Os que primeiro participaram deste projeto foram pessoas adultas em um processo de educação popular. Em sua autobiografia, Boal revela: “no Peru nasceu o Teatro Fórum e sistematizei o Teatro Imagem. O Teatro do Oprimido virou livro.” (Boal, 2000, p.298) (VIANA, 2016, p. 79)

De fato, como revela o próprio Boal: “O Teatro do Oprimido incorpora da metodologia de Paulo Freire a proposta que cada pessoa construa o seu conhecimento, com liberdade, com autonomia, com um método aberto para que cada pessoa possa construir o seu caminho.” (VIANA, 2016, p.80)

Podemos elencar diversos pontos de contato entre a Pedagogia do Oprimido e o Teatro do Oprimido, a começar pelo caráter popular que está presente tanto na forma de educação, como no teatro e na nítida influência da corrente filosófica marxista. Ambos demonstram um propósito em comum: a libertação de oprimidos e opressores por meio da ação cultural marcada pela conscientização, termo que consiste num conceito estruturante do pensamento tanto do educador, quanto do teatrólogo. A conscientização que se verifica a partir de uma postura problematizadora da realidade na busca de um discernimento crítico dos seres humanos frente ao mundo e com o mundo. A formação de uma consciência crítica só é possível a partir da teoria e do método da problematização.

No capítulo que se segue, me detenho mais aprofundadamente sobre a Estética do Oprimido, última fase do desenvolvimento da obra de Boal, analisando seus principais aspectos conceituais e pondo-os em diálogo com teóricos da arte educação e a realidade vivenciada por mim na EJA.

CAPÍTULO 2. A Estética do Oprimido na Educação de Jovens e Adultos

2.1. Origens da Estética do Oprimido

O último livro de Augusto Boal, *A Estética do Oprimido*, publicado após sua morte em 2009, pode ser entendido como a síntese do pensamento teórico da metodologia boaliana e fundamental para alicerçar a sua prática. Abriu imensas possibilidades de investigação e desdobramentos após a sua morte e tem se mostrado potente a ponto de promover a reinvenção do próprio Teatro do Oprimido.

É extremamente verificado que o Teatro do Oprimido (TO) de Augusto Boal alinhado às práticas político-pedagógicas de Paulo Freire representa poderosa contribuição tanto para o campo da arte e da estética como para o campo pedagógico, social e político. São abordagens conceituais e práticas que levam a emancipação, a consciência crítica e a transformação. Dentro das imensas possibilidades do TO, a Estética do Oprimido³ traz ricas colaborações para o campo da Arte Educação, principalmente ao que se refere à Educação de Jovens e Adultos.

Como observado no capítulo anterior, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é sem dúvida a modalidade de ensino mais às margens do sistema educacional, grande parte dos alunos trazem consigo o estigma do fracasso escolar e histórias de vida permeadas de tragédias, explorações e opressões. O segundo segmento da EJA é formado em sua grande maioria por jovens menores de 23 anos impossibilitados de cursar o ensino regular por diversos motivos. Estes sujeitos não enxergam a escola como uma oportunidade de crescimento pessoal e um instrumento de transformação dessa realidade. Eles não apresentam uma boa perspectiva de futuro, o que reflete no desinteresse e apatia diante do aprendizado. Alguns alunos permanecem na escola por determinação da justiça, sendo obrigados a frequentar as aulas.

Todas as práticas desenvolvidas e sistematizadas por Boal partiram de uma necessidade concreta que ele e sua equipe encontrava pelo percurso de suas ações nos diversos grupos comunitários que atuavam e da necessidade de dialogar por meio do teatro

³ O livro *Estética do Oprimido*, foi finalizado por Boal em janeiro de 2009, poucos meses antes do seu falecimento. Deve ser compreendido como afirmação e expansão de sua obra crítica, teórica e prática.

com esses grupos. Com a Estética do Oprimido não seria diferente. Durante o período em que Boal foi vereador do Rio de Janeiro (1993 a 1996), houve um desenvolvimento e a multiplicação de grupos populares que trabalhavam com a metodologia do Teatro do Oprimido, em sua maioria de comunidades empobrecidas e favelas. Esses grupos populares ao se utilizarem do teatro como meio expressivo faziam isso com grande influência da estética midiática, televisiva, realista e superficial. Isto dificultava a experimentação artística de metáforas, mais profundas e potentes, visto que a estética da indústria cultural é castradora. Apenas repete padrões que agradam o gosto médio da população, que é visto como massa unificada, não dando espaço ou estímulo para expressões criativas da individualidade.

Esta realidade também é observada entre meus alunos da EJA, o acesso cultural desses jovens se limita muitas vezes ao que a mídia vincula. Sem referências e acreditando na ideia midiática do artista como algo intangível, seus atos criativos caem em descrédito. Muitos inclusive verbalizam que não gostam porque não sabem, ou têm talento para artes.

Na origem da Estética do Oprimido, Boal viu que era necessária uma intervenção para além do teatro, era necessário entregar aos oprimidos os meios de produção de todas as artes para a promoção de uma emancipação estética. Como relatam Flávio Sanctum e Cachalote Mattos, curingas do Centro do Teatro do Oprimido:

Nos últimos dez anos Boal e sua equipe, da qual faço parte, perceberam que o teatro isoladamente não dava conta da necessidade sentida pela população oprimida de se expressar. Era necessário propor, criar uma forma de intervenção artística que possibilitasse às pessoas o desenvolvimento artístico de forma autônoma e livre. Chegamos à Estética do Oprimido. (SANCTUM, 2012, p. 150)

A partir de 2001, as obras do CTO passaram a ser desenvolvidas de forma diferente. Realizando experiências envolvendo todos os curingas da instituição e participantes dos grupos de TO, Boal passou a utilizar jogos que misturavam palavra, imagem e som – ou seja, a multilinguagem do teatro, das artes visuais e plásticas, poesia, música e fotografia para potencializar sensorialmente a equipe e provocar a criação e a execução de uma estética própria. (MATTOS, 2016, p. 34)

É nesse contexto que Boal propõe a Estética do Oprimido, fruto de intensa pesquisa e experimentação, promovendo a ampliação do Teatro do Oprimido, pois engloba na sua metodologia jogos e exercícios estéticos nos canais expressivos da palavra, da imagem e do

som, com objetivo de desenvolver sensível e esteticamente os participantes do grupo para que possam assumir o papel de protagonista na produção artística. O desenvolvimento estético é mais uma estratégia de luta contra o sistema opressor, pois ampliando os potenciais criativos e intelectuais o oprimido estará apto para questionar e ir contra a estética hegemônica imposta pela classe dominante pelos meios de comunicação de massa. Por isso, o Teatro do Oprimido abraça em suas práticas outras linguagens artísticas como a pintura, fotografia, poesia, música.

Acredito que as aulas de Arte na EJA devam levar em conta essas contribuições. No meu caso, percebi que as Artes Visuais não davam conta das necessidades que me inquietavam nos alunos. Tive a necessidade de pensar a arte fora das caixas que separam as linguagens, suas técnicas e períodos históricos e sim ser posta em diálogo com a vida dos estudantes e suas realidades, acima de tudo promover experiências sensíveis que sejam significativas.

Licko Turle (um dos fundadores do CTO em 1986) em seu artigo “Alfabetização Teatral: O encontro do Teatro Popular com a Pedagogia do Oprimido” investiga a origem do pensamento de Boal, não como metodologia ou técnica em particular, mas sim sua pedagogia, isto é, um ideário filosófico sobre o modo de ensinar. Turle recorta a experiência pontual de Boal no projeto ALFIM (Programa de Alfabetização Integral) no Peru em 1973, como fundamental para o desenvolvimento de sua pedagogia.

A experiência pontual proporcionada pela Operação ALFIM, com Estela Liñares e outros artistas que tentavam aplicar a Pedagogia do Oprimido de Freire através de linguagens artísticas para alfabetização de adultos foi marcante para Boal que ele retornaria em 2001 com a equipe do Centro do Teatro do Oprimido do Rio de Janeiro. (TURLE, 2016, p. 28)

No projeto ALFIM procurava-se alfabetizar os sujeitos na língua indígena materna e na língua oficial castelhana, uma não em detrimento da outra, além disso, procurava-se alfabetizar a população em diferentes linguagens, principalmente as artísticas, como fotografia, teatro, cinema, jornalismo, entre outras, considerando que a comunicação humana se dá de diversas formas, não há sentido em privilegiar somente a forma escrita e a ampliação da capacidade de comunicação e expressão formam sujeitos autônomos para construir sua própria visão de mundo.

Para Turle, essa experiência com a Pedagogia Freireana num projeto que privilegiava as

diversas linguagens artísticas foi fundamental para que Boal desenvolvesse suas ideias sobre a Estética do Oprimido incorporando no seu arsenal, jogos estéticos que se aproximam dos processos criativos de outras linguagens artísticas.

Mas o que é estética? Qual estética Boal se refere? Quando me pergunto qual, pressupõe-se que existam várias. Estética como um ramo da filosofia da arte que se preocupa com questões relacionadas à beleza, à harmonia, aos sentidos e sentimentos provocados pela percepção de obras de arte ou pelo fazer artístico. Mas para Boal, a estética não se relaciona somente ao universo da arte, mas está no cotidiano, na forma de perceber e interpretar o mundo por meio dos sentidos.

Boal no início do livro *A Estética do Oprimido*, recorre ao conceito estético do filósofo alemão Alexander Baumgarten, analisado por Flávio Sanctum em seu livro *A Estética de Boal*:

Boal leva em consideração o ponto de vista de Alexander Baumgarten, que entendia a Estética como uma forma de comunicação através dos sentidos. “A Estética (como teoria das artes liberais, como gnoseologia inferior, como arte de pensar de modo belo, como análogo da razão) é a ciência do conhecimento sensitivo.” (Baumgarten, 1993, p. 95)

Boal analisa a teoria baumgarteniana focando toda discussão do seu livro no elemento da existência desses dois pensamentos na comunicação humana. Discorda de Baumgarten quando diz que a comunicação sensível seja um conhecimento inferior. Para ele ambos os conhecimentos têm importância e se complementam (...) Boal nos diz que: “A Estética não é a ciência do Belo, como se costuma dizer, mas sim a ciência da comunicação sensorial e da sensibilidade.” (Boal, 2009, p.31) (SANCTUM, 2012, p. 83)

A palavra Estética tem sua raiz semântica grega – Aisthêtós – e designa o “perceptível pelos sentidos”, isto é, o conhecimento sensível, e está em oposição à Noética também do grego – Noêtós – e designa o “percebido pela inteligência”, o conhecimento racional. Porém Boal é categórico: “Eu afirmo que Estética e Noética sempre estiveram unidas, e ambas são inteligentes; siamesas, uma não existe sem a outra. Afirmo que Estética também é inteligente, e a Noética, sensível.” (BOAL, 2009, p. 15)

Esta perspectiva me remete às reflexões acerca do saber sensível e sua educação articulados na obra de João-Francisco Duarte Júnior escrita em 2001: *O Sentido dos Sentidos: a educação (do) sensível*. Segundo o autor, uma educação do sensível não pode ignorar o desenvolvimento e refinamento dos sentidos, mas vai além do simples treino desses

sentidos humanos. Consiste em ampliar as significações de mundo, estabelecer bases sensoriais para a criação de saberes abrangentes e organicamente integrados. Unindo o sensível e o inteligível, sem superioridade de um sobre o outro. A supremacia do sensível incorreria erro inverso da supremacia que vivemos do inteligível. Como afirma Duarte Jr:

O sensível e o inteligível: estas duas maneiras complementares do saber que o projeto moderno houve que apartar, colocando todo esforço educacional em favor do segundo, furtando-nos assim o prazer do saborear enquanto componente do processo cognitivo humano. (DUARTE JR, 2004, p. 195)

Seria impensável refletir sobre a educação do sensível sem levar em consideração o fenômeno artístico. A arte é a linguagem que aprimorou a comunicação sensível, e através de afetações sensoriais ela consegue transcender a sua materialidade sensorial para uma miríade de significações sensíveis. É através da arte que o homem simboliza a sua relação com o mundo por meio de formas sensíveis concretas.

Assim sendo, acredito que tais ideias acerca da educação do sensível se afinam com as propostas metodológicas da Estética do Oprimido que por sua vez alimentam minha prática pedagógica na EJA. Busco valorizar a dimensão sensível do conhecimento, pouco estimulada na educação formal. Muitas vezes incluo jogos teatrais que colaborem com as discussões, buscando novas relações de aprendizagem. Além de buscar sempre uma escuta atenta para os temas de interesses dos alunos, chegando muitas vezes a “interromper” a aula para debater temas como drogas, sexualidade, violência, etc.

2.2. Pensamento Sensível e Pensamento Simbólico

Boal fundamenta sua teoria partindo do pressuposto da existência de duas formas de pensar, o Pensamento Sensível ligado à estética representado pelos sentidos e o Pensamento Simbólico ligado à Noética representado pelas palavras. Muitas vezes o Pensamento Simbólico é mais valorizado como se a única forma de pensar, ou a melhor e mais correta, fosse através das palavras. Essa é uma realidade muito latente no ensino formal, fazendo com que os alunos com dificuldades de leitura e escrita se sintam envergonhados e excluídos. A comunicação estética dos sentidos vai sendo cada vez mais reprimida, levando a uma diminuição das capacidades intelectuais dos indivíduos, uma vez que também pensamos

através de imagens, sons e sensações. Se tais dimensões fossem valorizadas, os processos de alfabetização e letramento seriam otimizados, pois o educando estaria sendo pensado em sua totalidade e todos os seus processos cognitivos estimulados.

O pensamento Sensível não é língua: é linguagem. Com ela, o sujeito expressa ideias e revela sentimentos, para si e para os outros, decide ações e age sem usar palavras, em gestos simbólicos, apenas sinaléticos (onde significante e significado são inseparáveis) (BOAL, 2009, p. 40)

Para Boal, a ‘castração estética’ é uma estratégia de dominação, pois com a inibição do pensamento sensível e a supremacia das palavras e símbolos ocorre o enfraquecimento da percepção de mundo e da autonomia na construção de significações, fazendo com que os cidadãos obedeçam às mensagens imperativas dos meios de comunicação sem pensá-los ou entendê-los.

Por isso se faz necessária promover o desenvolvimento do sensível enquanto forma de conhecimento, pois é através dos sentidos que ocorre a cognição. Duarte Jr em Educação (do) Sensível busca comprovar e constatar que o conhecimento inteligível, próprio do domínio da razão, caracterizado pela instrumentalidade e funcionalidade que Boal chama de pensamento simbólico, vem sendo aceito como o único verdadeiro e confiável enquanto o saber sensível é desvalorizado e desprezado. Porém, como ressalta o autor, todo conhecimento, tudo que aprendemos do “mundo vivido” acontece a partir da percepção e da sensibilidade, pois “o mundo, antes de ser tomado como matéria inteligível, surge a nós como objeto sensível.” (JUNIOR, 2004, p.13). Por isso se faz necessária na atualidade que a dimensão sensível do conhecimento esteja presente como base nas ações educacionais para que ela seja desenvolvida e aprimorada na busca de uma maior integralidade do ser humano.

Como professor de Arte busco estar atento às formas estéticas da aula. Como ocupar com meu corpo e voz o espaço da sala de aula, buscando sempre uma atitude de respeito e gentileza com os alunos. Proponho novas configurações espaciais das carteiras, realizo aulas ao ar livre ou no auditório da escola, envolvo o corpo dos alunos nas situações de aprendizagem com jogos e exercício teatrais, criações coletivas, apreciações de obras no datashow, músicas e muito diálogo. Ao propor algumas dessas mudanças já exige do aluno um outro posicionamento diante da aula, uma outra postura corporal, uma atitude mais ativa que convida à participação. Isso nem sempre é recebido de forma positiva, pois muitos estão acomodados com a passividade sugerida pelas carteiras enfileiradas.

O conhecimento só é possível quando há uma forma estética de conhecê-lo. As linguagens artísticas são estéticas e são cognitivas, isto é, são em si conhecimentos. Já as linguagens simbólicas, línguas codificadas: português, inglês, espanhol, entre outras, são informativas, ou sejam transportam o conhecimento. Promover o desenvolvimento do pensamento sensível também não significa renegar o pensamento simbólico a uma categoria inferior, pelo contrário, busca-se a integração dessas formas de pensar.

Nenhuma das duas formas de pensar pode proporcionar, sozinha, a mais completa percepção o mundo, da qual só seremos capazes se formos capazes de conjugá-las. Da mesma forma que devemos aprender a ler e a escrever, devemos aprender a ver e ouvir. O abandono deste ou daquele pensamento causa graves danos à expansão da personalidade. (BOAL, 2009, p.82)

Para desenvolver o Pensamento Sensível é necessário um aprendizado que possibilite experiências estéticas, envolvendo processos criativos nos domínios das linguagens artísticas (o que não significa necessariamente “fazer arte”) e por meio do contato ativo com obras de arte. A experiência estética é capaz de desencadear nos sujeitos diversos processos cognitivos, como provocar encantamento, mobilizar emoções e sentimentos, acessar a memória e as experiências, ativar a imaginação, estimular uma percepção mais apurada do mundo e possibilitar a recriação do mesmo. Minhas experiências na EJA com a técnica do Teatro Imagem se mostraram muito potentes neste sentido, gerando sensíveis debates além de ampliar o sentido da leitura para além da palavra escrita. O Teatro Imagem, uma das técnicas do TO, é baseado na linguagem não verbal onde problemas, questões e temas são representados com imagens concretas, individuais ou coletivas e a partir da leitura da imagem corporal, busca-se a compreensão e o debate. Contudo, promover experiências estéticas na sociedade contemporânea é desafiador, pois é uma atitude contra-hegemônica diante de um processo no qual Boal denominou de Invasão dos Cérebros.

2.3. A Invasão dos Cérebros

Para Boal, o processo de dominação e manipulação dos oprimidos também se dá por meios estéticos. E Duarte Júnior traz colaborações históricas nesse sentido. Sua obra tem como ponto de partida localizar uma atual crise dos sentidos para destacar a necessidade

urgente de dar maior atenção aos saber sensível e sua valorização e desenvolvimento na educação. A crise dos sentidos, postulada por Duarte Jr, é consequência da racionalidade moderna que vem silenciando os saberes do corpo e os separando do saber da mente. Para isso, o autor, com colaboração de alguns teóricos, resgata aspectos históricos da modernidade que contribuíram para o embrutecimento do sensível, que se configura numa crise definida por ele como “crise da modernidade”. O desenvolvimento industrial e o distanciamento da produção artesanal, o crescimento urbano e a perda do vínculo com a natureza, o desenvolvimento científico e especializado, sobretudo intelectual, muitas vezes desvinculado da realidade e da vida humana, apenas para citar alguns pontos percorridos pelo autor. Em suas palavras:

O objetivo deste breve percurso que aqui se está realizando através dos séculos que constituíram a Idade Moderna consiste tão-só em deixar evidente como o conhecimento que a caracteriza implicou numa pretensa exclusividade do intelecto sobre as formas sensíveis do saber. Com o sério agravante de esse intelecto vir sendo progressivamente reduzido a uma maneira parcial de operação da razão humana: aquela preocupada apenas com o funcionamento e a operacionalidade dos sistemas, sejam eles quais forem, naturais, mecânicos, eletrônicos ou humanos. (DUARTE JR. 2004, p. 55)

A imagem, o som e a palavra, são canais expressivos utilizados pelo sistema opressor para propagar sua ideologia dominante. É sabido que as ideias dominantes em uma sociedade são as das classes dominantes, que chegam até nós muitas vezes disfarçadas de belos sons, imagens e palavras, embutidas em “obras de arte”. É uma subliminar invasão dos cérebros, “esse processo de ‘dominação’, de acordo com Boal, se dá de forma biológica, através de associações cerebrais. Dessa forma o sujeito acredita que o que lhe apresentam é o melhor e rejeita o que lhe parece diferente”. (SANCTUM, 2012, p.16)

Esse processo de dominação é neural e se dá por meio da repetição massiva de mensagens visuais, sonoras e verbais estrategicamente localizadas, muitas vezes apoiadas na ideia de entretenimento. Essa repetição permanente em pontos estratégicos acaba por solidificar essas ideias e somos imobilizados pelo fato de não termos mais capacidade de refletir autonomamente sobre o que nos é apresentado, pois o cérebro vai ficando anestesiado. E na contemporaneidade somos afetados o tempo todo por uma infinidade de informações sensoriais levando-nos a não os perceber realmente, não prestamos mais atenção naquilo que

é sentido, o que deixa nosso corpo deficiente. Sinto muitas vezes meus alunos imobilizados diante da realidade que os cerca, assumindo muitas vezes atitudes derrotistas no seus processos de aprendizagem.

Os meios de comunicação de massa fazem perpetuar a ideia do artista como algo distante, elitizado, privilégio de poucos favorecidos de talento excepcional. Esses artistas são responsáveis por produzir suas “artes”, respaldados pela engrenagem midiática, perpetuando assim ideologias castradoras que colaboram para manter as injustiças. Ao cidadão “comum” só lhe resta o papel de consumir essas visões de mundo pré-fabricadas, e repeti-las como a única verdade. Os imperativos dos meios de comunicação de massa obedecem à lógica do mercado, que é o consumismo. Cabe a indústria cultural⁴ o papel de massificação dos gostos, o enlatamento de subjetividades, o enquadramento em padrões. Como afirma Boal (2009, p. 149) “Invasão dos Cérebros: a mesma tática que se usa para invadir um país – primeiro os bombardeios, antes que entre em ação a infantaria de ocupação: primeiro TV e cine... depois o mercado vem atrás.”

Nos meios de comunicação – fantástica arma de poder e convencimento! -, imperam absolutas as monarquias da palavra, do som e da imagem, transformadas em latifúndios da informação.

Imagem, palavra e som não circulam livres na sociedade – são canalizados pelas estações de rádio e tv, pelos livros, revistas e jornais, escolas e universidades, e pela propaganda na beira da estrada. Tudo isso tem dono! Vivemos no mundo virtual desses três impérios.

A palavra, som e imagem são livres enquanto possível criação acessível a todos os seres humanos, mas os meios de comunicação que os fazem circular são privativos do poder econômico que os fabrica, padroniza, difunde, controla e usa. (BOAL, 2009, p.136)

3.4. Canais estéticos de libertação e as linguagens artísticas na escola

Para a real libertação dos sujeitos do processo de alienação através da invasão dos cérebros se faz necessário o domínio dos canais estéticos (imagem, som e palavra) que possibilitam uma leitura mais apurada e crítica do mundo. O domínio expressivo desses canais estéticos amplia a capacidade dos sujeitos de produzirem metáforas, com isso

⁴ O termo Indústria Cultural foi cunhado pelo filósofo Theodor Adorno e significa que as obras de arte são mercadorias, como tudo que existe no capitalismo e sua produção segue a lógica do mercado e da massificação.

desenvolvem suas próprias visões de mundo a partir de sua experiência crítica com a realidade.

Desenvolver a habilidade de produzir metáforas é de suma importância para uma autonomia de visão pessoal e subjetiva, pois a “metáfora é visão organizada do mundo – não é a *coisa*, é outra *coisa*: uma visão da coisa. Metáfora é *meta*: é *além de*.” (BOAL, 2009, p. 119, grifos do autor) Para se produzir uma metáfora é necessário primeiro uma percepção atenta da *coisa* a ser metaforizada, depois um distanciamento analítico para pôr fim a transubstanciação, isto é, a apresentação da *coisa* em outra substância. Neste sentido toda Arte é uma metáfora, pois apresenta por meios sensíveis ideias e sentimentos. É o que afirmam as autoras Mirian Martins, Gisa Picosque e M. Terezinha Guerra no livro Teoria e Prática do Ensino de Arte:

Como toda obra de arte é uma forma sensível que chega a nós pela criação de “formas simbólicas do sentimento humano” (LANGER, 1980), a linguagem da arte propõe diálogo de sensibilidades, uma conversa prazerosa entre nós e as formas de imaginação e formas de sentimento que ela nos dá. Nesta conversa, os signos artísticos são “apresentações” de metáforas aos nossos sentidos. (...)

Por ser metáfora, a obra não traz uma resposta; mas provoca em nós uma profusão de perguntas que nos faz extrair novos, diferentes e mais profundos significados para nosso olhar contaminado pelo cotidiano vê sobre nós mesmos, o mundo ou as coisas do mundo. (MARTINS, PICOSQUE, GUERRA, 2009, p.37)

Nesta perspectiva vislumbro a Estética do Oprimido como uma rica fonte de inspiração para o ensino de Arte na EJA, buscando extrapolar as linguagens artísticas em busca de uma educação estética mais global. Neste sentido a proposta se aproxima das ideias do educador Herbert Read no livro “Educação pela Arte” que propunha a arte como base da educação.

Deve ficar claro, desde o princípio, que o que eu tenho em mente não é apenas a “educação artística” enquanto tal, o que seria mais adequadamente chamado de educação visual ou plástica: a teoria a ser apresentada compreende todos os modos de auto-expressão, literária e poética (verbal), bem como musical ou auricular, e constitui uma abordagem integral da realidade que deveria ser chamada de educação estética – a educação dos sentidos nos quais a consciência e, em última instância, a inteligência e o julgamento do ser humano estão baseadas. É só quando esses sentidos são levados a uma relação harmoniosa e habitual com o mundo externo que se constitui uma personalidade integrada. (READ, 2016, p.8)

A proposta é transitar entre os canais expressivos expostos por Boal aproximando-os dos

processos de ensino e aprendizagem das linguagens artísticas. Os jogos e exercícios desenvolvidos no campo do som, podem se aproximar de abordagens da educação musical. Os jogos e exercícios de imagem podemos aproximar de abordagens do ensino das artes visuais. E por fim os jogos e exercícios de palavra podem ser relacionados ao ensino do Teatro. Aliás, podemos considerar o Teatro como balizador dessas práticas expressivas, uma vez que os jogos de som, imagem e palavra devem passar pela fisicalidade do corpo. Portanto busca-se um ensino de arte híbrido, que transite entre as linguagens da arte sem ignorar suas especificidades educacionais.

Busco sempre manter-me aberto às características de cada grupo que trabalho, para assim direcionar os caminhos a serem percorridos. As turmas mais dinâmicas e entrosadas costumam ser dedicadas em atividades teatrais e musicais, assim como existem turmas que só de propor que todos fiquem de pé e formem um círculo já é o suficiente para ouvir reclamações. Aprendi com minhas experiências que é melhor não forçar e criar alternativas criativas e por vezes mudar de caminho.

Agora, na sequência, para subsidiar teoricamente a prática proposta, me aprofundo em cada canal estético proposto por Boal colocando-os em diálogo com teóricos da Arte Educação.

SOM

O Som é sem dúvida o elemento perceptivo mais invasivo. É o primeiro que chega ainda no útero materno e a vida uterina é rica em sonoridades. Ouve-se o corpo da mãe em seus processos fisiológicos, em especial a pulsação do seu coração. É também do útero que ocorre o relacionamento com o mundo exterior pela audição, ruídos do ambiente e vozes que chegam, sendo esse o primeiro contato com a vida social.

Por sua imaterialidade (som é onda sonora) o som invade o nosso espaço sem que queiramos, o ambiente ruidoso das cidades com carros, buzinas, anunciantes de porta de lojas, carros de som, apito dos guardas de trânsito, ou seja, a poluição sonora⁵ entra em nossas casas, em nosso espaço íntimo, mesmo com as janelas fechadas.

Ao contrário de outros órgãos dos sentidos, os ouvidos são expostos e vulneráveis.

⁵ A poluição sonora refere-se ao efeito danoso provocado por sons em determinado volume que superem os níveis considerados normais para os seres humanos. Diferentemente de outros tipos de poluição, a poluição sonora não deixa resíduo, possui um menor raio de ação, não é transportada através de fontes naturais e é percebida somente por um sentido: a audição. Tudo isso faz com que muitos subestimem seus efeitos, ainda que ela possa trazer graves danos à saúde humana..

Os olhos podem ser fechados, se quisermos; os ouvidos não, estão sempre abertos. Os olhos podem focalizar e apontar nossa vontade, enquanto nossos ouvidos captam todos os sons do horizonte acústico, em todas as direções. (SCHAFER, 2011, p. 55)

Murray Schafer, compositor e educador musical canadense desenvolveu um trabalho pioneiro na área de pesquisa sonora principalmente em relação ao ambiente sonoro, sua história e percepção, alertando para a necessidade de uma ecologia do som. Acredita que a educação musical deve partir do apuramento da percepção atenta da paisagem sonora⁶.

O território básico dos estudos da paisagem sonora estará situado a meio do caminho entre ciência, sociedade e artes. Com a acústica e a psicoacústica aprendemos a respeito das propriedades físicas do som e do modo pelo qual este é interpretado pelo cérebro humano. Com a sociedade aprendemos como os homens se comportam com os sons e de que maneira estes afetam e modificam o seu comportamento. Com as artes, e particularmente com a música, aprendemos de que modo o homem cria paisagens sonoras ideais para aquela outra vida que é a imaginação e da reflexão psíquica. (SCHAFER, 2011, p.18)

Em relação à paisagem sonora dos grandes centros, ou nem tão grandes assim, a intensidade de ruídos tem efeito sobre as pessoas, na concentração, no bem estar e até no estado de espírito. Schafer em seu livro *A Afinação do Mundo* faz uma interessante relação da intensidade dos ruídos e o poder:

Imperialismo é a palavra utilizada para se referir à extensão de um império ou ideologia a partes do mundo remotas a fonte. A Europa e a América do Norte, nos últimos séculos, têm arquitetado várias estratégias destinadas a dominar outros povos e sistemas de valores, e a subjugação pelo ruído tem desempenhado um papel considerável nesses esquemas. A expansão teve lugar, primeiramente na terra e no mar (trem, tanque, navios de guerra) e, depois no ar (aviões, foguetes, rádio). As sondas lunares são mais recente expansão da mesma confiança heróica que fez o Homem Ocidental um mundo de poder colonial.

Quando o poder do som é suficiente para criar um amplo perfil acústico, também podemos considerá-lo imperialista. Por exemplo, um homem com alto-falante é mais imperialista que outro que não o possui, por que pode dominar o espaço acústico. O homem com uma pá não é imperialista, mas o homem com uma serra elétrica é porque tem o poder para interromper e dominar outras atividades acústicas na vizinhança. (SCHAFER, 2011, p.115)

Não é à toa que encontramos lojas com anunciantes em suas portas com caixas de som

⁶ Soudscape é um neologismo criado pelo autor e tem sido traduzido por paisagem sonora.

e música alta, ou igrejas muitas vezes esvaziadas de fiéis, mas com o volume do som tão alto que alcança toda a vizinhança, carros de som com anúncios de estabelecimentos ou pessoas que andam em seus carros com música no último volume. É a disputa pelo espaço, neste caso o espaço acústico, e a intensidade do som é poder, alcance e dominação. As salas de aulas são espaços cada vez mais ruidosos, cada um tenta ser ouvido falando mais alto que o outro e não é raro encontramos professores aos berros. No espaço sonoro das salas de aula a escuta atenta e sensível se torna cada dia mais difícil de ser alcançada.

Diante desta guerra sonora nossos ouvidos ficam fatigados, e precisamos muitas vezes anular os estímulos sonoros, ou pelo menos tentar ignorá-los, levando a uma deterioração do refinamento da percepção auditiva. Por isso se faz necessária uma limpeza dos ouvidos, como diz Schafer se referindo à abertura dos ouvidos para a percepção.

Senti que minha primeira tarefa nesse curso seria a de abrir os ouvidos: procurei levar os alunos a notar sons que na verdade nunca haviam percebido, ouvir avidamente os sons dos ambientes e ainda os que eles próprios injetavam neste mesmo ambiente.

Essa é a razão por que chamei de um curso de limpeza dos ouvidos. Antes do treinamento auditivo é preciso reconhecer a necessidade de limpá-los. (SCHAFER, 2011, p.55)

Boal, desde o início do desenvolvimento de sua metodologia, se preocupou em proporcionar aos participantes um desenvolvimento e um refinamento das percepções sensoriais consciente do desgaste que o pensamento sensível tem na batalha do corpo com o mundo. No que diz respeito à percepção auditiva podemos situar no Arsenal do Teatro do Oprimido⁷ os jogos e exercícios da categoria ‘Escutar tudo que se Ouve’ divididos em cinco séries: 1 exercícios e jogos de ritmo, 2 melodia, 3 som, 4 ritmo da respiração e 5 os ritmos internos. Estes exercícios e jogos já são um excelente ponto de partida para o desenvolvimento da estética do som principalmente no que tange a utilização do corpo como instrumento rítmico e sonoro, aliando a produção de percussão corporal e vocalizações de sons às ações físicas e ao movimento corporal.

Já podemos relacionar esta primeira abordagem boaliana aos Métodos Ativos⁸ da educação musical que buscou um ensino de música onde o protagonista do processo de

⁷ Boal chama o conjunto de jogos e exercícios do Teatro do Oprimido de Arsenal pois defende a ideia que o teatro deve ser utilizado pelos oprimidos como arma de luta. Essas ideias foram desenvolvidas no seu livro “Teatro como Arte Marcial”

⁸ Os métodos ativos de educação musical são um conjunto de abordagens metodológicas que consideram a participação ativa dos alunos no processo de aprendizado musical. Entre os principais representantes, podemos citar: Dalcroze, Maternot, Kodaly e Orff.

aprendizagem é o aluno. Como explica a educadora musical Bernadete Zagonel:

A concepção de ensino musical é ampliada, e o aprendizado de técnicas de um determinado instrumento dá lugar à sensibilização à música, que pode ser feita por meio do ensino coletivo. Temos uma grande preocupação com a dinamicidade das aulas, e utilizamos o corpo, o gesto e o movimento para a concretização das experiências musicais. Sugerimos a utilização do corpo e da voz como importantes instrumentos musicais, e também o jogo como técnica de ensino aprendizagem. Em suma, a música é vista também como um meio de educação.

Os métodos ativos dão prioridade à escuta e à percepção em relação à escrita e à leitura (musical) e propõe um tipo de ensino progressivo, em que deve ser trabalhada uma noção de cada vez sem pular etapas. Ao mesmo tempo pedimos que seja desenvolvido o ensino de ritmo e melodia sempre em paralelo e começamos a estimular a prática da improvisação musical. (ZAGONEL, 2011, p. 39)

No livro *A Estética do Oprimido*, Boal amplia sua abordagem ao universo sonoro incluindo a utilização de qualquer objeto, pois “tudo tem som, e todo som pode se transformar em música.” (BOAL, 2009, 204) A exploração sonora como base em todo tipo de materiais e objetos é importante para desenvolver a acuidade auditiva e a apropriação sonora do mundo. Esta abordagem está em consonância com o ensino contemporâneo de música, inclusive existem diversos grupos e experiências musicais neste sentido, como por exemplo, *Barbatuques* (Brasil), *Uakti* (Brasil), *Stomp* (EUA), entre outros.

A exploração sonora de objetos costuma estimular a participação do alunos, de início na aula se instala um caos sonoro. Porém é necessário transformar o barulho em música, é preciso dar sentido ao som. Neste sentido a apreciação dos grupos acima citados colabora como nutrição estética, isto é, referencial e inspiração.

Ao tocar qualquer instrumento, mesmo os convencionais, o corpo é envolvido, mas na utilização de instrumentos não convencionais a relação corporal com o objeto precisa ser redescoberta, primeiro negar a sua utilidade prática, depois levar em consideração a sua composição, seu material, forma, peso, fragilidade, depois experimentar possibilidades: bater, esfregar, deslizar, rasgar, assoprar e chacoalhar, para descobrir e controlar seus sons para depois poder criar com eles. Neste sentido estimula-se a potencialidade do ato performativo envolvido nesta relação.

Foram nesta direção que se desenvolveram as pesquisas de estética do som e ritmo após a morte de Boal, sem abandonar a experiência do corpo e da voz como produtores de

som. A pessoa de Bárbara Santos⁹, segundo Cachalote Mattos foi fundamental neste processo de continuidade:

O que fica claro é que, após a morte, de Augusto Boal, foi Bárbara Santos quem teve a iniciativa de intensificar a pesquisa de forma continuada e distinta nas três vertentes da Estética do Oprimido, convidando parceiros para pesquisar junto e fazer novas descobertas. (MATTOS, 2016, p.74)

No que diz respeito às pesquisas na vertente de som, Bárbara Santos convida Till Baumann para investirem com mais profundidade na investigação. Baumann é pedagogo, interessado e praticante de música e faz parte do KURINGA, espaço de Teatro do Oprimido em Berlim, Alemanha.

O interesse por música e percussão, levou Till Baumann à Estética do Oprimido Som/Ritmo, onde começou, e trabalha, na maioria das vezes, em parceria com Bárbara, investigando o som da voz e do corpo, o som dos objetos e suas possíveis combinações, o ritmo dos sons criados, dos personagens, do jogo, do fórum e o ritmo como diálogo. O ponto de partida é o corpo como um recurso rítmico e de som.

A experiência trabalha uma investigação sobre a possibilidade de expressão rítmica da opressão diária de vida, e para isso eles usam qualquer tipo de objeto que emita som junto com as possibilidades de som do corpo com o objetivo de criar composições sonoras que expressam conteúdos concretos ou que contam histórias. (MATTOS, 2016, p. 78)

Mais uma vez podemos lançar mão de abordagens do ensino contemporâneo de música no que tange às atividades de composição, execução e apreciação.

Composição é a atividade de criação musical, é o primeiro estágio da música: a sua concepção. “A aprendizagem musical que passa pela criação musical desenvolve todas as qualidades necessárias à musicalidade, trabalha o ouvido, a audição de parâmetros e a organização de sons, pois a melhor maneira de se compreender a música é produzindo-a” (ZAGONEL, 2011, p. 47) A composição está intimamente ligada à execução, que se refere à performance, ou seja, produzir sons tocando ou cantando. Sem a execução, a música propriamente dita não existiria.

⁹ Bárbara Santos trabalhou duas décadas com Augusto Boal como coordenadora do Centro de Teatro do Oprimido, na concepção e desenvolvimento do Teatro-Legislativo e Estética do Oprimido. Vive na Alemanha desde 2009, onde é diretora artística de Kuringa, espaço para o Teatro do Oprimido em Berlim.

A apreciação refere-se ao ato de ouvir música, e completa o ciclo composição-execução-apreciação, pois é para ser ouvida que uma música é criada e executada. Porém busca-se uma escuta consciente, atenta aos detalhes e aberto a sensações, neste caso não apenas de músicas, mas também a escuta de paisagens sonoras, os sons dos objetos ou as próprias composições.

Ao se tratar de estética do som e educação musical, a compreensão das qualidades expressivas intrínsecas ao som só podem enriquecer as experiências. Conceitos como altura (grave/agudo), intensidade (forte/fraco), duração (pulso/ritmo), timbre (identidade do som) e textura (combinação de diferentes sonoridades) podem e devem ser compreendidos para uma experiência mais significativa com o universo sonoro.

Sobre a cultura musical, Boal é bastante combativo em relação às músicas massificadas produzidas pela indústria cultural, segundo ele “o poder econômico encarcera a música em festivais, empresas fonográficas, impondo ritmos padronizados que possam dominar. O que deveria ser harmonia entre o humano, a sociedade e o mundo, torna-se arma de sujeição.” (BOAL, 2009, p. 203) As músicas ao se tornarem mercadorias de fácil absorção, dificultam e esterilizam a criação autêntica da população.

Mesmo no Brasil, que sempre produziu fascinantes ritmos e melodias, mesmo nós somos invadidos pela música massificada das companhias transnacionais, cada vez menos acústicas e mais eletrônicas: mais máquinas e menos gente, mais baratas de fazer e fáceis de vender. Da mesma forma que se quis, um dia, decretar o fim da História, a indústria fonográfica quer agora decretar o fim da Música. (BOAL ,ano, p.152)

O que legitima a música como um produto de qualidade são os meios de comunicação de massa que dizem o que é bom para ouvir e consumir. Em geral, o que faz sucesso são produtos pré-fabricados em série, artistas iguais, que repetem fórmulas já consagradas, sem originalidade e identidade reforçando a alienação dos consumidores.

Esta alienação musical é uma realidade principalmente entre os jovens que mesmo com a facilidade da internet para ampliar sua cultura musical, se limitam a consumir as músicas veiculadas em rádios, em grandes emissoras e casas de shows, criando grande resistência as sonoridades musicais que se distanciam destes padrões mercadológicos.

Numa pesquisa rápida entre meus alunos da EJA sobre suas preferências musicais, os dois gêneros mais citados foram o funk e o sertanejo universitário, e por vezes o hip hop e a

música gospel. É comum, inclusive os alunos manterem os fones de ouvido durante as aulas. E costumam estranhar toda sonoridade musical que foge dos padrões aos quais estão acostumados.

O ensino de música deve levar em conta o gosto musical dos alunos sem menosprezá-lo, utilizando-o como ponto de partida para o novo. É preciso que o professor dê aos alunos a oportunidade de conhecer a variedade musical do mundo, pois “quanto mais ampla e intensa for a vivência musical do indivíduo, mais apto ao entendimento das músicas em geral ele estará e mais facilmente conseguirá desenvolver critérios de julgamento.” (ZAGONEL, 2011, p.30)

IMAGEM

Boal, desde o início da sistematização de sua pedagogia, deu grande valor ao poder comunicativo das imagens. Desenvolveu no seu exílio pela América Latina uma série de jogos e exercícios com o foco na linguagem da imagem corporal, denominada de técnicas de teatro-imagem. O surgimento desta técnica está relacionado às barreiras linguísticas encontradas por Boal em seus trabalhos com indígenas que se expressavam em seus dialetos próprios, o que o levou a explorar os processos da comunicação imagética. Uma imagem carrega em si uma rede de significações e pode abarcar conteúdos expressivos que a palavra não dá conta e a apreensão de seus significados depende de nossa visão particular de mundo que é a soma de nossas experiências.

Através das imagens, podemos entender o mundo em suas particularidades e mostrar nosso ponto de vista sobre determinado assunto. As imagens falam o tempo todo, e qualquer leitura que façamos delas pode ser considerada verdadeira, pois projetamos nela nossas vivências, experiências, desejos e frustrações. Por isso Boal diz que as imagens são polissêmicas. Com essa possibilidade de diversas leituras criamos um universo que pode ser questionado, pois a verdade da imagem se torna relativa. (SANCTUM, 2012, p.105)

Como a técnica de teatro-imagem em sua essência parte de uma coisa simples (a realização de imagens com o corpo), ela pode ser agregada a todas as outras técnicas do Teatro do Oprimido como parte integrante do método. Pode ser utilizada como forma de sensibilização e aproximação de temas e questões do trabalho. Por sua comunicação

polissêmica ela facilita a abstração e a criação de metáfora da realidade, potencializando a compreensão do tema abordado por meios sensíveis. Não é à toa que muitos grupos de teatro profissionais utilizam processos imagéticos como percurso criativo.

No Arsenal do Teatro do Oprimido, podemos situar como embrião das técnicas de imagem da Estética do Oprimido os jogos e exercícios da categoria ‘Ver tudo que se Olha’ divididos nas seguintes subcategorias: sequência do espelho, sequência da modelagem, sequência das marionetes, jogos de imagem, jogos de rituais e máscaras, a imagem do objeto polissêmico, a invenção do espaço e as estruturas espaciais do poder e por fim jogos de integração do elenco.

Pelos seus procedimentos simples e grande potencial gerador, as técnicas de teatro imagem são ótimas ferramentas na EJA. Uma vez superadas as barreiras iniciais: o toque no corpo do outro, sustentar a imobilidade, e suprimir as palavras na etapa inicial, as imagens criadas podem ser excelentes pontos de partida para debates e futuras criações.

Ao propor A Estética do Oprimido Boal lança mão dos meios de produção das Artes Visuais dividindo-as em duas categorias: 1- Artesanais (Escultura, pintura, colagens, instalações, desenhos, etc) e 2- Eletrônicas (Fotografia, cinema, computador).

A fotografia possui uma abrangência muito grande por ser uma possibilidade de exercício do olhar poético em nosso cotidiano, sendo possível a produção de imagens fora do espaço escolar. Atualmente, principalmente com as redes sociais, vivemos um culto à imagem, onde a existência tem que ser provada a cada minuto. As vivências hoje em dia, para serem valorizadas, precisam ser registradas, publicadas e curtidas. E nesse ritmo acelerado de imagens, acabamos não prestando atenção aos detalhes, à poesia das próprias imagens.

Segundo Boal, um aspecto crucial para a deterioração da nossa capacidade de ver como um ato significativo e criativo está relacionado à velocidade em que as imagens circulam nos meios de comunicação.

O extraordinário poder hipnótico da TV é levado ao paroxismo pelo frenético movimento da imagem. Sabemos que qualquer movimento é atraente por causa da sua imprevisibilidade – todo movimento cria suspense. (...) A TV, aleivosa, utiliza esse fato biológico para confundir, fazendo com que suas imagens não demorem na tela, via de regra, mais que alguns segundos fugidios. Não permitir que os espectadores vejam as imagens que olham – esse é um princípio básico da hipnose televisiva: forçar o olhar sem ver. O olhar, sem passar pela consciência, transporta ao cérebro a ordem: compre! (BOAL, 2009, p. 150-151)

Após a morte de Boal quem se dedicou a continuidade e aprofundamento das pesquisas no campo da Imagem é Cachalote Mattos, que deu importantes contribuições com suas reflexões e compartilhamento de descobertas em seu ensaio “Estética do Oprimido: O jogo (de imagem) no teatro fórum.”¹⁰ Mattos é cenógrafo formado pela UFRJ e reflete sobre esta peculiaridade em relação aos outros profissionais que seguiram na pesquisa dos campos específicos da estética do oprimido:

Descobri que diferente de mim, nenhum deles possui formação específica na área que pesquisam, tendo em vista que Christoph Leucht e Bárbara Santos são Sociólogos, Till Baumann é Pedagogo e Augusto Boal era engenheiro químico. Este fato é interessante porque a proposta da metodologia não está condicionada à formação especializada. No meu caso, foi somente coincidência o fato de ser especialista e trabalhar na mesma área da pesquisa que estava desenvolvendo. (MATTOS, 2016, p. 74-75)

Contudo, acredito que as contribuições das pesquisas desenvolvidas nos campos específicos das linguagens artística, em especial, no campo da teoria e prática do ensino de Arte e as especificidades de cada linguagem podem muito colaborar para o aprofundamento e embasamento das práticas da Estética do Oprimido.

Em relação ao ensino das Artes Visuais devemos levar em consideração a abordagem triangular desenvolvida por Ana Mae Barbosa no seu livro “A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos” (1991) onde propõe uma adaptação metodológica de tendências internacionais do ensino de arte que entendia a sua prática dividida em três eixos: produção artística, estética e crítica, histórias da arte. Barbosa sugere uma adaptação à realidade nacional com a seguinte triangulação: fazer artístico, leitura de imagem e história da arte (contextualização). Por ser um triângulo, os três pilares têm a mesma importância, não há indicação em relação a uma sequência a ser seguida e devem ser trabalhadas em constante relação. “Saber (contextualização), conhecer (apreciação) e experimentar (fazer) expandem minha capacidade de conhecer, saber e aprender” (BOAL, 2009, p. 116 parênteses meus)

A abordagem triangular tem grande influência no ensino de arte no Brasil e atualmente tem sido adaptada para as linguagens do teatro, da música e da dança, pois englobam os três principais campos conceituais da Arte: criação/produção, percepção/análise e conhecimento e

¹⁰ Artigo publicado no livro “Teatro do Oprimido e Universidade: experimentos, ensaios e investigações”. Esta é a segunda publicação do GESTO – Grupo de Especialização em Teatro do Oprimido, criado no contexto no NEPA – Núcleo de Estudos em Performance Afro Ameríndias da UNIRIO

contextualização conceitual-histórico-cultural da produção artístico-estético da humanidade.

É fazendo arte que nos tornamos artistas. “Quando me ponho a pintar, mais invento como usar pincéis e tintas, como se fosse pintor” (BOAL, 2009, p.116). Para Boal, precisamos entregar os meios de produção de arte aos oprimidos, neste caso estamos nos referindo aos materiais e técnicas expressivas das artes visuais (desenho, pintura, escultura, gravura, fotografia, etc).

Para além dos materiais e técnicas mais tradicionais deve-se estimular experimentação da diversidade de materiais e objetos do nosso cotidiano, inclusive materiais de descarte e explorá-los como expressivos. “A utilização de material reciclável na arte já vem de longa data e não é uma inovação de Boal. Por exemplo, o movimento Dadaísta, com Marcel Duchamp, já utilizava sobras de objetos, os re-significando como arte.” (MATTOS, 2016, p. 58) Só na arte brasileira existem uma infinidade de artistas que lançaram mão da utilização de materiais diversos como, por exemplo, Nuno Ramos, Arthur Bispo do Rosário, Artur Barrio, Vik Muniz¹¹. Neste sentido, as linguagens contemporâneas das Artes Visuais também devem ser levadas em conta, como as assemblagens, instalações e intervenções no espaço, a body arte e a performance, vídeo-arte, entre outras¹². De qualquer forma o fazer artístico focado do processo estético e não no produto artístico desenvolve a criatividade, a sensibilidade, a interpretação e a representação pessoal do mundo.

A segunda ponta do triângulo está no campo da percepção/análise de obra de Arte que pode ser entendida como apreciação artística. No campo das Artes Visuais são bastante difundidas as metodologias de leitura de imagens. Sobre esse tema, as autoras de Teoria e Prática do Ensino de Arte afirmam:

¹¹ Nuno Ramos (São Paulo SP, 1960) é escultor, pintor, desenhista, cenógrafo, ensaísta, videomaker, para compor suas obras, o artista emprega diferentes suportes e materiais. / Arthur Bispo do Rosário (Japaratuba SE 1911 - Rio de Janeiro RJ 1989), artista visual que após um delírio místico é diagnosticado como esquizofrênico-paranóico, seus trabalhos, realizando com materiais rudimentares. Cria por volta de 1.000 peças com objetos do cotidiano, como roupas e lençóis bordados. / Artur Barrio (Porto, Portugal 1945). Artista multimídia e desenhista. Em 1955, passa a viver no Rio de Janeiro. Realiza trabalhos com materiais orgânicos como lixo, papel higiênico, detritos humanos e carne putrefata e cria também instalações e esculturas, nas quais emprega objetos cotidianos. / Vik Muniz (São Paulo SP 1961). Fotógrafo, desenhista, pintor e gravador que faz uso de técnicas diversas e emprega nas obras, com frequência, materiais inusitados como açúcar, chocolate líquido, doce de leite, catchup, gel para cabelo, lixo e poeira. Seu processo de trabalho consiste em compor as imagens com os materiais, normalmente instáveis e perecíveis, sobre uma superfície e fotografá-las. (Fonte: Enciclopédia Itaú Cultural <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/>)

¹² Assemblages - são trabalhos artísticos que "vão além das colagens". O princípio que orienta a feitura de assemblages é a "estética da acumulação": todo e qualquer tipo de material pode ser incorporado à obra de arte / Instalação - é uma manifestação artística contemporânea composta por elementos organizados em um ambiente e pode ser multimídia e provocar sensações: táteis, térmicas, odoríferas, auditivas, visuais entre outras. / Body Art - ou arte do corpo, designa uma vertente da arte contemporânea que toma o corpo como meio de expressão e/ou matéria para a realização dos trabalhos, associando-se frequentemente a happening e performance. / Performance - forma de arte que combina elementos do teatro, das artes visuais e da música. Nesse sentido, a performance liga-se ao happening (os dois termos aparecem em diversas ocasiões como sinônimos), sendo que neste o espectador participa da cena proposta pelo artista, enquanto na performance, de modo geral, não há participação do público. / Videoarte - é uma forma de expressão artística que utiliza a tecnologia do vídeo em artes visuais. (Fonte: Enciclopédia Itaú Cultural <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/>)

Propor a leitura de uma obra de arte pode ser, então, mediar, dar acesso, instigar o contato mais sensível e aberto acolhendo o pensar/sentir do fruidor e ampliando sua possibilidade de produzir sentido. É um processo de recriação interna que não pode se restringir a um jogo de perguntas e respostas.

Vários estudiosos do ensino das artes visuais refletiram sobre práticas para essa leitura com diferentes grupos de aprendizes da arte e chegaram a algumas metodologias específicas que se refletem no ensino de outras linguagens artísticas. (...)

Há muitos modos de propor a leitura da obra de arte, como os que se fundamentam na semiótica, na Gestalt, na iconografia, entre outras. O mais importante, entretanto, é que tornemos esse processo significativo para o aprendiz. (MARTINS, PICOSQUE, GUERRA, 2009, p.71-72)

Está aí o grande desafio no processo de mediação da apreciação que pode cair no risco de explicações de conceitos, técnicas e história e acabar não abrindo brechas para uma verdadeira experiência estética. Outro grande risco é tomar as produções de artes consagradas como um ideal estético a ser seguido. Talvez por isso, em sua metodologia, Boal questione a questão do acesso cultural.

A Estética do Oprimido, ao propor uma nova forma de se fazer e de se entender a Arte, não pretende anular as anteriores que ainda possam ter valor; não pretende a multiplicação de cópias nem a reprodução da obra, e muito menos a vulgarização do produto artístico. Não queremos oferecer ao povo o acesso à cultura – como se costuma dizer, como se o povo não tivesse sua própria cultura ou não fosse capaz de construí-la. Em diálogo com todas as culturas, queremos estimular a cultura própria dos segmentos oprimidos de cada povo. (BOAL, 2009, p. 46)

Nesta perspectiva a apreciação e a leitura de imagens devem não ter o foco em dar acesso a uma “alta cultura” ou a “arte consagrada”, mas sim possibilitar meios que ampliem a percepção significativa do universo imagético e a ampliação do referencial simbólico no universo das artes visuais. Cabe ao professor a seleção dos artistas e obras a serem levadas ao encontro sensível dos alunos. Tais obras devem levar em consideração as questões ideológicas que norteiam o trabalho e as manifestações de arte e cultura popular e urbana do Brasil e da região em que a escola está inserida promovendo inclusive passeios culturais. Pois o próprio Boal relativiza:

A existência de uma Estética do Oprimido – Estética da Cidadania – não proíbe ninguém de fazer arte sobre a perplexidade, a angústia, a solidão e sonhos

desvairados. Todas as formas de criação artística, toda especulação filosófica e estética, podem ajudar a enriquecer nossa sensibilidade e nossa inteligência – depende do tempo e lugar.

Não devemos temer nenhum lirismo, nenhuma subjetividade. (Idem, p.107)

Por fim, a última ponta do triângulo que compõe a abordagem triangular corresponde à contextualização conceitual-histórico-cultural da produção artístico-estético. É importante levar o aluno a perceber que toda criação artística está inserida num contexto cultural que lhe dá sentido. Por mais individual um processo criativo seja, nele está envolvido a dimensão social do ser-estar no mundo do artista. De acordo com as autoras Maria Ferraz e Maria Fusari no livro *Arte na Educação Escolar*:

As atividades artísticas e estéticas dos artistas são igualmente resultado de determinantes socioculturais por eles apreendidos, conservados ou transformados. Acompanhando a vida e as trajetórias de suas elaborações artísticas observa-se que eles não são indivíduos sociais, a-históricos, nem dotados de dons especiais como o senso comum lhe atribui.

As formas novas (as obras de arte) produzidas pelos artistas também marcam, por sua vez, suas presenças na cultura humana uma vez que são resultados vivos de um trabalho criador.

O principal sentido da obra de arte é, pois, a sua capacidade de intervir no processo histórico da sociedade e da própria arte e, ao mesmo tempo, ser por ele determinado, explicitando assim a dialética de sua relação com o mundo. (FERRAZ, FUSARI, 2010, p. 107)

Levar o aluno a perceber essa dupla relação da arte com a história atento a sua dimensão social de fato é uma grande desafio. Desafio maior é fazê-lo descobrir-se artista, e uma vez artista, estará atento às condicionantes históricas e ideológicas de seu pensar-fazer e ao criar arte estará por sua vez construindo e modificando a história. Se não for a história do Brasil ou de sua comunidade, a sua história pessoal.

Porém, é importante salientar que, embora a obra de arte tenha um contexto que lhe é determinante, o contato com ela deve ser por meios sensíveis abrindo espaço para que a experiência estética aconteça. “Na experiência da fruição estética, é necessário deixar a obra ser, presença única, realidade sensível carregada de significado espiritual e de valor artístico” (MARTINS, PICOSQUE, GUERRA, 2009, p.67) Uma abordagem que enfatiza a contextualização estaria colaborando para a supremacia do pensamento simbólico sobre o

pensamento sensível.

PALAVRA

Ao relacionar os canais estéticos do som e da imagem à música e às artes visuais se faz uma aproximação óbvia, pois os signos sonoros (sons, timbres, tons, ruídos, silêncios, ritmos) e os signos visuais (linhas, cores, luzes, formas, matérias, espaços) são a matéria-prima para a criação de formas artísticas nas linguagens da música e das artes visuais. Então, por que relacionar a palavra ao teatro uma vez que não há a necessidade de palavras para o acontecimento teatral?

Mesmo não havendo palavras, o teatro estruturado como linguagem cria narrativas e discursos além de articular em si as outras linguagens artísticas, tendo como característica essencial a hibridização de linguagens. O próprio Boal faz essa relação ao refletir sobre as origens da estética do oprimido:

As sementes deste projeto já estão no próprio Arsenal do Teatro do Oprimido – técnicas de imagem já são artes plásticas; falta extrapolá-las para a obra de arte concreta. Técnicas de ritmos já são música – falta transformá-las em canções. Improvisações já produzem literatura – falta concretizá-las em poemas e narrativas. (BOAL, 2009, p. 169)

Além disso, podemos considerar o teatro como o balizador das experiências estéticas nos três canais expressivos (som, imagem e palavra) uma vez que o corpo do sujeito como protagonista das experiências é o ponto de partida para as situações de aprendizagem. Seja na exploração dos sons e ritmos do corpo e da voz, seja produzindo e lendo imagens corporais. Para uma educação estética é necessário mobilizar o corpo e promover a sua desmecanização, isto é, liberá-lo esteticamente para atuar de forma criativa e espontânea livre de padrões limitadores impostos no nosso cotidiano.

Importante também levar em consideração que na comunicação humana os signos verbais enquanto voz falada é carregada de comunicação sensível e a compreensão das mensagens depende não somente da compreensão dos significados das palavras ditas, mas também dependerão do timbre e entonação da voz, altura, expressões faciais e gestos corporais. Isto quer dizer que a mensagem é transmitida de forma simbólica e sinalética ao

mesmo tempo, por isso ao emitir uma mensagem o que se diz pode chegar com outro significado ao nosso receptor.

As palavras são indispensáveis para que seja possível o diálogo. São, porém, significantes polissêmicos que, ao serem percebidos pelo receptor, perdem parte dos significados que motivaram o emissor. Pronunciadas pelo emissor, as palavras são significantes com significados ricos de suas experiências, desejos e imaginação; no trânsito, esses significantes mudam de significados, como um caminhão que, de uma cidade pra outra, troca sua carga: ao chegar, as palavras estarão carregadas com as experiências do destinatário, não do remetente. (BOAL, 2009, p.103)

As práticas da Estética do Oprimido desenvolvidas por Boal que se concentram no canal estético da palavra são exercícios de produção de poesias e textos sempre relacionados com a identidade ou vivências significativas dos sujeitos. Ao produzir um texto ou poema que acessa na sua feitura a memória, as sensações e experiência tem forte apelo sensorial e podem estimular uma produção textual criativa e autônoma.

Um problema muito evidente na Educação de Jovens Adultos é a questão do analfabetismo funcional. Os alunos apresentam, em sua maioria, grandes dificuldades com a comunicação escrita, tanto de leitura e compreensão quanto de expressão. Desenvolver situações de aprendizagem no domínio do discurso escrito com base em experiências concretas pode muito colaborar para o desenvolvimento do letramento desses sujeitos. Outra prática valiosa que pode ser bastante explorada é a prática da sinestesia (tratada no item a seguir), produzindo textos/poemas a partir do contato sensível com imagens e sons. Que história conta essa imagem? Qual a palavra para esse som? Ou quais imagens podem representar uma palavra? E assim por diante.

É nesse sentido que se desenvolveram as pesquisas da “Estética do Oprimido – Palavra” após a morte de Boal. Como já foi mencionado anteriormente, foi Bárbara Santos em parceria com Christoph Leucht que se dedicaram nesta vertente da estética do oprimido, aplicando a oficina pela primeira vez em abril de 2013 e depois continuaram experimentando elementos desta oficina em cursos de formação em Teatro do Oprimido. Sobre este processo, Christoph comenta em sua entrevista concedida por e-mail a Cachalote Mattos e transcrito em seu artigo “Estética do Oprimido: um jogo (de imagem) no teatro fórum”:

A palavra pode ser um meio estético muito forte quando conseguimos libertar

nosso senso poético e começar a produzir textos, que expressam opiniões e sentimentos com sentidos pensados e com sensações estéticas. Investigar esse processo de produção foi motivo de fazer oficinas da Estética do Oprimido – Palavra.

Quais foram as descobertas? Como esse trabalho pode ajudar a potencializar os espetáculos?

O texto, quando trabalhado, vira imagem e som: imagem da palavra. Palavras pintam um sentido, apoiam, ilustram. Em vez de atirar e tentar matar para explicar o concreto, de uma vez para sempre. Palavras criadas com tempo e senso poético cuidam do ritmo, da diversidade, do equilíbrio, da dinâmica e da abertura dos sentidos. Palavras produzidas com poesia fortalecem a expressão estética em vez de limitar. (e-mail 19/06/2016) (MATTOS, 2016, p. 750)

Ao trabalhar a criação de textos devemos ser cuidadosos para não supervalorizar a comunicação por palavras em detrimento da comunicação sensível. A supremacia da palavra como a única capaz de produzir pensamento ou de professar “verdades” acaba por levar um embotamento da sensibilidade, por isso Boal alerta quanto aos malefícios das palavras: “as palavras são tão poderosas que, quando as ouvimos, obliteramos nossos sentidos através dos quais, sem elas, perceberíamos mais claramente os sinais do mundo”. (BOAL, 2009, p. 88) Quando as palavras (e ao campo da palavra relaciono à razão e ao discurso lógico) subjagam o pensamento sensível e com ele a sensibilidade e a intuição faz definhar em nós o artista potencial que todos somos.

Com a introdução da palavra, simbólica, as linguagens estéticas (sinaléticas) esmaecem e se tornam menos conscientes e consistentes. Limitamos nossa percepção a caminhos cansados e o nosso corpo se mecaniza nas ações dos rituais cotidianos. Prestamos atenção ao significado atribuído às palavras – não ao timbre, volume, ritmo, características sensoriais da voz.

Definha, em nós, o artista. O pensamento simbólico sufoca o pensamento sensível, que continua vivo, inconsciente, mas atuante. (BOAL, 2009, p.90)

Para libertar o artista interior precisamos libertar nosso corpo, redescobrimo-o, ativando-o por meios sensíveis que englobam a memória e a imaginação. Por isso é importante trabalhar as palavras em suas corporeidades, fisicalizando-as em imagens e ações, se atentar às suas musicalidades e vibrações. Deve-se sensibilizar as palavras para poder abri-las em múltiplas significações.

Em seu livro A Estética do Oprimido, Boal se dedica a investigar os usos abusivos das

palavras e discute como elas são apropriadas pelas classes dominantes com o intuito de dominação. A indústria da informação (jornais, revistas, blogs, etc) tem o poder de fazer de meras opiniões verdades absolutas, corrompendo as palavras, e muitas vezes alterando ou dando-lhe o sentido contrário. Podemos tomar como exemplo as palavras “esquerda” e “direita” no sentido político. A grande mídia é capaz de manipular o entendimento da massa sobre esses conceitos.

Palavras são símbolos. Para que um símbolo exista, é necessária a concordância dos interlocutores. Como quase tudo na vida social, também as palavras se tornam objetos de encarniçadas lutas. A etimologia mostra a correlação de forças da sociedade no momento em que fabricou uma palavra a fim de revelar – ou esconder – verdades. A semântica torna-se um campo de batalha em que todas as forças em conflito procuram, a cada palavra, atribuir-lhe o sentido que mais lhe convenha.

A luta semântica é a luta pelo poder. (BOAL, 2009, p. 70)

Outro uso abusivo das palavras discutido por Boal que deve ser combatido é a capacidade delas, aliadas aos poderes do som e da imagem, criar dogmas. O dogma cristaliza conceitos e ideias que são tomadas como verdade absoluta, onde tudo já está posto e não há o que questionar ou refletir. A visão de mundo passa ser determinada pelos dogmas internalizados que engessam o pensamento e a capacidade de atuação social. Muitos alunos da EJA já internalizaram o fracasso que a priori suas condições sociais lhes impõe e romper com essa lógica é o grande desafio.

Quem tem o poder da palavra, da imagem e do som, tem a seu dispor a invenção de dogmas religiosos, políticos, econômicos e sociais... e também dogmas da arte e da cultura. Nestes, os seres humanos são divididos em artistas e não artistas, como se fossem divididos entre nobres e plebeus. Isto é dogma, e dos mais abjetos. (BOAL, 2009, p. 75)

SINESTESIA

Um procedimento desenvolvido por Boal na Estética do Oprimido que muito colabora metodologicamente para atingir os objetivos desta pesquisa são as práticas sinestésicas. Sinestesia é uma figura de linguagem que associa palavras ou expressões em que ocorre combinação de sensações diferentes numa só impressão estabelecendo um cruzamento de

sensações. No caso da estética do oprimido é a tradução de uma forma artística por outra em uma linguagem diferente. Segundo Louis Porcher:

Deste modo, uma mesma impressão pode ser traduzida por uma improvisação musical ou um arabesco pintado, um poema pode transformar-se em pantomima, uma música ouvida e assimilada pode encontrar numa pintura abstrata um equivalente emocional perfeitamente expressivo, etc. Uma pedagogia estética global é, portanto, antes de mais nada, uma derrubada das divisões que separam as diversas atividades expressivas. (PORCHER, 1982, p. 31)

Transitar entre as linguagens da arte é um exercício de criar metáforas de grande mobilização sensorial para a percepção das essências. Praticar a sinestesia é refletir sobre a mesma coisa/assunto por diferentes canais sensoriais, é a ampliação da percepção do mundo, pois “a sinestesia faz ver e ouvir o que passaria despercebido sem o cruzamento das artes.” (Boal, 2009, p. 201)

(...) os Jogos Sinestésicos já estão no nosso Arsenal e são os que mais estimulam a criatividade artística porque, ao traduzirem uma sensação em outra, uma ideia em sensação ou uma sensação em ideia, ao traduzirem a memória em emoção e esta naquela, estimulam a totalidade dos neurônios estéticos envolvidos no tema. (Idem, p. 169)

No próximo capítulo, intitulado: Reflexões Sensíveis de um professor no campo de batalha, farei um relato analítico de minha prática em sala de aula a partir das reflexões abordadas nos capítulos 1 e 2. Para tal, realizei um recorte temporal de um semestre letivo e analisarei dois grupos. Neste semestre busquei transitar entre os canais expressivos expostos por Boal (Som, Imagem, Palavra) aproximando-os aos processos de ensino e aprendizagem das linguagens artísticas: artes visuais, música e teatro. Portanto buscou-se um ensino de arte híbrido, que transite entre as linguagens da arte sem ignorar suas especificidades educacionais. Além disso busquei radicalizar minha prática, abandonando métodos tradicionais e investindo no espaço da aula como um gerador de experiências sensíveis.

CAPÍTULO 3. Reflexões sensíveis de um professor no campo de batalha.

Sala de aula

Naqueles olhos que vi a pupila dilatada,
aguada,
a veia do olho corada.
O foco que se perdeu para não achar o outro,
Miró.
A mão que se fechou.
O pescoço endurecido de tensão,
carvão,
ouvia a ira,
sentia, via.
O Fuzilamento, 1808, lamento.
A palavra lançada, a mais suja, a pior que sabia, jogada.
Poema sujo.
Fora, forra, porra.
Não sei da onde vem o freio que segura a revolta, Marat.
A réplica,
a outra face.
Vontade de quebrar, desfazer, acabar,
o outro.
Só caralho, merda, esporro.
Que se dane ele, ela, vaca, vadia, puta.
É criança, é menina, é escrota.
A coleção de vontades de não saber reagir, falar, calar.
Não tem choro, tudo entupido, expurgo.
Não tem volta, tem tempo.
Não tem cura, fria, cadela.
Não quero ver, saber, fedelha.
É criança

É banida

É bandida?

Não tem corpo, tem pernas, não tem boca, tem sexo.

Não sabe o que, sabe quem.

É o mundo estúpido, é privada invertida, é mazela, salvem ela!

Aquarela

É apatia, é inocência, é crueldade.

Ferir, Frida

O outro, o mundo, Argan na garganta, o conselho, a porra do conteúdo.

Quero farinha, quero pau, quero mastigado, dado, roubado, quero.

Abro a minha boca pra que Dada tudo: dinheiro, moeda, moela, gazela.

Não tem Matisse, nem isse, nem essa, nem isso.

Não tem expressão, nem cor, nem gesto.

Para abrir este capítulo, proponho um poema em forma de reflexão. Primeiramente, busquei entre poetas consagrados e nacionais algo que refletisse a sensibilidade de um professor perante as dificuldades de sua profissão, porém nada me impactou mais do que esse poema que uma amiga, Nathália Dias Gomes, também arte educadora, escreveu. Ainda mais sabendo da história quem vem com este poema: ela escreveu como forma de expressão estética necessária após uma falta total de ação quando uma aluna, criança, a mandou “tomar no cu” em sala de aula, isso no início de sua carreira como professora.

Ao escutá-la declamar este poema, fui tocado como só as obras de arte genuínas são capazes de nos tocar. Me identifiquei com o poema pois justamente ele apresenta um contraste da beleza da arte, presente nas citações de obras, artistas e movimentos da história das artes visuais, com a aspereza das relações em sala de aula, que começam a se estabelecer ainda na educação infantil. Como falar da beleza e do prazer da arte em realidades tão duras e sofridas sem cair no lugar comum da arte como salvadora de vidas? Como realizar uma educação sensível, que desperte o olhar sensível e crítico dentro de um sistema burocratizado, mecanizado e rude que se tornou as escolas? Estas foram questões-desafios enfrentados nesta pesquisa. Na verdade essas são inquietações que sempre me acompanharam durante a prática docente e no desenvolver desta pesquisa, ao serem aprofundadas e confrontadas, chegaram a

me angustiar. Às vezes (ou quase sempre), trilhar pelos caminhos da educação pública de nível básico neste país é cruzar terrenos bem áridos, ou verdadeiros campos de batalhas. Nesta luta contei com os canais estéticos e minha sensibilidade como armas.

3.1. Os sujeitos e o espaço da pesquisa.

Como forma de pôr as reflexões teóricas em ação, experimentei um projeto no segundo semestre letivo de 2017, em duas turmas da EJA noturna da escola em que leciono. O projeto de ação buscou investigar o saber sensível na relação do aluno com a aprendizagem e a escola. Ao longo dos anos de experiência de atuação na EJA e as reflexões expostas no primeiro capítulo foi possível perceber que os sujeitos que nela estão inseridos, em sua maioria, possuem baixa autoestima em relação à aprendizagem. Os alunos não se acham capazes de pensar criticamente sobre o mundo, isso é refletido numa apatia em relação à escola e sua atitude diante das situações de aprendizagem. Isso é percebido em atitudes simples como: esperar que o outro realize a tarefa para poder copiá-la, ficar satisfeito com a opinião do colega e não querer se colocar, não se dedicar de forma plena nas atividades buscando realizar apenas o correto, sem arriscar soluções criativas, uma postura corporal cansada e desinteressada, etc.

Muitos dos alunos que frequentam a EJA têm em suas trajetórias uma relação tensa com a escola e com a aprendizagem. Suas trajetórias são marcadas por dificuldades de aprendizagem, problemas disciplinares, por reprovações e exclusões. Ao iniciarem seus percursos na EJA trazem consigo esses estigmas que precisam ser rompidos para que haja realmente uma aprendizagem significativa. De nada adianta replicar os métodos de ensino desenvolvidos no ensino regular, focado numa linearidade dos conteúdos da História da Arte com foco em Artes Visuais (como é o planejamento curricular da rede municipal de Barra Mansa). Foi necessário experimentar uma nova abordagem metodológica em que as relações do aluno com a aprendizagem pudessem ser ampliadas. Acredito que a valorização de uma educação do sensível, e da sensibilidade no próprio ato de educar, postulada por Duarte Júnior, é um componente indispensável para a uma experiência significativa. Porém, não se deve perder de vista a dimensão política que a própria EJA nos impõe.

É nesta perspectiva que vislumbro a Estética do Oprimido de Augusto Boal como uma rica fonte de inspiração para o ensino de Arte na Educação de Jovens e Adultos, pois

extrapola das linguagens artísticas em busca de uma educação estética mais global, que poderia ser chamada aqui de educação sensível. Pois segundo Cachalote Mattos:

Todos os jogos da Estética do Oprimido são pensados com a finalidade de potencializar habilidades estéticas e criar um percepção sensível, crítica e reflexiva nos participantes, que, segundo os princípios da Estética do Oprimido, ajudam a proteger contra a invasão do cérebro imposta pelo sistema opressor por meios de comunicação de massa. (MATTOS, 2016, 48)

Precisei também definir um recorte de investigação com os alunos. De início busquei investigar a relação desses jovens-adultos com a escola e a aprendizagem, visto que este é o ponto mais importante da questão analisada neste trabalho e fonte de toda minha inquietação com a prática docente na EJA. As propostas sensíveis estariam direcionadas a responder às seguintes questões: O que levou esses alunos a cursarem a EJA? Qual a relação que eles nutrem pela escola? Como percebem suas próprias capacidades intelectuais? Quais seus desejos em relação ao futuro escolar e profissional?

Minha atuação tinha em vista os seguintes objetivos: valorizar o saber sensível como importante componente da aprendizagem; estimular o pensamento criativo, poético e crítico na leitura de mundo; desenvolver relações sensíveis com a escola e com a aprendizagem; envolver o corpo e a sensorialidade nas situações de aprendizagem; ampliar a comunicação e expressar ideias por meio das linguagens artísticas apropriando-se de seus códigos; estimular a autonomia individual e do grupo.

Foram escolhidas duas turmas, no primeiro horário de 19h às 20h20min a turma 8 Fase D, e na sequência de 20h20min às 21h40min a turma 7 Fase D. O perfil das turmas seguiam como de costume: em sua maioria era de jovens abaixo de 25 anos, mas sempre com um ou outro adulto em cada turma.

A turma 8D iniciou com apenas 11 alunos, 5 deles já estudaram comigo nas fases anteriores, outros eram novos na escola. Dentre os 11 a maioria é jovem, com menos de 20 anos, porém há três mulheres com mais de 38 anos. Inicialmente se mostraram um pouco retraídos, e foram pouco participativos. Marta, uma das mulheres mais maduras é bem articulada e tem iniciativa, se assumiu logo como mãezona da turma, porém incorre no risco dela falar e os outros apenas concordarem, como foi o caso quando perguntei a diferença de

sabedoria para conhecimento. Ela deu uma resposta toda elaborada o que intimidou os outros de darem sua opinião.

A turma 7D iniciou o semestre letivo um pouco mais cheia, com 16 alunos, em sua maioria jovens abaixo de 20 anos. Também com mulheres acima de 33 anos. O interessante é que uma delas é mãe de um aluno. Ela decidiu estudar junto com o filho para acompanhá-lo de perto. Como na turma anterior, alguns alunos já haviam estudado comigo, como duas moças que estudaram a alguns anos atrás e decidiram retomar a escola, ambas por causa da gravidez e cuidados com os filhos.

Ao longo de todo semestre alunos novos iam se matriculando e compondo o grupo. A escola não pode negar a matrícula de alunos, em especial alunos menores encaminhados pelo conselho tutelar por estarem fora da escola, ou por determinação da justiça de jovens que estão cumprindo medidas sócio educativas por terem cometido alguma infração. Assim também como há alunos que vão desistindo e evadindo pelos mais variados motivos. Como no caso da aluna citada acima que novamente precisou parar de estudar pois teve dificuldades de encontrar alguém para tomar conta do filho enquanto estava na escola.

No fim do semestre a turma 8D estava com 27 alunos matriculados, porém nas aulas nunca passavam de uma média de 15 alunos em sala. Já na 7D eram 29 matriculados mas frequentava uma média de 12 alunos. Trabalhar com essa fluibilidade do grupo não é fácil, principalmente quando se propõe um trabalho de fortalecimento de identidade coletiva ou um processo contínuo e linear de conteúdos.

Mudanças significativas na minha prática docente foram necessárias. A começar pelo espaço físico das aulas que antes eram em sua grande parte na sala e passaram a ser no auditório da escola, uma estrutura que conta com um palco pequeno, e plateia com cadeiras móveis. As cadeiras organizadas em um círculo na plateia e o palco livre. Os procedimentos clássicos de uma aula foram abolidos, tais como a utilização do quadro branco, reprodução de conteúdos em lousa e cadernos. Esses procedimentos tradicionais deram lugar a debates em círculo, jogos estéticos no palco e grupos de criação.



Alunos anotam palavras positivas e palavras negativas sobre a escola.



Grupos de criação plástica.



Jogos Teatrais no Palco.

Pensar a ação educativa que valorize processos que existem e que estão para além dos “conteúdos” e das “disciplinas” que são objetos estáveis e imutáveis acaba por ser um ato radical, pois rompe com a lógica do sistema escolar. Conceber uma forma de trabalho que tenha a experiência e a vivência como forma essencial, que o aluno seja convidado a pensar e a dar sentido a suas experiências de forma autônoma, nos remete a emancipação intelectual postulada por Jacques Rancière na sua obra *O Mestre Ignorante*: “pode-se ensinar o que se ignora, desde que se emancipe o aluno; isto é, que se force o aluno a usar sua própria inteligência.” (RANCIÈRE, 2015, p.34)

Segundo o autor:

Instruir pode, portanto, significar duas coisas absolutamente opostas: confirmar uma incapacidade pelo próprio ato que pretende reduzi-la, ou, inversamente, forçar uma capacidade que se ignora ou se denega reconhecer e a desenvolver todas as consequências desse reconhecimento. Primeiro ato chama-se embrutecimento e o segundo, emancipação. (RANCIÈRE, 2015, p.11-2)

No caso do primeiro ato, o embrutecimento, é resultado da superioridade intelectual do mestre, que deve instruir os alunos, passando-lhes informações sobre os conteúdos e lhes explicando para que sejam capazes de compreender. Esta postura pedagógica parte do princípio da diferença intelectual entre mestre e aluno, e o sistema de ensino tem por pressuposto uma desigualdade a ser reduzida. Porém, ao partir do princípio da desigualdade, acaba por reforçá-la e gerando dependência desta tal ordem explicadora que codifica e simplifica o mundo, sem a qual eles não seriam capazes de compreender sozinhos.

Já o ato emancipador parte do princípio filosófico da igualdade das inteligências, o mestre pode ensinar o que ignora, por que, justamente o seu papel não é explicar o que ele sabe, mas sim forçar o aluno a utilizar a sua própria inteligência buscando respostas. Cabe ao mestre fazer perguntas, questionar, desafiar a inteligência, e para tal, o mestre precisa ter emancipado a si próprio, ele precisa “conhecer-se a si mesmo como um viajante do espírito, semelhante a todos os outros viajantes, como sujeito intelectual que participa da potência comum dos seres intelectuais” (RANCIÈRE, 2015, p.57) Tal postura pedagógica acaba por levar os alunos a tomada de consciência da própria inteligência, atingindo uma autonomia intelectual.

As proposições de Rancière muito se assemelham às de Paulo Freire. Podemos facilmente traçar um paralelo entre a prática bancária de educação criticada por Freire como o velho método, como Rancière chama a todo método que gera dependência do aluno ao mestre explicador e leva conseqüentemente ao embrutecimento. E a prática libertadora defendida por Freire, que parte justamente da problematização da realidade como o método da pergunta de Rancière que leva a emancipação intelectual. Segundo Freire:

Assim é que, enquanto a prática bancária, como enfatizamos, implica numa espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, que de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade. A primeira pretende manter a imersão; a segunda, pelo contrário, busca a emersão das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade. (FREIRE, 2016, p. 97-8)

Eu criei uma expectativa sobre como os alunos iriam receber as proposições. Acreditava que tomando atitudes anárquicas diante dos conteúdos e métodos tradicionais os alunos se identificariam, encontrariam uma nova maneira de lidar com o espaço da escola, se sentiriam incluídos e estimulados a participarem de forma mais ativa das aulas. Porém tive que lidar com essa frustração inicial. Do primeiro ao último encontro tive que lidar com algumas situações que pensei que seriam logo superadas. Como a dificuldade em iniciar as aulas com todos sentados em círculo. Como já mencionei, preparava o espaço do auditório com um círculo de cadeiras próximo ao pequeno palco, mas como haviam muitas cadeiras no auditório, o restante da plateia ficava montada. Quando os alunos chegavam no espaço, nem todos se sentavam no círculo. Diversas vezes foi necessário intervir para que esses alunos se juntassem ao grupo para o início da atividade.

O mesmo aconteceu em relação às experiências com os jogos teatrais. Todo encontro começava com jogos do Arsenal do Teatro do Oprimido (sentir o que toca, escutar o que ouve, ver o que olha, ativar vários sentidos, memória dos sentidos) com o objetivo de trazer o corpo para sala de aula por meio da ação e assim estimular a estesia (tato, visão, audição). Os jogos teatrais na EJA acabam por ser um exercício da presença, neles os alunos não podem estar “ausentes”, mexendo em seu celulares, copiando matéria, ou fazendo atividades “na deles”. Talvez por esse compromisso de “estar presente” que houve tanta resistência com os jogos.

Nas primeiras experiências com o jogos, os grupos foram bem tímidos, porém com um empenho maior da turma 7D. Um dos primeiros jogos realizados foi o Batizado Mineiro¹³. Muitos alunos da 8D se recusaram a se “batizar” alegando que não sabiam uma característica deles que começasse com a letra do nome, enfim o jogo travou. Estimulei-os dizendo que são capazes e pedi que pensassem num batismo, pois repetiria o jogo na próxima aula. Como prometido, no encontro seguinte, voltei no batismo mineiro e insisti que cada um se batizasse com uma palavra. Mais uma vez frases como “não sei”, “não consigo”, “não vou fazer”, foi necessário eliminar o gesto corporal para encorajá-los. Após muita insistência a atividade foi realizada, os que não quiseram, foram ajudados pelos colegas.

De uma forma geral, os jogos teatrais funcionaram melhor na 7D, que por vezes recebiam as propostas de forma entusiasmada, mas eu sempre precisava insistir para que alguns alunos participassem. Houve uma aluna que nas primeiras aulas participou com muita má vontade e cara feia, dizendo que achava aquilo tudo uma bobeira, depois passou a se recusar em realizar os jogos. De início deixei que ela não fizesse, depois tentei convencê-la a realizar, porém nunca utilizando o argumento da nota, não obtive sucesso.

Já na 8D os desafios foram maiores. Esta turma parecia estar sempre cansada, reagiam com desânimo e reclamações e sempre alguns alunos se recusaram a subir no palco para os jogos, os motivos variavam entre: não estar dispostos ou se sentindo mal, ou simplesmente com preguiça. Mesmo com as incontáveis conversas sobre os propósitos da atividade, seus benefícios e potências, alguns alunos percebiam os jogos apenas como “brincadeiras”, ou às vezes pejorativamente como “bobeira” ou “palhaçada”. E mesmo os que participavam sempre estavam aquém de suas potências criativas, ousando e se arriscando pouco.

Além disso, os alunos já estão condicionados a um sistema de educação que lhes exige muito. Muitas disciplinas nas grades da prisão curricular, com muitos conteúdos, com muitos trabalhos e provas que valem nota. Onde o importante é atingir a média para passar de ano. Porém esse sistema exige pouco. Pouca autonomia de pensamento, pouca disponibilidade para a experiência, pouco senso crítico. Este é o grande risco de quando se aplica a lógica do sistema educacional na EJA, acaba por sufocar seu legado na Educação Popular.

¹³ Atores em círculo; cada um, em sequência, dá dois passos à frente, diz seu nome, diz uma palavra que comece com a primeira letra do seu nome e que corresponda a uma característica que possui ou crê que possui fazendo um movimento rítmico que corresponda a essa palavra. (BOAL, Jogos para Atores e não Atores, 2012, p. 163)

Como pondera o educador Ira Shor, ao falar de sua experiência, em diálogo com Paulo Freire no livro “Medo e Ousadia: o cotidiano do professor”:

Há muito tempo, os estudantes estão acostumados com a aprendizagem passiva, o que fazia com que alguns deles pensassem que eu não tinha direito de lhes fazer exigências críticas. A meu ver, a sala de aula libertadora é exigente, e não permissiva. Exige que você pense sobre questões, escreva sobre elas, discuta-as seriamente. O sistema escolar convenceu muitos estudantes de que a escola não os levava a sério e, por isso deixaram de ser sérios na escola. Certos estudantes não conseguem superar o desgosto que adquiriram com o trabalho intelectual na escola. (SHOR, 1992, p. 36)

Quando propõe-se romper com essa lógica, os próprios alunos desconfiam. A resposta para a pergunta “vale nota?” é condicionante para a vontade em realizar a atividade proposta, que é realizada de forma medíocre para alcançar a tal média. De início busquei problematizar a questão. Que o importante era a vivência e não a nota. Que deveríamos fazer as atividades motivados pela própria vontade em descobrir e viver coisas novas. Com esse discurso, alguns alunos optaram por não realizar principalmente as atividades que envolviam o corpo. Tive que mudar o discurso e assumir que tudo que era feito nas aulas valia nota.

Esta postura gerou um episódio interessante. Como os alunos tinham meu contato de Whatsapp, pois criei um grupo com as turmas para as propostas de fotografia (abordarei o tema mais à frente). A aluna, Marta, me enviou um áudio me dando um conselho.

Essa aluna é uma mulher de 38, casada e mãe de três filhos. Estava afastada da escola a 18 anos, e retornou naquele semestre. Mulher bem firme em seus propósitos e bem comunicativa. Logo no primeiro dia se declarou como a mãezona de todos. No primeiro encontro, quando expus as intenções para o semestre, ela logo disse: “estarei disposta a fazer tudo que não vá ferir a minha religião”, Marta é evangélica.

No áudio de Whatsapp (infelizmente o perdi antes de transcrevê-lo) ela comenta que percebeu a minha frustração no final de uma aula com o pouco envolvimento da turma e pediu licença para me dar um conselho: eu deveria exigir mais da turma, cobrando nota de todas atividades e dizendo que quem não fizesse ficaria de nota vermelha e conseqüentemente reprovado. Mais à frente, numa autoavaliação, convidada a tecer sua opinião sobre as aulas de arte ela escreveu: “acho as atividades muito criativas, apesar de achar que deveria ser um

pouco mais imposta, sei que é difícil se impor com autoridade pela maioria da turma não ter responsabilidade, mas de fato gosto da maneira que o professor acredita no seu trabalho.”

Achei muito curiosa a postura de Marta. Primeiro por se mostrar sensível ao perceber minha frustração em sala de aula, e aconselhando-me a ser mais exigente, seguintes métodos ditos mais tradicionais para obter maior participação da turma.

Sobre o tema participação, a maioria dos alunos na autoavaliação assumiu que sua dedicação foi aquém de sua capacidade. Os motivos alegados foram cansaço, muitas vezes por ter trabalhado durante o dia todo, ou simplesmente preguiça. Apesar de pouca participação, a maioria reconhece a importância de iniciativas diversificadas na escola e o empenho e dedicação do professor. Nas palavras dos alunos: “As aulas de arte são as melhores aulas que têm, porque a gente se exercita, conversa, escreve textos e desenha. O professor traz a gente para o auditório para ficar mais confortável. A gente debate sobre as atividades em aula, fazemos poemas, o professor ensina exercícios, etc.” (Alexandre T., 18 anos). “Acho essa aula muito dinâmica com várias atividades que vão de acordo com o propósito de falar sobre nossa escola, eu particularmente acho isso uma grande e inovadora ideia que está sendo essencial para conhecermos nossos colegas de classe e com isso facilitando o relacionamento nas outras matérias. Acho que o professor já deu um enorme passo, fazendo uma aula muito dinâmica, envolvendo vários elementos da arte sem precisar ficar copiando matérias cansativas dentro de uma sala de aula.” (Lucas J., 20 anos)

Porém, alguns alunos chegaram a questionar sobre a falta dos conteúdos da disciplina reclamando a volta das aulas “tradicionais” de arte. Transcrevo aqui alguns trechos: “As aulas de arte são boas, o professor tem um bom empenho nas aulas, porém as atividades não vejo que estão enquadradas na matéria. Minha sugestão é que deveríamos aprender mais fundo sobre a matéria em si.” (Élida, 27 anos), “Acho que o professor poderia passar mais desenhos, pinturas, etc. Para podermos conhecer os tipos de cores e os pintores antigos.” (José David, 18 anos), “Acho que seria melhor se tivéssemos mais aulas em sala de aula, até mesmo teórica. Menos aulas práticas me interessa bem mais.” (Nathalya, 19 anos).

Como podemos perceber nas transcrições acima, alguns alunos acreditam que o conhecimento se dá aos moldes da educação bancária, isto é, pela transferência absorção de informações, dados teóricos sobre períodos artísticos, pintores famosos, etc. Perpetuando a grande confusão que se faz entre informação e conhecimento, como muito bem explica Jorge Larrosa Bondía:

Além disso, seguramente todos já ouvimos que vivemos numa “sociedade de informação”. E já nos demos conta de que esta estranha expressão funciona às vezes como sinônima de “sociedade do conhecimento” ou até mesmo de “sociedade de aprendizagem”. Não deixa de ser curiosa a troca, a intercambialidade entre os termos “informação”, “conhecimento” e “aprendizagem”. Como se o conhecimento se desse sob a forma de informação, e como se aprender não fosse outra coisa que não adquirir e processar informação. (LARROSA BONDÍA, 2002, p.22)

Segundo o autor, o verdadeiro conhecimento só é possível pelas vias da experiência que requer justamente a suspensão do tipo de racionalidade constituída ao longo dos últimos séculos, caracterizada pela instrumentalidade e a funcionalidade. O excesso de informação, muitas vezes superficiais, acabam por valorizar o saber racional em detrimento ao saber sensível, transformando as escolas em meros espaços burocráticos. Segundo Duarte Jr.:

Constatação que remete às nossas escolas e às atividades ali desempenhadas. Construídas a partir da mentalidade predominante na sociedade industrial e a ela servindo, às escolas cabe a formação de pessoas adaptadas à lógica desse sistema produtivo e em seu benefício. Aprender, por conseguinte, aparece aí como uma atividade árdua, desprazerosa e desvinculada da vida cotidiana; surge como algo que se executa por imposição e não por livre determinação, o que implica também em que tais estabelecimentos sejam geridos com base num pensamento idêntico ao que alicerça a produção industrial. (DUARTE JR, 2004, p. 105)

3.2. A tensa relação aluno x escola x saber

Para iniciar a investigação sobre a relação dos alunos com a escola e o saber realizei algumas atividades neste sentido. A primeira foi inspirada numa atividade desenvolvida pela professora Dra. Marina Henriques na sua disciplina Teatro em Comunidades no curso de Licenciatura em Teatro na UNIRIO. Desenhar um mapa coletivo, onde a escola é o centro e todos devem traçar seus percursos de casa até a escola. Esta atividade foi o gatilho para a discussão “o que me traz a escola?” onde cada um narrou seus percursos e falou sobre as motivações que os levaram a EJA.



7D no primeiro dia confeccionado o Mapa.



8D no primeiro dia confeccionado o Mapa.

Na confecção do mapa a turma 8D foi mais resistente a princípio, mas aos poucos a turma foi se envolvendo na realização da tarefa, já a 7D se envolveu logo e trabalhou bem em equipe. Os alunos interagiram, trocaram ideia e encontraram soluções, apenas algumas vezes precisei intervir ponderando que o mapa não precisa ser exato, apenas indicar os locais, os pontos mais significativos da cidade, etc. Os mapas ficaram bem simples, traços pouco encorajados e muita timidez em se arrisarem, e ir além do apenas solicitado pelo professor.

Na etapa do relato, mais uma vez a 8D se mostrou mais resistente, ninguém queria começar falando, precisei insistir e incentivar muito e mesmo assim muitos foram curtos e grossos: “eu venho de Vista Alegre de ônibus, e eu tô aqui pra terminar os estudos.” Aliás, esta foi a resposta da maioria avassaladora, “terminar os estudos” ou ainda confessaram que

estão na escola obrigados e se pudessem escolher não estariam ali. Poucos responderam “para fazer uma faculdade” ou “para ter um emprego melhor”. O interessante que apenas uma aluna respondeu “conhecer e aprender coisas novas”.

Neste sentido, de investigar a relação simbólica aluno x escola x saber, utilizei jogos da Estética do Oprimido: “declaração de identidade” e “o que mais me impressionou nos últimos anos”¹⁴. No primeiro, lhes solicitei que escrevessem uma declaração, onde deveriam falar de si para o sujeito escola: O que sobre sua vida e personalidade, desejos e medos seria importante que a “escola” soubesse. E o segundo pedi que desenhassem ou pintassem um fato, um acontecimento que os tivesse marcado na vida escolar.

No primeiro jogo, surgiram em sua maioria declarações bem sucintas, onde o tema de “terminar os estudos” foi novamente frequente, às vezes relacionado a dois principais objetivos: “um emprego bom” e “fazer uma faculdade”. Porém alguns alunos se sentiram mais à vontade escrevendo e se colocaram um pouco mais: desarranjos familiares, nas moças a maternidade precoce, como um dos fatores do atraso nos estudos e que passou a ter o significado de dar uma vida melhor para os filhos, e o interesse por baladas, bebidas foi um motivo muito relatado pelos rapazes. Abaixo transcrevo três curtas declarações, dignas de análise:

“Eu sou Lucas Silva que estuda Vieira da Silva quero aprender estuda terminar meu estudo tudo pegar meu diploma procurar trabalho muito bom.”
(Lucas S., 23 anos)

“O que se precisa saber sobre mim, nada de mais, só estou aqui só por obrigação mesmo, nada mais nada menos, simples assim pronto acabo” (Alexandre T, 18 anos)

“Eu sou bem animado e gosto de jogar conversa fora, gosto de tomar uma cerveja e jogar uma sinuca e um futebol com meus amigos. As vezes gosto de estudar, depende muito do professor, se ele for chato começo a não gostar da aula, mas se ele for legal eu consigo estudar numa boa.” (Rian, 18 anos)

Na declaração do Lucas vemos um sério problema muito presente na EJA, sujeitos com nítidos problemas cognitivos que não possuem laudos ou diagnósticos de especialistas. Este rapaz em questão, nos jogos teatrais apresentava muita dificuldade de compreensão e realização das atividades, o que levava a irritação de alguns alunos e conseqüentemente a inibição e a desistência em realizar a atividades, que mais tarde virou uma recusa em

¹⁴ São dois dos “três jogos de palavras” presentes no livro Estética do Oprimido. p. 198-199.

participar. Sujeitos como Lucas que tiveram insucessos no ensino regular e buscam na EJA o avanço nos estudos, muitas vezes conseguem uma progressão até o 8º Fase (último ano do ensino fundamental), porém como promover um aluno para o Ensino Médio que não adquiriu as habilidades básicas de leitura e escrita sem uma terminalidade específica, isto é, um laudo de um psicopedagogo atestando algum déficit cognitivo. Há dois anos, entra semestre e sai semestre, acompanho as tentativas frustradas de Lucas concluir o ensino fundamental.

Na declaração de Alexandre vemos outra postura frequente de muitos alunos: a falta de vontade de estar ali, e a escola como uma forma de penalização. Inclusive alguns ali estão por que estão cumprindo medidas sócio-educativas por alguma infração cometida e são obrigados a estar na escola. E geralmente, esses alunos, vindos dessas instituições se tornam os mais populares da turma. É comum a reclamação de muitos professores: “Esses alunos não querem nada!” e infelizmente esta é uma verdade constatada. Inclusive o índice de alunos envolvidos com o consumo e o tráfico de drogas é assustador e eles costumam falar disso abertamente. Alexandre com frequência se recusava a sentar-se nas rodas ou participar dos jogos teatrais. Como promover nesses alunos o desejo de estar ali e aprender?

Na declaração de Rian, vemos até uma boa intenção, mas ele deposita toda responsabilidade de seu sucesso na postura do professor que define como sendo “chato” ou “legal”, categorias muito subjetivas. Já é sabido que as habilidades relacionais de um professor, que nutre simpatia e respeito pelos alunos acaba por gerar uma relação sensível de empatia o que beneficia as situações de aprendizagem, porém não se pode eximir a responsabilidade de aluno na formação de sua inteligência. Rian, nas aulas, participava de todas as atividades propostas, porém nunca completamente comprometido. Como fazer com que esses alunos se comprometam mais com o conhecimento? Fazer que ousem, se arrisquem e descubram suas potências?

Estas questões são dignas de reflexão. Como promover aulas que são encontros para um experiência sensível com sujeitos que não estão inteiros e imersos no processo de aprendizagem? Ao ter o seu foco em “terminar” a etapa da vida que compreende a escola, o aluno não está vivendo o presente e sim projeta toda sua expectativa num tempo futuro, num por vir, num vir a ser, onde a obrigação penosa da escola já deveria ser fato superado. Como promover uma experiência com sujeitos ausentes? Como trazer tais sujeitos para o tempo presente que uma verdadeira experiência solicita? Talvez por essa presença-ausente haja pouca curiosidade, pouca vontade, pouco comprometimento. Por isso executam apenas o

pedido, de forma mediana, ou diria medíocre, pois assim atingem a média para passar e se livrar da escola. Shor, ressalta que o próprio sistema escolar é capaz de minar a motivação dos educandos: “O currículo padrão lida com a motivação como se esta fosse externa ao ato de estudar. As provas, a disciplina, os castigos, as recompensas, a promessa de um emprego futuro são considerados os motores da motivação, alienados do ato de aprender aqui e agora. (SHOR, 1992, p. 15)

Cabem aqui as contribuições de Rancière sobre a importância da vontade genuína para que haja uma verdadeira emancipação intelectual. O mestre ignorante pode ensinar sim o que ignora, desde que o aluno tenha vontade de aprender. Nas palavras do autor:

É preciso dizer que é a falta de vontade que faz errar a inteligência. O pecado original do espírito não é a precipitação - é a distração, é a ausência. Agir sem vontade ou reflexão não produz um ato intelectual. O efeito que daí resulta não pode ser classificado entre as produções da inteligência, nem comparado com elas. Na inação, não se pode ver nada mais, nem menos ação; não há nada. O idiotismo não é uma faculdade, é a ausência ou sono ou o repouso dessa faculdade. (RANCIÈRE, 2015, p. 84)

Mais à frente, reforça a ideia:

Já vimos que o espírito, a aliança da vontade e da inteligência, conhecia duas modalidades fundamentais: a atenção e a distração. Basta que haja distração, que a inteligência se disperse, para ser levada pela gravitação da matéria. Eis porque alguns filósofos e teólogos explicam o pecado original como uma simples distração. Neste sentido, podemos dizer com eles que o mal não é mais que ausência. Mas sabemos também que essa ausência é recusa. Aquele que se distrai *não vê por que razão* deveria prestar atenção. A distração é, de início, preguiça, desejo de subtrair-se ao esforço. A própria preguiça não é, todavia, torpor da carne, ela é ato de um espírito que subestima a própria potência. (Idem, p. 114)

Essas palavras de Rancière são precisas de como percebo os alunos da EJA. Falta de vontade, distração, inação, recusa e preguiça, são sim características qualitativas dos sujeitos desta pesquisa e grandes obstáculos para o desenvolvimento de uma práxis educativa significativa. Porém, Rancière nos dá um indicativo sobre as possíveis causas desta postura apática: a subestima da própria potência, o que nos faz novamente relacionar à obra de Freire e a discussão sobre a autodesvalia como uma característica dos oprimidos que introjetam e reproduzem a visão pessimista que os opressores têm deles.

De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua incapacidade. Falam de si como os que não sabem e do “doutor” como o que sabe e a quem devem escutar. Os critérios de saber que lhes são impostos são os convencionais. (FREIRE, 2016, p.69)

Portanto como promover uma educação sensível que tem como procedimento essencial a experiência estética neste cenário fatalista e de ausências? Visto que a experiência segundo Jorge Larrosa “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.” (LARROSA BONDÍA, 2002, p.21) E para que possamos viver uma verdadeira experiência é preciso, segundo o autor:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA BONDÍA, 2002, p.25)

Como podemos perceber a experiência e a possibilidade de que ela aconteça necessita de um gesto, uma atitude do sujeito da experiência. Podemos traduzir como um gesto de abertura sensorial e a ampliação da escuta sensível de si e do mundo. Essa disponibilidade fundamental só é possível quando cultivamos a arte da presença, quando estamos inteiros num tempo e num espaço. A presença é um ato de atenção, qualidade muito cara para que haja emancipação intelectual. Está aí a importância do desenvolvimento de um saber sensível na educação: ela é fundamental pois traz a disponibilidade necessária para a aprendizagem, e o desenvolvimento deste pensamento sensível já é conhecimento de mundo, é aprender a aprender.

3.3. Experiência da encenação no aniversário da escola.

O diretor da escola do turno da noite propôs um projeto para EJA em comemoração ao aniversário da escola, que possui uma história curiosa: foi fundada pela Maçonaria e foi pioneira em oferecer educação para adultos. Segundo o artigo “Escola Vieira da Silva: projeto de educação e solidariedade” disponibilizado pela escola, escrito por José Gentil Filho, jornalista, historiador e membro da Loja Maçônica Independência e Luz:

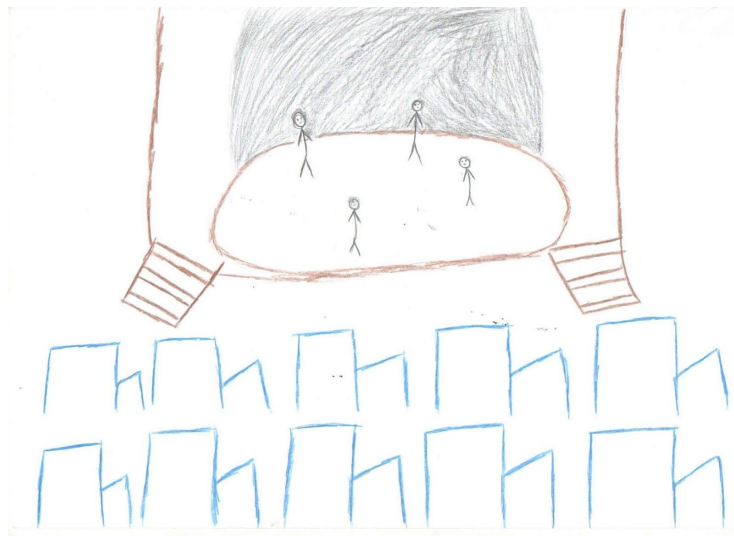
Em 1880 nasceu um grande projeto educacional na Loja Maçônica Independência e Luz, nº 301, Oriente de Barra Mansa, Estado do Rio de Janeiro: a fundação de uma escola para, sob auspícios da Loja, ser destinada à alfabetização de adultos. (...) Vários movimentos foram realizados até que, no ano de 1887, a escola foi finalmente inaugurada sob a denominação de Vieira da Silva. Começou a funcionar no dia 19 de maio daquele ano, e no dia 3 de julho aconteceu a inauguração oficial, que ficou estabelecido como data comemorativa. (...) Há um registro que no primeiro dia de aula estavam matriculados 20 alunos, número que aumentou para 32 no terceiro dia, e, em menos de dois meses depois, havia 52 alunos inscritos. Foi a primeira escola noturna de alfabetização de adultos da América do Sul.

Os professores deveriam trabalhar o tema em suas turmas e produzir algo para a feira/exposição da noite de comemoração. Como eu já estava investigando a relação dos alunos jovens-adultos com a escola e trabalhando jogos teatrais me dediquei em montar uma cena que expressasse o perfil atual dos estudantes da EJA, e de nossa escola. Os fatos históricos foram contados aos alunos e pensamos: quem eram os alunos adultos de 130 anos atrás? Quem é o aluno adulto de hoje? Nesta discussão a questão da juvenilização da EJA veio à tona.

Para a criação da cena partimos da proposta da Estética do Oprimido citada acima “O que mais me impressionou”, porém decidi fazer um recorte reformulando a provocação que passou a ser “o que mais me impressionou na minha vida escolar”. Poderia ser um acontecimento recente ou da infância, e ao invés de escreverem o relato eles deveriam desenhar ou pintar.

Após o término dos desenhos, em roda cada aluno mostrou seu trabalho e compartilhou suas histórias. Sempre que propunha que se expusessem para todos da turma, havia resistência e timidez. Por isso os relatos foram sempre curtos e objetivos. O interessante é que em sua maioria as histórias foram de transgressão: pichação na escola, problemas

disciplinares que levaram a ocorrências e suspensões, pegadinhas que alunos pregam em professores, brigas entre alunos, etc. Tiveram bastante relatos de vitórias em interclasses e campeonatos esportivos intercolegiais, algumas com histórias de traumas dos bullings sofridos, em sua maioria na infância. Tirando as histórias dos sucessos esportivos, das duas turmas surgiram apenas duas histórias positivas: uma em que uma escola toda se une numa grande quadrilha de festa junina e uma história de superação e relacionada ao universo da EJA. Houve ainda uma aluna que desenhou as aulas de arte, com jogos no palco do auditório, afirmando que esse tipo de aula foi a coisa mais marcante na sua vida escolar. Conversamos sobre a maioria das histórias trazerem traumas ou transgressões, chegamos à conclusão de que muitas vezes o que mais nos impressiona na vida são as situações de sofrimento e perigo, e que deveríamos valorizar mais nossos sucessos e experiências positivas.



Desenho de uma aluna sobre as aulas de arte.

Propus em seguida como exercício, que a turma se dividisse em grupos, e escolhesse uma das histórias dos participantes do grupo para improvisar uma cena. A turma 8D foi mais resistente em participar da tarefa, e a realizaram displicentemente. Já a turma 7D se mostrou mais disposta em realizar a atividade, e fizeram com uma certa diversão. Após as apresentações das cenas revelei minha intenção: criar uma cena a partir de uma dessas histórias para apresentar para a escola no dia da comemoração de seu aniversário. Como era

de se esperar, a turma 8D se recusou, apenas um ou outro se mostrou interessado, já a turma 7D ficou interessada na proposta. A partir desta percepção tive que traçar algumas estratégias.

Com a turma 7D decidimos em comum acordo encenar a história de superação do Rômulo, 18 anos. Um aluno que se matricula no final de um bimestre, já na semana de avaliação. Faz a avaliação e como era de se esperar, vai muito mal. Porém ele não desanima, ele estuda e pede ajuda aos colegas de turma, e consegue tirar um dez na recuperação, ficando muito feliz e satisfeito. Decidimos montar essa história pois ela é muito representativa no universo da EJA. Alunos se matriculam no decorrer de todo semestre letivo, assim como alunos evadem. Nós, professores, nunca sabemos ao certo o grupo que vamos trabalhar, o que dificulta ainda mais um trabalho de continuidade.

Com a turma 8D realizamos um trabalho de dramaturgia. Em pequenos grupos, os alunos leram todas as “Declarações de identidade para escola” e selecionaram trechos mais significativos que seriam transformados em falas em nossa encenação. Depois pedi também que pensassem como estariam distribuídos os objetos do cenário no palco, se atentando para que a plateia tivesse uma visão privilegiada da ação. Essas foram tentativas de distribuir funções e responsabilidades para que todo grupo se envolvesse, mesmo os que não quisessem estar em cena, se aproximando do conceito de processo colaborativo que é, segundo Liliane Ferreira Mundim, “trilhado de forma dialógica, que prioriza a autonomia, a divisão de tarefas, a iniciativa própria, a horizontalidade, a polifonia de vozes, a troca permanente e a formação contínua.” (MUNDIM, 2011, p.96)

Busquei em todo processo de criação uma interação dialógica com os alunos. A começar pela história a ser encenada. Minha intenção era que buscassem em suas memórias escolares algo significativo e que condissesse com a ocasião do aniversário da escola. A história de superação do aluno Rômulo foi logo identificada como a melhor a ser contada pois representava a realidade de muitos alunos. A partir daí, exploramos a história com algumas improvisações e exercícios. Sintetizei as ideias que surgiram nos improvisos e propus um breve roteiro em três cenas. Demos o nome de “Correndo Atrás”:

Roteiro

Cena 1 - “CHEGANDO NO FIM DE BIMESTRE”

- Alunos chegam na sala conversando.

- Professor chega e cumprimenta a todos. Alguns respondem, outros não.
- Professor inicia a aula lembrando aos alunos que tem avaliação, pede que organizem a sala, guardem os materiais para distribuir as provas.
- Orientadora chega na sala trazendo um aluno novo.
- Professor recebe o aluno. E explica que é dia de avaliação.
- Professor distribui as avaliações.
- Alunos fazem as avaliações, e a medida que vão terminando, se levantam e dizem os trechos da “declaração de identidade para escola.”
- A medida que entregam as avaliações, vão saindo.
- Professor é o último a sair.

Cena 2 - CORRENDO ATRÁS

- Alunos chegam na sala conversando.
- Professor chega e cumprimenta a todos. Alguns respondem, outros não.
- Professor entrega as provas corrigidas. Reclama que muitos deixaram as questões em branco.
- Ao receberem as provas os alunos têm reações como: comemorar uma boa nota, tristeza ao ver a nota, recebendo com desdém e logo amassando, etc.
- O aluno novo recebe a prova e fica triste com a nota.
- Professor avisa que semana que vem tem recuperação, e passa exercício de revisão no quadro.
- O aluno novo conversa com uma aluna que tirou nota máxima na avaliação, pede emprestada pra ver, pede o caderno pra copiar matéria, combinam de estudar juntos.
- A aula termina, todos saem, menos o aluno novo que leva as atividades para o professor corrigir.

Cena 3 - A RECUPERAÇÃO

- Professor chega primeiro
- Alunos chegam, alguns cumprimentam o professor.
- Professor pede que os alunos se preparem para a prova de recuperação.
- Professor distribui as avaliações.
- Alunos fazem as avaliações, e a medida que vão terminando, se levantam e dizem outros trechos da “declaração de identidade para escola.”
- A medida que entregam as avaliações, vão saindo.

- O último a entregar é o aluno novo, ele pede ao professor para corrigir.
- O professor corrige. O alunos acertou tudo e o professor o parabeniza.
- O aluno sai comemorando de sala de aula.

Levei o roteiro e li para os alunos. Eles gostaram da ideia, mas nenhum aluno da 7D queria fazer o papel do professor. Chamei a aluna Marta, da 8D, aluna mãezona. O processo foi bem simples: eu lia roteiro de cada cena e eles improvisaram. Disse à eles para que cada um pensasse num estilo de aluno que encontramos cursando a EJA. As improvisações foram bem espontâneas, conversamos sobre elas e ajustamos pontos que eram necessários. Li as falas separadas pelos alunos da 8D, e pedi que cada aluno/ator escolhesse duas delas que condizesse com o perfil de seu personagem. As falas escolhidas foram: 1. Sou um estudante que respeita todos para ser respeitado / Quero logo terminar os estudos pra fazer uma faculdade boa. 2. Eu trabalho durante o dia e de noite venho pra escola acabar os estudos para ter um futuro melhor. / Às vezes gosto de estudar, depende do professor, se ele foi chato começo a não gostar da aula, se for legal eu animo a estudar numa boa. 3. Tenho dificuldade para me enturmar. / Acho que sou uma boa aluna, procuro ter meus deveres em dia e respeito todos ao meu redor. 4. Procuro ser uma boa aluna, quero um futuro melhor para mim e para minha filha / Sou calada, mas nem por isso deixo de dizer o que eu penso e o que esteja me incomodando. 5. Só estou aqui por obrigação mesmo, simples assim! / Eu gostaria de estar fazendo outra coisa, me divertindo com os amigos. 6. Um dos motivos que me trouxe até a escola foi a necessidade de conhecer e aprender coisas novas / Quero ser alguém melhor na vida.



Registro do final do primeiro ensaio.

Tivemos apenas dois encontros para ensaiar, e no último, muitos alunos faltaram o que me deixou em dúvida sobre se conseguiríamos apresentar a cena no evento. Porém, alguns alunos se mobilizaram no grupo de whatsapp da turma para “não deixar o professor na mão” e marcamos um ensaio no dia da apresentação, uma hora antes. Todos compareceram, ensaiamos umas duas vezes e fomos para o auditório onde todos estavam reunidos assistindo às outras atividades do evento: palestra sobre a história da escola, e depoimentos de ex-alunos que atualmente cursam faculdade. Nós encerramos as atividades do auditório.

A apresentação foi um sucesso! Alunos e professores que assistiram se identificaram nas situações encenadas, as “falas depoimentos” em estilo brechtiano¹⁵ trouxeram uma pincelada do perfil desses alunos e suas motivações. Fomos aplaudidos calorosamente e as expressões de satisfação dos alunos e fotos reverberaram pelo grupo de whatsapp.



Fotos da noite da apresentação.

Esse processo, além de promover a auto-estima desses alunos, que foram elogiados e por aquela noite foram reconhecidos como artistas, também levou-os a explorar as relações de uma sala de aula de outra forma. Com a encenação puderam perceber como as características da personalidade de cada aluno e suas relações interferem nos processos de aprendizagem. A história em questão trouxe a discussão sobre a responsabilidade que cada um tem pelo seu sucesso, pois se o protagonista de nossa dramatização não tivesse “corrido atrás”, tirando suas dívidas, dialogando com os colegas, pedindo ajuda ao professor, etc. seu destino seria outro no fim do semestre. Segundo Márcia Pompeo Nogueira a dramatização é um espaço privilegiado pois:

¹⁵ Realizando a “quebra da quarta parede”, isto é, quando o ator se dirige e fala diretamente com a plateia.

A dramatização é proposta enquanto um processo de aprendizagem acessível a qualquer grupo. Permite uma combinação de análise e dramatização que pode ajudar a tornar certas discussões mais concretas. Improvisando, criando imagens, assumindo papéis permite um olhar diferente sobre a realidade. Enquanto se faz e refaz uma dramatização, os participantes podem focar em detalhes, prestar atenção em diferentes lados das relações. A dramatização também pode ajudar a identificar as causas subjacentes dos problemas, e as razões delas permanecem sem solução. Permite também que diferentes estratégias de solução sejam tentadas. A apresentação dos problemas num palco ajuda a deixá-los mais concretos, o que pode ajudar na organização da comunidade para solucioná-lo. (NOGUEIRA, 2002, p.73)

3.4. Experiência com a fotografia e a poesia.

Ao longo do bimestre lancei mão de ferramentas que muitas vezes são vistas como os grandes terrores no sistema escolar: o celular, a internet e os grupos de Whatsapp. Já havia tido experiências neste sentido. Ao trabalhar fotografia e arte contemporânea, propus um grupo de Whatsapp onde eu lançava desafios fotográficos, breves roteiros como “vá até a janela de sua casa ou trabalho e tire uma foto da vista”. Os alunos deveriam fotografar e postar no grupo. Certa vez utilizei um grupo para que os alunos postassem fotos de grafites e pichações da cidade.

Sempre tive sucesso com essas propostas. Os alunos gostavam e eram bastante participativos. Então decidi utilizar desta estratégia nesta pesquisa. Como visto no capítulo 2 a importância que a fotografia tem para a própria história do Teatro e a Estética do Oprimido, pois o contato de Boal com Estela Liñares orientadora do setor de fotografia no já citado projeto ALFIM (Programa de Alfabetização Integral) no Peru em 1973, foi muito importante para sistematização da metodologia de Boal.

A fotografia também tem um lugar de destaque na Pedagogia do Oprimido. Paulo Freire acredita que ela é uma ferramenta ideal para se realizar codificação:

Na medida em que as codificações (pintadas ou fotografadas e, em certos casos, preferencialmente fotografadas) são o objeto que, mediatizando os sujeitos descodificadores, se dá à sua análise crítica, sua preparação deve obedecer a certos princípios que são apenas os que norteiam a confecção de puras ajudas visuais. (FREIRE, 2016, p. 150)

A codificação, instrumento central proposto para desvelar a realidade, segundo Freire, é quando uma situação existencial, ou um tema abstrato ganha uma representação concreta (desenhada, fotografada, dramatizada, etc). A partir da concretude desta representação de algo abstrato se realiza a análise crítica da situação codificada, voltando ao campo do pensamento teórico abstrato. A este movimento se dá o nome de descodificação.

A potência da fotografia em traduzir sentimentos e ideias em imagens, de forma bem simples, pois não é necessário o trabalho artesanal implícito na pintura e no desenho, que muitas vezes inibe os alunos que se consideram “sem talento”. E o Whatsapp é uma maneira de me inserir no cotidiano destes alunos, provocando-lhes o olhar poético, como também é uma oportunidade de trazer o cotidiano do aluno para dentro da classe. Esta dimensão da sensibilidade no cotidiano é muito importante, pois segundo Duarte Jr:

Assim, não será demais insistir que a educação do sensível, antes de significar um desfile de obras de arte consagradas e de discussões históricas e técnicas perante os olhos e ouvidos dos educandos, deve se voltar primeiramente para seu cotidiano mais próximo, para a cidade onde vive, as ruas e as praças por onde circula e os produtos que consome, na intenção de despertar sua sensibilidade para com a vida mesma, consoante levada no dia-a-dia. A Educação do sensível é, sobretudo e primeiramente, e educação de nossos sentidos perante aos estímulos mais corriqueiros e até comezinhos que a realidade do mundo moderno nos oferece em profusão - quantidade que, evidentemente, não significa qualidade. (DUARTE JR., 2004, p.25)

Já no primeiro dia, após a proposta do mapa coletivo, criei o grupo um grupo para cada turma e lancei um primeiro desafio fotográfico: fotografar um lugar do bairro/comunidade, porém deveria ser um lugar significativo, isto é, um lugar importante para a comunidade, ou um lugar onde se tenha vivido algo marcante, ou simplesmente um lugar que eles gostassem, achassem bonito. A princípio a turma 8D turma foi mais tímida na participação dos desafios, na primeira semana apenas 4 alunos enviaram suas fotos. A 7D participou de forma mais ativa postando as fotos, porém alguns alunos fizeram comentários pejorativos do bairro do outro, foi necessário intervir. Tive que prorrogar o prazo algumas semanas. Os alunos só passaram a enviar as fotos, quando foi atribuído nota para cada foto enviada.

Interessante quando analisamos juntos as imagens enviadas e cada um pode dizer sobre o porque aquele local foi escolhido como significativo, notamos que uma grande

quantidade de fotos eram de lugares altos com uma vista para um horizonte distante. Essa percepção gerou uma sensível discussão sobre a necessidade do homem de olhar longe, e de como na atualidade, olhar horizontes se torna cada vez mais difícil, os prédios altos tampando nossas vistas e cada vez mais ficamos de cabeça baixa olhando as telas dos celulares.



Fotografias que os alunos fizeram de suas comunidades.

Junto com o trabalho de fotografia, realizei um trabalho de poesia. Propus que escrevessem uma palavra pra definir o bairro ou comunidade. Uma grande quantidade de palavras foram pejorativas revelando uma baixa auto-estima em relação às comunidades a que pertencem. Depois os reuni em grupos de pessoas que moravam no mesmo bairro ou próximos e solicitei a tarefa de escreverem um pequena poesia, inspirados no estilo haicai¹⁶ aproveitando as palavras que surgiram e inserindo novas. Muitos torcerem o nariz revelando um preconceito em relação à poesia como algo chato e antiquado. Falei um pouco da importância da poesia na vida e da natureza, do olhar poético, da poesia urbana pichada nos muros, nas rimas do Rap, etc. E li alguns haicais como exemplos. E antes que realizassem a

¹⁶ O Haicai é um poema curto de origem japonesa. A palavra haicai é formada por dois termos “*hai*” (brincadeira, gracejo) e “*kai*” (harmonia, realização), ou seja, representa um poema curto e humorístico.

tarifa, li para eles as dicas que Boal dá no livro *Estética do Oprimido*.¹⁷ Alguns dos poemas criados foram:

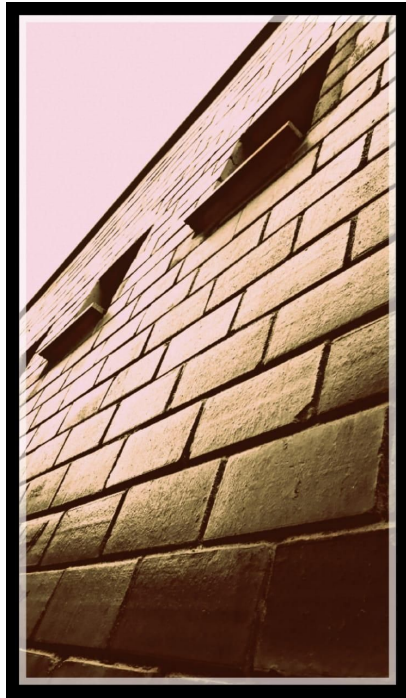
“Apesar do terror e do tráfico,
é um bom lugar pra morar.
A convivência é alegre e animada,
E tem festa pra galera namorar.”

“Do lixo e da merda haverá
um bom lugar pra morar.”

“O bairro onde moro
Existe um fofoqueiro
Que com sua inveja
Agita o bairro inteiro.”

Primeiro busquei que os alunos refletissem sobre o seu lugar de origem, o seu bairro, sua comunidade, e o que tem de identitário nisso. Aferimos que quase em sua maioria os alunos vinham de bairros periféricos da cidade. Depois um desafio parecido foi feito em relação à escola. Os alunos deveriam fotografar um objeto ou um detalhe arquitetônico da escola que tivesse algum significado pra eles. Das fotografias fizemos jogos de palavras e das palavras criamos pequenos poemas. Abaixo alguns registros sensíveis da escola e alguns poemas transcritos:

¹⁷ Nas páginas 199 e 200, do livro *Estética do Oprimido*, Boal apresenta o jogo de palavras “somos todos poetas” e propõe um sequência de dicas.



“Esta escola é das melhores no ensino,
Dos professores, nem posso dizer, só tem gente fina.
Não dá pra negar. As mulheres aqui são de esculachar.
E eu não vejo a hora de meus estudos terminar.”

“Na escola existe droga pra nos destruir.
O inimigo briga pra te fazer desistir”

“A escola é um bom lugar,
Muitos não sabem a falta que ela faz.
Com ela ganhamos amigos e ensinamentos
que nos deixam em paz.”

Com os poemas sobre a escola, os grupos deveriam criar imagens corporais que traduzisse o poema. A imagem era apresentada, a leitura da imagem era feita e depois o poema era lido por um integrante do grupo. Neste momento alguns ficaram meio confusos, porém todos chegaram a realizar as imagens, mas não com tão afinco. Foram imagens pouco expressivas e com grande dificuldade de ficarem parados, sustentando as imagens. Apesar de ter trabalhado alguns exercícios preparatórios de Teatro Imagem no aquecimento no início da aula, acredito que faltou dar um foco maior nesta técnica anteriormente à proposta para que as imagens ficassem mais significativas. Mesmo assim, acredito que sinestesia sobre a escola gerada pelos alunos através das codificações: imagem fotográfica, poesia e imagem corporal, favoreceu para que eles ampliassem suas relações sensíveis com a ideia e o espaço “escola”.

Ao longo do semestre letivo outros desafios fotográficos foram dados, sempre buscando uma dimensão sensível nas propostas. Isso me fez refletir que talvez por isso tive um pouco de dificuldade de adesão de todos os alunos, e eu tinha sempre que insistir que participassem. Anteriormente, quando realizava esta atividade de desafios fotográficos por whatsapp as tarefas eram simples: “vá até a janela e fotografe a vista”, “fotografe os grafites da cidade” ou “fotografe objetos vermelhos”. Tais tarefas não requerem um escolha sensível, um comprometimento em encontrar significado na imagem que está sendo fotografada. Agora, quando a proposta exige esta dimensão sensível requer do aluno uma outra elaboração mental, algo que se relaciona à memória, aos sentimentos, à sua personalidade. Talvez, o fato

das imagens serem expostas em sala, e o alunos provocados a dizer o porquê de suas escolhas também tenha inibido a participação de alguns.

No final do semestre letivo, lancei o último desafio fotográfico. Os alunos deveriam enviar uma fotografia que respondesse para eles o que é opressão/exploração. Tal desafio remete ao exemplo citado por Boal em seu livro *Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas* quando relata o trabalho de Estela Liñares. Para ilustrar, li o trecho do livro para os alunos:

Na experiência teatral limenha também se perguntou a várias pessoas o que era exploração, exigindo-se a resposta em fotografia. Muitas fotos-respostas mostravam o dono do armazém, ou o homem que vinha cobrar o aluguel, ou o balcão de uma venda, ou a repartição pública, etc. Um menino respondeu a essa pergunta com uma foto que mostrava um prego na parede. Para ele, esse prego era o símbolo mais perfeito da exploração. Quase ninguém entendeu porque, mas todos os demais meninos estavam de acordo. A discussão de fato esclareceu o porquê. Em Lima, os meninos começam a trabalhar para ajudar na economia doméstica, quando chegam à idade de 5 ou 6 anos: começam como engraxates. É lógico que nas favelas onde vivem não existem sapatos para engraxar, e por isso as crianças devem ir ao centro de Lima exercer o seu ofício. Levam consigo uma caixa dentro da qual colocam todos os apetrechos necessários à profissão. Mas evidentemente não podem ficar carregando todas as manhãs e todas as noites suas caixas, do trabalho à casa e da casa ao trabalho. Por isso, são obrigados a alugar um prego na parede de um bar, e o proprietário lhes cobra o aluguel de três soles por noite e por prego. Quando vêem um prego, esses meninos odeiam a opressão; se vêem um coroa real, o Tio Sam ou uma foto de Nixon, etc., o mais provável é que não compreendam nada. (BOAL, 1991, p. 142)

E também como forma de nutri-los esteticamente, levei algumas fotografias de Sebastião Salgado¹⁸ para serem apreciadas. Sebastião Salgado é um importante fotógrafo brasileiro que desde o início de sua carreira e se dedicou a retratar os excluídos, os que se encontram à margem da sociedade, como camponeses latino-americanos e trabalhadores braçais de todo o planeta.

Infelizmente nem todos os alunos enviaram suas fotos. Outros ainda pesquisaram no Google imagens a palavra “opressão” e enviaram imagens baixadas na internet ou copiaram a ideia das fotos, como pulsos amarrados e mãos tampando o rosto. Segue agora algumas imagens enviadas pelos alunos e as histórias que as permeiam:

¹⁸ Sebastião Ribeiro Salgado Júnior (Aimorés, 8 de fevereiro de 1944) é um fotógrafo brasileiro.



Esta fotografia foi enviada por Sirlene de 47 anos, ela trabalha como merendeira em uma escola pública do município. A imagem mostra a pia da cozinha da escola que ela trabalha cheia de louça suja, logo após o almoço dos alunos. Quando questionada o porquê a fotografia pra ela traduz a ideia de opressão, ela contou que se sente desvalorizada no trabalho. Dentro de uma escola, o pessoal da limpeza e o pessoal da cozinha sempre são os últimos a serem consultados e ouvidos. A louça suja, acumulada representa os próprios alunos que as tratam com desrespeito. Não reconhecem que são elas que se esforçam com as barrigas no fogão às vezes fazendo o possível com os ingredientes que tem, para que eles possam comer.

Foi muito interessante a colocação de Sirlene à partir desta fotografia. Me levou a pensar sobre a deterioração das relações sensíveis na escola vão para além das sala de aulas e das relações aluno-professor. Os profissionais de uma escola pouco dialogam em sua integridade para que juntos possam encontrar soluções para os problemas da escola.



Cleiton, de 32 anos, para expressar a opressão, se fotografou em frente a delegacia de polícia. Este aluno sempre deixou bem claro em sala de aula que ele é usuário de maconha, mas não é traficante, trabalha para bancar o próprio vício. É a favor da legalização e de seu direito de fumar. Certa vez chegou a postar no grupo de Whatsapp uma foto dele fumando um baseado. Disse a ele que respeitava a opção dele de usar maconha, mas pedi que não postasse esse tipo de conteúdo no grupo da escola para evitar algum problema. Morador de um bairro periférico da cidade conhecido por ser um ponto de tráfico de drogas. Relatou que já foi vítima de violência e abuso policial mais de uma vez por ser preto e periférico. Nutre uma certa revolta em relação à polícia.



Nathálya, de 19 anos fotografou pessoas em situação de rua para representar a opressão. Disse ter sido influenciada pelas imagens de Sebastião Salgado que fotografa pessoas muitas vezes invisibilizadas. A partir desse contato ela se tornou mais sensível para perceber os moradores de rua que muitas vezes eram por ela ignorados. Inclusive ressaltou que a cidade de Barra Mansa, possui muitas pessoas nesta situação e que o número é crescente.

Os alunos que realmente se colocaram (infelizmente foram poucos) a disposição de refletir sobre a opressão em suas vidas e conseguiu traduzi-las em uma imagem concreta nos oportunizaram ricos diálogos em classe. Com isso, confirmaram o potencial da codificação fotográfica em focar o diálogo objetivando desvelar a realidade. Como fragmentos da realidade, carregados pela subjetividade de quem as produziu, as fotografias nos permitiram uma percepção distanciada das situações. Segundo Nogueira:

Codificação permite aos participantes uma percepção distanciada de sua vida cotidiana, que pode ser admirada, isto é, observada a distância, transformada em

um objeto que pode ser coletivamente analisado. A codificação funciona como uma ponte entre os contextos teórico e prático. Uma imagem da realidade concreta é um ponto de partida para uma análise abstrata que pode desvelar profundos relacionamentos dos atores sociais que passam freqüentemente despercebidos. Para Freire, isto faz parte de um processo contínuo de conhecimento onde não se tenta apenas entender a realidade, mas também a percepção anterior que se tinha dela. (NOGUEIRA, 2002, p.79)

Neste processo em que os alunos criavam suas codificações fotográficas provocados por mim via grupo de Whatsapp, e posteriormente a análise dos resultados, os levou a uma investigação criativa do próprio ato de pensar. Sirlene por exemplo, ao fotografar a pia com louça suja não tinha em vistas o potencial de sua imagem, que só foi se abrindo com a leitura coletiva, em diálogo. Para Freire:

A descodificação da situação existencial provoca esta postura normal, que implica em partir abstratamente até o concreto; que implica uma ida das partes ao todo e uma volta deste às partes, que implica um reconhecimento do sujeito no objeto (a situação existencial concreta) e do objeto como situação em que está o sujeito. Este movimento de ida e volta, do abstrato ao concreto, que se dá na análise de uma situação codificada, se bem-feita a descodificação, conduz à superação da abstração com a percepção crítica do concreto, já agora não mais realidade espessa e pouco vislumbrada. (FREIRE, 2016, p. 135)

Fui provocado por minha orientadora a também apresentar minha imagem de opressão:

MÊS: JULHO		FECHAMENTO DO BIMESTRE 2º		AULAS PREVISTAS: 30		AULAS DADAS: 24		
INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO		INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO		INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO		INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO		
DIAS	CONTEÚDO	AVULSO	AVULSO	SOM. INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	NOTA	FALTAS		
1	05	10		15	38	38	2	
2							0	
3	37	40	20		97	97	4	
4							0	
5	15	30	20		65	65	4	
6							0	
7	12	-	20		32	51	51	0
8	03	-	20		23	42	42	4
9								
10	26	40	20		86	86	2	
11	04	-	10		14	15	15	6
12								F
13	04	10	10		24	27	27	2
14	15	-	20		35	55	55	4
15	11	-	20		31	48	48	2
16								0
17	03	40	10		53	60	60	0
18	08	-	10		18	50	50	4
19								
20								
21								
22	31	-	10		41	48	48	2
23	04	-	10		14	37	37	6
24	11	40	20		71	-	71	4
25	14	-	10		29	27	27	2
26								6
27								2
28	12	-	-		12	30	30	4
29	09	-	10		19	61	61	2
30								

Dentre tantas opressões que nos cercam nas mais diferentes esferas de nossas vidas quis focar meu olhar na escola. O sistema escolar como é configurado me oprime, e nada melhor do que a imagem de um diário de classe como representação desta opressão sistêmica. Este documento representa a burocratização das escolas e reforça o trabalho professoral como um trabalho burocrático, sufocante. Suas grades que aprisionam os conteúdos para serem fiscalizados pela supervisão. Somatórios de notas e seus rendimentos em porcentagem. Números de faltas. Números de aulas dadas. Números de aulas previstas. Números e mais números e algumas siglas. O diário de classe como é constituído, não expressa nenhuma humanidade no ato de lecionar. Não tem espaço para devaneio, para a reflexão, para o erro, para a criatividade, para fazer conexões. O diário de classe é mais um dos instrumentos que o sistema utiliza para nos engessar. E a imagem em questão mostra ainda um diário manchado pelo mal rendimento e pela evasão.

3.5. Experiência com as bandeiras: drogas e facções criminosas na escola.

Durante o semestre letivo no qual realizei as experiências que aqui relato, o Secretário de Educação de Barra Mansa emitiu uma Ordem de Serviço pedindo para que as escolas do município entoassem o hino nacional e logo após rezassem a oração pai nosso, por ser universal, todos os dias. É claro que tal medida gerou muita confusão, muitos professores abominando tal postura do secretário, outros chegaram a ponderar dizendo que antigamente era assim e se tinha mais respeito na escola.

É claro que levei a questão para ser debatida com os alunos. Muitos inclusive concordaram que a oração do pai nosso era universal, esquecendo-se completamente das religiões não cristãs como o candomblé, ou até do direito de alguém ser ateu. Mesmo que sejam a minoria, o direito de liberdade religiosa dessas pessoas precisam ser garantidos, e é por isso que é tão importante o estado ser laico. O interessante é que mesmo os alunos serem adolescentes e jovens, eles nunca tinham parado para pensar em tais questões.

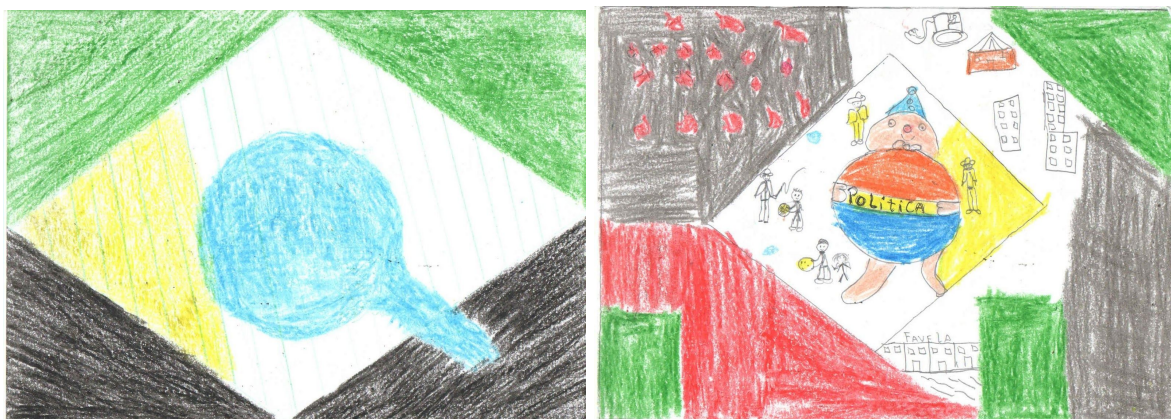
Sobre o hino nacional, falei do perigo em ficarmos alimentando um patriotismo, repetindo e adorando estes símbolos pátrios sem uma reflexão crítica sobre eles ou se quer compreendê-los, ainda mais no momento histórico que estamos vivendo. Com base nisso, decidi realizar com eles a proposta da Estética do Oprimido “Reformando a Forma da Bandeira do Brasil”. A atividade se desenvolveu em três etapas: 1 - Eles deveriam desenhar a

bandeira do Brasil exatamente como ela é; 2. Individualmente cada aluno desenha “reformando” a forma da bandeira do Brasil mudando suas cores, formas e símbolos para expressar sua opinião crítica sobre o país e; 3. Em grupo os alunos devem pintar uma bandeira coletiva, utilizando cores, formas e símbolos que expressam a ideia de um país ideal.

Na primeira etapa, desenhar a bandeira como ele realmente é, não tiveram nenhum problema, talvez somente sobre o número de estrelas e suas posições. Após terem terminado, conversamos um pouco sobre os significados da bandeira. Reforcei a ideia de que toda bandeira se comunica através de suas cores, formas e símbolos e que era possível lê-la. E assim procedemos. Mesmo sem terem estudado ou visto isso em outra disciplina, muitos pela lógica chegaram a deduzir os significados das cores: verde de nossas matas, amarelo do ouro o nossas riquezas e o azul, nossas águas, rios e litoral, as estrelas o estados e o distrito federal, e o lema “ordem e progresso” com este imperativo positivista, e progressista.

Após realizada a leitura da bandeira como ela é, comecei a problematização. “Ok, o verde simboliza as matas. Mas o país preserva o meio ambiente? Ok, o amarelo simboliza as riquezas. Mas esta riqueza, onde está? Nas mãos de quem? O azul as águas. E como tratamos nossos rios? Nosso país está em ordem? Vemos progresso?”

Com base nessas discussões, os alunos puderam pensar sobre as injustiças do país e temas como desigualdade social, preconceitos, corrupção, violência, etc. E com base nessas reflexões críticas passamos para uma segunda etapa, o desenho de uma bandeira que expresse uma posição crítica em relação ao país. Reforcei a ideia de que eles usariam a linguagem sensível para se expressar, quais cores, formas e símbolos traduziriam as críticas.



Alguns alunos trouxeram representações imagéticas bem significativas para suas críticas utilizando com base a leitura prévia da bandeira “como ela é”. Na primeira imagem vemos metade inferior do verde de nossa bandeira pintada de preto e é para aí que o azul das águas está escorrendo. Segundo o aluno ela estava expressando a crescente poluição e destruição do meio ambiente. O amarelo de nossas riquezas está aprisionado atrás de listras paralelas que lembra grades e está se acabando. Já a segunda imagem é mais detalhista. A parte verde da bandeira está toda dividida, ora está em vermelho, ora em preto ou com casas e prédios desenhados. Para a aluna são as queimadas e o sangue, e também o desmatamento vindo da urbanização. Na parte amarela, vemos novamente as riquezas se extinguindo, só que desta vez a aluna desenha relações opressivas, onde empregados ou escravos entregam as riquezas para os patrões. E no centro, um grande palhaço com a palavra “política” escrita em sua barriga.

A temática do consumo e tráfico de drogas e da violência gerada pela rivalidade das facções criminosas foi muito presentes na maioria das bandeiras críticas. Como vemos nesses dois exemplos:



Eles expressaram o tema a partir do desenho de armas, folhas de cannabis, a cor azul, o número 3 e a sigla TCP para se referir ao Terceiro Comando Puro, e a cor vermelha, o número 2 e a sigla CV para se referir ao Comando Vermelho. Alguns contaram histórias tristes de perda de amigos ou familiares. Na escola, muitos alunos dizem serem simpatizantes do Terceiro Comando, expressando isso em suas conversas, em seus códigos nos cumprimentos e gírias, e sempre colocando essas referências nas produções visuais, nas pichações dos banheiros, paredes e carteiras. Muitos veem com um certo status dizer que é

desta ou aquela facção criminosa. Como exemplo, após uma aula utilizando-se pinceis e tinta, a bancada utilizada apareceu pichada com a sigla TCP:



Aproveitei a ocasião para propor uma reflexão. Perguntei à eles qual o motivo das guerras entre facções, porque o pessoal do TCP quer matar o pessoal do CV (Comando Vermelho)? E a resposta foi generalizada: porque eles são uns “vacilões”. Não souberam elaborar nada além disso. Levei-os a refletir que a guerra entre as facções é motivada pela domínio de território para exploração comercial, o mesmo motivo de muitas outras guerras, violência e injustiças ao longo da história. Dizer que se é do TCP, no caso dos meus alunos, significa apenas que eles moram numa comunidade dominada por essa facção e consequentemente são clientes dela. Porém, infelizmente, muitos alunos, ao começarem a consumir drogas, enxergam o caminho do tráfico muitas vezes como a oportunidade de subir na vida e ter algum status.

Já teceram-se vários estudos que relacionam a marginalidade à vulnerabilidade social e o período da juventude como uma época sensível para esta questões. Luiz Eduardo Soares traz importantes reflexões no livro Cabeça de Porco¹⁹. Segundo o autor, muitos jovens da periferia vivenciam um processo de invisibilidade resultado do abandono, desprezo e indiferença. Segundo o autor:

...às vicissitudes da idade somam-se problemas como rejeição em casa, vivida à sombra do desemprego, do alcoolismo e da violência doméstica, e a rejeição fora

¹⁹ (Athayde, Celso, MV Bill, SOARES, Luiz Eduardo. Cabeça de Porco. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005)

de casa, por vezes, entende-se ao convívio com uma comunidade pouco acolhedora e se prolonga na escola, que não encanta, não atrai. (SOARES, 2015, p.208)

Mais à frente reforça os prováveis laços entre a pobreza e o processo de invisibilização do adolescente:

...pobreza, menor escolaridade, menor acesso a oportunidades de trabalho, maior chance de sofrer o desemprego e o desamparo econômico e social, angústia e insegurança, depressão da auto-estima, alcoolismo, violência doméstica à desatenção e rejeição aos filhos (...) configurando-se este quadro aumentam as probabilidades de que o adolescente experimente a degradação da auto-estima, especialmente se considerarmos o contexto social e cultural em que prosperam os preconceitos, e as artimanhas da invisibilização. (Idem. p. 209)

Para Soares, esse processo de invisibilização sofrido por muitos jovens da periferia os tornam vulneráveis, e uma vez que identificamos um grupo ou indivíduo como vulnerável, isto é, fragilizado e exposto ao risco da violência e ao envolvimento com o crime, nossa intenção deve ser “protegê-lo, humanizá-lo abrir-lhes alternativas, evitando a criminalização repressiva que os estigmatiza, demoniza e condena ao círculo vicioso das profecias que se autocumprem”. (SOARES, 2005, p.209) E para conseguir romper com tal círculo vicioso é necessário a conscientização da própria vulnerabilidade. Segundo Freire, a conscientização é:

Um pensar crítico através do qual os homens se descobrem em “situação”. Só na medida em que esta deixa de parecer-lhes um realidade espessa que os envolve, algo mais ou menos nublado em que e sob que se acham, um beco sem saída que os angustia e a captam como a situação objetivo-problemática em que estão, é que existe engajamento. Da *imersão* em que se achavam, *emergem*, capacitando-se para se *inserirem* na realidade que se vai desvelando.

Desta maneira, a inserção é um estado maior que a emersão e resulta da conscientização da situação. É a própria consciência histórica. (FREIRE, 2016, 141)

É através da conscientização um possível caminho para se romper com essa lógica perversa que condena muito de nossos alunos. Pois o jovem, vulnerabilizado pela sua invisibilidade social, com a auto-estima devastada, vê o crime como uma forma de se tornar visível. É nítido perceber isso nas relações em sala de aula. Geralmente quando recebemos algum jovem cumprindo medida sócio-educativa pela infração do tráfico (é a infração mais comum entre os jovens que são encaminhados para a escola que leciono) ele facilmente se

torna o centro das atenções. Esse status de “bandido”, que traz a retomada de visibilidade perdida, pode ser compreendido com o auxílio das reflexões de Alba Zaluar²⁰. A antropóloga afirma que a criminalidade não se explica exclusivamente pela pobreza e sim por um quadro complexo que a envolve. Para ela:

(...) decorre da dinâmica própria do mundo do crime e das atrações que este exerce, na mistura do cálculo racional e emoção, ao mesmo tempo fruto da ambição de “ganhar muito” ou “ganhar fácil” e dos valores e sentimentos de um etos da virilidade que seriam alcançados por meio da atividade criminosa. (...) outras associações simbólicas relacionando o uso da arma de fogo, o dinheiro no bolso, a conquista das mulheres, o enfrentamento da morte e a concepção de um indivíduo completamente livre revelam que as práticas do mundo do crime vinculam-se a um etos da virilidade por sua vez centrado na idéia do chefe. (ZALUAR, 2004, p.196)

Retomo aqui a importância de sempre abrir o diálogo sobre essas questões quando surgem em sala de aula e os jovens estão sempre trazendo o tema das drogas para a discussão e em suas produções e poucos são os professores que estão abertos a um diálogo, franco, sem preconceitos e moralismos. Dizer simplesmente que a droga mata e criminalizar o consumo e o vício não tem se mostrado um caminho muito eficaz. Acredito que o diálogo aberto pode trazer à luz, certos aspectos que, estando eles imersos na situação, não são capazes de enxergar. Vale ainda reforçar que para Freire:

O único caminho a seguir, neste como em outros casos, é a conscientização da situação, a ser tentada desde a etapa da investigação temática. Conscientização, é óbvio, que não para, estoicamente, no reconhecimento puro, de caráter subjetivo, da situação, mas pelo contrário, que prepara os homens para o plano da ação, para a luta contra os obstáculos à sua humanização. (FREIRE, 2016, p.158)

Para finalizar esta proposta, criamos as bandeiras coletivas. Decidi fazer um grupos menores de 4 a 5 alunos, pois se realizasse uma bandeira por turma, provavelmente muitos alunos não iriam participar ativamente e ficariam só olhando. Eles foram questionados sobre os valores que deveriam ser ressaltados num país ideal, e expressá-los, como na etapa anterior, a partir de elementos visuais. Foram esses os resultados:

²⁰ (ZALUAR, Alba. Integração perversa: pobreza e tráfico de drogas. Rio de Janeiro: FGV, 2004)



3.6. Marta: a aluna que se descobriu professora.

A aluna Marta, já citada algumas vezes no decorrer deste capítulo, merece um subcapítulo dedicado para contar sua trajetória, pois atualmente ela cursa normal e sonha em fazer faculdade de pedagogia. Ela me chamou atenção logo no primeiro dia, pois se mostrou uma mulher de personalidade forte e foi logo se declarando como a mãezona da garotada. Com 38 anos, casada e mãe de três filhos, estava afastada da escola a 18 anos, pois se casou muito jovem e logo engravidou do primeiro filho. Com os filhos já crescidos e por motivação do próprio esposo decide voltar à escola para cursar o último ano do ensino fundamental.

Em entrevista por e-mail, Marta disse que no começo estava muito temerosa, pois estava afastada da escola há muito tempo, mas que aos poucos foi percebendo que era possível recomeçar. Aos poucos foi ganhando confiança em suas capacidades. O que mais impressionou ela no início é que as coisas estavam bem diferentes da época em que ela estudava “antes os alunos eram subordinados dos professores, hoje no entanto é ao contrário do que costumava ser, os alunos também têm muita liberdade de expressão”.

Aqui vemos um choque geracional sobre a percepção da relação aluno x professor, que antes era autoridade absoluta em sala de aula, e que agora, perde e sua autoridade mas não conquista a dialogicidade defendida por Freire, o que leva a situações de desrespeito por parte dos alunos, levando muitos professores a limites emocionais. Talvez uma das questões que se coloca atualmente na educação pública de nível básico é que se tirou a autoridade dos professores, mas não os preparou para o diálogo, deixando muitas vezes o professor subordinado ao “autoritarismo” dos alunos.

Talvez por essas concepções mais tradicionais de educação, frutos de suas memórias como aluna à 18 anos atrás, a levou a, como descrito na passagem acima, aconselhar-me a ser mais exigente com os adolescentes, cobrar notas, ameaçar reprovar, etc. métodos ditos mais tradicionais para obter maior participação da turma. De qualquer forma, vale ressaltar a ousadia desta aluna em aconselhar o professor sobre seus métodos de ensino. Aqui já vemos um interesse dela nos processos de aprendizagem.

O desejo de ser professora foi surgindo nela a partir do reencontro com a escola. Antes ela nunca tinha pensado nisso. Como sempre terminava as atividades primeiro, ajudava os companheiros de turma com mais dificuldades, ela foi percebendo que tinha jeito para ensinar. O incentivo dos professores e dos colegas de classe foi importante também.

Segundo ela: “Uma das coisas que mais me chamou atenção foi a 4ª fase (equivalente ao 5 ano do fundamental. Este segmento da EJA é formado em sua maioria de adultos e idosos), pois ao conversar com alguns alunos que estavam concluindo essa etapa, percebi como estavam felizes em aprender algo mesmo depois de tantos anos. Uma coisa que não poderia deixar passar é que os professores da EJA colaboram bastante e ajudam os alunos.”

Juntamente por sua postura e disposição foi dado a ela o desafio de representar a professora na encenação de aniversário da escola. Desafio que ela topou com muita empolgação. “Para ser sincera, depois de ter encenado a professora no teatro da escola me motivou ainda mais, e tive certeza que era isso que eu queria. Eu amei participar do teatro, isso pra mim foi uma oportunidade de realização. Na verdade sempre tive desejo de fazer uma peça de teatro pra ver qual a sensação de estar diante de uma plateia. Sonho realizado!”

Aqui podemos perceber a potência do teatro em proporcionar experiências transformadoras. Marta por uma noite pode experimentar ser professora, e tal experiência foi definitiva para que projetasse seus sonhos para o futuro. Hoje, contrariando muitas pessoas, está cursando normal junto com muitos adolescentes. Entrei em contato com ela pra pedir o

e-mail para enviar algumas perguntas pra me ajudar na escrita desta sessão e ela me enviou o seguinte áudio que agora transcrevo:

“Então, lembrei uma coisa que você me disse, foi que, quando falei assim, pra todos os professores que eu estava pensando em fazer o curso do magistério né, em vez de fazer só o ensino médio, pra depois fazer uma faculdade de Pedagogia talvez. Aí eu lembro que quando eu falava com alguns professores, eles falavam “nossa mas você vai estudar onde a maioria é um monte de adolescente”. Então, meio que assim, ficou ali dando um bloqueio. Daí quando eu comentei com você, daí você me falou uma coisa muito interessante: Talvez pra você, do jeito que você é, talvez pra você vai ser melhor mesmo, porque, pelo menos adolescente tem mais dinâmica do que ficar estudando a noite. E realmente de fato assim, eu confesso que pra mim eu achei que seria muito difícil porque eu sou a mais velha né, não tem nenhum adulto assim. O de mais idade tem vamos dizer 19 anos. Eu já com meus 39, né, eu achei que seria difícil, mas eu confesso tá, eu gostei muito, abre muito a mente da gente sabe, estudar perto de pessoas jovens, pra gente se atualizar com o mundo, é muito melhor do que você no meio de pessoas que fecham muito sua cabeça. Vamos ver, né? Primeiro ano tá indo, mas creio que um dia Deus vai me ajudar, que no final eu vou conseguir, né? Aí em breve eu faço uma faculdade de Pedagogia provavelmente né, até pra enriquecer mais o currículo mesmo.”



Solenidade de encerramento da 8ª Fase

Na solenidade de encerramento da 8ª Fase, eu fui escolhido para compor a mesa e representar todos os professores e Marta foi oradora da turma. Fez uma homenagem nominal a cada professor, transcrevo a que se refere a mim: “Professor Danilo com sua arte e projetos diferentes veio de mansinho nos conquistando. Às vezes estávamos desanimados e cansados, mas aos poucos nos fez perceber que através da arte é possível nos libertar das opressões e dos sentimentos ocultos guardados em nossos corações que antes eram reprimidos e hoje são declarados. Obrigado por se dedicar tanto a nós.”

Para finalizar, Marta encerrou seu e-mail entrevista com uma citação de Paulo Freire e eu a utilizo para encerrar esse capítulo: “A educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas e as pessoas transformam o mundo.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se debruçou sobre dois temas. A Educação de Jovens e Adultos como o campo de trabalho a ser explorado, e a Estética do Oprimido como hipótese de trabalho e um referencial teórico e prático para as aulas de arte. Paulo Freire no campo da educação e Augusto Boal no campo das artes foram os subsídios para o enfrentamento da realidade verificada.

Empiricamente já percebia a EJA, paradoxalmente, como um terreno árido marcado pela exclusão e pela opressão, e ao mesmo tempo rico em possibilidades pelos desafios que apresenta, um campo mais aberto para a experimentação e a inovação. Ao me aprofundar na história e identidade dessa modalidade de ensino, pude perceber que o que eu percebia empiricamente tinha fundamento. A radicalidade dos movimentos de Educação Popular que nasceu dos movimentos sociais inspirados no pensamento pedagógico de Paulo Freire nos anos de 1960 no Brasil, trouxe ricos legados para a EJA. Contudo, o sistema formal de ensino vêm absorvendo a EJA e aplicando sobre ela sua lógica, o que a vem descaracterizando. O caminho encontrado foi rememorar os legados da Educação Popular e buscar aplicá-los na prática.

A desesperança dos alunos em relação ao futuro, a apatia diante da aprendizagem e muitas vezes a repulsa que sentem da própria escola, vem do próprio estigma que esses alunos sofrem. Suas trajetórias de vida são marcadas por privações, violência e desestrutura familiar, e a escola se torna mais um espaço de exclusão taxando esses alunos de “atrasados”, “violentos”, “desinteressados”, quando não, “incapazes”. A EJA como vem sendo aplicada, mais exclui do que acolhe, pois não oferece uma educação diferenciada e de qualidade que leve em conta as especificidades desses alunos enquanto seres históricos e sociais. Assim, nos deparamos com dois grandes desafios: romper com o ciclo vicioso da estigmatização do corpo discente e romper a lógica do sistema de educação, dentro do sistema.

Muitas vezes a sensação foi de estar nadando contra a maré. Sozinho na caminhada. Negando o sistema, mas ao mesmo tempo dentro dele e submetido às suas regras. Porém, agora tenho uma maior consciência sobre o significado social e político que é trabalhar com esses jovens e adultos, e com um maior compromisso com nossa libertação. A expectativa ao iniciar esta pesquisa de mestrado era muito alta. Um desejo quase revolucionário de

transformação da realidade estigmatizada, mas percebi que sozinhos temos menos alcance. Para uma real transformação da perspectiva desses alunos em relação a si próprios, suas capacidades intelectuais e a escola, seria necessário a intervenção de toda equipe escolar, com todos os docentes radicalizando suas práticas no sentido dos legados da educação popular.

Esta pesquisa também foi uma rica oportunidade de aprofundamento no pensamento de Augusto Boal com o qual venho trabalhando profissionalmente desde me tornei professor. Me debruçar sobre a Estética do Oprimido com o objetivo de pô-la em diálogo com a arte educação escolar e os canais estéticos definidos por Boal (som, imagem, palavra) com a metodologia do ensino de diferentes linguagens artísticas ampliou meus conhecimentos em arte educação. Me certifiquei da hipótese inicial de trabalho que apontava para uma arte educação na EJA mais voltada para as experiências estéticas, sensíveis e também políticas do que o ensino estanque de linguagens artísticas. O ensino de arte com foco em conteúdos de história da arte, sobre artistas e técnicas consagradas sem uma aproximação com a vida e a realidade dos alunos se mostram pouco eficientes para os objetivos desta pesquisa e aos objetivos da própria EJA.

Há que se observar que, na aplicação do projeto de ação com as duas turmas da EJA, o canal estético menos explorado foi o som. A estética do som esteve sim presente nos encontros com exercícios e jogos de aquecimento. Jogos de escuta e percepção auditiva, ritmo e percussão corporal, sons vocais, entre outros, porém não houve aprofundamento nas propostas sonoras como a utilização de instrumentos convencionais e/ou alternativos, por exemplo. Acredito que o recorte temporal de um semestre letivo tenha sido pouco tempo para a infinidade de possibilidades levantadas pela exploração da Estética do Oprimido. Optei por deixar as discussões sobre o som e a educação musical no corpo do dissertação, pois ela integra o pensamento da Estética do Oprimido e é subsídio para futuras atuações.

Medir os resultados desta pesquisa pela taxa de evasão e pelo quantitativo de aprovados na turmas que apliquei o projeto de ação não é o melhor indicativo, pois como já foi observado, para alterar tal realidade seria necessário uma mobilização de toda instituição educacional, e talvez de políticas públicas. Acredito que os resultados são observáveis em pequenos casos de sucesso como o da aluna Marta que se descobriu professora e redimensionou sua vida, na criação de metáforas como expressões de visão de mundo ou em momentos de diálogos potentes gerados pela descodificação de poesias, fotografias e desenhos, nos quais foi possível perceber a conscientização acontecendo. Porém acredito que

quem saiu mais transformado deste processo fui eu. Terminei essa jornada do mestrado reafirmando e potencializando meu compromisso com a educação libertadora.

A presente pesquisa se configura como uma colaboração com as discussões acadêmicas da arte educação na especificidade da EJA como modalidade de ensino, área ainda pouco consolidada nas pesquisas. Colabora também com as discussões do cenário relativamente recente na EJA, a juvenilização de seus discentes, que vem colocando novas questões para uma educação pensada historicamente para o aluno adulto.

Por fim, resalto a importância da educação do sensível, que percebe as linguagens artísticas em seus potenciais educativos, de forma porosa e híbrida como é entendida pela estética do oprimido, em busca da ampliação da capacidade de leitura do mundo. Promover a emancipação estética de jovens e adultos se faz tarefa urgente perante o cenário político atual onde vemos uma crescente manipulação de informações e até distorções absurdas como são as “fakes news”. Estratégias estéticas como a utilização de imagens de alto impacto, frases de efeito que incutem medo e raiva nas pessoas, edições abusivas de vídeos, sons, música, numa repetição massiva de ideias pelos mais variados meios sensíveis, tudo isso aliado ao poder de penetração das redes sociais. É uma nova estratégia de invasão dos cérebros que precisa ser combatida, pelos mesmos canais, isto é, pela estética e pela comunicação.

Sobre a proposta do Presidente eleito de “banir” Paulo Freire da educação brasileira, o que nos resta é resistir, como sempre resistimos. Por mais que se queime todos os seus livros e tente se apagar sua memória, as pessoas que foram tocadas por suas ideias e transformadas, sempre estarão atuando pela libertação dos oprimidos. Não é possível banir ideias, pensamentos e valores. Seremos resistência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel Gonzáles. Educação de Jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: _____ Diálogos na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011

ATHAYDE, Celso, MV Bill, SOARES, Luiz Eduardo. Cabeça de Porco. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempo. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BOAL, Augusto. Teatro do Oprimido e outras poéticas Políticas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

_____. Jogos para atores e não atores. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2008.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Brasília, 1997.

CABRAL, Stelamaris Rosa. Jovens Culturas & Culturas Juvenis - um ensaio. In: _____ Fartura das Juventudes: tramas entre educação, mídia e arte. Rio de Janeiro: Nau, 2013.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. Identidades juvenis e escola. In: _____ Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A juventude e a educação de jovens e adultos: Reflexões iniciais - novos sujeitos. In: _____ Diálogos na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível. 3. ed. Curitiba: Criar, 2004.

FERRAZ, Maria Heloísa. FUZARI, Maria F. de Rezende. Arte na Educação Escolar. São Paulo: Cortez, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016

GOHN, Maria da Glória. *Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor*. São Paulo: Cortez, 1999.

JARDELINO, José Rubens Lima. ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. *Educação de jovens e adultos: sujeitos, saberes e práticas*. São Paulo: Cortez, 2014

LARROSA BONDÍA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. *Revista Brasileira de Educação*: Rio de Janeiro, nº 19, Jan./fev./mar/abr. 2002.

MARTINS, Mirian Celeste. PICOSQUE, Gisa. GUERRA, M. Terezinha Telles. *Teoria e Prática do ensino de Arte: a língua do mundo*. São Paulo: FDT, 2009.

MATTOS, Cachalote. *Estética do Oprimido: o jogo (de imagem) no teatro fórum*. In: ____ *Teatro do Oprimido e universidade: experimentos, ensaios e investigações*. Rio de Janeiro: Metanoia, 2016.

MUNDIM, Liliane Ferreira. *Discentes na docência - experiências dialógicas*. *Revista Urdimento*: Santa Catarina, nº 17, setembro de 2011

NOGUEIRA, Marcia Pompeo. *Buscando uma interação teatral poética e dialógica com comunidades*. *Revista Urdimento*: Santa Catarina, nº 4, 201.

PORCHER, Louis. *Educação Artística: luxo ou necessidade?* São Paulo: Summus, 1982.

RANCIÈRE, Jacques. *O Mestre Ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

READ, Herbert. *A Educação pela Arte*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2016.

SANCTUM, Flavio. *A Estética de Boal: uma odisseia pelos sentidos*. Rio de Janeiro: Editora Multifoco, 2012.

SANTOS, Bárbara. *Teatro do Oprimido: Raízes e Asas – uma teoria da práxis*. Rio de Janeiro: Ibis Libris, 2016.

SCHAFER, R. Murray. *A afinação do mundo*. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

_____. O ouvido Pensante. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

SHOR, Ira. FREIRE, Paulo. Medo e Ousadia: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TURLE, Licko. Alfabetização teatral: o encontro do Teatro Popular com a Pedagogia do Oprimido. In:_____ Teatro do Oprimido e universidade: experimentos, ensaios e investigações. Rio de Janeiro: Metanoia, 2016.

VIANA, Dimir. Teatro do Oprimido na Educação de Jovens e Adultos. Curitiba: Appris. 2016.

ZAGONEL, Bernadete (org.) Metodologia do ensino de Arte. Curitiba: Ibpx, 2011.

ZALUAR, Alba. Integração perversa: pobreza e tráfico de drogas. Rio de Janeiro: FGV