



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
INSTITUTO DE CULTURA E ARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM ARTES

BIANCA RODRIGUES HOLANDA

(PER) CURSOS DE OLHARES DE SI: ENTRE O TEATRO DO OPRIMIDO E A
MÍMESE CORPÓREA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

FORTALEZA

2018

BIANCA RODRIGUES HOLANDA

(PER) CURSOS DE OLHARES DE SI: ENTRE O TEATRO DO OPRIMIDO E A MÍMESE
CORPÓREA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Artes do Instituto de Cultura e Arte da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Artes. Área de concentração: Ensino de Artes.

Orientador: Prof. Dr. Héctor Andrés Briones Vásquez.

FORTALEZA

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo autor

H669(Holanda, Bianca Rodrigues.

(PER) CURSOS DE OLHARES DE SI: : entre o Teatro do Oprimido e a Mímese Corpórea no processo de Ensino-Aprendizagem / Bianca Rodrigues Holanda. – 2018.

128 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Instituto de cultura e Arte, Programa de Pós- Graduação em Artes, Fortaleza, 2018.

Orientação: Prof. Dr. Héctor Andrés Briones Vásquez.

1. Ensino-aprendizagem. 2. Teatro do Oprimido. 3. Mímese Corpórea. 4. Dialogicidade. I. Título.

CDD 700

BIANCA RODRIGUES HOLANDA

(PER) CURSOS DE OLHARES DE SI: ENTRE O TEATRO DO OPRIMIDO E A MÍMESE
CORPÓREA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Artes do Instituto de Cultura e Arte da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Artes. Área de concentração: Ensino de Artes.

Orientador: Prof. Dr. Héctor Andrés Briones Vásquez.

Aprovada em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Héctor Andrés Briones Vásquez (Orientador)

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Henrique Sérgio Beltrão de Castro

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dra. Mônica Braga Marçal

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

À minha mãe, pelas lições de luta em busca da liberdade e no encorajamento de toda representatividade do que é ser Mulher;

Às companheiras e companheiros dos Movimentos Sociais que idealizam e concretizam, na medida do possível, o seu entorno mais humano e afetivo.

Aos meus e minhas queridos(as) educandos(as) que a cada dia me renovam de esperança, conhecimento e sentimentos, dos mais diversos, revelando-me a ligação intrínseca entre o prazer e a dor de ser professora.

AGRADECIMENTOS

À força de tanta gente que na sua labuta diária me ensinava a importância do caminhar acompanhada, esta dissertação é a junção de cada pedaço de indivíduo que cruzando o seu caminho com o meu, durante este percurso, deixou suas impressões contribuindo na construção de um novo saber.

À minha mãe, mulher guerreira, de quem tenho imenso orgulho por cada ensinamento perpassado e refletido. És para mim a lição de persistência e de valorização do exercício da decisão. Ao meu pai pelos ensinamentos artísticos e por sua preocupação. Às minhas irmãs Lígia e Lílían pela caminhada e aprendizagens coletivas.

Ao Lucas Siqueira pelas horas compartilhadas de leituras feitas do meu trabalho, pelos ‘mimos’ dados, pela paciência e principalmente, por me engrandecer com tantos livros que contavam a história da luta feminina. Tenho certeza que o ‘nós’ de hoje já não é o ‘nós’ do passado. Crescemos mentalmente, espiritualmente nesta dolorosa (des)construção diária.

Ao Phelipe Bezerra Braga que bem no início do meu caminhar na busca pela concretude para ingressar no mestrado, me dedicou apoio e leituras num abranger dos horizontes.

Ao professor Dr. Hector Briones pela disponibilidade e empenho em sua orientação. Suas considerações eram estímulos a novos desafios.

A todo o corpo de professores e professoras que nos acompanharam e que trouxeram em sua metodologia uma aprendizagem significativa e humana. Agradeço em especial ao Henrique Beltrão, companheiro de luta, que com a sua sensibilidade e disponibilidade em ouvir, converte os dias em alegria.

Às minhas estudantes, companheiras de lutas, cujos diálogos compartilhados em sala de aula ou embaixo da mangueira nos faziam fortes na certeza de que o passado nos serviria como lembrete a auxiliar tantas outras mulheres a não se silenciarem, a não se submeterem as opressões de si, de seus corpos, de seus ideais e de suas personalidades.

Aos meninos de todos os dias que mesmo no discurso do “ai, não, tia, de novo esse papo do que é ser mulher!” se desconstruíam aos poucos... e os que não o fizeram neste período, pelo menos nos auxiliaram a nos refazermos mais fortes diante do discurso opressor.

Ainda a estes e estas, agradeço pelo desafio de ser educanda – educadora numa relação dialógica de desconstrução – construção.

À CAPES, pela bolsa concedida ao longo desses dois anos.

“Mais respeito, sou mulher destemida, minha marra vem do gueto. Se tavam querendo peso, então toma esse dueto. Desde pequenas aprendemos que silêncio não soluciona. Que a revolta vem à tona, pois a justiça não funciona. Me ensinaram que éramos insuficientes. Discordei, pra ser ouvida, o grito tem que ser potente!” (Karol Conka)

RESUMO

(Per) cursos de olhares de si: entre o Teatro do Oprimido e a Mímese Corpórea no processo de Ensino-Aprendizagem é uma pesquisa desenvolvida com adolescentes entre 14 e 18 anos de idade dentro de uma escola de ensino profissional da rede pública de Fortaleza que por meio da dialogicidade em sala de aula e/ou recantos escolares, expuseram momentos de opressões vividos por eles e elas. Diante disto, iniciou-se um “experenciarm”, tendo como base o Teatro do Oprimido, a Mímese Corpórea e vivências proporcionadas pelas leituras de obras freireanas, desencadeando a criação de cenas e vídeos denunciativos, principalmente de assuntos como o Assédio Sexual e a Homofobia. A escolha deste título se deu como proposta oposta ao modelo de educação mecanicista e profissional do qual fazemos ou que queremos que façamos parte, uma educação cujo lado humanizado torna-se secundário em prol de uma educação mais exata e tecnicista. Assim, partimos do constante diálogo entre os contextos vividos pelos autores e as suas ressignificações aos dias de hoje numa construção reflexiva acerca da observação de si e das posturas que tomamos à frente do que é feito de nós interligadas num único componente: o corpo com suas expressões como meio de revolução.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem. Teatro do Oprimido. Mímese Corpórea. Dialogicidade.

ABSTRACT

(Per) courses for look at oneself *between the Theater of the Oppressed and Corporeal Mimese in the teaching process-learning* is a research developed with teenagers between 14 and 18 year old in a professional school of the public network of Fortaleza that through dialogues in the classroom and/or school corners, exposed moments of oppression experienced by them. Given this, began a "experience", based on the Theater of the Oppressed, the Corporeal Mimese and practices provided by readings freireanas, unleashing the creation of scenes and denunciations video,

especially issues such as sexual harassment and homophobia. The choice of this theme was made as opposed proposal to the mechanist and professional education model to which we do, or want us part of this model, an education whose humanized side becomes secondary in favor of a more accurate and technicalities. Thus, we start from the constant dialogue between lived contexts by the authors and their new meanings to the present day in a reflexive construction on the observation of ourselves and the postures that we take ahead of what is made of us interconnected in a unique component: the body with its expressions as a means of revolution.

Keywords: Teaching - learning. Theater of the Oppressed. Mimese Corporeal. Dialogicity.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 – Luau escolar	58
Imagem 2 – As diversas faces do medo	64
Imagem 3 – Contra a LGBTQfobia	64
Imagem 4 – A cruz que ninguém quer ver	65
Imagem 5 – Apresentação sobre a Ditadura Militar	86
Imagem 6 – Sequência 1	87
Imagem 7 – Sequência 2	88
Imagem 8 – Sequência 3	90
Imagem 9 – Exibição do longa-metragem	113
Imagem 10 – Exibição dos longas	113
Imagem 11 – Encontro na quadra e roda de conversa	113

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AP – Ação Popular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAPS – Centro de Atenção Psicossocial

CEBS – Comunidade Eclesiais de Base

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CPC – Centro Popular de Cultura

CVTS – Curso de Verão na Terra do Sol

GGB – Grupo Gay da Bahia

JOC – Juventude Operária Católica

JUC – Juventude Universitária Católica

MEB – Movimento de Educação de Base

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra.

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos

SEDUC – Secretaria do Estado de Educação

TO – Teatro do Oprimido

UNE – União Nacional dos Estudantes

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	“IVO VIU A UVA E PAULO FREIRE MOSTROU-LHE OS CACHOS, A PARREIRA, A PLANTAÇÃO INTEIRA”: OS PORQUÊS DE SE TRABALHAR COM OS MÉTODOS FREIREANOS NA EDUCAÇÃO	20
2.1	Paulo Freire e a Doutrinação da educação: um desvio interpretativo da realidade proposta pelo autor	27
2.2	“Passei por mais de dez escolas em minha vida, e só aqui encontrei este debate quanto à importância vinculada aos Direitos Humanos”: o método freireano aplicado à sala de aula em uma escola profissional	49
3	MÍMESIS CORPÓREA	66
3.1	Lume e a prática da Mímesis Corpórea	68
3.2	Os caminhos da Mímesis	74
3.2.1	Introspecção do ator/atriz pela dinâmica do Tecido	76
3.2.2	Bastão	77
3.2.3	Dinâmica do animal	79
3.2.4	Mímesis Corpórea	80
3.3	Na escola em que cheguei um pouquinho de Mímesis encontrei	82
4	ENTRE HISTÓRIAS DE VIDA, EIS A DE AUGUSTO BOAL	91
4.1	Entre quatro paredes da prisão, o ‘eu’ livre para lutar!	94
4.2	O Teatro do Oprimido x Educação Profissional	98
4.3	Surgimento das Técnicas do TO e explanação de suas práticas	100
4.4	O corpo marcado pelo olhar alheio	106
4.5	Calada não vou mais ficar!	112
5	CONCLUSÃO	115
6	REFERÊNCIAS	120
	ANEXO A – Modelo da Autorização dos responsáveis legais sobre imagem	
	ANEXO B – Letra de música do Projota	

1 INTRODUÇÃO

“(...) Querem ser, mas temem ser. São eles e ao mesmo tempo são o outro introjetado neles, como consciência opressora (...)”. (FREIRE, 2011, p.47)

“Nega do suvaco fedorento, rala a bunda no cimento pra ganhar \$ 1500...”. Eis a melodia que ouvia dos lábios de minha avó. Desde cedo aprendendo a seguir o modelo educacional estabelecido por esta família: sentar-se à mesa das refeições sempre após o chefe da família; estudar numa escola que tenha ensino religioso e onde os rapazes são separados das moças; atentar-se a não parar nas esquinas, pois isto era coisa de mulher da vida!

Tantas regras e modelos a serem seguidos e nenhum deles vinham com explicações plausíveis. Vida regrada. Oprimidas sem se darem conta de que assim eram em sua grande maioria. Mulheres que aceitavam, mesmo sem querer, se colocarem em segundo lugar. E pior! Reproduziam tais ações com as outras. Vítimas de violência diária, em que o corpo foi silenciado e moldado de acordo com o que viviam. A musculatura que se contraía pelo medo e/ou pela raiva refletida na construção da postura corporal, bem como, em alguns casos, no adoecimento do corpo. Corpo este que também era renegado; e por outros, venerado.

Mesmo sem sermos da classe alta, o fator social predominava e com ele, as falsas aparências. A todo o momento sofriamos uma violência simbólica¹, de renegação do ‘eu’ para viver uma representação dos papéis sociais que nos eram impostos por nossos avós, pela escola e pela igreja. Éramos oprimidas e educadas, mesmo que indiretamente, a reproduzir opressões nas camadas ditas ‘menos favorecidas’. Foi com as leituras de Paulo Freire (2011) que as primeiras concepções educacionais dos termos opressor e oprimido foram tomando proporções e sentido. Aos poucos essas leituras criaram corpo, vivência dentro de um espaço de luta compartilhado com o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST). Era um contraponto a tudo que tínhamos visto e aprendido. Entre mãos que compartilhavam o mesmo pão, também se compartilhavam sonhos e aflições; medos e desejos; luta e sofrimento. Ideologias de um amanhã melhor e mais igualitário.

No MST, tive contato com a arte feita pelo povo e para o povo que mais tarde descobriria nos ensinamentos teatrais de Augusto Boal. Cancioneiros que revelavam a arte de lutar e denunciar; que nos tocavam intimamente para irmos à ação, a transformar a realidade local daquele povo que ali se encontrava. Poucos foram os dias de convivência, um mês

¹ Termos utilizados por Pierre Bourdieu para descrever a violência que causa danos morais e psicológicos; não necessariamente físicos.

talvez, porém o aprendizado foi tão enraizado, tão cheio de significado, que o olhar sobre a importância da educação, que naquele tempo cativara, ainda hoje permanece. São contatos breves, mas que trazem em si grande aprendizado. Como o aprendizado que Boal descreve ao contar uma parte de sua história quando conheceu Virgílio, camponês que se mostrou muito estimulado com a apresentação teatral que acabava de ver, propôs que os atores se juntassem aos camponeses na luta pela reconquista de suas terras. Assim descreve:

Foi quando o camponês Virgílio, chorando entusiasmado com nossa mensagem, me pediu que, com o elenco e os fuzis, fôssemos com seus companheiros lutar contra os jagunços de um coronel, invasor de terras. Quando respondemos que os fuzis eram falsos, cenográficos, não davam tiros, e só nós, artistas, éramos verdadeiros, Virgílio não hesitou e disse que, se éramos de fato verdadeiros não nos preocupássemos: eles tinham fuzis para todos. Fôssemos apenas lutar ao seu lado. Quando lhe dissemos que éramos verdadeiros *artistas* e não verdadeiros *camponeses*, Virgílio ponderou que, quando nós, verdadeiros artistas, falávamos em dar nosso sangue, na verdade estávamos falando do sangue deles, camponeses, e não do nosso, artistas, já que voltaríamos confortáveis para nossas casas (BOAL, 2000, p.185).

Em um único encontro entre Boal e Virgílio, uma concepção de se fazer e pensar teatro foi totalmente modificada. O que antes Boal via como uma prática conscientizadora do fazer teatral, logo após o encontro com Virgílio, percebeu que deveria (re)formular novas estéticas e ressignificar a sua criação e execução artística. Momento passageiro, mas que foi de grande importância para Boal. Do mesmo modo como ocorreu comigo durante a vivência obtida no MST, na qual se desconstruiu um aprendizado focado na opressão em prol de outro mais justo e honesto.

Foi nessa busca de inserção mais humanizada perante a sociedade que me deparei mais à frente com outra versão educacional provinda da Igreja, cujas temáticas eram as diversas classes oprimidas. Em um evento chamado Curso de Verão na Terra do Sol (CVTS), tive meu contato com o movimento CEBs, Comunidades Eclesiais de Base, que visa através de leituras bíblicas à transformação das comunidades carentes das quais fazem parte, baseando-se na Teologia da Libertação. O encontro contava com a participação de pessoas de fora e de dentro do Brasil a compartilharem experiências sociais e religiosas.

O curso acontecia anualmente no Colégio Santo Inácio, Fortaleza-CE. Lá tínhamos mesa redonda com temas político-sociais; momentos ecumênicos, mesmo sendo a Igreja Católica a grande propulsora; oficinas culturais que englobavam tanto a questão psicológica quanto a espiritual.

Em contato com participantes do CVTS, é que pude conhecer de perto o CAPS – Centro de Atenção Psicossocial, do Bom Jardim, que trabalha com o psicossocial, e ali atuar e experienciar essa nova realidade que me era apresentada. Concomitantemente, na Barra do

Ceará, havia o grupo feminista popular com a Casa Lilás². Era ali que realizávamos oficinas artísticas, rodas de debate e ações que viessem a estimular o sentimento de pertencimento à etnia negra e o reconhecimento e empoderamento do que é ser mulher!

Em todos esses encontros do MST e do CVTS, pude descobrir outras realidades. A luta dos movimentos indígenas, das mulheres negras, dos adolescentes em conflito com a lei, entre outros. E o que me encantou em todas essas bases foi a maneira como tudo era construído: valorizando-se a/o outra/o, percebendo-se que cada um possui saberes diferenciados e que, portanto, necessários a nossa sociedade.

Foi ao ingressar no Curso de Licenciatura em Teatro do IFCE (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará) que tive a oportunidade de concretizar, por via do corpo poético³, a expressão de algumas cenas sócio-culturais, as quais havia vivenciado e, dentre essas construções, o surgimento da oportunidade de passar quinze dias de convivência com o grupo Lume⁴ a estudar Mímese Corpórea. Momento artístico encantador, pois a arte estava intrinsecamente interligada com uma visão humanitária. Buscava-se o observar como melhor forma de estabelecer relação com o outro e consigo. Enquanto se olhava, ia-se à procura do entendimento de quais porquês daquele corpo observado se movimentar de tal forma, quais as supostas aprendizagens o levaram a obter determinado comportamento. E entre essa busca subjetiva daquele outro que era observado, o sujeito observador passava a se observar. O corpo ali, em questão, era o corpo observado ou era a projeção do próprio observador no corpo visualizado?

A Mímese traz consigo essa comunicação. Entre o ‘eu’ do sujeito que observa e o ‘outro’ que é observado. Quanto a esse processo da afinação do olhar, a atriz Ana Cristina Colla, componente do grupo Lume, cita-o de maneira poética. Diz:

No outro-eu mesmo me vejo. Aceito ou renego. Para vestir-se é necessário estar despido, pele nua. Do contrário, as vestimentas ficarão sobrepostas, chocando-se entre si. E nem sempre é fácil dar espaço. Quanto ou onde quero penetrar? No corpo, na voz, nos gestos, nas palavras, no dentro-fora, no ser único. O que vejo não será sempre fruto de um olhar específico, que passa dentro de quem olha, determinando o visto? Então, o que vejo? A mim ou ao outro? (COLLA, 2006, p. 95).

² A Casa Lilás foi idealizada por um grupo de amigos que atuavam com Movimentos Sociais. Desta forma, reuniram-se e alugaram uma casa, situada na Barra do Ceará para que esta servisse como estrutura física para abranger oficinas e debates que viessem a valorizar a mulher. Este projeto não contava com nenhum apoio financeiro de instituições e/ou parcerias, sendo mantida pela boa vontade dos que nela atuavam.

³ O corpo poético é esclarecido de forma resumida por Ricardo Napoleão dentro do livro de Jacques Lecoq. Ele escreve: “Trata-se da expansão corpórea, de dar voz ao corpo calado. Trata-se de uma compreensão maior da poética aprisionada em nossos corpos, de um novo corpo poético – recriado, sempre.” Ver LECOQ, Jacques. O corpo poético: uma pedagogia da criação teatral. – São Paulo: Editora Senac. São Paulo: Edições SESC SP, 2010, p. 13.

⁴ Lume (Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Teatrais da Unicamp), criado em 1985 por Luís Otávio Burnier juntamente com Carlos Simioni, Ricardo Pucceti e a musicista Denise Garcia.

O encontro propiciava a assemelhação harmoniosa do que era visto e experimentado no corpo. É o espaço-tempo-corpo onde já não cabe a separação do que é o ‘eu’ e quem é o ‘outro’, pois o outro que é observado e incorporado é parte de uma leitura e vivência do corpo que o experimenta. É a

(...) tentativa de adaptar ao seu corpo as tensões, projeções, deformidades, etc. observadas no corpo do outro, mas há, fundamentalmente, o caminho inverso, que é a sensação do outro em seu corpo a partir da forma que este corpo é capaz de adquirir (...); mesmo que de maneira relativa, jamais idêntica. (HIRSON, 2006, p.129)

São dois corpos diferentes vivenciados em um. É a maneira simples e dolorosa de descoberta das diversas realidades que nos cercam, do respeito que se faz presente na luta cotidiana de tanta gente. É a comunicação corporal sendo utilizada. É o silenciamento inicial da palavra para melhor se compreender a fala corporal. E esta compreensão passa pela reflexão sobre si e sobre o outro. De perceber-se não tão distante do sujeito que é observado. Analisando-o dentro de um contexto no qual o próprio observador também está inserido e que, por se perceberem unidos possivelmente pela mesma causa, podem vir a compreender sua realidade social e a propor possíveis transformações. Nesse contexto, encontra-se ressignificações do que Paulo Freire explanava quanto ao sujeito se perceber não tão diferente do outro. Freire diz: “Como posso dialogar se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros ‘istos’, em que não reconheço outros eu?” (FREIRE, 2011, p. 111). Como romper a opressão se não há o reconhecimento desta como prejudicial a outros sujeitos e a si? Como transformar aquilo que é estranho e distante de si? É pertinente uma reaproximação. Amorosidade⁵ com o outro e consigo e esta relação se faz pelo diálogo, seja esta estabelecida, independentemente das diversas formas, como pelo olhar, pelo corpo ou pela palavra. Diálogos que auxiliem na reflexão e numa práxis.

E foi pensando em como realizar/propor/vivenciar essa práxis dentro da pesquisa que as técnicas de Augusto Boal se fizeram presentes. Pela prática teatral, as pessoas poderiam representar as opressões que foram apontadas dentro daquela comunidade e dar sugestões, por meio da utilização corporal, de possíveis transformações. O uso do corpo obrigava e obriga o sujeito a ser ativo. A ensaiar a proposta que ele/ela dão como solução. A obter ali, no presente, resposta imediata ao agressor que alguém representa. A palavra dita não se perde no espaço-tempo, mas, sim, ganha força ao ser incorporada e expressada corporalmente. É na junção desses três métodos: Mímese Corpórea, Teatro do Oprimido e a

⁵ Termo que Freire usa ao falar da e sobre a educação. Ele diz que é preciso amor aos educandos/as e à profissão, e que este amor se revela no diálogo.

práxis dialógica de Freire da qual tive e, portanto, tenho como bagagem cultural e social que a pesquisa aqui se apresenta. Dessa forma, dentro desse contexto, é que se estabelece o diálogo como detector das opressões; do uso da Mímesis Corpórea como vertente de aproximação ou reaproximação daquele sujeito que sofre ou executa a opressão; e das técnicas do Teatro do Oprimido como culminância na qual se utiliza do corpo como ferramenta essencial para a construção do teatro político e emancipação dos sujeitos.

Foi observando a minha própria construção histórica e das moldagens que impuseram, ou tentaram impor, ao meu corpo, principalmente em ambientes educacionais e familiares que algumas questões começaram a ser levantadas por mim, tais como: quais seriam os corpos construídos no espaço escolar e no ambiente familiar? Esses seriam construídos por ensejo do próprio sujeito ou pela absorção e imposição da sociedade? E se foi por imposição, quais delas geraram mais marcas na modulação desse corpo? Haveria alguma forma de transformar a realidade em que este corpo está imerso? E se sim, como a arte teatral ajudaria?

Na premissa de encontrar respostas a essas questões, algumas etapas deveriam ser estipuladas. A primeira foi em reconhecer que a ferramenta indispensável para o ‘fazer teatral’ está no corpo⁶. O corpo que pensa, cria e age. Esse corpo poroso aberto ao outro e outra como lugar de reflexão e conscientização por meio de suas ações. Com isto, caberia agora a tarefa árdua de compreender como se poderia usufruir deste corpo artístico como proposta de transformação e ruptura às imposições de opressões que iam ocasionando ao corpo uma desestabilidade em sua totalidade.

Para isto, era necessário delimitar onde ocorreria o trabalho de campo. Optamos por uma escola de ensino profissional pública de Fortaleza-CE. A escolha se deu levando em consideração dois fatores: o primeiro era que eu estava lotada nesta escola como professora de Arte e Projeto de Vida⁷, totalizando uma carga horária de 4h10min distribuídas em cinco aulas semanais, nas turmas de primeiros anos do ensino médio, o que me facilitaria o acompanhamento pontual e sistemático das quatro turmas; o segundo fator se deu pela inquietação de saber se por ser a escola voltada para o lado profissional, se esta construiria nos educandos(as) o corpo disciplinar e dócil.

⁶ O corpo em algumas culturas sofre uma fragmentação entre corpo-mente-voz-espírito, porém ao nos referirmos nesta pesquisa ao corpo, subentende-se o corpo em sua totalidade, sem a separação deste em quatro esferas.

⁷ Projeto de Vida é um componente curricular transversal que trabalha com o planejamento de vida das/os educandas/os, buscando interagir dentro do contexto social/emocional/profissional. Busca abranger a realidade dos discentes envolvendo esses aspectos, porém, mesmo tendo orientação para a flexibilidade dos temas, esse conteúdo ainda encontra-se fechado, tendo em vista que cada aula já vem programada cada minuto para simplesmente ser aplicado.

Para obtenção desses dados, a metodologia inicialmente abordada consistia em utilizar os métodos sistematizados por Paulo Freire, em que preza a valorização de uma construção educacional voltada para a dialogicidade. Com isto, ao entrar em sala de aula, o fiz carregando os conteúdos programados das duas disciplinas, Arte e Projeto de Vida, e os apresentei sugerindo sua modificação de acordo com as necessidades das(os) discentes, desta forma não trabalharíamos em uma educação que surge de fora para dentro dos/das educandos(as), e sim na construção de interação em que se estimulasse o livre pensar e a curiosidade.

Também foram usadas em nossas aulas o Círculo de Cultura, palavras geradoras, problematizações, e demais metodologias freireanas que nos foram essenciais para o recorte desta pesquisa em relação às opressões sofridas pelas/os adolescentes. Neste espaço de escuta e de confiança, criado e conquistados por nós, educadora-educandos(as), obtivemos em nossas primeiras aulas a resposta a uma das perguntas feitas inicialmente na pesquisa - Quais seriam as opressões que mais deixam marcas no corpo? Das quatro salas de primeiro ano que participaram e contribuíram na realização desta dissertação, duas opressões entre elas e eles eram tidos como as mais comuns: a homofobia e a agressão sexual⁸, recorte que serão abordados nesta dissertação. Foi por meio das metodologias freireanas que pudemos delimitar o nosso campo de estudo e nos aproximarmos entre o tempo histórico vivenciado por Paulo Freire na época da Ditadura Militar e a nossa atualidade. Desta forma, a descrição de como procedeu a utilização dos métodos freireanos e a sua contribuição para esta pesquisa podem ser vistas no capítulo dois destinado aos ensinamentos de Paulo Freire.

Após recolhermos dados, relatos de vida e de delimitarmos as opressões que eram comuns no ambiente escolar, e conseqüentemente familiar, e das reverberações que essas causavam ao corpo, era chegado o momento de trabalhar com ações que envolvessem o treinamento corporal numa ativação da percepção de si e do outro, em uma relação de compreensão acerca de sua realidade. Para atingir tal objetivo, aulas-oficinas que ocorreram no decorrer do ano de 2017 foram possibilitadas em que as(os) educandas(os) por meio da Mímese Corpórea e de processos empáticos elaboraram duas criações cênicas que denunciava e/ou alertava sobre agressões sofridas por esses(as) e da nossa atual situação política. Este conteúdo encontra-se no capítulo três, em que descrevemos quais métodos do Lume foram utilizados em nossas aulas-oficinas para explorarmos a visualização e experimentação das

⁸ Por termos diversos relatos de agressões sofridos pelas/os educandas/os, optamos em respeito a essas e esses a utilização de nomes fictícios, a deformação das imagens que trariam este teor de denúncia, o anonimato da escola, bem como a autorização dos responsáveis legais das imagens concedidas.

opressões provindas tanto do assédio sexual quanto da homofobia sofridas e sentidas por nossos discentes e de como poderíamos alertar a comunidade escolar sobre estas temáticas.

Já no quarto capítulo, apresentamos o que houve entre nós, professora e discentes, a necessidade de trabalharmos corporalmente não apenas pensando em um produto artístico final, e sim em todo um processo que fosse capaz de possibilitar tanto aos que estavam em cena como os que estavam fora dela uma atitude política diante das questões que eram apresentadas. Não cabia mais, em nossa trajetória, selecionar quais corpos se expressariam e quais corpos permaneceriam estáticos a observar os corpos que se expressavam. Se as perguntas que motivaram esta pesquisa se relacionavam como uma descoberta do corpo, então que estas descobertas fossem capazes de abarcar o âmbito escolar. Para isto, nos usufruímos do Teatro do Oprimido (TO) de Augusto Pinto Boal (1975; 1996 e 2000). Seu fazer teatral é acima de tudo um fazer político. Porém, experimentamos suas práticas teatral, relacionada com o estado de observação e de mimese corpórea do grupo Lume, já construída anteriormente nas turmas que participaram desta pesquisa.

Essas sementes foram colhidas em nossa escola, cuja temática saíram dos palcos improvisados e apropriaram-se de locais reais, cuja finalidade de transformação social e/ou local foi possível, diante de atitudes que vinham a denunciar os atos de opressões. O teatro cumpria o papel sobre o qual tínhamos nos indagado – A arte teatral poderia ajudar no rompimento das opressões? – Sim. E como ela pode! Não solucionamos todos os nossos problemas, mas ao menos rompemos com o silêncio e criamos apoio entre nós para denunciarmos, ouvirmos e até evitarmos ações drásticas provindas daquelas e daqueles que por um pequeno espaço do tempo encontram-se desacreditados na vida.

(Per) cursos de olhares de si: entre o Teatro do Oprimido e a Mimese Corpórea no processo de Ensino-Aprendizagem é a descrição dolorosa e apaixonante do trajeto percorrido por nós em busca da autonomia. Por uma realidade menos injusta e desumanizante. É o vai e vem de aprendizados compartilhados em que quem ensina aprende e quem aprende ensina. E nesse processo educacional não cabe a rejeição do corpo em prol da mente. A aprendizagem deve ser vista em sua totalidade, e não na sua parcialidade. Desta forma, não cabem, também, políticas que venham silenciar as realidades de nossas(os) educandas(os). É preciso estarmos atentos ao presente, e de nos percebermos como sujeitos que fazem política. Fechar os olhos para a politicagem de hoje e o que ela ocasiona na educação e na sociedade como um todo é nos ausentarmos do nosso próprio direito de ser.

2 “IVO VIU A UVA E PAULO FREIRE MOSTROU-LHE OS CACHOS, A PARREIRA, A PLANTAÇÃO INTEIRA”⁹: OS PORQUÊS DE SE TRABALHAR COM OS MÉTODOS FREIREANO NA EDUCAÇÃO.

Estudar Paulo Freire é aguçar o olhar para o tema Opressor e Oprimido, cuja relação também pode ser perceptível na educação. Nesta, podem ser averiguadas vertentes das quais faremos menções a duas: Uma educação voltada para a disciplina com autoritarismo, em que a obediência se faz contrapondo com a liberdade e a reflexão dos sujeitos; fórmulas decoradas de aprendizagem e adestramento do saber¹⁰. Enquanto que, na outra, há uma educação voltada para a reflexão, disciplina equilibrada entre autoridade e liberdade, e emancipação humana, na busca por uma sociedade mais justa e igualitária.

A primeira vertente como forma de ‘educar’ sempre esteve presente na história brasileira. Foi assim desde a chegada dos europeus ao nosso país, época do Brasil colônia. A educação exercida neste período tinha como foco a catequização dos índios ‘selvagens’ e dos negros ‘inferiores’ em uma proposta doutrinária de obediência servil aos seus colonizadores. A Igreja e o estado mantinham a educação dividida. Para alguns portugueses e seus descendentes brancos dava-se o direito à educação, seja ela no Brasil ou em Portugal, enquanto aos índios, escravos, mulatos ou cristãos-novos, a esses e essas cabiam a educação em que a

(...) Igreja e o Estado exerceram ação de sujeição ideológica e educativa censurando livros, proibindo veículos de imprensa e manipulando as ideias dos textos clássicos, enfim, ‘ocultando o saber’ e mantendo a ignorância, através da Mesa de Consciência e Ordens. Além disso, inculcavam nas consciências noções de pecado, para catalizar os conflitos sociais e para reforçar o sistema jurídico. Assim, ao lado dos crimes de sedição, desobediência civil, lesa-majestade etc., forem acrescentados os pecados correspondentes, de cunho religioso. (CASIMIRO, s/d, p.04).

Prezava-se a ignorância, para que esta fosse sinônimo de docilidade dos corpos e mentes a se sujeitarem às vontades de seus colonizadores. Mantém-se a calma social em que os(as) oprimidos(as) não se manifestam acerca dos seus direitos, tendo em vista que

⁹ Trecho da carta de Frei Betto a Paulo Freire. In. FREIRE, 2017, p. 556.

¹⁰ Ver DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. - Por que arte-educação? / João-Francisco Duarte Júnior – 22ª ed. – Campinas, SP : Papirus, 2012. (Coleção Ágere). Neste livro, há um capítulo destinado ao tema *Adestramento e Aprendizagem* no qual descreve como os animais correspondem a determinadas ordens fixas como meio de sobrevivência, enquanto que, no caso humano, há uma aprendizagem daquilo que considera importante para sua existência, fazendo com que este conecte o antes-durante-depois, numa relação de tempo e espaço resignificando sua vivência e a palavra como meio de entendimento do seu meio social. Daí a importância quanto ao método de alfabetização de Paulo Freire, em que sua forma de educar está atrelada ao sentir daquele sujeito, em que aprende-se ao que faz sentido às suas experiências de vida. Modelo educacional que se contrapõem àqueles cuja função se dá em decorar fórmulas ao invés de pensá-las para executá-las.

destes(as) é tirado o próprio direito de se ter direito, e principalmente, de se ter conhecimento sobre o fato.

O mesmo ocorreu no Brasil império cuja divisão educacional ainda prevalecia sob o poder da coroa e da classe dominante em detrimento das demais classes; bem como na educação na época da Ditadura Militar em que essa foi colocada lado a lado aos interesses da classe opressora, cujo modelo de ensino se baseava

(...) na neutralidade científica inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade. Busca-se a objetivação do trabalho pedagógico, da mesma forma como ocorreu no trabalho fabril. Instala-se na escola a divisão do trabalho sob a justificativa da produtividade, propiciando o parcelamento e a fragmentação do processo de ensino”. (VEIGA, 2000, p. 58).

Tais modelos educacionais a qual percorreu a nossa história nos deixou uma herança seletiva em critérios baseados na eugenia cujo modelos de vida, acesso a saúde e educação são determinados a públicos diferentes a depender de sua cor, classe e sexo, aumentando assim uma cultura racista, sexista e elitista. Enquanto tínhamos e temos esta educação voltada para os interesses de classes, há por outro lado, correntes que tentam desfazer este modo educacional, como foi o exemplo de Paulo Freire (1921-1997) que vivenciou a época da Ditadura Militar, almejando uma educação mais popular e humanizante em que o aprendizado fosse por meio de questionamentos da sua realidade e não, apenas como reprodução de ‘verdades’ estabelecidas como imutáveis.

Foi por meio do esclarecimento dos papéis sociais, das relações de poder na estrutura da sociedade e de sua relação direta com o meio de vida dos sujeitos que a alfabetização freireana foi se estabelecendo e se tornando incômoda para aquelas e aqueles que defendiam a educação pela reprodução.

O compreender-se enquanto sujeito capaz de modificar a realidade opressora que muitas vezes se estabelece e de entender a potência que a educação possui como transformadora em ver o outro e a outra como seu igual, e não como inferior ou sujeito(a) a obedecer ordens alheias, sem no mínimo questioná-las sobre seus efeitos e fundamentos, causou e causa, certo receio perante a camada opressora. É que quando um novo modelo de reestruturação na relação da ordem de poder lhes são apresentadas, estes receiam e tomam medidas drásticas, como aquelas da década de 60 que iam contrapondo com as ações *educacionais e políticas* que se revelavam pelo País.

No setor educacional, citam-se como exemplos, o Círculo Operário¹¹ no Ceará, que teve como foco as áreas rurais com o campesinato; a Ação Popular (AP)¹², os métodos de Paulo Freire desenvolvidos em Pernambuco e Rio Grande do Norte, cujos resultados já eram notórios. Já na questão política, temos as manifestações dos operários; sindicatos com suas organizações grevistas tendo como movimento radical a Liga Camponesa, cuja batalha contra os latifundiários fazia com que recorressem ao uso das armas na defesa de uma reforma agrária radical¹³; a ida de estudantes a países que inseriam uma política socialista, como foi o caso de Cuba, a ida do vice-presidente João Goulart à China comunista e a crise econômica. Esses fatores geraram medo nas camadas elitizadas e defensoras do sistema capitalista, fazendo com que em 1964, Freire e tantos outros e outras fossem informados da assunção dos militares ao poder, por uns, chamado de golpe e por outros de intervenção militar. Ditadura que duraria 21 anos, e que encontraria argumentos de que esta

(...) era anunciada como passageira e saneadora dos “desmandos provocados pela infiltração esquerdista no país” tratava-se, segundo seus atores, de uma verdadeira missão salvacionista, na qual as Forças Armadas assumiam uma função tutelar da sociedade (...). Confiante, a maioria dos jornais de todo o país saudava a vitória do movimento “democrático”. (CAMPOS, 2016, p. 170).

Tais argumentações ‘salvacionistas e passageiras’ podem ser ouvidas nos dias de hoje, onde uma parcela populacional brasileira sai às ruas pedindo a intervenção militar na esperança de que esta possa aplacar a corrupção e os desfalques de políticas públicas.

¹¹ Historiografias sobre o Círculo Operário datam seu surgimento no ano de 1932 em Pelotas –RS, porém há fontes que afirmam que seu nascimento se deu em Fortaleza-CE em 1915, sob a direção do padre Guilherme Wassen. O círculo Operário elaborado inicialmente sob a égide da cristianização e ação social perante agravamentos sociais, também teve como enfoque o combate às ideologias comunistas e anarquistas que iam se alastrando no Brasil. Seu programa era assistencialista, assessorando nas áreas educacionais, saúde e outras necessidades específicas de cada região. Sua citação nesta obra se dá em caráter esclarecedor sobre os projetos educacionais e sociais que ocorreram, principalmente em meados de 1960 numa proposta de entendimento desta época e de sua relação com os dias de hoje. Sobre o Círculo Operário ver SANTOS, Jovelina. Em campo contra o inimigo vermelho: A igreja católica na disputa pela sindicalização dos trabalhadores rurais no Ceará. SAECULUM – Revista de História [26]; João Pessoa, jan./jun. 2012.

¹² Nos anos 60 o Brasil passava por assimilações políticas em que começava a entender que esta esfera não era exclusividade de uns poucos, e sim, interesses de todas e todos. Isto se dava diante da calamidade social em que o Brasil se encontrava, causando em sua população revolta e uma conscientização sobre sua realidade. Esta também se consolidava pelas informações acerca do meio internacional em que alguns países iniciaram revoluções para a inserção de um sistema socialista ou comunista. Foi em meio a essas efervescências que a Juventude Operária Católica (JOC) e a juventude Universitária Católica (JUC) tomavam espaço no meio político, mudando sua concepção de práticas internas meramente religiosas para questões políticas e sociais. Foi diante da chegada à presidência da UNE de alguns militantes da JUC e pela sua afirmação ideológica de optarem pelo socialismo humanista que tais ações foram ferozmente acusadas pela camada social. que prezava o sistema capitalista, de organização comunista disfarçada de católica. Diante disto, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) proibiu aos integrantes da JUC de assumirem cargos responsáveis no meio político, o que ocasionou numa nova criação de movimento político esquerdista católico no meio estudantil, chamada de Ação Popular (AP).

¹³ Ocorrida entre 1955 e 1964, as Ligas Camponesas contaram com a organização de Francisco Julião nos estados de Pernambuco e Paraíba. In. CAMPOS, 2016

Anseiam pela liberação do porte de armas, propagam a violência como combate a violência, enquanto esquecem-se das políticas públicas voltadas a educação e saúde. Buscam em uma nova destruição à democracia a esperança de um Brasil melhor. Tais pensamentos não abrem espaço para o diálogo e uma construção reflexiva que poderia advir por meio da e na educação.

Foi pensando tanto neste contexto de interesses que acompanham a história da educação, bem como os ensinamentos de Paulo Freire que propomos os estudos dos seus métodos educacionais como alternativas para a autonomia dos nossos discentes em que a consciência crítica e reflexiva fosse necessária como entendimento do nosso passado, bem como o que este representa na nossa atualidade, buscando a libertação/emancipação dos sujeitos das opressões provindas desta nova onda ideológica neofascista que influenciam diretamente no processo educacional cognitivo e afetivo das/os discentes.

Esta libertação é sugerida pela educação dialógica que por meio da problematização de fatos concretos e próximos à realidade do(a) educando(a) se estabelece uma consciência crítica que vem a despertar a humanização e emancipação do ser. Tanto a mulher como o homem começam a se perceber como sujeitos responsáveis pela história, sendo, portanto, seres ativos diante dos fatos, desconstruindo mitos que os tornavam adaptados e passivos, inclusive perante o que delas e deles eram feitos¹⁴.

Contudo, tornar o povo consciente de sua posição na e com a sociedade é pôr em risco as estruturas de poder, e isto é uma ameaça gravíssima àquelas e aqueles que o detém. Para cercear o povo, medidas são tomadas, como aquelas em 1964 em que frearam a alfabetização que se utilizava do método freireano; incendiaram sede da UNE e depredaram as de jornais que se contrapuseram ao que era imposto; barraram teatros; censuraram canções, peças, notícias; prenderam, torturaram; divulgaram mensagens de que aquela gente, que pela democracia e justiça lutavam, eram pessoas subversivas, implantadores da ditadura comunista. Com isto, o que pensar dos dias de hoje em que tantos anos depois da época ditatorial, surgem diversos grupos reivindicando a volta dela? O que foi aprendido e o que foi esquecido?

Tivemos entre 2016 e 2018 várias censuras às obras de artes, das quais citamos a exposição ‘Queermuseu’ em Porto Alegre; a performance ‘La bête’ em São Paulo; fotografias

¹⁴ No livro *Por uma Pedagogia da Pergunta* (FREIRE, 2011, p. 156-7) há uma passagem em que Freire e Faundez dialogam sobre os mitos embutidos na cabeça das mães pelos seus colonizadores. Contam que tanto na Bolívia quanto em São Tomé e Príncipe, na África, o teor proteico de alguns moradores daquelas comunidades são baixíssimos, agravando a saúde daquela população, e que, mesmo tendo ovos e leite na vila, as mães não as davam aos seus filhos com medo de que esses não conseguissem mais falar e nem se pôr em pé. Mitos contados pelos seus colonizadores e que facilitavam a vida destes ao preservarem os produtos para si.

‘Cinco Elementos do Cerrado’ em Mato Grosso; Capa da HQ ‘Castanha do Pará’ em Belém-PA; ‘Todas as coisas dignas de serem lembradas’ em Fortaleza-CE, dentre tantas outras obras artísticas. Algumas viraram até cena de fundo e paródia de clipe musical que pregava a moral e os bons costumes, como é o caso do vídeo “Não dessa Vez”¹⁵.

Também não poderemos nos esquecer da intervenção federal na segurança pública do Rio de Janeiro e o que ela significa para a comunidade negra e de classe social baixa. O assassinato cruel de Marielle Franco – não só o dela, mas a citamos aqui perante o que ela representa e o que ela defendia – principalmente quando esta passou a ser uma ameaça à relação de poder ao assumir a comissão criada para acompanhar a intervenção federal; o aprisionamento de pessoas sem provas; as mudanças nas leis trabalhistas; a votação sobre o programa Escola sem Partido¹⁶; as mais diversas nomenclaturas depreciativas e pejorativas para quem é contra essas novas mudanças políticas; lançamento de candidato à presidência da República que propaga mensagens machistas, racistas e de incentivo à violência¹⁷, dentre tantas outras situações as quais caminham lado a lado durante esta etapa de novas eleições de 2018.

Diante destes fatos históricos, não caberia aqui um silenciamento dessas opressões, principalmente quando estas influenciarão diretamente a educação e o fazer artístico. Recusar e/ou ignorar o que representa a implantação do programa Escola sem Partido é negar aos adolescentes o direito de ter um espaço aberto na escola para se discutir temáticas de seus interesses, tais como: gravidez, sexualidade, gênero... É tirar delas e deles, inclusive, a confiança que têm na professora, professor ou qualquer integrante da escola, de expor seus problemas, anseios, e por que não, denúncias. Se a escola trata determinados assuntos como inexistentes, como poderá o(a) educando(a) se sentir à vontade para expô-los?

Um dos argumentos que compõem o programa Escola sem Partido é a liberdade para que os pais e/ou responsáveis legais tenham em decidir quando e como falar com a

¹⁵ Paródia da música Era uma Vez. Acessível no sítio do youtube:
<https://www.youtube.com/results?search_query=era+uma+vez+a+princesinha+passando+batom> Acessado em 11/12/17 às 18h03min.

¹⁶ O programa Escola sem Partido é um projeto criado em 2004 no Brasil e tem como determinação básica seis deveres a serem cumpridos pelo professor quanto aos alunos. De acordo com os seus criadores, tais deveres devem ser fixados em todas as salas de aula do ensino fundamental e médio no intuito de conscientizar os educandos sobre o perigo da ‘Doutrinação Ideológica’ nas escolas. Porém tais orientações encontram forte oposição perante o seu real interesse na sociedade. Para melhor compreensão sobre os deveres do professor, ver link < <https://www.programaescolasempartido.org/>> acessado dia 31/05/18.

¹⁷ Ver Art. 286 do Código Penal - Decreto Lei 2848/40 no qual afirma que incitar, publicamente, a prática de crime faz parte dos crimes contra a paz pública tendo como pena de três a seis meses de prisão ou multa.

criança ou adolescente sobre temas como a sexualidade e gênero. Porém o programa ignora alguns aspectos relevantes em nossa sociedade, dos quais citamos:

1 – Algumas crianças e adolescentes passam mais tempo na escola do que com a família propriamente dita; em se tratando do Estado do Ceará, temos em média 115 a 117 escolas de educação profissional¹⁸ e 111 de ensino médio em tempo integral, o que equivale a uma em cada três escolas da rede estadual com funcionamento em tempo integral. Sem contarmos com projetos sociais, que recebem as crianças e adolescentes no contraturno, e com as escolas particulares das quais aderiram ao tempo integral como metodologia de melhor preparar os(as) educandos(as) para a vida ou universidade. São em média dez horas dentro da escola. Isto sem contabilizar o tempo de ida e vinda entre a escola e sua casa, os passeios e encontros entre os adolescentes após as aulas, e, para alguns, a ida ao trabalho autônomo assim que a aula termina. As relações familiares, inclusive educacionais, entre estes, ficam de certa forma relegadas a um segundo plano, o que poderá ocasionar a ausência de conversas sobre estes temas.

2 – Muitas das agressões e assédios sexuais aos adolescentes, pelo menos por denúncias a nós contadas, provinham de pessoas da família. Então como essas e esses encontrarão espaço e confiança para denunciarem casos assim, se na família, nesse exemplo, há a opressão, e na escola há o silenciamento ou descaso quanto ao tema?

Nesses contextos e indagações, aqui expressos, e diante de toda uma argumentação por políticos que trazem à tona o histórico de Paulo Freire numa tentativa de corrompê-lo, é que nos propomos a refletir sobre os seus ensinamentos e o que eles os representam para nós em nossa atual conjuntura política, atentando-se à compreensão do porquê desses ensinamentos gerarem repúdio, deturpações e até ódio perante os defensores do conservadorismo e da classe elitizada. É nesta construção de ver além da “uva”, de desconfiarmos do que nos é passado como certezas exatas que poderemos compreender, ou não, os dois lados da questão. Afinal, como já nos dizia Freire:

“(…) acredito que a fraqueza está naquele que julga deter a verdade e, por isso mesmo, é intolerante; a força está naquele outro que afirma: ‘Eu talvez tenha parte da verdade, não a tenho em sua completude, parte dela está com vocês – procuremo-la juntos’. (...)”. (FREIRE, 2011, p. 63).

¹⁸ Não sabemos a quantidade exata das Escolas de Ensino Médio Profissional, tendo em vista que no sítio da SEDUC na data de 31/05/18 na página inicial há a indicação de 115 escolas de ensino profissional construídos, enquanto que no Portal do Governo, na data de 01/02/2018 esta relação passa para 117 escolas. Os sítios encontram-se nos links abaixo: <<http://www.ceara.gov.br/2018/02/01/populacao-do-ceara-sera-beneficiada-com-40-novas-escolas-de-ensino-medio-em-tempo-integral/>> Acesso em 31/05/18 às 20h25min. E <<http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/educacao-profissional>> Acesso em 31/05/18 às 20h20min

Diante desta desconstrução e construção de certezas é que vamos buscando tecer o diálogo entre o contexto histórico da Ditadura Militar e as novas ações políticas de hoje, tendo a educação uma de suas vertentes como estratégia para fixar o conceito conservador da moral, dos bons costumes e alienante das informações antagônicas. Embasaremos-nos na humildade da escuta trazida por Freire quanto a ninguém ser dono da verdade, mas de parte dela, para que possamos nos descobrir nestes encadeamentos políticos como seres ativos e transformadores.

Para isto, nos utilizamos metodologicamente de um espaço de escuta em que os(as) discentes se sentissem à vontade para expor os seus problemas e por meio destes, selecionarmos os que fossem mais recorrentes entre estes e estas à procura de soluções em um vínculo de aprendizagem mútua. Além das falas/debates sobre os temas que surgiam das opressões vivenciadas em comum por muitos de nós, nos apropriamos de filmes que viessem a explicitar estas temáticas numa sugestão de aprofundamento e análise crítica social e individual. Como exemplo desta última prática, cita-se o filme *Anjos do Sol*¹⁹, o documentário *Precisamos falar de Assédio*²⁰ e *Meu Nome é Jacque*²¹ que tiveram grandes percussões nas/os educandas e educandos e que nos serviram de estímulos a continuar instigando sobre esses temas.

E como nem tudo se expressa meramente por meio da fala, nesta primeira etapa do trabalho, nos experienciamos nas cartas escritas em que escreviam sobre como se sentiam em relação aos temas ou como modo de desabafo e nas ações teatrais que instigassem e revelassem aos outros(as) integrantes da escola sobre a nossa atual situação política e sobre ensinamentos que o nosso passado pode nos dar. Desta forma nos conscientizávamos de anos de luta pela liberdade de expressão e por uma sociedade mais justa durante as décadas de 1960 e 1970, e sensibilizávamos a nós e aos outros quanto a esta nova era de censura e ações opressoras às camadas mais populares, enraizada na argumentação de cuidado com a “população” brasileira, e que usa o meio midiático como ludibriador e manipulador da mesma.

¹⁹ *Anjos do Sol*, estreado em 2006 com a direção gaúcho Rudi Lagemann conta as histórias de vida de crianças que são tiradas muito jovens das casas de familiares para trabalharem forçadas como prostitutas. Mesmo sendo um filme de ficção, buscou para a construção do seu roteiro, relatos reais de quem vivenciou, trabalhou ou presenciou sobre o tema.

²⁰ O documentário *Precisamos falar de Assédio* tem lançamento em 2016. Sua criação se deu com algumas vans espalhadas por São Paulo e Rio de Janeiro coletando depoimentos de mulheres que já sofreram qualquer tipo de assédio. Histórias reais e comoventes que vão desde piadas na rua ou em casa até um contato físico não permissivo. Direção Paula Sacchetta.

²¹ *Meu nome é Jacque* conta a história de luta de uma mulher ativista transexual brasileira que vive com Aids. Jacqueline Rocha Cortês é reconhecida por sua atuação na ONU e pela sua luta de respeito e valorização a causa. Tem direção de Angela Zoé, 2016.

2.1 Paulo Freire e a doutrinação da educação: um desvio interpretativo da realidade proposta pelo autor.

Escrever sobre Paulo Freire é desafiador e arriscado, principalmente diante de toda uma corrente que vai contra o que ele dizia, escrevia e vivia. Mesmo sendo este patrono da Educação Brasileira e tendo sua obra *Pedagogy of the Oppressed*²² na terceira posição dentre as 25 obras de Ciências Sociais, mais citadas no mundo²³, ainda assim, ele é visto por alguns educadores(as), políticos e estudiosos da área como utópico e/ou teórico político ideológico e não educador²⁴.

Suas ideias, por parte de alguns, sofrem retalhamento dos seus contextos originais para que assim, possam vir a auxiliar e fortalecer o discurso de seus oradores. O que vem a contribuir para uma má interpretação contra a qual Paulo Freire tanto se atentava e alertava. Dizia ele: “Não podemos basear nossa crítica a um autor na leitura feita por cima de uma ou outra de suas obras. Pior ainda, tendo lido apenas a crítica de quem só leu a contracapa de um dos seus livros.” (FREIRE, 2011, p. 18). E isto é essencial para se compreender as obras de Freire, tendo em vista que ele mesmo se considera o ser humano que desconfia de suas certezas, o que o faz abrir margem para diariamente aprender e assim ir acrescentando sempre algo mais ao seu pensar, dizer, escrever e agir.

Também nos é de relevância para compreendermos este período temporal entre 2016 a 2018 em que textos, relatos e modos educacionais são colocados diariamente lado a lado em uma má interpretação das ações das quais são realizadas. Lutar contra a homofobia passou a ser sinônimo de incentivo as crianças e adolescentes a se tornarem homoafetivas; tais como aconteceu com as acusações feitas pelo candidato à presidência da República Jair Bolsonaro (PSL) em que propagou pelas mídias virtuais que o material elaborado por meio de convênio firmado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) o **Escola sem Homofobia**, era Kit Gay – nome a qual ficou pejorativamente conhecido – desvirtuando toda uma pesquisa feita, além de propagar livros que não pertenciam ao material da Escola

²² Optamos por manter o título em inglês, tendo em vista que foi a tradução neste idioma a que foi mais procurada e citada segundo Elliott Green.

²³ Ver página 432 do livro Paulo Freire: uma história de vida (FREIRE, 2017).

²⁴ A frase “teórico político ideológico e não educador” foi citada por Olavo de Carvalho – escritor, filósofo, jornalista brasileiro – em um vídeo publicado no dia 14 de dezembro de 2016, onde trazia trechos de falas e escritos sobre algumas pessoas que trabalharam com Paulo Freire e suas concepções acerca do método freireano. O vídeo pode ser visualizado pelo site <<https://www.youtube.com/watch?v=ag-kqDBFkAE>> Acessado no dia 15/05/18 às 15h46min.

sem Homofobia²⁵. Direitos Humanos é quase como se fosse exclusividade de defesa de “bandidos”. Há em nossa sociedade uma deturpação dos significados das coisas para que assim, boa parte da população possa vir a acreditar no que a mídia e seus agenciadores propagam e, desta forma, venham a acatar o que estes e estas almejam numa recusa obediente contra seus próprios direitos de ser humano.

Temos como exemplo disto o discurso, datado do mês de maio de 2017, de um deputado federal pelo estado de São Paulo, Eduardo Bolsonaro, a usar fragmentos do método freireano para justificar o porquê da importância e urgência de se introduzir na educação o programa Escola Sem Partido²⁶. Aquele se apropriou de trechos soltos de uma das cartilhas educacionais criadas com base no método freireano, que tinha como tema o uso e os malefícios das drogas, desfocados do contexto de onde elas foram criadas, com quem e para quem, numa proposta argumentativa de que o uso daquelas informações não era educação “correta”, e sim uma educação focada no estímulo de crianças e adolescentes a aflorarem a sexualidade precocemente, ao uso das drogas, à corrupção e às demais nomenclaturas que ia somando ao seu discurso. Discurso que não fazia só, e nem tampouco, sem apoio. São pensamentos que a cada dia se espalham mais, sem que haja o devido cuidado com o que o autor realmente pregava.

Transcreveremos aqui parte do discurso como vertente de melhor análise para a leitora e o leitor, porém salientamos a necessidade de visualizar o vídeo como um todo e de fazer algumas leituras prévias das obras de Paulo Freire, para que assim não caiamos no mesmo erro que estamos questionando: o de retirá-lo de seu contexto e de basearmos nossas opiniões diante de um só lado apresentado.

Eduardo Bolsonaro se utilizou de um trecho da obra *Pedagogia do Oprimido* onde recomendou “muito café, porque é difícil de conseguir entender as palavras dele [de Freire]” (BOLSONARO, 2017). Para se entender o texto que ele trouxe e que mais adiante citamos, faz-se pertinente o entendimento anterior a este propriamente dito. Freire primeiro se referia a duas metodologias de ensino: uma em que o(a) professor(a) entende os(as) estudantes como repositórios de suas descobertas cognoscentes; e outra em que o(a) professor(a) ao descobrir o seu objeto de admiração convida as(os) estudantes a admirá-lo e a redescobri-lo perante a admiração uns dos outros, numa construção de mão dupla em que se aprende e reaprende no

²⁵ Para mais informações visualizar o site < <https://novaescola.org.br/conteudo/84/conheca-o-kit-gay-vetado-pelo-governo-federal-em-2011>> e <https://novaescola.org.br/conteudo/12465/livro-exibido-por-bolsonaro-nao-faz-parte-de-kit-gay>> Acessado no dia 14/06/2018 às 12h32min.

²⁶ Visualizar vídeo no youtube no site <<https://www.youtube.com/watch?v=a7oOzAL8Vyc>> Acessado no dia 14/05/2018 às 12h32min.

aprendizado dos outros. Com isto, traz a questão da consciência de si no e com o mundo em que se descobre que

Na verdade, não há eu que se constitua sem um *não eu*. Por sua vez, o *não eu* constituinte do *eu* se constitui na constituição do *eu constituído*. Desta forma, o mundo constituinte da consciência, um percebido objetivo seu, ao qual se *intenciona*. Daí, a afirmação de Sartre, anteriormente citada: “consciência e mundo se dão ao mesmo tempo”. (FREIRE, 2011, p. 99).

Eduardo Bolsonaro pega este trecho e o ler na Audiência Pública em Campinas que discutia sobre a Escola Sem Partido, diz:

(...) Se eu escrevesse isso aqui no meu tempo de escola, o professor ia me dá zero e ia falar: “Ô malandro, eu conheço essa técnica de encher linguiça muito antes de você pensar entrar aqui pra fazer minha prova.
((interrupção de um dos participantes)) – “A Dilma aprendeu com ele, então...”
- Exatamente! Eu tô lendo aqui o parágrafo de Paulo Freire na matéria da Folha de S.Paulo, escrita por Leandro Narloch e ele fala exatamente isso daí. Ele fala: ‘alguns trechos de Pedagogia do Oprimido dão a impressão de que Paulo Freire foi professor de Dilma Rousseff. ((risos)).²⁷

Dertupa todo o contexto trazido por Freire anteriormente do qual transcrevia que a consciência do mundo implicava o mundo da consciência (FREIRE, 2011) e ainda expõe a ex-presidenta a ridicularização.

Não satisfeito, mostra aos seus ouvintes as cartilhas criadas embasadas no método freireano, em que desvirtua crianças ao ensiná-las sexualidade, drogas etc. Diz ele: “Então esse negócio de E de escola, B de bola, D de dado, C de casa, isso é coisa de retrógrado. Isso é coisa de conservador. Isso é do tempo dos seus pais. Hoje em dia... Han. Hoje em dia é cocaína, maconha, loló, polícia (...)”²⁸. Esquece este que Freire vai buscar na realidade das(os) educandas(os) o conhecimento de si no mundo como práxis²⁹ libertadora e não como forma alienante e insistente em pôr os homens desligados de sua concretude como sujeitos que nada podem fazer diante do mundo que se constitui tal como está. É que “Na verdade, o que pretendem os opressores ‘é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime’, e isto para que, melhor adaptando-os a esta situação, melhor os dominem”. (BEAUVOIR, 1963, p. 34 apud FREIRE, 2011, p. 84).

²⁷ Visualizar vídeo no youtube no site <<https://www.youtube.com/watch?v=a7oOzAL8Vyc>> Acessado no dia 14/05/2018 às 12h32min.

²⁸ Texto transcrito do discurso de Bolsonaro que pode ser Acessado pelo sítio:

<<https://www.youtube.com/watch?v=a7oOzAL8Vyc>> Acessado no dia 14/05/2018 às 12h32min

²⁹ A palavra práxis tem em si o significado de prática e ou reflexões políticas, econômicas e morais. Freire a utilizava pelo meio da reflexão – problematização da realidade dos(as) educandos(as) pela busca da emancipação humana. Desta forma, ela vagueia entre a teoria e prática, reflexão – ação, o que se propõe na fala e sua concretude. É o antes da ação refletida despertando possibilidades e variedades para a sua alocação na prática.

Freire sabia que pela metodologia da construção educadora ou esta propiciava a libertação dos sujeitos ou os adaptava ao mundo tal qual estava numa condição servil e passiva. Foi observando o seu sofrer, a sua fome e o sofrimento de seu primeiro mundo³⁰, que incluía colegas, familiares e seu Recife, que Freire ia compreendendo o sofrimento do Nordeste, do povo brasileiro e mais tarde, dos locais fora do Brasil por onde caminhara. Neste entendimento de forças opressoras das quais não se davam por poder divino, e sim, por construção humana, que o método freireano desenvolvera, a iniciar pelo Círculo de Cultura.

O Círculo de Cultura, sistematizado por Paulo Freire, surgiu das alfabetizações realizadas em Pernambuco, Rio Grande do Norte e no Movimento de Cultura Popular nos anos de 1960. Caracteriza-se pela ação dialógica democrática em que se tratando de um círculo se cria uma concepção de horizontalidade. Ninguém está à frente ou superior a ninguém, mas em comunhão e em pé de igualdade, onde todas e todos conseguem se observar e dialogar. Esta prática dialógica se desenvolve com o auxílio do/a educador/a que é um (a) animador (a) que instigará o desejo de todas e todos por participarem com sugestões e problematizações acerca de sua realidade numa construção consciente de leitura de mundo.

Para Freire, o mundo pode ser percebido de duas maneiras, uma como suporte e outra no seu próprio significado de mundo. Na primeira opção, o ser humano é um ser determinado que se percebe como aquele e aquela em que nada pelo mundo [suporte] pode fazer, a não ser, ser preenchido por este. Com isto, os homens e mulheres desta crença acabam por não interferirem na própria construção da história, pois acreditam que tudo já é determinado, desenvolvendo uma concepção fatalista. Tais atitudes favorecem aquelas e aqueles que detêm o poder, já que tudo em que estes intervirem na construção histórica em um processo de exploração e opressão dos sujeitos, será visto pelos primeiros como aceitáveis. Porém se os sujeitos começam a ter consciência de si no e com o mundo

(...) O suporte vai virando *mundo* e a vida *existência* à medida em que cresce a solidariedade entre mente e mãos; na medida em que o corpo humano vai virando do corpo *consciente*, captador, apreendedor, transformador do mundo e não puro espaço vazio a ser enchido por conteúdos do mundo. (FREIRE, 2012, p. 32).

Conclui ainda que

Não podemos assim renunciar a luta em favor do exercício de nossa capacidade e de nosso direito de *decidir*, e de *optar*, de *romper*, sem os quais não podemos reinventar o mundo. É neste sentido que me parece de fundamental importância a insistência sobre a compreensão da História como *possibilidade* e não como *determinismo*. É impossível entender a História como tempo de possibilidade sem o consequente reconhecimento do ser humano enquanto ser da decisão, da *ruptura*, da opção sem cujo exercício não há como falarmos da ética. (FREIRE, 2012, p.37)

³⁰ Ver FREIRE, Paulo. À Sombra desta Mangueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

É nesta vertente crítica-reflexiva da realidade que Freire ia propondo as ações de alfabetizações cuja sistemática do Círculo de Cultura se dava por meio da dialogicidade. Nesta, percebia-se que cada um e cada uma tinham vivências próprias e diferenciadas o que dava a possibilidade de compartilhá-las numa construção de saberes. Contudo, mesmo diante das diferenças de experiências, geralmente as pessoas que compunham o Círculo de Cultura tinham algo em comum, seja pela localidade em que estavam ou trabalhavam ou até pela classe social inserida e as consequências por essa advinda. Desta forma, haveria uma forma de comunicação comum entre estes e estas que facilitasse seu convívio. Freire se apropriava delas para que por meio dessas pudesse selecionar palavras geradoras que fossem capazes de alfabetizar ao mesmo tempo em que se conscientizavam juntos, educandos – educador, em uma leitura de mundo. Com isto, não se trazia um aprendizado de fora e distante do educando, e que muitas vezes nem faria sentido para estes (as), e sim, construíam saberes por meio da realidade, vivência e experiência desses(as).

O ensino não se geraria por meio de sistemas “decorebas” que prezavam notas como superação estatística das taxas de analfabetismo ou de fabricação de eleitores, tendo em vista que nem sempre o que se guarda na memória é de fato um aprendizado apreendido, já que a teoria e a prática podem encontrar-se desvinculadas entre si. Destas palavras geradoras, iniciava-se o encadeamento da família fonêmica. Um exemplo dado por Freire é a palavra TIJOLO em que um discente formou por meio das famílias fonêmicas a frase ‘Tu Já Lê’. Revolução para tantas e tantos que se sentiam incapazes de interpretar seu próprio mundo e que com a alfabetização da forma como esta era conduzida, surtia o efeito de “(...) igualizar as oportunidades sociais, resguardando as nossas diferenças individuais”. (FREIRE, 2017, p. 297). Não se tratava de uma educação castradora da individualidade em prol da coletividade, mas de uma valorização do indivíduo em conexão grupal, onde se aprendem juntos.

Por meio desta dialogicidade, de descoberta do universo vocabular dos educandos(as) até chegar à palavra geradora, se partia para a etapa seguinte: as temáticas e suas codificações culturais. Através de desenhos sobre a cultura do povo, os discentes se descobriam como seres que criavam, que mudavam a história, e não mais como aqueles e aquelas que simplesmente estavam inseridos nela como se nada por ela pudesse ser feito. São nestas discussões, nas explicitações das problemáticas sofridas por estas e estes em conjunto que se ansiavam as soluções para os problemas, e estas se solidificavam pelo processo educacional no qual se questiona os fatos dados como encerrados, determinados. Alguém os

havia elaborados como estagnados, agora era preciso que pessoas os descobrissem como fatos mutáveis, construtores da história.

É por isso que visualizar Paulo Freire como defensor do ensino de conteúdos “decóreas”, que aqui trazemos como exemplo as cartilhas apresentadas por Eduardo Bolsonaro, não condizia com a própria concepção de Freire, pois para ele, esse tipo de educação não desenvolve o real aprendizado já que

Não pode haver conhecimento pois os educandos não são chamados a conhecer, mas a memorizar o conteúdo narrado pelo educador. Não realizam nenhum ato cognoscitivo, uma vez que o objeto que deveria ser posto como incidência de seu ato cognoscente é posse do educador e não mediatizador da reflexão crítica de ambos. (FREIRE, 2011, p. 96)

Ao se pegar temas vizinhos das(os) educandas(os) não o faz como forma de exaltá-los, como foi dito pelo deputado, e sim de questioná-los em busca de uma melhor solução. Diante disto, numa conexão entre a defesa de educação que o Eduardo Bolsonaro expõe e a de que Paulo Freire nos falava, nos indagamos sobre: O que fazer frente a este novo modelo educacional que propõe a inclusão do projeto Escola sem Partido? Como trabalhar na contramão do ensino que prega a passividade, se o plano da nova estrutura educacional é a lei do silêncio, da omissão? Como desenvolver um trabalho quando este tem a própria exclusão dentro da sua estrutura ao castrar aos cidadãos o direito de Ser Mais³¹? O que fazer quando mais uma vez ressurge a proposta, que vai à contramão da luta vencida e garantida, de aprovarem para a Base Nacional Comum Curricular a Língua Portuguesa e a Matemática como disciplinas obrigatórias enquanto as demais entram nas áreas de conhecimento?

É diante de uma narrativa poética de Maria da Paz que na luta popular nos traz em sua estrofe a resposta às nossas perguntas. Esta diz assim:

Vejam bem, caros ouvintes
Como termino essa história
Não há conquista sem luta
Não há luta sem vitória
Não há guerra sem batalha
Às vezes a mente falha
mas guarde isso na memória³²

³¹ O ‘ser mais’ engloba a consciência de si no e do mundo expressa em seu direito de ser enquanto ser humano ‘para si’ e não como ser humano ‘para o outro’ em condição desumanizante onde se retira dos sujeitos a capacidade questionadora e problematizadora de si mesmo e da sua inserção na realidade. O Ser Menos é este ato imposto ao sujeito no qual ele precisa abrir mão de si em prol do benefício de outros(as). Vale ressaltar que não se trata de espontânea bondade, tais quais os ensinamentos cristãos nos dão exemplo, e sim de uma imposição, muitas vezes até camufladas de preocupação com o(a) outro(a), para melhor explorá-las em sua condição social, física e cultural.

³² SANTOS, s.d., p. 17 apud HOLANDA, 2018, p.28 (não publicado)

É por meio da luta que a conquista se anuncia. É no debater do porquê de quererem impor o silêncio que nós iremos rompendo essa barreira imposta. É desmistificando discursos que trazem em si afirmações de que há oportunidades igualitárias a todas e todos que vamos desfazendo essa arguição meritocrática, que preza o comodismo de si mesmo a se ver perdedor diante da injustiça social. É esclarecendo sobre as calúnias difundidas nas quais se afirmam que nas escolas públicas de hoje, se doutrina os(as) educandos(as) pelo método freireano (numa proposta distorcida da qual Freire pregava), que nos fazemos mais fortes, mesmo que seja reinventando novas vertentes de luta.

A nossa reivenção, por exemplo, se deu unindo a prática realizada pela interpretação dos métodos e textos de Freire, a experimentação corporal das opressões vivenciadas pelo outro e outra nos exercícios físicos de Mímese Corpórea e finalmente as alterações e/ou interferências destas opressões como propostas de resolução na vida real pelos métodos do Teatro do Oprimido.

Para este novo modelo de luta que íamos descobrindo diariamente, foi essencial dar um passo de cada vez. A primeira coisa que foi feita foi demonstrar aos discentes o currículo disciplinar de arte e Projeto de Vida a serem abordados no decorrer do ano, destes as/os educandas/os selecionariam, inicialmente, as temáticas das quais teriam mais necessidades.

A disciplina de Arte, por exemplo, que antes estudávamos desde a Pré-História até o Barroco europeu para só a partir daí vermos Arte Indígena, Afrobrasileira e Cultura Popular Brasileira, tem uma inversão na ordem. Desta forma priorizamos a nossa própria história cultural e social. Passo simples, mas que nos revelou potência, pois foi por meio da aprendizagem mútua de nossas raízes que pudemos ir desconstruindo, aos poucos, certezas ditas como absolutas e verdadeiras que só geravam e geram preconceito e racismo. Como a frase escrita nos livros de que somos ‘descendentes de escravos’, quando na verdade, somos descendentes de pessoas do bem, de comunidades ricas culturalmente e espiritualmente, de reis e rainhas que foram escravizados. Uma alternância no modo de escrever e de contar a história que faz a diferença entre nossas/os educandas/os, afinal, quem quer ser/parecer com aquilo que é dito negativo em nossa sociedade?

Foi no estudo da nossa história brasileira, do nosso contexto social que aos poucos íamos inserindo as metodologias freireanas em que se busca por meio da realidade dos adolescentes conexão com o conteúdo a ser abordado instigando a sua curiosidade e sua apropriação do tema. Neste percurso dialógico que se fez hábito entre nós, desconstruímos a relação de inferioridade intelectual a qual muitas vezes o alunato é nomeado e inserido. Por

meio das suas problematizações, da roda de debate em que se há o estímulos para que todas e todos participem e se sintam pertencentes a um grupo, fez com que descentralizássemos a figura da professora, como na metodologia freireana, e focássemos no crescimento grupal e individual num respeito mútuo as nossas diferenças e opiniões.

Após montarmos nosso cronograma de conteúdos, passamos a reestruturar o formato da organização das salas, já que nas EEEPs costumam aderir ao mapeamento de sala, que são carteiras enfileiradas na qual cada um tem canto marcado para sentar-se. Inserimos o círculo, uma vez que neste todas e todos estão em um mesmo patamar de importância, de visualização do outro/a, de horizontalidade, de inserção e de convite a participação³³. Aos poucos íamos criando laços de confiança e de pertencimento, fazendo com que os educandas/os expusessem o que mais lhes afligia, ou seja, as temáticas que deveriam ser abordadas.

Para isto, usufruímos do próprio código de ética criado entre nós, do Estatuto da Criança e do Adolescente e da dialogicidade entre as temáticas que iam aparecendo. Desta maneira, os adolescentes iam percebendo atritos que tinham em comuns e as múltiplas formas de enfrentá-las, principalmente em coletividade.

O respeito foi se firmando e até o bullying que, infelizmente é comum no meio escolar, entre eles(as) foi diminuindo. Um aprendizado colocado em prática sobre os métodos freireano, da mudança de concepção de entender a figura do/a professor/a não como detentor do saber, mas sim mediador, facilitador fez com que, em nossas aulas, esses jovens ganhassem voz e segurança para afirmar suas atitudes. Para explorar o mais vastos aprendizados, principalmente daqueles provindos da saúde emocional. Quanto a esses momentos, declararam

Essas aulas me ajudaram em pensamentos diferentes, fizeram eu olhar para as pessoas com um olhar diferente, não somente uma pessoa, mais todas. Saber que cada uma tem uma forma diferente de pensar, agir nas mais diversas situações. Aulas voltadas a saber o superar seus mais diversos problemas. [...] Meus colegas são os mais lindos e humanos, cada um com seus defeitos, mas eu também tenho os meus, e isso nos dá força para continuar, um por um vai completando esse corpo. (CORREIA, 2017, arquivo da pesquisadora)

Corpo que ele cita como a construção corporal daquela turma que compartilha seus receios e vivências, mas que também reconstrói e reedita sua história. Partes diferentes

³³ Sendo eu estudante e professora, percebi durante este tempo que mesmo involuntariamente tendemos a estereotipar ou suprimir a participação efetiva dos jovens que se sentam no fundo da sala, seja por crer que é da bagunça ou até mesmo por inibi-los de enxergar tanto o que há na lousa ou de ouvir bem o que se fala na parte da frente da sala.

entre si, porém complementares uma das outras. Possibilidade que nos veio pelo questionamento da leitura de mundo que cada um tinha para partir à leitura da palavra, o que Freire vai chamar de “palavramundo” (1986). De questionarmos sobre o que elas e eles queriam falar para explorarmos e respeitarmos as demais opiniões, para desabilitar o achismo em uma saída do senso comum em busca de embasamentos teóricos.

Isso nos foi importante para que, inclusive, viessemos a nos indagar sobre como a nossa história está escrita nos livros, bem como sua versão é alterada diante das necessidades das relações de poder. A leitura por nós estabelecida não se prendia ao texto propriamente escrito como única verdade absoluta, mas pelo questionamento de quem a tinha escrito, qual seu interesse, qual lado da história mostrava e dos demais lados o que podíamos compreender, quais os ensinamentos que aquele período histórico tinha para nos mostrar e qual a relação com a nossa atualidade, principalmente diante das diversidades de conhecimentos obtidos em sala pelo convívio grupal e individual. Líamos pelos olhos do agora em que a relação do que é lido também deveria ser sentido numa construção reflexiva para que se obtivesse relevância para o sujeito em que não se visse como suporte do mundo, e sim pertecente e modificador do mesmo, tal qual como Freire sugeria.

Destas vivências de diálogo do sujeito - leitura do texto - retorno ao sujeito, recebia cartas dos meus alunos e alunas incentivando a dar continuidade no processo uma vez que esses procedimentos não imbricava só no lado intelectual, mas também no afetivo e emocional. Uma delas me escreveu o seguinte texto:

Bianca, espero que veja todos esses textos, e que traga mais atividades sobre isso. Percebemos que existem muitas pessoas que precisam de atenção, que precisam falar o que está sentindo. Isso vai ajudar muito, tá ajudando muito. Esse tipo de aula, deixa as pessoas descarregarem, o que elas não conseguem soltar para as pessoas que vive com elas. Ela cria uma confiança, que dessa confiança, ela pode falar o que pensa, o que sente em relação a tudo. [...] (BIANCA..., 2017, arquivo da pesquisadora)

Outra elencou a importância da reflexão de si para que pudesse refletir sobre a vida e de como encará-la no seu dia-a-dia, comenta

(...) A reflexão é algo que prezo muito, conhecer a si mesmo é fundamental para que possamos conhecer o mundo e posso fazer isto quando inicia um debate ou quando nos dá a tarefa de casa mais difícil de todas: saber sobre si mesmo. Podemos saber qual o nosso perfume favorito, qual comida nos agrada, ou com qual cor nos sentimos bem. Mas tudo isso desaparece, ou

não parece relevante quando saímos da zona de conforto e vamos para a zona de confronto. (S. Júlia, 2017, arquivo da pesquisadora)

Esta zona de confronto, por vezes nos desestabilizou, nos questionando se estávamos aprendendo realmente conteúdos escolares que caíam no vestibular como se o modo de aprendizagem fosse exclusivamente do decoreba de livros, e não dos debates sobre a vida e a reflexão dos textos. Recebi, por alguns, a pergunta de quando iria começar a dar aulas ao invés de bate papo e que a opinião uns dos outros não importavam, já que, quem tinha estudado durante anos aquela matéria era eu e não eles.

De fato, analisando a conjuntura das provas no Enem e nos demais vestibulares suas perguntas requerem respostas objetivas e exatas e não filosóficas sobre a vida. Contudo, vale salientar que a escola impulsiona para a faculdade/universidade, mas também para a vida e que estamos num emaranhado das relações sociais. Que o trabalho a qual cada um desenvolverá requererá posicionamento, justiça, decisão, atitude perante à vida. Características que brotam do questionamento sobre si, da conduta ética e moral a qual fazemos parte.

Também vale analisar, dentre os comentários citados acima pelos alunos, a lógica escolar em que dá ao professor/a a obrigação de tudo saber enquanto a eles e elas o lugar de só obter informação, como repositórios vazios a qual vão sendo preenchidos pelo educador. Educação bancária a qual Freire tanto criticava e que ainda hoje se faz presente em uma construção de posicionamento em que o sujeito não se vê como ativo, e sim passivo. Essa atitude destrutiva impulsiona ao aceitamento, a docilidade, ao pensamento castrador de que nada pode fazer porque a vida é assim ou porque ele/a é incapaz de modificar. Aceitando a opressão, a injustiça na sociedade.

Outro ponto notório em nossas aulas foram as reclamações feitas as repetições temáticas e as discussões calorosas entre a gente. Pediam para parar com aquilo já que causava intrigas. Esqueciam eles e elas que fazíamos parte de uma cultura educacional que nos dizia que não podíamos debater política, futebol e religião porque senão dava briga. Nos ensinavam a silenciar sob esse pretexto. Mas como todo bom processo educacional, se aprendemos algo, também nos é possível desaprendermos ou reaprendermos por meios diferentes. Se fomos educadas/os a silenciar nossas opiniões para não gerar briga, agora poderíamos aprender a ouvi-las e falá-las sem desrespeitar uns aos outros. Essa modificação na postura foi sendo percebida no cotidiano das nossas aulas, mas também nas cartas que continuavam a escrever

O que me chamou atenção nos temas das aulas de Projeto de Vida e Arte foram a diversidade e a forma como tratamos os temas todos com respeito. Houve temas que não gostei por não concordar com as opiniões ou por não me sentir a vontade para falar, tenho certas dificuldades. Mas me calei para ouvir o que o outro falava. A gente respirava fundo e aprendia que ninguém é obrigado a ter a mesma opinião que você, mas que você e eu temos o direito de expressar e que devemos ser respeitados por isso. (VITÓRIA, 2017, arquivo pessoal da pesquisadora)

Ou ainda que

A disciplina de Arte durante esse semestre foi legal e interativa por abordar vários temas que se passam pela sociedade tanto antigamente como nos dias de hoje, abordamos temas como preconceito racial, bullying, mulher na sociedade, estupro entre outros temas, foi bom para cada um se colocar no lugar dos outros. (ROCHA, 2017, arquivo pessoal da pesquisadora)

Passamos das brigas para o despertar do respeito ao que nos é diferente. Pelo entendimento de que se um deseja ser respeitado pelo que se é e pelo que se pensa o outro e a outra também o querem, possibilidade que só nos foi possível diante da insistência pelo direito a fala e a escuta. Agora nos restava a superação quanto as temáticas serem abordadas diversas vezes em sala de aula.

Se olharmos para a educação voltada para os capítulos dos livros paradidáticos veremos que eles obedecem a uma sequência que não necessariamente são contínuos e que relembrem temas já lidos/discutidos anteriormente. Desta forma, nem sempre as/os educandas/os conseguem aprender o conteúdo de fato, mas prosseguem tanto com o professor/a quanto com o livro criando uma cultura de seguir adiante e de talvez ‘empurrar com a barriga’ aquilo que não foi absorvido por completo. Essa atitude podem ser vistas inclusive nas ações diárias desses jovens em que resumem quanto a ausência de reflexão e ação crítica sobre um problema seu com a seguinte frase muito utilizada entre eles e elas que “Vai dá certo”.

Cotidianamente ouvia uns chamarem aos outros de lixo, de baleia assassina, rapariga, asfalto de rua, viadinho, dentre outros termos pejorativos ao mesmo tempo em que se recusavam debater sobre esses termos, pois já tínhamos conversado sobre isso e que já poderia prosseguir adiante no meu conteúdo. Enquanto afirmavam isso, cartas de suicídios eram encontradas por uns ou outros em cima da mesa como aviso de que aquelas “brincadeiras” machucavam, pois já tinha problemas demais na família e não precisavam de mais pessoas colocando-as para baixo. Numa das cartas tinha:

Me sinto mal em saber que tem dia em que não tenho dinheiro da passagem da escola, em que me vejo em baudes de lágrimas por brigas de pai e mãe com tudo o que passo me sinto inferior as pessoas, me sinto que não era pra me está vivendo sinto armadura em saber como estou na escola em pensar que a maioria da escola não gosta de me só queria que parace e pensasse no quanto isso é ruim (...). (Anônimo, s/d, arquivo pessoal da pesquisadora)

Como seguir adiante no conteúdo se em ações cotidianas não haviam aprendido o fundamental: respeito. Tivemos na escola um aluno que pediu para ser transferido por conta de piadas racistas, outra aluna saiu por não aguentar conviver com tantas palavras e ações machistas. Quantos alunos e alunas era preciso perder ou perderíamos se simplesmente seguissemos em frente, adiante no conteúdo? Retardamos o conteúdo, pois antes de algumas aulas terminarem, discutíamos uns vinte minutos sobre algumas ações prejudiciais que estavam enraizadas em nós. Sim, foram muitas críticas obtidas, principalmente a mim, para que eu deixasse de ser feminista e arrogante. Até ameaças de agressões físicas recebi. Mas se incomodava, alguma coisa estava acontecendo ali. Podia ser a dor de desnudar-se de características já enraizadas para ver se surgiria o novo.

E de fato este processo se deu por parte de alguns, como foi o caso daquele menino que me ameaçou de agressão física em que no final do ano veio chorando me agradecer, pois pela primeira vez conseguia dialogar com a irmã, que é lésbica e que tinha medo dele, pois ele agredia rapazes homoafetivos na sua antiga escola. Sua mudança em pensamento e nas ações se deram gradativamente e conflituosa, mas aconteceram, bem como um outro rapaz que me escreveu uma carta falando de uma ação que ele tinha feito com umas meninas. Esta carta só me foi entregue um mês após o ocorrido. Foi necessário um mês para que ele reconhecesse sua ação e pedisse desculpas a menina e a mim. Assim escreveu

Quero pedir desculpas por um fato ocorrido na sala. Fato: tinha várias meninas deitadas nas mesas (várias mesas juntas no final da sala) e duas estavam dançando. Quando cheguei na sala minha cadeira tinha se transformado em “cama” (fui pedir e me trataram com ignorância), depois de um tempo devolveram minha mesa. Depois de um tempo tinha duas meninas dançando em cima da mesa, então falei: “depois reclamam por que são estupradas”. Eu estava com muita raiva, mas sei que isso não justifica nada. Vou pedir desculpas a ela, e agora estou pedindo desculpas a você. Obs: foi a um mês atrás. (SANTOS, s/d, arquivo pessoal da pesquisadora)

Uma frase dita que estimula agressão às mulheres. Frase esta que foi impulsionada pela raiva e pela não compreensão do que é público e privado, como a cadeira e a mesa em questão. Por uma cultura já fixada de que a mulher quando não faz o que está

supostamente determinado no imaginário e no contexto social ela deve receber uma punição, que geralmente é a agressão, seja psicológica, física, verbal ou sexual. A liberdade para dançar foi vista como uma ofensa, não pela deterioração das cadeiras ou mesas da escola, de um patrimônio público, mas sim por ser uma mesa pertencente momentaneamente a um aluno e por ter nelas mulheres a dançar. Um pensamento de posse que se ligava a outro pensamento: o de *como* punir as mulheres³⁴.

Contudo vale salientar que no vai e vem das aulas, esse mesmo educando me procurou para relatar sua atitude e pedir desculpas tanto a mim, que debatia sobre as opressões contidas em nosso cotidiano, quanto para as meninas. Sua atitude veio pela reflexão daquele ato. Não foi algo imposto e obrigado por terceiros, mas por ele mesmo que se via e analisava suas ações e posturas diante da vida. Exemplos dessas pequenas transformações foram vistas, o que nos incentivava a dar continuidade.

Aulas como essas que se baseavam nos ensinamentos metodológicos de Freire eram criticadas em nossa escola tanto por professores, alunos e algumas vezes pela gestão, por não compreenderem que esses conflitos que podem gerar brigas inicialmente fazem parte do aprendizado. A saída do comodismo mental obriga o sujeito a refletir qual o próximo passo que ele deseja dar, continuar na mesma linha de ações ou arriscar uma nova que lhe proporcione novos conhecimentos. Keleman já dizia “Crescer é uma tentativa de tomar contato com experiências relativas à natureza da vida que podem ajudar a nos libertar de conceitos e sentimentos que não mais se aplicam” (1994, p. 25).

Neste mesmo período em que experienciávamos as metodologias freireanas dentro da nossa própria realidade e dificuldades, surgia nos meios midiáticos uma força tarefa de deturpar a imagem de Paulo Freire enquanto contribuinte da educação brasileira em que afirmavam que sua idéia de pegar situações-problemas era na verdade meio de incentivar a deturbação da moral e bons costumes o que nos valeu para questionarmos, diante da nossa própria vivência se não seria contraditório pensar que o método freireano que traz na sua essência ferramentas de autonomia para modificar/solucionar problemas estaria a incentivar exatamente o oposto? Críticas como estas, que são pobres em seu conteúdo reflexivo, estão na verdade a serviço de um apaziguamento do sentido crítico, em uma assimilação passiva dos problemas sociais da comunidade escolar. Por isso que se trazer a metodologia freireana para a sala de aula em uma construção dialógica sobre a nossa atualidade e das possíveis

³⁴ Ver SANTIAGO, Rosilene Almeida. **A violência contra a mulher**: antecedentes históricos. SEPA, 2008. Acessado pelo site << <https://revistas.unifacs.br/index.php/sepa/article/viewFile/313/261..>>> em 25/04/2018. Bem como os tipos de punições designadas às mulheres que ousavam enfrentar o patriarcalismo.

modificações no meio educacional, tais quais: o projeto Escola sem Partido e a Base Nacional Comum Curricular é de importância. Recusar e/ou omitir da nossa realidade escolar que a homofobia, machismo, racismo, dentre outros, não existem é tirarmos do nosso processo educacional a execução e a valorização da cidadania! É priorizarmos o conteúdo em prol da formação completa do ser humano. É tolher o nosso direito, inclusive, de fazermos política.

Quanto a esta temática, que não é de hoje, mas vem se estendendo ao longo dos tempos e que se agudiza em momentos de divergência política, numa clara posição de desmistificar aquele e tantas outras educadoras que trabalham pela autonomia de pensamento das(os) educandas(os) e por uma educação vinculada à leitura de mundo e de desconstrução do sistema opressor, Freire já se pronunciava em 1992 ao escrever que “Não percebiam, porém, que, ao negarem a mim a condição de educador, por ser demasiado político, eram tão políticos quanto eu. Certamente, contudo, numa posição contrária à minha. Neutros é que não eram nem poderiam ser”. (FREIRE, 2011, p.13).

Não diferentemente do que vemos em 2018 com o projeto de lei nº 867, de 2015 do programa Escola Sem Partido que traz como desculpas para a sua adesão a mesma argumentação de livrar as crianças e adolescentes das más influências ideológicas dos professores, como se este projeto não fosse uma ação política de embarreiramento reflexivo.

Pegando emprestada a frase de José Celso Martinez³⁵, é que “68 – em 2018”, traz metaforicamente, nas ações de hoje, memória de um passado. Ponto culminante disto foi o ano de 1964, quando no Brasil tivemos a participação popular no Comício das Reformas ou da Central, no Rio de Janeiro, que reuniu cerca de 150 a 300 mil pessoas. Nesta o presidente João Goulart recorria às massas populares para que estas fizessem pressão sobre os deputados e senadores a fazerem as reformas sociais às quais almejavam.

Não tardando, poucos dias depois do Comício de Goulart, setores do conservadorismo com receio de uma onda esquerdista ou comunista, realizaram uma manifestação contra o governo federal, reunindo cerca de 200 a 250 mil pessoas na Marcha da Família com Deus pela Liberdade, pressionando movimentos de direita para destituir Jango da presidência, fosse pelo recurso legal do impeachment ou pelo golpe de estado. A concretização da deposição presidencial se deu por esta última via, fazendo com que Jango, em 2 de Abril de 1964, fosse se exilar no Uruguai.

Não diferentemente do passado, em 2016 tivemos o impeachment da então presidenta Dilma Rousseff. Sua destituição se deu por acusação das “pedaladas fiscais” e por

³⁵ Encenador, diretor, ator e dramaturgo brasileiro. Suas peças têm caráter político, orgiástico e antropofágico. A frase “68 – em 2018” foi citada na revista Dragão do Mar. V. 2, nº. 2, 2018, p. 78.

três decretos assinados. Enquanto a votação sobre o impeachment de Dilma ia se desenvolvendo sob a argumentação sentimentalista e sensacionalista, desculpas que também foram usadas em 64, de “Por Deus”, “pela minha família”, seus crimes de responsabilidades iam sendo analisados pela perícia e, antes que dessa saísse o resultado, o impeachment foi consolidado. E mesmo sendo comprovados sua não participação e culpabilidade, tanto direta quanto indiretamente, nos crimes descritos, o seu retorno à presidência foi ignorado numa caracterização de golpe.

O mesmo encadeamento repetitivo da década de 1960 pode ser notado também na área da arte, como já foi citada aqui, e na educação cujo critério para a implantação do programa Escola sem Partido encontra-se embasada sob a argumentação salvacionista contra a doutrinação ideológica esquerdista sobre os(as) educandos(as) numa prática ofensiva à moral e aos bons costumes da sociedade. Tais concepções também foram tomadas na década de 1960 quanto ao método freireano ao afirmar e propagar que

A alfabetização do povo era entendida como ato de insanidade dos comunistas às ordens dos governos e dos movimentos autoritários internacionais, absolutamente associada ao perigo ameaçador à segurança nacional, das desordens que levam o caos ao Estado. (FREIRE, 2017, p. 99).

Não estranhamente a mesma argumentação encontra-se enraizada sob nova roupagem na justificativa de nº 11 do programa “Escola sem Partido”:

11 – A prática da doutrinação política e ideológica nas escolas configura, ademais, uma clara violação ao próprio regime democrático, na medida em que ela instrumentaliza o sistema público de ensino com o objetivo de desequilibrar o jogo político em favor de determinados competidores; (PROJETO DE LEI Nº867, 2015, p. 6).

Parece-nos que tais preocupações de cunho político quanto ao processo da educação só começam a aparecer quando esta deixa de ser uma educação de adestramento e/ou de corpos dóceis³⁶ e passivos, e passa à reflexiva e crítica, alertando a grande massa populacional quanto aos riscos do sistema opressor numa demonstração clara de preocupação e receio quanto à perda de poder perante a população.

Ideologia predominante e que ainda nos perseguem, principalmente, quando se refere à chegada ao poder por parte de pessoas consideradas semianalfabetas. É exemplar

³⁶ Ver **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão de Michel Foucault. Petrópolis, Vozes, 1987. Nesta obra Foucault descreve a apropriação do corpo como ferramenta útil nas relações de poder. Esse é visto e reaproveitado na sua máxima utilidade pelas linhas de força que para alcançarem tal objetivo, usufruem do processo educacional que se desenvolve nas mais variadas esferas sociais, seja ela na escola, igreja, entre parentes ou até mesmo no bar. As convergências políticas separam cada categoria na busca pela disciplina corporal e seu submetimento ao local inserido. Esse processo é intitulado pelo autor de docilização dos corpos.

disso o discurso proferido pelo dramaturgo Agnaldo Silva³⁷ referindo-se ao ex-presidente brasileiro, Luís Inácio Lula da Silva que, segundo ele, “um cara é sempre um cara, analfabeto ou não. É uma pessoa. Mas um cara analfabeto não é a pessoa mais habilitada para se tornar o Presidente de um país complexo como é o Brasil. Reconhecer este fato é ser lúcido, não é ser preconceituoso.” Publicação que traz em si a mensagem de constatação de que tanto o analfabeto quanto o semianalfabeto são pessoas, porém pessoas incapazes para fazerem algo, principalmente quando este algo está associado ao poder. A estas cabem a ação limitada, vigiada para que não venham a atrapalhar um sistema que é comandado por pessoas que detém “conhecimento” e que, portanto, sabem o que estão fazendo e o que é melhor para a sociedade na qual estão inseridas.

Esse tipo de relação de poder é adquirida mediante absorção de conteúdos selecionados e comprovados por determinados estabelecimentos nos quais nem sempre se leva em consideração a vivência e/ou experiência do sujeito, mesmo que seja dentro do tema, e sim na medição do seu conhecimento acerca daquilo que uma pequena classe social seleciona como importante de ser almejado. Com isto, aniquila o direito do sujeito de se experimentar em uma nova possibilidade. Cessa o seu próprio direito em exercer seu papel político. Leva-o(a) a crer que só é alguém digno de respeito se se encaixar perante aquele padrão de socialização que impuseram como o correto. Tiram-lhes a possibilidade de ser mais à qual Paulo Freire tanto se referia.

Esses mesmos discursos ou ideologias plantadas em nossa sociedade também podem ser percebidas/sentidas nas cartas escritas pelas(os) discentes na escola em que foi realizada esta pesquisa nos quais esclarecem o porquê de estudarem. Dentre quarenta cartas, trinta e sete trouxeram a mesma argumentação de que estudam para ser “alguém” na vida, numa demonstração repetitiva das falas ouvidas por eles e elas sobre o tema. Assim descrevem os(as) educandos(as): “Bom, eu estudo porque hoje na nossa sociedade se você não tem o básico sobre nada, você é visto como vagabundo (...)”³⁸. Ainda nesta lógica, selecionamos mais duas cartas que esclarecem sobre suas motivações para o estudo.

(...) Estudo porque tudo nessa vida dizem que o estudo é necessário e que muitas vezes somos obrigados para conseguir algo melhor. Vamos ver se alguma pessoa não estuda nada como ela será totalmente vista como um não faz nada, um nada... A sociedade muitas vezes só sabem jogar e não se coloca no lugar da pessoa que estar sendo chamado de um nada. (VIANA, 2017, arquivo da pesquisadora).

³⁷ Dramaturgo, jornalista, escritor e roteirista. Trabalha escrevendo novelas para a editora Globo. Seu comentário pode ser visualizado pelo sítio <<https://www.youtube.com/watch?v=z8Z9jcyJDPC>> Acessado dia 21/05/18 às 10h45min

³⁸ SALES, 2017, arquivo da pesquisadora.

Percebam como as pessoas ditas “não estudadas” são vistas e tratadas na nossa sociedade. Um como incapaz de gerenciar politicamente um país, outro como sinônimo de vagabundo e uma que diz que estuda para não ser tratada como um nada. Isso nos revela a contradição educacional do nosso país, em que, enquanto uns nem são reconhecidos como gente, como alguém capaz de executar pensamentos/ações corretamente, por não terem tido oportunidades ou incentivos no estudo, outros são inseridos nesta categoria de “pessoa”, de ser humano capacitado, eficiente e confiável por ter consigo um diploma. É como descreve mais um educando ao afirmar que “Estudamos para ser ‘alguém’, somos forçados pois estamos em um sistema em que conhecimento é tudo, e hoje principalmente quem possui ‘papel’ (certificado)”. (CUNHA, 2017, arquivo da pesquisadora).

Perceba-se que dentro dos textos escritos pelos discentes, de uma escola pública, não se deixa transparecer o desejo de estudar pelo prazer do conhecimento, pelo questionamento e sim por uma ascensão social e reafirmação de si enquanto seres humanos capazes e reconhecidos como pessoas. Essa recusa pelo despertar da curiosidade não se dá pela totalidade da ausência de interesse das(os) educandas(os), e sim, em partes, pela emergência de se estabilizarem financeiramente e socialmente, tendo o certificado de conclusão do ensino médio, por vezes, como suficiente para a concretização de suas realizações diante dos contextos sociais que a estes e estas se apresentam.

Há no próprio processo educativo diferença no estímulo, na estrutura escolar, familiar, alimentar, na realidade local de cada integrante da escola, na condução financeira de incentivo educacional entre o município-escola, estado-escola ou escola particular, no conteúdo escolar, e principalmente no reconhecimento dado ao outro e outra como seres humanos. Todos esses apontamentos se diferem dependendo do ensino público ou privado. Realidade esta que foi descrita por um educando entre tantos que passam pela mesma situação. Assim escreve sobre sua vida e a motivação em seu estudo

Eu procuro estudar (...), não tenho muito apoio, meu pai quer se livrar dos filhos. Não moro com minha mãe, minha irmã meio que não existe e meu tio saiu de casa, só tenho meu ex-patrão que me apoia nos estudos e minha namorada, e eu vou morar com ele, ele é tio dela kkkk, não parece legal, mas é muito melhor para mim (...). Vai ser bom por que lá vou ter o que comer e onde dormir com conforto, no último fim de semana minha merenda foi um recheado pequeno e meu almoço um ovo que achei de bobeira na geladeira, pois é, hoje tenho certeza que não vai ter janta (...). Sobre por que estudo, é por que minha família é pobre e muito sofrida e quero mudar essa realidade. (SOUZA, 2017, arquivo da pesquisadora).

Note-se que dentro do texto dele, deixa-se explícito o abalo na estrutura familiar, a divisão de tempo entre trabalho e estudo, a fome, a busca por um local para se fixar e dormir,

e o sonho/esperança que por meio dos estudos viesse a melhorar a sua condição de vida e de sua família, características que não são obrigatórias para os jovens da classe alta. Neste aspecto, o próprio conceito de adolescência entre os pertencentes da classe baixa e ou classe média baixa diferenciam-se dos jovens da classe alta, já que os primeiros tendem a se tornarem maduros mais cedo, por absorverem para si, as responsabilidades familiares e financeiras numa explicitação em que a própria fragmentação social interfere na construção educacional e que esta reafirma, e por vezes até fortalece, a primeira. Segundo VASCONCELOS (2001):

(...) os jovens filhos de pobres no país encontram-se praticamente condenados ao trabalho precário como uma das poucas condições de mobilidade social. Porém, ao ingressarem muito cedo no mercado de trabalho, o fazem com baixa escolaridade, ocupando as vagas de menor remuneração. O contrário parece ocorrer com os jovens filhos de pais de classe média e alta, os quais, em geral, possuem condições de financiar a inatividade, prolongando a escolaridade e postergando o ingresso no mercado de trabalho. (VASCONCELOS, 2001, p. 76).

No meio dessas questões sociais, sempre que há a luta pela aproximação das equidades perante essas realidades, há o rompimento das mesmas. Foi assim após a revolução de 1930 com o avanço na educação, com a grande primeira leva de educadores e instauração de universidades brasileiras, em que teve o ápice rompido pela nova conjuntura política autoritária pelo Estado Novo em 1937. Com a queda desta, em 1945, se inicia novamente uma luta árdua, a passos lentos, porém com avanços na área da educação. Cria-se a fundação CAPES³⁹; valoriza-se e atenta-se ao ensino público; à conscientização sobre a calamidade educacional com grande índice de analfabetismo e a criação de projetos que viessem a retificar e/ou erradicar essas taxas; campanhas de alfabetização de adultos, dentre outros fatores que foram novamente paralisados por mais um golpe político, o golpe de 64. Com o passar deste, em 1985, o Brasil novamente transita em mais um rompimento no qual querem impor o retrocesso das lutas básicas na área da educação e dos Direitos Humanos com os projetos de leis e ações dos quais alguns já foram citadas aqui.

Seria ingênuo afirmar que as classes dominantes não têm receio de que por meio da educação haja uma revolução. Afinal, foi exatamente esta desculpa de inserção de pensamento ideológico socialista pelo método freireano que fez com que, na ditadura militar, Freire fosse perseguido e obrigado a se exilar por 15 anos, junto a tantas pensadoras e pensadores, artistas, estudantes, militantes, brasileiros e brasileiras em geral, que se tornaram conscientes e preocupados com um Brasil mais justo e igualitário.

³⁹ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Fundada em 1951 que vincula na consolidação e expansão da pós-graduação em todos os estados brasileiros.

Contudo, mesmo criticando o método freireano como uma forma de doutrinação ideológica, e não de educação, a nova fundação de ensino criada na Ditadura Militar, o MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), se utilizava das palavras geradoras de Freire, porém com diferenciais: enquanto este trabalhava com palavras vindas do cotidiano do educando, como foram citadas acima sobre as drogas, no MOBREAL, essas palavras eram definidas pela equipe técnica do governo⁴⁰.

Ora, se um buscava na realidade dos(as) educandos(as) meios de reflexão para a práxis, no outro haveria uma história contada por apenas um olhar, uma vertente, além disso, o modelo de alfabetização dava-se por imposição e massificação do pensar, uma vez que as cartilhas de alfabetização se construíam sem o cuidado para as singularidades locais, privilegiando as técnicas de leitura, cálculos e disciplinas de Moral e Cívica em detrimento de conteúdos reflexivos-críticos. Perceba-se que até hoje nós temos problemas com isto, tendo em vista que há a leitura, mas há uma grande dificuldade de interpretação quanto ao texto. O mesmo pode ser visualizado nas outras áreas, principalmente a de matemática, que é uma das mais valorizadas pelo sistema governamental, cujo educando(a), na sua maioria, não encontra similaridades entre o que vê no quadro e caderno com a sua realidade na vida prática. Tem no ensino mecanicista a aprendizagem do básico, porém não o suficiente para gerar uma compreensão do todo e uma possível modificação da realidade.

Manter o ensino assim pode ser bom quanto à permanência do sistema tal qual ele está, sem que com isso, gerem ameaças ao pequeno grupo brasileiro que detém poder financeiro e político. Por outro lado, a insistência permanente deste sistema educacional, faz com que o Brasil continue na linha de mera reprodução do que lhe é dito e passado, sem que arrisque em novas descobertas científicas e sociais, numa constante estagnação do pensar e fazer. Se o compararmos, por exemplo, com países como o Japão e a Finlândia, veremos que esses se destacam no ranking de transparência⁴¹, educação⁴², científico⁴³, dentre outros. Fatores que provém do modelo e incentivo educacional de lá. Enquanto esses países veem na

⁴⁰ BELUZO, Maira Ferreira. TONIOSSO, José Pedro. **O Mobreal e a alfabetização de adultos:** considerações históricas. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro - SP, 2 (1):196-209, 2015. Disponível em: <<http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/35/06042015200716.pdf>> Acessado 16/04/2018 às 00h36min.

⁴¹ Dados obtidos pela página Transparency International durante o ano de 2017. Acessível no sítio: <https://www.transparency.org/news/feature/corruption_perceptions_index_2017> Acessado dia 13/03/18 às 19h5min.

⁴² De acordo com provas coordenadas pela OCDE no ano de 2016, Japão e Finlândia ocuparam entre as dez primeiras colocações de melhores resultados no Pisa.

⁴³ Dados obtidos pela página <<http://www.ebc.com.br/tecnologia/2013/09/brasil-esta-em-14o-lugar-no-ranking-mundial-de-pesquisas-cientificas>> Acessado dia 13/03/18 às 19h15min.

educação uma ferramenta de ascensão para toda a população, aqui no Brasil, faz-se o inverso, dando menos destaque a uma educação de qualidade para que se mantenha o poder nas mãos daqueles(as) que já o detém. O MOBREAL possuía consigo este objetivo, tendo-se em vista que

O governo não queria, de fato, educar ninguém. O que se desejava era preparar mão-de-obra para o mercado, sem espírito crítico. Como se sabe, em educação, se desvirtuamos a capacidade crítica do homem, ele não terá a motivação necessária para desenvolver sua alfabetização em 5 meses, como se propunha o programa (REFUFELS, apud NISKIER, 1989, p. 371-372).

Difamaram, nesta época, os ensinamentos de Paulo Freire sob a desculpa de que sua forma de educar, na verdade, era um método de doutrinar e, no entanto se apropriaram deste método para usufruírem dele à sua maneira, numa concretização de alfabetização em que surgia a descoberta do aprender ao mesmo tempo em que esta era limitada pelo distanciamento entre seus ensinamentos e a vivência dos educandos. É que em uma sociedade nordestina, por exemplo, marcada cruelmente pelo descaso político e pela pobreza, trazer cartilha que lhes ensinasse que:

A figura: o pai, de paletó e gravata, provavelmente chegando do trabalho com sua pasta e sendo recebido alegremente pela mãe e por um casal de filhos. O texto: “Eu vivo na cidade./ Eu e a família./ A casa é de tijolo e de madeira./ Amo a casa e a família./ Meu pai é dono da casa.” (FÁVERO, s/d, p. 06)

Era uma imagem que não condizia com a verdade desse povo que mal tinha o que vestir e comer, muito menos um pai de paletó e gravata em casa. Tais aprendizados geravam a raivosidade nos alfabetizando que teriam que aprender sobre a uva sem poder um dia prová-la. De ver escritas na cartilha o modelo idealizado de família, quando em algumas realidades, não havia a presença paterna. De ver uma casa bonita e estruturada quando não se tinha onde morar ou se morava em local inapropriado. Como se identificar com objeto de desejo que foi para o indivíduo seu direito recusado? Como mostrar o ser mais se a este lhe impunha que precisa ser menos?

A propaganda que se espalhava naquela época era a de que analfabetos faziam mal à população brasileira, pois se gerava com isto a pobreza e todas as misérias as quais queriam abafar. Lançavam anúncio parodiado de que “Ou o Brasil acaba com o analfabeto ou o analfabeto acaba com o Brasil” (FÁVERO, s/d, p. 03). Discurso de ódio desarticulado de uma reflexão crítica no qual se troca o problema pela vítima, acreditando-se que a solução seria acabar com aqueles e aquelas que sofrem da consequência do problema que os geraram, e não o contrário, pois se assim o fizessem, teria que mexer consigo ao invés de mexer com os outros. E egoisticamente, para estes, é melhor tirar dos que não tem e que já são vistos como a

“sujeira” do Brasil do que tirar de quem tem muito porque assim o “conquistou”, tendo isto por merecimento.

Pensamentos de um contexto histórico passado, mas que se reproduzem no hoje, explicitados pelas cartas desabafos dos educandos já mencionadas. É que estes e estas ainda vivenciam um sistema de opressão na educação que provém desde a execução da nossa história com a chegada dos europeus. É por isto que tratar desses temas não é se distanciar da nossa realidade, mas sim nos apropriarmos de um passado para compreendermos como chegamos até aqui e quais foram as consequências desses atos. É resistirmos quanto a este novo programa que quer impor a “lei da mordaca” nas escolas e que nos “ensina” da não possibilidade de se discutir política como se esta fosse tão distante de nós.

É como nos revela mais um educando ao esclarecer que política e vida andam intrinsecamente juntas, pois os seres humanos tendem por natureza a serem políticos e que os que são reprimidos nesta atitude, o são pela forma como foram educados e pelas condições que a sociedade lhes impôs. (MACEDO, 2017, arquivo da pesquisadora). Note-se que, para ele, é perceptível a compreensão de serem humanos não como “fazedores” de política, como se esta estivesse numa esfera separada do sujeito, e sim, como *seres* políticos. Você é político! E este *ser* sofre repreensão para que deixe de ser, ou que o seja dentro dos padrões estipulados por alguém. Sair deste padrão implica em uma punição como maneira de correção.

É que, para uma educanda, política pressupõe que “(...) nós teremos que trazer mudanças para esse futuro que nos aguarda e mudar esse passado tão caótico” (SALES, 2017, arquivo da pesquisadora). Porém mudar o que está caótico é onde se encontra o “x” da questão, pois antecede uma pergunta básica: está caótico para quem? Geralmente, dentro da realidade caótica há alguém e/ou alguns que estão a ter vantagens e que, portanto, não almejam a mudança disto. Utilizam-se da educação como ferramenta para perpetuar a própria continuidade do caos em seu benefício, fazendo com que os(as) educandos(as) acreditem que nem sabem ou que não são capazes de atuarem politicamente todos os dias.

Não é à toa que no próprio projeto de lei nº 867 no artigo 4º há, entre as funções do professor, a não incitação dos educandos(as) a passeatas, manifestações ou atos públicos, numa clara posição política norteadada por interesses em ensiná-los a passividade mesmo diante daquilo que elas e eles discordam. Atitude como esta que está protegida pela camuflagem da neutralidade e garantida pela lei, caso esta seja aprovada. É por isto que se traz aqui a escrita de Freire fazendo um alerta às/aos professoras/professores sobre esta política silenciosa e disfarçada de preocupação com os(as) educandos(as). Ele diz

Creio que nunca precisou o professor progressista estar tão advertido quanto hoje em face da esperteza com que a ideologia dominante insinua a neutralidade da educação. Desse ponto de vista, que é reacionário, o espaço pedagógico, neutro por excelência, é aquele em que se treinam os alunos para práticas apolíticas, como se a maneira humana de estar no mundo fosse ou pudesse ser uma maneira neutra. Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma omissão, mas um sujeito de opções. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho. (FREIRE, 2011, p.95).

Nesta revelação de posicionamento político, que é divergente de imposição política por parte do(a) professor(a), os(as) discentes também se sentem convidados(as) a se expressarem, se posicionarem e se perceberem como sujeitos essenciais na construção e transformação de sua realidade diária, recusando, portanto, esta afirmação de si enquanto seres passivos, acomodados na história e apolíticos afinal, “(...)apesar de sermos jovens, temos um dever muito grande de mudar a sociedade, por isso que somos cobrados, uma pressão. Esperam muito da gente, porque lá no fundo, eles acreditam na gente, porque somos o futuro.” (PONTES, 2017, arquivo da pesquisadora).

Futuro este que não está colocado aqui como algo distante, mas bem próximo de ser alcançado e modificado, para tanto, utilizamos da metodologia freireana em sala de aula numa construção respeitosa de cumplicidade perante as afirmações de opressões ocorridas com os integrantes e dos diálogos proporcionados por estas, em busca de soluções. Ruptura e luta contra este novo pensamento imposto que na educação não se dialoga sobre política. É por meio dos métodos freireanos de círculo de cultura, da dialogicidade, da professora como animadora, que buscamos a mudança dos *conteúdos programados e repassados mecanicamente* para *conteúdos programados e readaptados para a realidade dos discentes* como fazedores de ações políticas e transformadoras do seu meio social. Saberes que não estão nos nossos livros didáticos, mas que estão na nossa realidade e que nos abrange o olhar para irmos em busca até mesmo em novas leituras, incentivando-nos ao não limite da curiosidade.

2.2 “Passei por mais de dez escolas em minha vida e só aqui encontrei este debate quanto à importância vinculada aos Direitos Humanos”⁴⁴: o método freireano aplicado à sala de aula em uma escola profissional.

A educação é uma ferramenta para a libertação ou aprisionamento do ser; e as instituições educacionais sabem e reconhecem essa relação de poder. Estar atento aos oprimidos que o são, e que nem sempre sabem disso, é como o próprio Paulo Freire descreve: um ato de amor. Amor à educação, amor à liberdade, amor aos sujeitos que compõem a educação. Amor àqueles que por vezes foram tão silenciados e humilhados e que têm sua humanização negada. A estas e estes, cabe a luta persistente de conscientização que se revela através da dialogicidade, pois

(...) A palavra instaura o mundo do homem. A palavra, como comportamento humano, significante do mundo, não designa apenas as coisas, transforma-as; não é só pensamento, é “práxis”. [...] E o homem só se expressa convenientemente quando colabora com todos na construção do mundo comum – só se humaniza no processo dialógico de humanização do mundo (...). (FREIRE, 2000, p. 26).

A instituição escolar é ou deveria ser esse espaço aberto para o diálogo e para novas descobertas das realidades. Só se muda aquilo que sabemos existir. Se negarmos a realidade das(os) educandas(os), estamos a silenciar um sistema de opressão que os circunda e ainda acrescentando mais um: o da própria instituição escolar.

A problemática que ronda a educação é que geralmente o conhecimento é repassado da maneira como foi recebido, mantendo-se um sistema de reprodução no qual, se deu certo com um, pode dar certo com todos. Diante disso, há a geração de mais um problema: a de não perceber o educando em sua particularidade, e sim na sua totalidade, como sujeito igual a outros sujeitos.

Analisando a primeira afirmação de que a educação bancária/tradicional gira em torno de uma reprodução de repasse de conteúdos e de conhecimentos, geralmente estes se concretizam dentro de um sistema opressor onde os próprios oprimidos, que aqui se pode entender como sendo os próprios professores, com receio da responsabilidade da liberdade, de testar o novo, de criar novas alternativas para rompimento desse sistema de opressão, acabam por cair na mesmice, pois já é o caminho conhecido e aceito pela maioria da sociedade. Freire descreve isso da seguinte maneira:

⁴⁴ Fala de uma educanda, pernambucana, que chegou à escola onde se desenvolveu esta pesquisa no ano de 2018. De acordo com ela, a mãe trabalha viajando, o que a fez ter passado por várias escolas, inclusive entre os estados da Paraíba, Amazonas e Pernambuco

Os oprimidos, contudo, acomodados e adaptados, “imersos” na própria engrenagem da estrutura dominadora, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr o risco e de assumi-la. E a temem também, na medida em que lutar por ela significa uma ameaça, não só aos que a usam para oprimir, como seus “proprietários” exclusivos, mas aos companheiros oprimidos, que se assustam com maiores repressões. (2011, p. 47).

Essa citação pode ser vista tanto na visão do educador quanto na do educando. Geralmente o professor “aprendeu” que daquela forma que ele repassa o conteúdo é o correto. Da mesma maneira que também “aprendeu” que deve trabalhar seguindo as ordens e as regras do que a escola estipula como sendo as apropriadas, mesmo que não as sejam. Se há o silenciamento da(o) educanda(o), a aceitação da direção, a obtenção das notas como satisfatórias e a disciplina dos educandos, então tudo está indo bem. Não se importam se o ‘repasso’ do conteúdo é ‘decoreba’ ou um aprendizado de fato. Que disciplina não significa necessariamente respeito; e que educação é diferente de adestração.

Muitas das instituições escolares sofrem pressão e demandas externas, podendo até perder recursos financeiros da escola por causa dos resultados das notas e de falta de destaque positivamente. Ao invés de tentar se desvencilhar do sistema, acaba por sustentá-lo na desculpa de que “não tem o que fazer, o jeito é seguir a corrente e permanecer como está”. Temem o que deles e delas podem ser feito, de perderem seus empregos, de se verem sós, de seus companheiros sofrerem repressão por uma atitude que rompe com a opressão.

Do outro lado, está o educando que é ensinado a obedecer sem que, muitas vezes, saibam o porquê de decorarem conteúdos dos quais nem se sabe para que vão usar. Só se sabe que é importante para o futuro, para serem ‘gente’, pessoas do bem; passe-se, então, a assumirem uma postura na qual não se é alguém. Tornar-se-ão alguém quando obtiverem certificados e trabalho. Segundo Dayrell e Carrano (2003), a juventude é vista como um *vir a ser* que só se concretiza no futuro, com a obtenção do que a sociedade determina para ela. Determinação que nem sempre vem com questionamento do que ela mesma espera dela e para ela. Trabalha-se como se ali fosse um sujeito vazio que precisasse de alguém para lhe encher de coisas que realmente valem para algo. Na educação, essa proposição pode ser vista como educação bancária⁴⁵ (FREIRE 2011). Há um monólogo, e não um diálogo. Freire descreve que “(...) somente na comunicação tem sentido a vida humana. Que o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos

⁴⁵ De forma resumida, a educação bancária, intitulada por Paulo Freire, é a educação baseada na metodologia tradicional em que o professor(a) se encontra como o detentor do saber enquanto que o(a) aluno(a) está ali como um ser vazio a ser preenchido pelo conhecimento do(a) educador(a). Esta metodologia de ensino acaba por formar pessoas adaptadas e acomodadas a receberem informações e/ou instruções sem questioná-las, numa posição submissa ao poder vigente.

pela realidade, portanto na intercomunicação.” (2011, p.89). Trabalhar com e na realidade dos educandos e na do educador e educadora é uma forma de aprender e de se fazerem entender enquanto ambos, sujeitos e vítimas de opressão. É compreender inclusive que esse sistema de opressão se propaga dentro de um imaginário de que

O “homem novo”, em tal caso, para os oprimidos, não é o homem a nascer da superação da contradição, com a transformação da velha situação concreta opressora, que cede seu lugar a uma nova, de libertação. Para eles, o novo homem são eles mesmos, tornando-se opressores de outros. (FREIRE, 2011, p. 44).

Essa visão de reprodução de opressão deve ser analisada para poderem de fato eliminá-la. A profissão de professor(a) pode ser vista como uma relação de poder, bem como certos educandos também propõem uns aos outros tais opressões, seja por brincadeiras, seja até mesmo provindo do professor que solta indiretas quanto à predileção por alunos. Sofrem por serem oprimidos ao mesmo tempo em que anseiam por serem opressores. Alimentam esse círculo vicioso de opressão. Como Freire já dizia “(...) Enquanto vivam a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor, é impossível fazê-lo” (2011, p.43). Para a desconstrução de tal fato, exige-se a dialogicidade acompanhada da reflexão crítica e consequentemente da práxis.

No segundo problema, em que visualizam o sujeito não em sua particularidade, mas pertencente a um grupo hegemônico no qual os sujeitos são iguais, tais fatores acabam por sufocar e recusar a identidade e o sentimento de permanência na escola. As(os) educandas(os) querem ser vistos e ouvidos, mas como se até os seus nomes são trocados por números da chamada escolar? Como se reafirmar se a própria escola parece um ensaio para (re)produzir sujeitos que obedeçam às regras do “sim, senhor”, “não, senhor” perante um sistema capitalista? Como estimular o caráter, que é próprio de cada sujeito, se todos são padronizados quanto ao jeito de pensar, de se vestir e de se comportar? Como instigar a escola a ser como um espaço de quebras de opressões e fortalecimento da construção de seres autônomos e conscientes de si?

É imprescindível perceber e conceber a educação como ato político. É intuir o que está em voga, além das disciplinas ministradas em sala de aula. É compreender que a escola é composta por sonhos, vivências e sentimentos embutidos por parte de todos(as) que compõem seu espaço. Tais fatores contribuem (in)direta, positiva ou negativamente no compartilhamento de saberes. Mas como compreender a forma que se dá esse “compartilhamento” se este está enraizado dentro de uma pedagogia opressora? Como

desconstruir esse processo no qual nós mesmos, educadores, fomos ensinados a acreditarmos que tal conceito é o correto?

Muito se discute sobre a educação, sendo esta, viés para novas descobertas e possibilidades de se ir ao encontro do educando. Passa-se por métodos de interação, multidisciplinaridade, interdisciplinaridade, entre outros. Porém, na sua grande maioria, continua-se com o mesmo distanciamento e padrões estipulados por todo um sistema opressor. Segundo Sales Vasconcelos:

(...) as escolas tornam-se espaços para reprodução das desigualdades sociais e culturais, porque o conhecimento repassado para os jovens é organizado para satisfazer aos interesses de um grupo hegemônico. Os saberes desse grupo permeiam as práticas e falas escolares e conseguem imprimir saberes universais a contextos particulares que envolvem conceitos de submissão, autoridade, competências individuais, regras e convenções na intenção de produzir jovens *eficientes e competitivos*. (2016, p.72)

Segue-se um currículo escolhido e, de certa forma, excludente. Trabalha-se cada escola com modelos diferenciados de acordo com as classes econômicas que a elas pertencem. Hegemonizam os participantes da escola, porém não hegemonizam as oportunidades de construções de saberes destas e destes. Criam escolas com funcionalidade dentro da sociedade diferenciada, em que algumas exercem uma pedagogia dominante que serve aos interesses da classe dominante.

Na história da educação brasileira, da qual já salientamos anteriormente sobre a dicotomia do saber, em que uma preza por uma escolaridade voltada para mão de obra, ou seja, formação de trabalhadores e na outra, o desenvolvimento e estímulo de jovens da classe média e alta a almejem ao cargo de chefia. São métodos e objetivos diferenciados quanto à classes a que cada jovem pertence, revelando-nos uma educação baseada entre opressores e oprimidos, na qual em ambas se conceitua o pensar estabelecido e estagnado de que você está onde deveria estar. É que

(...) A instrução era, para elas [desigualdade e divisão de classes], um meio de instituir algumas mediações entre o alto e baixo: um meio de conceder aos pobres a possibilidade de melhorar individualmente sua condição e de dar a todos o sentimento de pertencer, *cada um em seu lugar*, a uma mesma comunidade. (RANCIÈRE, 2002, p. 13, grifo nosso).

Aos jovens, de camadas mais populares, serve a estes e estas para aprenderem a executar bem o seu serviço de trabalhadores(as) como meio de sobrevivência e de aceitação perante a sociedade que ‘lhe fornece’ meio de ‘ascensão social’, portanto que seja dentro dos limites estipulados e estes e estas. Mesmo os que almejam prosseguir academicamente

geralmente são interrompidos para iniciarem no trabalho, já que precisam de remuneração imediata, enquanto aquele levaria tempo para terminar a formação e obter resultado prático financeiro. Esse modelo de educação se reflete nas estatísticas de abandono das(os)adolescentes da classe pobre que não encontram nas escolas motivos relevantes para permanecerem. Não por que a escola os exortassem, mas porque os resultados desta eram demorados e os jovens desta classe social necessitavam trabalhar para ajudarem a família.

A classe popular era e é destinada à educação da obediência servil, da aceitação, e mesmo que a realidade escolar anseie por mudar essa realidade, a própria realidade social cuida pela permanência do mesmo sistema. Isso porque geralmente os educandos da escola particular não precisam abandonar a conclusão de seus estudos para irem trabalhar, diferente da grande realidade dos que estudam na escola pública; sem dizer da qualidade do ensino e de tantos fatores que influenciam o âmbito escolar. A esses, a educação é renegada mesmo que de maneira indireta, pois, para a classe dominante, não se pode dar consciência crítica ao povo porque senão este se rebela contra o seu opressor. Encontrar e manter meios de que os oprimidos continuem em sua posição de oprimidos é importante para a classe opressora, e esta tentará mantê-los assim nem que seja por viés da instituição escolar. Enquanto esta recusar o diálogo que gera a reflexão crítica

(...) pelo antidiálogo, pela sloganização, pela verticalidade, pelos comunicados é pretender a libertação dos oprimidos com instrumentos da “domesticação”. Pretender a libertação deles sem a sua reflexão no ato desta libertação é transformá-los em objeto que se devesse salvar de um incêndio. É fazê-los cair no engodo populista e transformá-los em massa de manobra. (FREIRE, 2011, p. 72)

Os construtores da educação precisam se libertar para que possam ajudar os outros a se libertarem; e se libertam no diálogo, no constante conhecer ao outro e a si, as realidades opressoras que cercam cada um; a romper com a educação burguesa e propor uma educação popular na qual “(...) ajuda e estimula o espectador a fazer perguntas, a dialogar, a participar” (BOAL, 2008, p. 216), e este diálogo é práxis, é vivência, é ação.

Foucault (2009) nos mostra a relação do poder e como esta reverbera na disciplina corporal dos sujeitos, revelando-nos toda uma educação obtida através do medo e da correção comportamental alcançada através da punição, fatos que nos dias atuais ainda nos perseguem quanto ao modelo educacional a ser seguido. São regras e mais regras expostas sem um maior diálogo sobre o porquê e para que elas existem. Fileiras de cadeiras que têm como uma das propostas o silenciamento do sujeito, escondida sob o pretexto da facilitação da compreensão do educando, carga horária distribuída a mais para uma determinada disciplina curricular do que para outra, já estipulando (in)diretamente o conteúdo no qual o educando deva se focar

mais. Como exemplos, as escolas profissionais, que além de terem as disciplinas técnicas, ainda possuem outras como: Mundo do Trabalho, Empreendedorismo e Projeto de Vida; todas essas têm em comum conteúdos relacionados ao mercado de trabalho. Algumas com o currículo voltado do primeiro ao terceiro ano com três aulas semanais, contrapondo com Arte que é uma vez na semana e só no primeiro ano.

Esses são alguns dos exemplos citados sobre a relação de poder que aflige de modo direto ou não o corpo do educando. São modelos que foram enraizados com o tempo e que, de certa forma, dificultam o encontro de novas possibilidades de percepção da educação, tanto para o educando quanto para o educador.

Desafios que nos instigam ao questionamento do que seria respeito, opressão e opressor; de como se desvencilhar do sistema educacional de mera reprodução de modelos e padrões impostos, da cultura do *fazer* para se ter algo em troca; das ações que vão coisificando o sujeito e o tornando objeto de manobra de um sistema maior que o adapta a aceitação e a reprodução dessa realidade. Para Foucault:

Houve, durante a época clássica, uma descoberta do corpo como objeto e alvo de poder. Encontraríamos facilmente sinais dessa grande atenção dedicada então ao corpo – ao corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam (...). (FOUCAULT, 1987, p.117).

Corpo este que é esquecido dentro da sala de aula em prol do conhecimento exclusivamente mental. Este mesmo corpo é lembrado para ser silenciado, manobrado na postura corporal e comportamental e que é também carregada de simbologia, de dúvidas, de anseios, de vontades de se expressar e com ela lutar, transformar a realidade em que está. Freire (2011, p. 108) afirma que “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. Com isso, podemos perceber que diante de uma educação bancária não há uma maior criticidade, tendo em vista que os educandos apenas recebem conteúdos sem maiores esclarecimentos e reflexões. Diante dessa estrutura educacional na qual se estimula o comportamento passivo nos indagamos como seria possível incentivar no educando a observ(ação) do seu contexto sociopolítico/cultural enquanto agente modificador de sua realidade? Como romper com essa barreira de mero espectador da vida, mesmo sendo nós educados a puramente contemplá-la e aceitá-la?

Foi pensando nisto, que nos desfizemos do mapeamento da sala, a qual cada aluno tem canto específico e obrigatório para sentar, e propomos o círculo, tal qual como era feito no Círculo de Cultura com Paulo Freire. Dialogamos sobre o porquê desta mudança e aos poucos íamos deixando no passado o discurso e a atitude adaptada em que os(as)

educandos(as) já não queriam se dá ao trabalho de modificar a sala, optando por permanecerem tal qual como estavam, em mapeamento. Contudo, antes dessa mudança propriamente dita, foi possível observar que ao fazerem o círculo, nas primeiras vezes, as(os) discentes tendiam a permanecerem perto daqueles(as) que estavam ao seu redor, facilitando, desta forma, a criação de grupinhos específicos. Essa postura fazia com que não houvesse abertura para o diálogo e o conhecimento de outras pessoas e de si em relação com quem era ‘desconhecido’.

Pensando em como romper com essa barreira, propus uma dinâmica teatral, no qual a(o) educanda(o) teria que escolher dentro da escola, um canto que fosse ‘o seu canto’ em que pudesse recorrer a este, caso precisasse de um tempo para si em meio às conturbações diárias escolar. Contudo, neste local, ele(a) teria que conversar consigo em voz alta, sem poder dialogar com terceiros para explicar que o que fazia era uma atividade teatral. A ideia consistia na(o) educanda(o) tirarem um momento para si, para conversar sobre seus medos, receios, os sonhos que idealizava, e não o que tivesse sido implantado nele(a) como o correto, e que esta ‘conversa’ fosse respeitada por ele(a), sem que permitisse interrupção ou vergonha diante dos olhares externos. Mesmo assim, procuravam ficar uns próximos aos outros em um compartilhamento de vergonha e julgamento alheio o que fez com que, mesmo sem querer, uns ouvissem a conversa individual do outro em uma criação de aproximação e cumplicidade.

Ainda diante da dificuldade de como elas e eles se viam no olhar do outro, muitas vezes como loucos, todas e todos participaram e mostraram no corpo reações diversas. Desde a silenciarem quando alguém se aproximava até a socarem a parede e a chorarem gritando e se chamando de ‘burro’. Após a atividade, foi construída uma roda de conversa em que os educandos falariam de suas sensações. Dentro do silêncio que se instalava e, diante da sensibilidade e da expressividade de alguém, uma canção foi tomando proporção em que todos compartilharam da melodia que compunham entre gemidos e suspiros. A canção se chama *O homem que não tinha nada*⁴⁶, do Projota. Quando terminaram de cantar, um adolescente pediu a fala e disse que puxara a canção porque esta lembrava a sua vida diária na qual todo dia tinha uma batalha a ser vencida. Por isso, sempre se colocava de pé, pois sabia que ele era inspiração e motivação a outras pessoas, que assim como ele se inspiravam em outras e que, quando estas estavam fracas, era difícil para ele conseguir se reerguer.

Após finalização da aula, ficou perceptível a necessidade de mais momentos assim, cujas metodologias educacionais pudessem se aproximar das problemáticas e realidades das(os) educandas(os). Um espaço onde elas e eles pudessem ser ouvidos. Esses

⁴⁶ Letra da música se encontra no anexo.

espaços-escuta foram destinados na mesclagem entre as aulas de Projeto de Vida e de Arte que aos poucos se tornavam laboratórios práticos, os quais iriam propiciar a fala sobre si e dos conteúdos já estabelecidos no currículo, por um novo viés: O corpo expressivo e portanto, artístico. Essas aulas ficaram conhecidas sob o apelido de “Aula da Depressão”, por ser um espaço aberto ao ouvir os problemas dos educandos/as. A compreensão passou despercebida naquele momento de que e por quais questões, ao adentrar numa sala, a mesma fala ressoava: “tia, faz a aula de chorar!”. Com a percepção, veio a sensibilização de entender que o que os educandos almejavam era o espaço adequado para se referirem às suas dores. Um simples escutar.

Contudo, mesmo sabendo que este espaço de escuta é essencial no processo de ensino-aprendizagem, ele por si só não é transformador social. A escuta é a premissa da ação, e esta deveria ser conclusa. Os educandos precisariam desse espaço, mas também de ações concretas sobre suas dificuldades enfrentadas.

Foi nesta perspectiva que apresentei o componente curricular tanto das aulas de Projeto de Vida quanto da disciplina de Arte, lançando como sugestão a verificação de temas comuns entre essas e as possíveis possibilidades de adaptação entre as duas as quais estimularia o debate e a práxis voltada para a realidade dos discentes. Com isto, iríamos elaborando palavras geradoras que propiciassem a participação de todas e todos.

Como junção destas disciplinas, os discentes solicitaram um muro da escola onde pudessem expressar por meio de desenhos e/ou escritas seus pensamentos e a disposição de caixas em pontos estratégicos cuja finalidade seria por cartas de desabafos dos seus problemas das quais simbolicamente iriam escolher um dia em comunhão para se livrarem delas, desta forma, uniam a arte de pintar e se expressar com uma das propostas de conhecimento de si e dos outros na disciplina de Projeto de Vida.

Iniciamos o procedimento, colocamos caixas espalhadas pela escola e anunciamos sala por sala do que se tratava. Enquanto dava-se tempo para as(os) estudantes porem suas “cartas desabafos”, capinávamos parte da escola e começamos a pintar de branco um muro cedido pelo diretor. Aos poucos nossas ações iam tomando forma e abrangendo espaço. De um terreno quase baldio dentro da escola, o transformamos em um ambiente agradável, com caminhos guiados por tochas, pedaços de madeiras que transformamos em banco, mesas com balões cheios de tintas e comidas trazidas por todos e todas que quisessem participar em compartilhamento de sentimentos e refeições.

A culminância deste ato se deu no fim da tarde com um pôr do sol e início da noite iluminado pela lua cheia. As tintas ficaram à disposição de quem quisesse chegar e se

expressar, seja lançando balão de tinta no muro enquanto gritava ou sussurrava suas aflições, escrevendo nele o que desejava, ou por poesia e música. Enquanto cada qual tinha seu momento, acendemos fogueira e em meio a um “luaú escolar” ouvíamos a cada um que quisesse se expressar. No fim de tudo um educando pediu a fala e pegou as caixas que continham as cartas desabafos e em gesto compartilhado, convocou a todas e todos a “queimarem” seus problemas, como meio de darem a si novas chances.

O muro o qual foi pintado de branco e deixado à disposição dos(as) estudantes para escreverem ou pintarem nele encontra-se ao lado da quadra escolar. Seu espaço era ignorado tanto pelos educandos quanto pela direção. Ao terem esse “espaço-expressão” as(os) jovens deixaram ali sua marca registrada. Foram para estes e estas que participaram do ato, um espaço onde puderam “(...) encontrar a minha individualidade. Aqui a gente tem que usar farda, comer na hora estipulada e até horário para beber água. Parece que nos quer como robôs idênticos entre si. Ali eu fui eu. Ao menos um instante fui eu.” (NERES, 2017, arquivo da pesquisadora).

O muro, que logo após o ato foi pedido pelos gestores para ser repintado de branco, parece que fugia da ordem estabelecida. O que antes era um muro deteriorado pelo tempo e pela chuva, tendo nele manchas pretas de mofo e partes sem reboco e que, mesmo assim, não incomodava a ninguém, agora com nomes, frases e tintas espalhadas pelos adolescentes como manifestação individual e grupal, gerava naqueles que queriam “manter a ordem” uma expressão de poluição visual.

Imagem 1 – Luau escolar



Fonte: Acervo da pesquisadora (2017)

Isto nos levou mais uma vez a refletir sobre a contradição da educação, que impõe uma disciplina voltada, para os primeiros anos, na descoberta de si e na sua autoafirmação⁴⁷, porém na prática escolar, esses mesmos jovens são recusados em sua praticidade de se exercerem, se experimentarem e atuarem. Suas falas e ações são vigiadas e regradas num emaranhado de teias que

(...) cerceiam e modelizam sua forma de se comportar, de falar e a forma de ver o mundo. E, como se não bastasse a usurpação da mente, também são usurpados seus corpos, que precisam ser docilizados, disciplinados para serem explorados sem resistência. (DAMASCENO, 2001, p. 27).

Se a escola é a preparação do indivíduo para a sociedade, então devemos prepará-los para ser autônomos e responsáveis por seus atos, e não simplesmente, como massa de manobra que sobre nada reflete, apenas segue. Foi pensando nisto que insistimos no diálogo e ação dessas e desses adolescentes, pois compreendemos que

O discurso dos jovens muitas vezes não é reconhecido como um discurso verdadeiro, por ser considerado fora da ordem das leis e, por isso, sofre rejeição e interdição. Mesmo assim, não se pode negar que o discurso dos jovens “cria

⁴⁷ Ver currículo do caderno dos primeiros anos da disciplina Projeto de Vida. Acessível pelo site <<https://pt.scribd.com/doc/303890224/EEEP-PLANOS-DE-AULA-PROJETO-DE-VIDA-PROFESSOR-ANO-1-pdf>> Acessado dia 01/09/17.

realidade, transforma e recria o mundo constantemente, ele é materialidade”. (BRIGGMANN, 1996, p.33 apud DAMASCENO, 2001, p. 26).

Nesta perspectiva, compreendemos que esses discursos dos adolescentes podem tomar forma e materialidade, nos dizendo muito sobre cada um deles e delas e dos seus posicionamentos diante da realidade social. Com isto, analisamos as mensagens feitas por elas e eles no muro escolar, notando que há na parede nomes pessoais, declarações de amor, repúdio, pedidos por igualdade no trato quanto a gênero e sexualidade, visões políticas, assim como pedido por atenção e cuidado revelados em palavras do tipo: morte, ódio, frustração e outras frases que faziam referência a isso.

Desta forma, percebemos que termos espaço e tempo para descargas emocionais não eram suficientes para a resolução de problemas-chaves que eram comuns a todas e todos. Não seria só “queimando” simbologicamente os problemas que implicaria em sua superação ou solução. A dualidade de vermos jovens a sorrirem e a cantar e em contraposição escreverem cartas despedidas ou entrarem em banheiros com estilete, nos fazia refletir que alguma ação para além da conversa deveria ser tomada, até porque a escola na qual foi feita a pesquisa não conta com psicólogo, o que impossibilita atenção individual a cada adolescente que precise.

Neste aspecto recolhemos dados entre eles e elas de quais seriam as maiores urgências e quais delas estariam dentro do nosso conteúdo escolar. Dentre esses os que mais foram citados como urgente e necessário para o debate no intuito de mudança nas atitudes foram as temáticas quanto à igualdade ou respeito perante a Diversidade Sexual e Gênero. Esses temas se encontravam no currículo do primeiro ano de Projeto de Vida, porém nela há só três aulas com este conteúdo, o que nos fez perceber sua ineficiência diante da realidade em que nos encontrávamos. Com isto, extinguímos algumas aulas, as quais em união com os adolescentes julgamos desnecessárias para o momento, e priorizamos a formação continuada do diálogo de Gênero e sexualidade. Havia os outros conteúdos, mas estes eram relacionados com os anteriores abordados para que assim, pudéssemos nos desvincular de ideologias culturalmente já enraizadas, como é o caso do machismo e da homofobia, e passássemos a lutar pela autonomia e emancipação de cada integrante. Segundo Rancière é que

(...) 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 a se reconhecer e a desenvolver todas as conseqüências desse reconhecimento. O primeiro ato chama-se embrutecimento e o segundo, emancipação. (RANCIÈRE, 2002, p. 11).

Almejávamos por meio do diálogo o reconhecimento de si e de suas atitudes perante opressões destinadas às outras pessoas, que nesta pesquisa fizemos o recorte quanto ao assédio sexual e à homofobia, e das opressões sofridas pelo grupo e do seu silenciamento numa construção, mesmo que subjetiva e indireta, da aceitação da perpetuação da mesma. Os diálogos foram longos e entre eles íamos desmistificando comportamentos estereotipados, tanto quanto ao gênero feminino quanto aos homoafetivos. É como declara Beauvoir

Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado, que qualificam de feminino. (BEAUVOIR, 2016, p.11).

Compreender esses papéis que se destinam à mulher é essencial para desconstruirmos ações machistas que trazem em seu cotidiano agressões físicas, psicológicas e morais. Foi pedindo a três meninos, depois de tantos debates acerca do tema, que viessem para o centro da sala e que se sentassem como “meninas” que começamos a enxergar o quanto o comportamento feminino é estereotipado e enraizado na memória social. Os meninos cruzaram as pernas e mexeram no cabelo imaginário. Solicitei que congelassem suas ações e que tentassem observar, sem sair de sua postura, como as meninas da sala realmente estavam sentadas. Com exceção de uma, dentro de uma sala de quarenta discentes, as outras se sentavam de pernas abertas e numa postura relaxada. Iniciamos novamente mais um debate sobre o tema.

Seguindo o cronograma da aula de Projeto de Vida no qual os meninos teriam que criar uma cena em que faziam o papel feminino e as meninas o oposto, verificou-se que as meninas não tiveram problema algum em representá-los, enquanto que os meninos afirmavam que precisaria que algum deles fosse se maquiar. Foi uma briga encontrar quem quisesse representar uma mulher, e quando um deles topou e se maquiou, piadas pejorativas e depreciativas foram lançadas a este, piadas que tantas mulheres ouvem diariamente, entre essas as nossas discentes que, inclusive, as ouvem também no ambiente escolar. Piadas estas que enquadram-nas na categoria de objeto sexual. Diziam ao menino que por alguns momentos se fazia menina “orra... se eu te pego eu te como e te parto ao meio!”. Frases como essa, que entre eles simbolizam brincadeira, trazem em si uma cultura agressiva contra as

mulheres, estimulando, mesmo que inconscientemente, ao ato abusivo em que pegar não significa conquistar. Não é uma relação de aceitação, mas de posse, que remete à força.

Em que a relação sexual, que deveria ser vista como prazerosa e respeitosa para ambos, passa a ser vista de forma alusiva à comida, em que o homem tem *desejo* que deve ser saciado e esse saciamento vem atrelado contra a vontade da mulher, já que a ação disto provém da violência, inclusive do ato sexual, explicitado pela frase ‘parto ao meio’. É que a mulher deixa de ser vista por estes como um ser humano autônomo, e passa a ser sujeita deste. “(...) O sujeito só se põe em se opondo: ele pretende afirmar-se como essencial e fazer do outro o inessencial, o objeto” (BEAUVOIR, 2016, p. 14).

A cultura machista reafirma esta posição em que o homem é o soberano, o essencial, e que a mulher existe como a outra, aquela que está ali para fazer as vontades de quem está acima. E esta visão é levada, inclusive, para o sexo masculino quando este faz algo em que é merecedor de punição, exemplo disto é o tratamento dado aos estupradores e aos homoafetivos.

Foi no debate sobre o porquê dos meninos não quererem interpretar as meninas, que surgiu a questão do estereotipar mais uma vez as mulheres, no quesito da maquiagem e da visão encarnada que ela traz, em que uma mulher precisa estar arrumada, ser frágil e difícil na conquista. Aquelas, cujas roupas são pequenas, “induzem” os homens ao erro ou ao convite por sexo, visão essa expressada pela fala espontânea e natural dos discentes. O que nos levou à primeira problematização da sala: o assédio sexual e o estupro.

Diziam, de forma predominante, que os estupradores mereciam ser estuprados e assassinados, porém não percebiam que nas suas próprias ações e condutas diárias em relação às mulheres, carregavam quase que este incentivo perante a sociedade. Foi na fala de um a dois educandos que se expressavam quanto ao tema, que saiu a frase: “homem que estupra merece ser a mulherzinha na cadeia para que todos o estuprem!”. A frase me chocou pelo fato de um ser humano pedir e/ou desejar que outro ser humano fosse estuprado, violado em seus direitos, o que para mim, agravava o problema e não o solucionava. Entretive-me com esse pensamento, e quase que nem notava uma aluna com a mão estirada, revoltada a pedir pela fala. Esta foi logo indagando: “Como assim ser a *mulherzinha* da prisão? Então *mulherzinha* é sinônimo de aceitação para o estupro?”. A pergunta nos levou à perplexidade da percepção, mesmo sem intenção nítida do(s) educando(s), quanto à visão e à posição da mulher colocada na sociedade. A simbologia do que representa *ser mulher* é tão negativa que aos olhos dos educandos, a punição para algo errado é fazer com quem cometeu o delito que se torne mulher

e venha a sofrer as consequências do que isto representa. E essa postura e discurso misógino também podem ser averiguados quanto aos homoafetivos.

Uma mulher que se beija com outra mulher e que se encaixa no padrão comportamental do que é determinado como mulher, a estas, o discurso espalhado entre a maioria dos homens é que é sexy e até convidativo para o ato sexual. Desvincula novamente a mulher como ser humano autônomo, livre para escolher e exercer o que deseja e a enquadra novamente como objeto sexual em que está ali para satisfazer a vontade masculina, mesmo que seja em fantasias eróticas. Viola-se mais um direito das mulheres quando creem que essas precisam de uma figura masculina para serem felizes.

Já quando a mulher lésbica traz nos seu comportamento atitudes determinadas pela sociedade como tipicamente masculinas, a essas cabem o desrespeito do insulto, da agressão e até mesmo do discurso estimulador do estupro em que reproduz que mulheres desse tipo precisam de um *homem* que a contente e que faça com que perceba o que é ser mulher. Transforma o desejo feminino em problema, cuja solução, novamente se coloca no sexo masculino, numa imposição servil em que a mulher precisa, necessita de um homem, inclusive, para se descobrir mulher. É que “A humanidade é masculina, e o homem define a mulher não em si, mas relativamente a ele; ela não é considerada um ser autônomo”. (BEAUVOIR, 2016, p.12). Ela é vista como a dependente de um homem, necessitada deste para lhe afirmar, determinar e explicitar o que é mulher. Usam como desculpas para autoafirmação de sua potencialidade masculina as mudanças hormonais tidas nas mulheres, propagando que tais ações biológicas as tornam sujeitos imprevisíveis, de pouca confiabilidade e frágeis. Tais discursos misóginos, criados para

(...) construir uma imagem visual e verbal das mulheres como seres pertencentes ao campo do negativo. (...) diz respeito ao que está fora do poder. A misoginia está presente quando se associa as mulheres à loucura, à histeria, à natureza – como se houvesse uma predisposição que conferisse a elas uma inconfiabilidade natural, originária. Essa inconfiabilidade mítica foi criada pelo próprio patriarcado para abalar a relação das mulheres entre si. Se as mulheres confiarem em si mesmas e umas nas outras, o sistema sustentando na diferença hierárquica entre homens e mulheres e na estúpida desconfiança sobre a potência das mulheres pode ruir. (TIBURI, 2018, p. 40).

É por isso que a visualização de um gay, travesti, drag queen, ou seja, pessoa de sexo masculino, que se identificam e se assemelham a uma mulher causa no patriarcado ação de repulsa, tendo em vista a ofensa que é para a categoria masculina em ter um homem querendo se “rebaixar” ao nível de um “mulher”, já que esta engloba toda a junção do que é ser *negativo*. É por isso que a luta feminista é tão atacada, já que esta

(...) nos leva a luta por direitos de *todas, todes* e *todos*. *Todas* porque quem leva essa luta adiante são as mulheres. *Todes* porque o feminismo liberou as pessoas de se identificarem somente como mulheres ou homens e abriu espaço para outras expressões de gênero – e de sexualidade – e isso veio interferir no todo da vida. *Todos* porque luta por certa ideia de humanidade (...) e, por isso mesmo, considera que aquelas pessoas definidas como homens também devem ser incluídas em um processo realmente democrático (...). (TIBURI, 2018, p. 11-2).

Trazar essas questões para a escola é abrir espaço de conhecer e valorizar o diferente. É conhecendo que vai se conquistando relação de respeito. Termos temáticas como essa em sala de aula não é incentivar a mudança de sexualidade, como citam organizações religiosas e os defensores do projeto de lei Escola sem Partido, e sim a conscientização e preservação dos direitos humanos. Direito básico de toda e todo cidadão de *ser* e ser respeitado pelo que *é*. Sermos campeão mundial em assassinato por LGBTQfobia⁴⁸ não é algo de que devemos nos orgulhar ou ignorar, e sim nos reeducarmos e politizarmos para que não haja mais agressões a outros seres humanos. Negar e/ou ignorar as temáticas de tolerância e respeito à outra e outro é reafirmar a continuidade das agressões a essas vítimas. Dizer que tais temas devam ser tratados só no âmbito familiar é tirar do estado e da escola a responsabilidade do cuidado com a outra e outro e com a transformação social, pois os maiores agentes discriminatórios da comunidade LGBTQ+⁴⁹ e das agressões as mulheres acontecem nos lares familiares.

É na luta persistente de rompermos com essa ideologia da imposição do silêncio e da negação de manifestação política na escola que juntamente com as/os discentes propomos debates por meio de exposição desses temas. As(os) discentes deram como idéia a criação de um corredor dentro da sala de aula que direcionasse os espectadores até a ala em que estava anexado dois banners, um para debater sobre os índices de agressão às mulheres e outro destinado a homofobia. Neste corredor, os participantes seriam vendados e teriam sua sensoriedade ativada pela audição, em que os componentes do grupo iriam gritar, sussurrar, frases escritas e/ou ouvidas, descritas pelas vítimas dessas agressões. Chegando onde estava anexado os banners, a venda era tirada dos espectadores as(os) deixando à vontade para ler e debater sobre o tema. Entre um banner e o outro, encontrava-se no meio destes, uma cruz que

⁴⁸ De acordo com pesquisas realizadas pelo Grupo Gay da Bahia (GGB) tivemos um aumento em 30% nos homicídios de LGBTQs no ano de 2017 em comparação com o ano anterior, fazendo com que em menos de 24h um homoafetivo fosse assassinado ou se suicidasse vítima de LGBTQfobia.

⁴⁹ A sigla quanto ao movimento LGBTQ+ passa por modificação no intuito de abranger a tudo que vai além da heterossexualidade. Supostamente sua nova sigla passará a ser LGBTQQICAPF2K+ que incluem as lésbicas, gays, bissexual, transgênero, queer, questionador, intersexual, curioso, assexual, agênero, aliado, pansexual, polissexual, familiares e amigos, dois espíritos, kink, e o + que engloba as demais categorias além da heterossexualidade.

trazia a realidade feminina brasileira, em que por dia 135 mulheres são estupradas⁵⁰. A mensagem estava ali, caberia ao espectador decidir o que fazer com aquela informação, passar adiante ou tentar modificar a realidade? Podemos observar como se deu esse trabalho nas fotografias abaixo:

Imagem 2: Banner à esquerda intitulado *As diversas faces do medo*; e a direita o banner com a temática sobre a *Homofobia*.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2017)

Imagem 3: Contra a LGBTQfobia



Fonte: Acervo da pesquisadora (2017)

⁵⁰ Essa porcentagem pode ser ainda mais alta, já que nem todas as mulheres brasileiras denunciam seus agressores.

Imagem 4: A cruz que ninguém quer ver



Fonte: Acervo da pesquisadora (2017)

Logo após a cruz, os espectadores se dirigiam para o banner que mostrava levantamentos estatísticos de assassinatos e/ou suicídios cometidos em consequências de atos homofóbicos, e eram levados a refletir sobre o que viam. Essa experiência revelou-nos a extrema importância de termos espaços para debatermos o respeito e a tolerância ao que nos é diferente, além de que, muitas das reproduções agressivas consistem da ignorância quanto ao tema. Gerar conhecimento sobre essas temáticas nos parecia uma proposta viável de ação contra essas agressões.

Contudo, mesmo tendo o diálogo como nosso aliado, este com o passar do tempo se mostrou cansativo e desgastado, perdendo seu potencial que desejávamos. Foi preciso compreender que o corpo precisaria ser envolvido dentro deste processo cognitivo em uma descoberta experimental de si e do outro e do que essas reverberações de ações geravam enquanto conhecimento acerca dos temas. Nesta proposta montamos durante os encontros, que totalizavam cinco aulas de cinquenta minutos por semana, oficinas teatrais que viessem a abordar as opressões vividas pelas(os) discentes. Nós as dividimos em duas vivências metodológicas, a primeira com a Mímesis Corpórea, aplicada pelo grupo Lume, e a segunda, com o Teatro do Oprimido, esquematizado por Augusto Boal.

3 MÍMESIS CORPÓREA

“Imitar é natural ao homem desde a infância – e nisso difere de outros animais, em ser o mais capaz de imitar e de adquirir os primeiros conhecimentos por meio da imitação – e todos têm prazer em imitar”.

ARISTÓTELES

É comum entendermos a Mímesis como a imitação de pessoas, sentimentos⁵¹ ou objetos, porém é na representação de ações que esta se concretiza. Com isto, sua definição seria a ação de representar e a representação de ação⁵². Ela coloca lado a lado a ação de mostrar/revelar objeto, ação e/ou coisa imaginária, exteriores aos espectadores, pela ação representativa dos atores⁵³. Seu termo “*Mímeisthai* significa, portanto: (re)presentar, no sentido de dar a ver, apresentar diante do olhar, mostrar, fabricar, exhibir aos olhos (...)”. (GUÉNOUN, 2014, p. 21). Não só a imitação de animais, situações, pessoas, e sim

(...) a disposição das *ações*; a tragédia é imitação, não de pessoas, mas de uma ação, da vida, da felicidade, da desventura; a felicidade e a desventura estão na *ação* e a finalidade é uma *ação*, não uma qualidade. Segundo o caráter, as pessoas são tais ou tais, mas é segundo as ações que são felizes ou o contrário. Portanto, as personagens não agem para imitar os caracteres, mas adquirem os caracteres graças às *ações*. (...) (ARISTÓTELES, 1997, p. 25. Grifo nosso).

Ela revela ao espectador a representação de *ações*, atitudes vivenciadas e observadas por terceiro. Ela comunica e transmite sensações por meio da imitação de ações, e essas ações são provindas de características pessoais e até mesmo grupais. Em exemplo desta, temos do espectador o reconhecimento de uma ação que é típica de um grupo social, como a expressão gestual de mexer as mãos enquanto se comunicam os italianos. Já em exemplo daquela, temos o reconhecimento típico e característico de uma pessoa em que o espectador vem a dizer “este é fulano!”.

A Mímesis corpórea, que não deve ser entendida simplesmente por imitação, seria para os observadores e praticantes desta a “(...) ‘equivalências orgânicas de observações cotidianas’ (...)”. (FERRACINI, 2003, p. 204). Ela busca a imitação daquilo que traz para o observador(a) significado e simbologia, ou seja, que fazem sentido para este ou esta em uma aprendizagem. Tendo em vista que não basta apenas imitar o lado exterior, mas buscar as

⁵¹ Aristóteles coloca sentimentos e emoções como caracteres, e esses são revelados por meio de ações. Sobre isto ver A poética clássica. Aristóteles, Horácio, Longino; tradução direta do grego e do latim por Jaime Bruna. 7ª ed. São Paulo, Cultrix: 1997.

⁵² Para melhor aprofundamento sobre o termo ver GUÉNOUN, Denis. O teatro é necessário? [tradução Fátima Saadi]. – São Paulo: Perspectiva, 2014.

⁵³ Dentro desse contexto e nas descrições das ações desenvolvidas pelas(os) estudantes na escola em questão, entenda por atores aqueles e aquelas que atuam, que agem, que executam a ação, e não só os atores e atrizes formados na área.

energias, da pessoa que imita, entre em frequência ou encontre as equivalências energéticas do objeto imitado. Pois, a imitação tem que dar-se de maneira orgânica e verdadeira e “(...) Essa reprodução não pode ser chamada simplesmente de cópia muscular da percepção da energia, já que o ator busca reproduzir no corpo a *sua* própria energia, baseado apenas na percepção energética da pessoa imitada (FERRACINI, 2003, p. 216)”. Com isto a Mímesis pode ser entendida como

(...) uma brincadeira séria. Brincar de ser o outro, de agir como o outro: brincar de ser vários num só. Brincar também de ser fada, de dar vida às coisas estáticas, de dar três dimensões àquelas que não as tem. Um quebra-cabeças para lá de complexo, que depois de montado uma vez não se desfaz jamais e, pelo contrário, ganha vida própria e o direito de se transformar. A Mímesis modificou totalmente o meu olhar e fez surgir uma ligação direta entre olhar, coração, músculo, nervo. Me sinto uma escultora esculpindo em meu próprio corpo. Acho a Mímesis muito importante também porque é um trabalho que me conecta com um mundo real, que me põe diante de questões muito concretas da minha pessoa em relação ao meio. (RAQUEL SCOTTI HIRSON, entrevista, 1997 apud FERRACINI, 2003, p. 217)

Sua prática em nossa historicidade é remota, já que sentimos prazer em representar e/ou de vermos representações. Tais práticas podem ser observadas em crianças que em sua fase de crescimento e de autoconhecimento se dão por meios miméticos daqueles e daquelas que o cercam, geralmente sendo o pai e a mãe. Para se estabelecer uma comunicação ou para se chamar atenção das pessoas à volta, a criança imita o que a pessoa grande faz, estabelecendo uma maneira de se comportar, de ser e estar inserida no mundo. Esta “imitação” causa no sujeito o prazer, tanto de executar a representação quanto de ver a representação, já que por meio delas se aprende, seja adquirindo novos conhecimentos ou reconhecendo o que antes conhecia, porém em outro contexto numa demonstração de novas possibilidades e releituras, portanto, novas aprendizagens.

Essas são advindas pela prática corporal, a qual possibilita ao corpo as mais diversas experiências, e pela visão. Diante destas duas formas de aprendizagem que atingem a razão por meio dos sentidos que propomos sua vivência em sala de aula em busca de aprofundamento sobre os temas discutidos no capítulo anterior. Contudo, antes de descrevermos como este processo se desenvolveu, cabem algumas explanações sobre a Mímesis corpórea abordada pelo grupe Lume a fim de compreender em quais aspectos elas nos foram essenciais.

3.1 Lume e a prática da Mimesis Corpórea

O ator, diretor e professor que inseriu o estudo da Mimesis no corpo dos atores do Lume e dos alunos de Artes Cênicas da Unicamp e até a contemporaneidade nos serve como referência e preparação no trabalho de ator⁵⁴, se chama Luís Otávio Burnier. Este foi discípulo de Etienne Decroux⁵⁵ e trouxe para dentro do Lume a sua paixão pela mímica e todo o trabalho corporal que ela exige. Nesta arte, o autor da obra é o trabalho de ator. Não se buscava a interpretação de textos, e sim, a prática, vivência, experiência do corpo do artista ativado, codificado, pronto para ser a linha de ligação entre espectador e o personagem. O artista deste modo de “fazer arte” não é aquele que se anula para adquirir as características do personagem “(...) Em nenhum momento o ator deixa de ser ele mesmo, pois, ao representar, executa suas ações de maneira orgânica e profissional e está inteiro em seu fazer, permitindo o livre fluxo de vida entre o seu corpo e a sua pessoa.” (CAFIERO, 2012, p. 47).

É um corpo-em-vida que está no palco. É necessário que o artista se conheça a fundo para que assim possa expressar por meio de um corpo-vivo as sensações as quais se busca. O ator dessa arte é conhecedor das codificações de cada parte do corpo, conhece as suas articulações e sabe como manejá-las, reconhece que para atingir o menor efeito no palco, necessita de maior esforço físico e que o tronco é o centro expressivo da arte. Luís Otávio Burnier afirma isto no seu fazer artístico, diz ele

(...) frequentemente se diz que o instrumento de trabalho do ator é o seu corpo. Falso. O instrumento de trabalho do ator não é o corpo. Não podemos transformar um defunto em ator. O corpo não é algo, e nossa pessoa algo distinto. O corpo é a pessoa. A alma o anima, mas sem ele não seríamos pessoas, mas anjos. Tampouco é o corpo vivo o instrumento de trabalho do ator. A arte é algo que está em vida, ou seja, algo que transmite uma vibração, uma presença. É o corpo-em-vida, como prefere Eugênio Barba, o instrumento do ator (BURNIER apud in CAFIERO, 2012, p. 47)

Tais fatores tornaram-se essenciais na linha de pesquisa do Lume, como também, na preparação corporal do ator na busca pela verdade e presença cênica. Luís Otávio Burnier, através da lei do maior esforço para o menor efeito em cena foi elaborando técnicas⁵⁶ que trouxessem ao ator o conhecimento sobre seu corpo, sua energia e sensações. Queria que o ator transpusesse o cansaço físico, que deixasse de pensar sobre o que era certo e/ou errado

⁵⁴ Ao falarmos de atores, nos referimos a atores-dançarinos. Os artistas que possuem como material de trabalho o corpo, e como diz Eugênio Barba “o corpo em vida”.

⁵⁵ Etienne Decroux é considerado o pai da mímica moderna. Elaborou e sistematizou uma técnica para o ator, rica nos seus gestos e na sua forma de expressão.

⁵⁶ De acordo com Ferracini técnica: “pode, portanto, ser entendida como a capacidade objetiva do artista de articular seu discurso, de operacionalizar sua faculdade criadora”. (FERRACINI, 2003, p. 31).

para deixar o corpo assumir o seu local de condutor. Era uma tentativa para que o ator habitasse o seu corpo e não a imagem do corpo que é ditado pelo cérebro. Buscava o esvaziar-se de si para encontrar o novo que ressurgia das suas matrizes emocionais. Nessa ação é gerado o ato criador, pois é a fonte ou origem primordial, o seu material inicial da qual poderá incitar outros atos criativos, desde que não se perca a sua essência, o coração de sua ação inicial. Portanto, o que ele almejava é a não utilização do corpo cotidiano, pensante⁵⁷ e mecânico, mas sim a experimentação e o conhecimento desse corpo extracotidiano⁵⁸ tão usado na arte teatral oriental.

O pensar deveria ser usado depois do processo de aprendizagem ter sido passado pelo corpo, para enfim, ser racionalizado sobre como se deu este aprendizado e como se faz para codificar a ação. É o saber incitar o corpo a vivenciar e fixar a organicidade. Porém, a codificação tem que ser gerada na memória muscular para que não caia na mecanização de suas ações, de seus gestos e no representar teatral vazio de sua presença cênica, de sua veracidade. Para isto se utilizou em sala de aula com os(as) estudantes do curso de Artes Cênicas da Unicamp e dentro do grupo Lume alguns exercícios como bastão⁵⁹, tecido⁶⁰, dinâmica dos animais⁶¹ entre outros que trouxessem essa busca constante de uma arte que permitisse ao ator/atriz uma elaboração própria e orgânica.

Estas mesmas atividades foram usadas em sala de aula, local onde se realizou a pesquisa desta dissertação, em uma proposta de liberação corporal, já que o corpo no ambiente escolar é colocado em segundo plano. Sua participação é quase zero, salvo nas aulas de educação física, arte e algumas poucas dinâmicas escolares. Com isto, os gestos dos educandos(as) tendiam a serem soltos e pequenos em que, a racionalização em não querer parecer “ridículo” perante os outros os(as) limitavam de se experimentarem dentro de outro contexto. Sua adaptação à passividade⁶² era perceptível na “não execução dos movimentos”,

⁵⁷ Luís Otávio Burnier não recusava o pensar, apenas almejava que este fosse após as sensações corporais, para que assim, o corpo fosse livre dos conceitos de certo/errado, timidez ou qualquer bloqueio corporal provinda da ação do pensar.

⁵⁸ O corpo extracotidiano é o corpo que transgride os condicionamentos habituais do corpo, dilata-se, expande-se energeticamente em uma proposta de vivacidade perante o olhar dos espectadores.

⁵⁹ Através do bastão o ator experimentaria as ações contidas entre o manuseio do bastão e a resposta deste na criação de uma dança de ações e reações. Também foi útil no desenvolvimento da representação teatral e não da interpretação. O ator ao representar uma determinada cena, não estava interpretando um papel, mas desenvolvendo as partituras elaboradas entre ele e o seu bastão, assim como as sensações que surgiram deste jogo, mantendo a organicidade e verdade cênica.

⁶⁰ Com a mesma finalidade do bastão de gerar ações físicas, o tecido por ser leve e maleável traz um estado de exaustão mais rápido do que o bastão (De acordo com HIRSON, 2006, p.95), por possuir características aéreas

⁶¹ A dinâmica dos animais traz ao corpo o estado de alerta e o conhecimento corporal para se movimentar de acordo com a energia e habilidades de cada animal.

⁶² Lembremos aos leitores(as) que os educandos passam em média dez horas por dia na escola e neste tempo tendem a permanecer sentados.

já que a fala provinha antes da ação numa cumplicidade bloqueadora em que afirmava o cansaço corporal, mesmo sendo o corpo tão pouco ativado durante o horário escolar. Nosso desafio foi romper com esses paradigmas em prol de um pensar que abrangesse corpo-mente-emoção.

Tais recusas quanto às ações corporais podem ser visualizadas em diversos âmbitos sociais, já que somos educados a valorizarmos o cognitivo, esquecendo-nos ou ignorando os demais processos aquisitivos do saber. Desta forma, os exercícios abordados no Lume podem nos servir de auxílio quanto a romper com esses padrões estipulados de certo/errado, belo/feio que limitam o pensar e o experienciar individual de cada sujeito.

Foi nesta busca por ressignificar e por criar um método libertador em que cada ator/atriz fosse capaz de elaborar sua própria técnica pessoal que Luís Otávio Burnier ia desenvolvendo “A Arte de Ator” em que esta não seria a inserção de sua aprendizagem quanto às técnicas de codificação de Decroux, mas o incentivo para que outros atores

(...) descobrissem sua maneira de trabalhar e que esta pudesse ser reveladora de seus conflitos mais internos, tornando-os universais. Sendo dono de sua própria técnica, o ator poderia apresentar estes conflitos com a mesma força com que Decroux apresentava os seus. (HIRSON, 2006, p. 49).

Burnier entendia que nenhum corpo é igual ao outro, assim como nenhuma vivência ou aprendizagem desta vivência será igual ao que outra pessoa presenciou, como poderia uma técnica se encaixar a todos os atores? A arte teatral e a suas devidas técnicas são tentativas de descobrirem meios que expressem, comuniquem e encontrem verdade cênica e o modo para se alcançar isto é diverso, não é à toa que possuímos infinitos métodos do fazer teatral. Talvez por isto que Burnier procurava desenvolver esta técnica pessoal na qual cada ator descobrisse as suas necessidades, medos e desejos, enfim, conhecesse seu corpo de fato para a partir daí encontrar a sua expressão corporal.

Nesta busca por descobrir “sua maneira de trabalhar artisticamente” que Burnier se atentou que esta investigação deveria se dar em ligação com a vivência pessoal e não na mera reprodução e inserção de conhecimentos/técnicas exteriores e distantes da realidade de cada ator/atriz. Se esses e essas buscavam representar as ações contidas na realidade, então que essas surgissem da realidade brasileira, das nossas lutas cotidianas, dos nossos costumes, falas e cultura, e que, se desejassem representar outras realidades, desconhecidas entre si, então que fossem vivenciá-las a ponto de alcançarem propriedade para tal. É como comenta Cristina Colla, integrante do Lume, quanto à fala de Burnier dirigida a ela e aos alunos da

Unicamp no tempo em que era um dos responsáveis pela montagem de conclusão do curso de teatro.

Vocês querem falar do Brasil. Querem “cantar” através do trabalho de ator a “melodia” desse povo. Pois bem: vocês conhecem este povo? Já o viram? Já ouviram? Já sentiram seu aroma? Já conviveram com ele? Por exemplo, já compartilharam uma “janta” composta exclusivamente de farinha de mandioca e água na floresta amazônica? Ou uma “sopa de osso” em Paranã (Tocantins), ou uma sopa de chuchu em Urucúia (sertão de Minas Gerais)? Já sentiram fome? Se a resposta a estas questões for “não”, vocês não têm propriedade para representar este povo. Não terão condições de realizar um retrato fiel desse povo, ou pelo menos de parte dele. Para este fim, vocês têm que conhecê-lo”. (COLLA, 1998, p.13)

A arte de ator, proposto por Burnier, e principalmente a Mímesis, traz consigo essa preocupação de interligar a arte ao processo político/sócio/cultural. O teatro feito e pensado pelo grupo faz com que a quebra do espaço convencional entre atores e públicos sejam deslocados para uma aproximação de relação entre ambos, pois compreende que a pesquisa realizada pelo grupo é um compartilhar de saberes. Saberes esses que foram adquiridos pela conversação, observação, inserção com o contexto social, político e cultural de outras pessoas. É um aprofundamento dessas gentes, sejam idosas, do sertão, indígenas, moradores de rua. Pessoas que no dia a dia da composição política são invisibilizadas em seus direitos básicos enquanto cidadãos e seres humanos.

Trabalhar com a Mímesis numa vertente política é emprestar a voz aos que foram silenciados, é tornar visível ao que antes era invisível, é observar e compreender que os oprimidos sempre estiveram dentro de. “(...) Dentro da estrutura que os transformam em ‘seres para outro’” (FREIRE, 2011, p. 84) e não seres livres para si. Compreender essas estruturas é afinar o olhar, se sensibilizar perante fatos concretos e reais da nossa sociedade. É estar aberto. Jessor de Souza, integrante do Lume, descreve esses momentos de interação social em que a arte, tal qual como elas e eles praticavam, causava no artista a sensibilização

(...) para aceitar o outro, para dignificar e validar o outro, incluir o supostamente excluído. Isto não deixa de ser, no mínimo um exercício de cidadania, o sentido da construção de uma sociedade mais justa e menos egoísta. Mas não apenas. Estas pessoas simples são, em verdade, como qualquer um de nós. Sua grandeza, revelada para nós graças ao convívio com eles, os torna <<incomuns>> ou especiais. De excluídos passam a <<escolhidos>> (SOUZA, In: Revista do Lume, 1998, pp. 102-03 apud HIRSON, 2006, p. 111)

A forma de como se treina a Mímesis corpórea no trabalho de ator e atriz faz com que o(a) artista mergulhe dentro de si, em busca dos seus desejos, medos, aflições, emoções. É um desnudar-se, um virar-se pelo avesso para que assim cheguem aos recantos da memória mais escondidos, quase que em uma tentativa corporal de defesa em que o cérebro arquivou certas emoções dolorosas por debaixo de outras prazerosas. Encontro doloroso consigo mesmo. Doloroso e poético em que o prazer e a dor andam lado a lado, assim como o equilíbrio natural da vida com suas forças antagônicas. Deixar-se ser conduzido para o seu

próprio interior em uma união harmoniosa entre corpo-mente e dele se embebedar de conhecimento, que até pra si eram desconhecidos, é um renovar-se. Uma restauração de si em que após esse processo a/o artista se abre para o novo.

Termos a oportunidade de desenvolver esse trabalho mimético em sala de aula, como nós tivemos, em que se trabalhou com as opressões aos homoafetivos e às mulheres, é fazer com que cada jovem participante da vivência sentisse no corpo/pensamento as aflições e dificuldades observadas por eles(as) às outras pessoas, e até mesmo a si, pois o corpo é memória e neste estão imbuídas as emoções que podem ser acessadas pela musculatura corporal. É estimular a sensibilização diante da vida e transformá-la para melhor. É compreender que somos diferentes e que por isso mesmo devemos nos unir na valorização e respeito ao mesmo, é entendermos que não dá para deixarmos espaço para a inserção de uma proposta política que tem como objetivo o silenciamento forçado e disfarçado. Termos espaços de debates e experimentações como essas em sala de aula é abrangermos esferas sociais/emocionais das quais não temos como prever, pois a técnica usada e criada por Burnier e desenvolvida pelo grupo Lume é exatamente a de gerar autonomia para que cada sujeito se descubra na relação indivíduo-sociedade-arte. É como descreve um educando de 16 anos sobre a sua vivência nessas aulas

Essas aulas me ajudaram em pensamentos diferentes, fizeram eu *olhar* para as pessoas com um *olhar diferente*, não somente uma pessoa mais todas. Saber que cada uma tem uma forma diferente de pensar, agir nas mais diversas situações. Aulas voltadas a saber a superar seus mais diversos problemas. Quase fiquei sem movimentos e além “fiquei”. Meus colegas são os mais lindos e humanos, cada um com seus defeitos, mas eu também tenho os meus, e isso nos dá força para continuar, um por um vai completando esse corpo. (CORREIA, 2017, arquivo da pesquisadora e grifo nosso).

Essa percepção do outro(a) provém da propriocepção, que juntamente com a interocepção e exterocepção do indivíduo, vai se percebendo sujeito relacional entre dentro-fora de si. Abrangendo ao seu redor porque é capaz de se perceber como parte deste, como “corpos separados que complementam o todo”. A Mímesis traz esta percepção de si e do que estar à sua volta em uma análise dos movimentos cotidianos e das indagações desses movimentos incorporados e mecanizados em suas ações diárias. É no observar da musculatura juntamente com a captação deste como agrupamento de emoções que o entendimento de perceber como um corpo se mostra perante a sociedade diz muito sobre seu estado emotivo. A atriz Cristina Colla exemplifica este observar e experienciar o observado em seu corpo e dos aprendizados que este proporciona

A Mimesis me fez descobrir a beleza das pessoas à minha volta, no momento em que me obrigou a observá-las com novos olhos. Através dela vivi, em meu corpo, a fragilidade da Dona Maria, velhinha que me acompanhará em meus dias com sua beleza e seu riso estridente. Enquanto tema de pesquisa, expandiu o universo de possibilidades a serem desenvolvidas: 1) Observação: como e o que observar na coleta de ações, 2) Codificação e memorização das ações observadas, exteriores a mim, já que eram coletadas de outra pessoa, animal ou foto. O que suscitou novas dificuldades, pois até o momento só havia trabalhado com ações surgidas em sala de trabalho. 3) E finalmente, como dar a minha vida a essas ações, sem roubar-lhes a particularidade. Como “colar” as ações de outro ser em meu corpo respeitando-lhe as características próprias. Como imprimir em meu corpo jovem os oitenta anos vividos por Dona Maria. (COLLA, entrevista concedida em 1997 apud FERRACINI, 2003, p. 203).

Com isto é possível afirmar que há aprendizado tanto para quem experimenta o observado em seu corpo quanto para aqueles que veem a representação deste outro corpo no corpo dos artistas. Lembrando que esta imitação de outras pessoas, situações ou animais são representações de ações e que por estas há a equivalência energética da(o) artista em comunhão com o observado em uma construção de ressignificados.

3.2 Os caminhos da Mimesis

Dizia Aristóteles que a imitação é nata do ser humano, porém tanto para Luís Otávio Burnier quanto para os componentes do Lume, esta imitação requer alguns requisitos básicos para que estas possam adquirir um corpo em vida na cena.

De acordo com material bibliográfico produzido pelo Lume, mesmo sendo a Mimesis corpórea uma linha de estudo independente dentro do grupo, esta não aparece como prática iniciativa dos atores e atrizes, pelo contrário, ela se dá em união com outros exercícios executados pelo grupo. Talvez pelo fato de que para perceber o outro e/ou a outra o artista deva já estar em cumplicidade com o seu material de trabalho: o corpo. A atriz e integrante do Lume descreve isto em seu livro (2006) ao contar das viagens ao interior do Brasil e de suas observações das pessoas que vivem por lá.

(....) Fui aos poucos percebendo o quanto já estava imbuída de cada uma das pessoas que convivemos e que já habitavam meu corpo. Era a clareza de tê-las registradas internamente, como parte de mim. Uma sensação que nunca tinha tido, pois nunca tinha inspirado e me deixado inspirar por relações assim, indeléveis de um segundo a outro. E isso só ocorreu porque foi o resultado perfeito de uma alquimia entre corpo e alma e corpos e almas gerada intuitivamente pelo mergulho vertical em uma realidade desconhecida. Estou absolutamente certa de que isso foi resultado de um trabalho de base (o treinamento), mediante o qual aprendi a estar inteiramente conectada com impulsos físicos e sensoriais que habitualmente passam despercebidos a olhos desatentos. (...) (HIRSON, 2006, p. 122).

Note que a relação em que Hirson faz em *estar aberto para* se conectar ao outro veio de uma conexão dela com ela mesma, em que, de acordo com a mesma, só foi possível por causa dos *treinamentos* tidos anteriormente. Esses treinamentos executados dentro do grupo Lume são para que o artista, por meio deles, venha a adquirir um modo próprio de ativar seu corpo para a representação numa organicidade própria dele. São exercícios como tecido, bastão, dança pessoal, dinâmica do animal, dentre outros que estimulam o ator e atriz no desenvolvimento de uma técnica pessoal de representação. O artista, neste contexto, não seria ou estaria preso a um papel e às mais diversas interpretações que esse poderia lhe dar, numa relação de tentar ser o personagem do texto numa construção fora-dentro, pelo contrário, é o corpo do artista que se torna o autor da peça. Ele não tenta ser outra pessoa, ele é ele mesmo com suas energias, suas dúvidas, dificuldades, receios, portanto, suas emoções e ações trabalhadas e lapidadas em uma conexão com as ações adaptadas das observações feitas por ele às outras pessoas. É o observar da forma como outra pessoa se expressa, se locomove, o jeito de ser daquela pessoa, que é demonstrada por meio de ações, que irão ser experimentadas no corpo do(a) artista em uma busca por equivalências energéticas, essas se dão em uma construção relacional dentro–fora–dentro. Vale salientar que esta observação, e consequentemente, sua experimentação no corpo da/do artista não se dá sobre qualquer coisa e/ou pessoa observada,

Um fator fundamental para a escolha de uma imitação é a *identificação* que surge entre o ator e o observado, podendo essa *identificação* se dar de diversas formas, quase sempre não explicáveis, pois às vezes uma forte repulsa pode despertar o desejo de uma imitação. Também é mais interessante para um ator buscar imitações que tragam fisicidades e ações mais marcantes e complexas, pois normalmente são as mais teatrais. As sutilezas também são muito intrigantes, mas funcionam mais como exercício de treinamento, do que como resultado teatral. (HIRSON, “Relatório científicos”. Mimeo, 1998 apud FERRACINI, 2003, p. 205).

Como a imitação requer veracidade, para esta ocorrer o observador precisa se conectar de alguma forma com o que é observado, desta forma há em sua particularidade uma afinação e seleção quanto ao que é visto. Outro ponto importante de ser citado é que nem sempre o que foi visto e selecionado pelo artista através de uma identificação funcionará para a cena teatral, e nem tampouco esta poderá fazer sentido para si quando for experimentada em seu corpo. Desta forma, a Mímesis precisa de uma identificação com o que é observado e de uma equivalência energética ao ser experimentada no corpo, caso contrário, a representação poderá soar falsa e estereotipada tanto para o ator/atriz quanto para o espectador. Nesta procura por veracidade e fidelidade tanto do artista quanto à representação para o espectador, os caminhos trilhados por meio de treinamentos se fazem necessários. Com isto os

descreveremos de forma resumida e seletiva sobre quais foram esses caminhos percorridos até o alcance da Mímesis corpórea⁶³.

3.2.1 Introspecção do ator/atriz pela dinâmica do Tecido

O Tecido é um objeto maleável, leve e/ou pesado, de acordo com o seu tamanho e espessura. Porém, este objeto traz em si a possibilidade de instigar o seu condutor(a) a desenvolver-se por meio de ações que são acionadas pelo mergulho no imaginário pessoal. Sua dinamicidade se assemelha com a energia do vento⁶⁴ e que por isto deve-se ter mais cuidado para não ficar na zona de conforto a executar os movimentos no mesmo ritmo, fazendo com que as ações se tornem cansativas e monótonas tanto para si quanto para aqueles e aquelas que o observam.

O uso do tecido traz com ele a percepção e o envolvimento de si, enquanto no exercício de bastão os participantes ficam atentos ao grupo e ao que está por vir. O tecido propõe uma ligação pessoal entre ator-objeto em que o objeto proporciona ação e reação do ator/atriz. Dependendo de como o exercício é comandado, o participante pode ficar quase que em transe a brincar e a resgatar por meio de lembranças ou imaginação aspectos sensoriais. Essas sensações devem ser codificadas para que virem material de trabalho para o ator e atriz.

O manuseio deste objeto é capaz de gerar estado de exaustão mais rápido, por ter em sua característica a dinâmica aérea. O trabalho com ele pode despertar o lado sensível, leve, macio, ou feminino (HIRSON, 2006). Características importantes para o trabalho de ator, em que por meio de codificações corporais são capazes de representar energias diferenciadas.

Para esta dinâmica separamos duas aulas específicas para ela. Foi solicitado para que cada adolescente trouxesse um tecido, independente da tonalidade, espessura e tamanho. Pedimos que cada integrante escolhesse um canto da sala e testasse o seu tecido, percebendo

⁶³ Lembramos que a Mímesis Corpórea é mais uma das linhas de pesquisa do grupo Lume. A técnica trabalhada por eles(as) é em busca de uma representação pessoal do artista. Desta forma, vale ressaltar que os treinamentos elaborados, vivenciados e perpassados pelo grupo são na verdade a possibilidade de alcançar resultados variados, desde a presença cênica do ator/atriz, a comicidade do corpo até uma fórmula pessoal de se representar. Ao descrevermos os caminhos trilhados por meio de treinamentos para a chegada à Mímesis Corpórea, não estamos com isto, afirmando que ela é o ápice ou a finalidade do treinamento corporal. Mas que a selecionamos diante da sua praticidade em nossa pesquisa, e que, diante do material bibliográfico escritos pelos próprios componentes do grupo, o caminho percorrido até o alcance e/ou descoberta da Mímesis como componente integradora do fazer teatral passou anteriormente pelos treinamentos que serão descritos

⁶⁴ Na energia do vento o corpo se movimentará como se fosse o ar, porém por não observação da natureza ou pelo próprio comodismo corporal, a movimentação de alguns experimentadores dessa dinâmica tende a permanecerem em uma dinamicidade monótona. Recusam ou ignoram que a natureza é mutável e que, portanto, suas reverberações podem alcançar do leve ao bruto

o peso, tamanho, e qual movimento este teria no ar. A idéia é que eles e elas experimentassem e se apropriassem dos movimentos obtidos. Depois que passou esta etapa, solicitei para que se movimentasse pela sala e que codificassem os movimentos gerados. Em seguida, guardassem o tecido e executassem o movimento como se estivesse acompanhado daquele objeto. Para a finalização da aula, cada um apresentou o movimento codificado com e sem o tecido e solicitei para que trouxesse algum texto que falasse sobre si para a outra aula que aconteceria na semana seguinte.

Na segunda aula, os discentes tiveram um tempo destinado da aula para relembrem as movimentações obtidas na semana anterior. Depois disto, cada um iria apresentar aos outros sua movimentação incluída do texto escolhido por ela/ele. Desta forma, trabalhamos a consciência corporal, exaustão, criatividade e pudemos ouvir relatos de vida. Essas atividades nos apresentam a subjetividade e individualidade do jovem, facilitando o trabalho dentro das problemáticas trazidas por eles/elas.

3.2.2 Bastão

O uso de objetos é recorrente no meio teatral como veículo de acesso à criatividade. Esses são usados dentro de alguns exercícios teatrais que trazem consigo propostas de pegar um objeto e o transformá-lo em diferentes funções, como exemplo, cita-se o bastão o qual se pode usar como um remador, espada, cajado, dentre outros. Porém dentro do grupo Lume a utilização de objetos consiste não em transformá-lo em outra coisa, e sim, em manuseá-lo tal qual como ele é, compreendendo seu tamanho, peso, limitação ou exploração de ação, sua movimentação no espaço/tempo.

O bastão por conter em si característica rígida, fixa e que pode machucar, obriga o ator/atriz, que quiser evitar no corpo as lesões proporcionadas por este, o estado de alerta. Não dá para deixar a mente se desconectar do corpo em um processo imaginário. Manejá-lo significa estar presente, e esta energia proporcionada por ele é singular no fazer teatral. A presença cênica para o ator/atriz é fundamental para que se estabeleça uma linha de ligação imaginária entre espectador e atriz/ator. Essa “linha imaginária” é na verdade a troca energética estabelecida entre ambos.

Para manipular o bastão é conveniente conhecer suas propriedades, como ele lhe auxilia, onde atrapalha, que figuras desenharmos no espaço e quais movimentações são realizadas. Seu uso faz com que o ator encontre uma sequência de movimentos que podem ser usadas ou não dentro de uma partitura cênica. Cria-se uma sequência e logo após passa a

codificá-la, atentando-se às sensações proporcionadas por esta. Um movimento rígido e rápido pode determinar uma altura na voz, ou provocar um sentimento, diminuindo desta forma o espaço e tempo entre ação-sensação, consequentemente, ação-reação.

Outra vertente do uso do bastão é a sua inserção no grupo. O ator/atriz já não está a manuseá-lo sozinho numa criação de partitura. Agora, trata-se de lançá-lo uns aos outros em uma instauração de escuta. O ator/atriz tem que estar atenta a sua expressão corporal ao lançá-lo para outra pessoa, aqui o corpo precisa comunicar a sua ação, bem como deve estar em estado de alerta para receber o lançamento de outros. Com isto se vivencia os sats, que são o impulso e o contra- impulso juntos, é a passagem da intenção para a ação, e estas são sentidas e observadas pelo espectador. Para Hirson a manipulação do bastão é:

“(...) quase um trabalho de cego, pois, quando ainda está inanimado no chão podemos olhá-lo, percebendo sua forma e procurando conhecê-lo por meio do olhar, mas posteriormente, quando colocamos ação no bastão, todos os outros sentidos precisam ganhar mais força que o olhar. É o momento de percebê-lo com o corpo, já que este diálogo se propõe corporal. (...)”. (HIRSON, 2006, p.89).

Luís Otávio Burnier queria alcançar com isto a técnica não interpretativa do ator, cujo uso de objetos serviria para dar ao ator/atriz a possibilidade de codificação de ações, após estas codificadas o objeto era retirado deixando ao ator/atriz uma partitura cênica na qual poderia ser utilizada com a inclusão de textos, canções e/ou qualquer artefatos que achassem convenientes para a elaboração das cenas. Desta forma, o que o espectador vê e decifra como interpretação nada mais é do que ações tiradas do exercício e colocadas como ações do personagem. Mesmo sendo essas ações interligadas, modificadas entre si para que compusessem uma sequência corporal que desse sentido ao texto e/ou representação cênica, Burnier esclarecia da importância do espectador ser livre para interpretar a sua forma. Dizia ele:

Não quero apenas transmitir uma mensagem. Minha peça fica aberta à interpretação do público, pois acredito que uma verdade pode ser verdadeira para uns e não ser para outros. Um político verá nela um sentido político, um poeta a entenderá como poesia. Não imponho nada, mas proponho algo do qual deverá nascer uma interpretação”. (Burnier in CAFIERO, 2012, p. 39).

As ações recriadas pelos atores e atrizes comunicam, transmitem uma informação, porém a interpretação desta comunicação cabe a cada espectador diante de sua bagagem cultural. Da mesma forma que por meio dos treinamentos se buscava a autonomia dos artistas na criação da sua própria forma de representar, o mesmo Burnier desejava para os espectadores, em que estes e estas eram livres para interpretarem o visto à sua maneira.

Não iremos descrever do como foi esta atividade em sala de aula, já que a trabalhamos tal qual como é feito e já transcrito aqui seu processo metodológico no grupo Lume.

3.2.3 Dinâmica do animal

A dinâmica dos animais se refere ao que esta propõe ao corpo diante do que é subentendido pela imagem mental que temos de um determinado animal. Não se trata de uma observação e uma imitação fiel daquele animal, mas de uma adequação corporal diante da ideia que este animal sugere. Assim sendo, a(o) artista irá se locomover pelo espaço se experimentando em diferentes estados, atentando-se a como o animal escolhido se movimenta, respira, reage em perigo, que som ele emite e as mais diversas variedades que esse propõe e de como essas ações reverbera no corpo da atriz e ator.

Em experimentos dentro do Lume, os atores ficavam de olhos vendados e tinham que ser o primeiro animal que lhe vinham à mente. Pedia-se para que fosse o primeiro animal na premissa de não haver pensamentos e conceitos de certo e errado. Também, por acreditar que o animal escolhido era o que mais se assemelhava à sua personalidade. Com isto, os atores deviam mover-se, sentir cheiros, dentre outros fatores tal qual o animal escolhido. Este experimento traz ao corpo uma nova postura e linguagem. Há a inserção dentro de si na busca pelo lado selvagem de cada ser humano, a ativação de pontos sensoriais e a sensibilização dos cinco sentidos corporais. Como este corpo passa a ser desconhecido: um corpo dentro do outro, começa-se a observar e compreender cada tensão e atentar-se ao seu percurso, bem como as emoções que provém dele.

O estado de alerta contido no corpo do animal gera uma ação-reação muito buscada no fazer teatral. É responder aos estímulos através do corpo e para isto todo ele precisa estar empenhado na mesma função de SER/ESTAR. Isto faz com que o ator, e consequentemente seu personagem, não deixe dissipar toda a energia em cena, bem como a dinamização de ritmo que tanto quebra as expectativas e o óbvio da peça teatral.

Os animais trazem com eles a espontaneidade e a atenção voltada aos estímulos sensoriais. Reagem a impulsos comandados pelo corpo e não pela razão. Aprenderam a sobreviver de acordo com as regras estabelecidas e ditadas corporalmente. Tais características podem ser (re)utilizadas no trabalho de atriz/ator quanto a sua redução para uma aproximação de ações inerentes aos seres humanos (HIRSON, 2006).

A experimentação desta atividade em sala de aula é bastante divertida, já que cada um tem uma visão e uma forma de expressão diferente para cada animal nomeado. Esta atividade se realizou na sala do auditório. Iniciamos com a turma deitada criando consciência de cada parte do seu corpo. Com o tempo passei a dar voz de comando de que os jovens imaginassem que nos seus pés tinham macacos e que estes precisavam ser movimentados de acordo com o que eles imaginavam. Foi dado um animal diferente a cada parte do corpo citado: Pernas – macacos; quadril – lagartixa; peito – elefante; mãos – onça; ombro – borboletas e cabeça – tubarão.

Esta atividade no grupo Lume é feita com todos de pé e com os olhos abertos, porém a adaptei para que inicialmente os discentes rompessem com a vergonha inicial. Tendo passado esta etapa é que executamos a atividade tal qual ela é feita no Lume.

Para nós, ela nos foi útil quanto a acordarmos energias interiores, experimentarmos maneiras diferentes de movimentar o corpo e de quebrarmos com tabus de certo e errado tão contido em sala de aula. Com a prática íamos aprendendo que cada um tem o seu jeito de aprender e o seu tempo e que devemos respeitar cada um. Construíamos, desde os debates e a metodologia freireana, espaços de confiança e apoio para desenvolver o lado cognitivo e afetivo dos educandos.

3.2.4 Mímesis Corpórea

Depois de passar por treinamentos, alguns dos quais acima descrevemos, a Mímesis Corpórea se divide em alguns aspectos. São eles:

a) Observação minuciosa dos detalhes;

Os artistas vão a campo na busca por corporeidades que lhes sejam interessantes e que tenham gerado para si uma identificação. Vale salientar que essas observações devem priorizar fisicidades complexas, pois normalmente são as mais teatrais. Nesta observação minuciosa, cabe ao observador perceber movimentos, gesticulações, a forma como o outro(a) se comunica, o timbre da voz, a fisicidade e o apoio do corpo, e as demais coisas que julga importantes para ser incorporado e representado.

b) Imitação do que foi observado e as equivalências desta no corpo da atriz/ator;

Após esta observação o ator/atriz se dirige a um espaço destinado aos exercícios teatrais e com os olhos fechados, pois desta forma a assimilação com o que foi visto e a relação no seu corpo podem ser acessados mais rápido, vai trazendo pela memória cada detalhe observado, experimentando em seu corpo numa busca de equivalência energética. Alcançado isto, dá-se o processo de repetição para que tais ações orgânicas possam ficar registradas na memória muscular, facilitando o seu acesso quando necessário ao artista.

c) Codificação

Após a experimentação destas novas ações do corpo observado no corpo do ator/atriz, há a seleção de quais sequências de ações ficaram registradas na memória muscular, sendo, portanto, de fácil acesso para a sua ativação orgânica. Essas codificações se obtêm pela repetição de matrizes⁶⁵.

d) Teatralização

É a aplicabilidade dessas seleções de ações na cena. Nesta “A imitação pode ser usada como uma personagem completa ou ainda ser desconstruída em ações físicas e/ou vocais separadas para uma possível reconstrução de um terceiro elemento” (FERRACINI, 2003, p. 212).

É importante salientar que nem sempre a pessoa observada estará à disposição do observador, por isto que para uma melhor análise das ações executadas praticadas pela primeira, se pede do artista que este faça anotações, grave a voz, tire fotos inesperadas da pessoa observada, pois desta forma, esse terá um arsenal a sua disposição, recorrendo a ele sempre que necessário.

Também é importante esclarecer que a Mímesis pode se dar tanto por este processo já anteriormente descrito como por meio do uso de imagens, seja de fotografias ou desenhos. Geralmente no Lume, a fotografia é utilizada como artifício para recorrer à memória de pequenos detalhes que com o tempo o ator vai esquecendo, ou simplesmente, possibilitar que outras pessoas possam retratar a mesma imagem.

O que antes era necessário vivenciar o evento como forma de melhor entendimento, agora essas impressões podem ser tiradas de observações da imagem e sobre a

⁶⁵ De acordo com a atriz e integrante do Lume Ana Elvira Wuo, “Matrizes são ações muito fortes e orgânicas que surgem quando se realiza um trabalho energético ou um treinamento de dinâmica com objetos.” (WUO. Entrevista concedida em 1997 In FERRACINI, 2003, p. 125)

possível relação que o observante faz entre imagem e equivalências energéticas. Nesta busca pela correspondência de energias, o Lume traz a experimentação entre o máximo e o mínimo da figura, fazendo com que o corpo atente a micro impulsos, tensões e articulações que não são acionadas pela simples apreciação da foto. Também se atentam ao como a fotografia é feita, pois as pessoas ao perceberem que estão sendo fotografadas modificam o seu comportamento físico passando a não agir espontaneamente. Isto complica na análise da foto pois o ator ao fazer a Mímesis da pessoa visualizada fará sobre outra perspectiva que não é a original, podendo ocasionar em uma representação mecânica e estereotipada.

Após a visualização das fotos e das experimentações dessa no corpo do ator/atriz, esse/a começa uma sequência passando de uma imagem à outra em uma criação cênica e orgânica. As imagens deixam de serem estáticas para começarem a ganhar vida nas representações do corpo do artista, com isto a Mímesis abrange o campo de visão e de materiais disponíveis para o trabalho de ator.

3.3 Na escola a que cheguei um pouquinho de Mímesis encontrei

O trabalho de Mímesis Corpórea desenvolvido na escola onde se realizou esta pesquisa surgiu da proposta levada por mim de teatralizarmos as temáticas mais polêmicas que discutíamos em sala como meio de possibilitar e engrandecer a reflexão no âmbito escolar. O interesse e a aceitação dos(as) educandos(as) foi expressada pela maioria⁶⁶. Em um desses debates em que os adolescentes afirmavam a importância de conscientizar tanto os adolescentes quanto os docentes sobre a atual política em que nos encontramos e sobre as opressões sofridas por estas e estes quanto à homofobia e machismo, que concluímos que um tema estava intrinsecamente ligado ao outro. Afirmavam que por falta de conhecimento da nossa história passada, principalmente a vivida durante a década de 1960, tínhamos dentro da escola apoiadores do golpe ao Estado e de todas as consequências obtidas pelo mesmo, incluindo a proposta de inserção do programa Escola sem Partido.

Para desmistificar tais ideologias de massa e conscientizar sobre o perigo que essa corrente traz à população de forma geral, tivemos dentro da escola dois momentos específicos em que trabalhamos os temas citados. O primeiro foi a criação de uma encenação abordando os métodos de tortura, a situação política, a censura artística durante a Ditadura Militar; o

⁶⁶ A pesquisa se desenvolveu nas quatro turmas de primeiro ano em que me encontrava lotada com as disciplinas de projeto de vida e Arte, totalizando cinco aulas semanais a serem desenvolvidas com 150 discentes.

outro consistiu em dança-teatro denunciando os atos abusivos contra as mulheres e os homoafetivos.

O processo de treinamento consistiu em aulas de exaustão física, em prol de ativar o corpo orgânico, e de manuseamentos de objetos, no nosso caso, toalhas e espadas. A ideia era preparar/ativar o corpo desses adolescentes para que essas e esses se aproximassem ao máximo possível das imitações fotográficas, vídeos visualizados e das entrevistas concedidas sobre os temas.

Não iremos nos ater quanto à descrição dessas aulas-oficinas e aos aprendizados individuais dos integrantes, não porque não são importantes, mas sim por entender e respeitar o modo particular de cada um de nós nos experimentamos e nos recriamos com essas experiências. Descrever tais ações seria priorizar aprendizados de uns e excluir os de outros, além de que tornaria demasiadamente cansativo as descrições nos diários de bordo dos 151 participantes⁶⁷. Desta forma, focaremos aqui o processo de montagem e apresentação das cenas a começar pela Ditadura Militar.

Nesta primeira etapa contamos com a participação de 38 integrantes em cena. A organização e separação das(os) discentes se deu da seguinte forma: 38 estudantes ficaram responsáveis pela encenação sobre a Ditadura Militar, ou seja, uma única turma da escola; 12 com a dança-teatro; 80 com a criação de curtas-metragens, que serão descritas no capítulo destinado ao Augusto Boal e o Teatro do Oprimido e 20 que preferiram ficar no debate ou nos bastidores. A separação se deu por meio de afinidades com as atividades e temas. Notem que cada um participou a sua maneira.

Estudantes que diante de sua autonomia criaram cada ato, texto, figurinos e cenários. Optaram por um teatro itinerante. A cena iniciava com uma fila de soldados no corredor da escola que dava acesso às outras salas, o intuito era incomodar as aulas, para que assim os estudantes de outras séries fossem instigados e liberados a assistirem. Aguardaram o público chegar, e no grito do Marechal, o silêncio foi instaurado.

O corredor em que a fila de militares se encontrava se dividia da seguinte forma: do lado esquerdo da fila ficam as salas de aula e do lado direito uma praça com dois bancos grandes à disposição de transeuntes. Nesta praça se encontravam alguns integrantes da peça sentados a conversarem, suas roupas eram as do dia a dia, uns com camisas de cor vermelha, outros de tons variados. De repente o Marechal começa a falar para os militares que os adolescentes que ali se encontravam, com cadernos na mão, eram comunistas que

⁶⁷ Digo 151 porque me insiro dentro deste convívio de aprendizagens, tendo, portanto, o meu diário de bordo particular sobre essas vivências.

implantavam a subversão à ordem e ao progresso brasileiro e que, desta forma, se iniciasse a estes/estas perseguição. Os militares saem entre o público gesticulando a empurrar ou prender quem se colocasse contra a sua autoridade. Correm até a praça e pegam os estudantes/atores que ali estavam numa representação de violência. Carregam-nos para dentro de uma sala.

O ambiente escolhido pelos estudantes/atores, por ser pequeno, gerava nos espectadores mal-estar, já que tínhamos que nos espremer para que coubesse o máximo de gente possível dentro da sala e que neste aperto compartilhássemos de um calor insuportável.

Mesmo assim, tivemos grande quantidade de estudantes do lado de fora impossibilitados de verem o que acontecia do lado de dentro da sala. Essa contraposição deu à encenação uma veracidade incrível, pois as pessoas do lado de fora gritavam e se chateavam por estarem desinformados do que ocorria, e as pessoas de dentro passavam mal diante dos horrores que se encenavam a sua frente. Era a ligação perfeita entre os horrores denunciados por aqueles e aquelas que sofreram na ditadura militar em contraposição dos que foram poupados e que só conheceram parte da história, ficando ao seu critério a decisão em quem acreditar: na mídia e na sua propaganda de Milagre Econômico ou nas confissões dos que foram torturados e exilados.

A sala, em que a cena ocorreu, foi dividida com cadeiras amontoadas em quatro ambientes: o espaço do interrogatório, a cadeira do dragão⁶⁸, pau-de-arara⁶⁹ e o espaço possível entre esses para o público. A cena começava pelo interrogatório em que se buscava a confissão de algo, que no fundo não tinha sido cometido. O torturador falava das maravilhas que era a ditadura para o Brasil, o crescimento econômico, os programas educacionais e com a voz exaltada dizia que insetos como aquele, que estava sendo interrogado, eram o problema do Brasil e que por isso mereciam ser eliminados. Começam cenas que sugerem agressão e ameaças psicológicas ao prisioneiro e decidem mandá-lo, junto com outros, para a cadeira do dragão. Ali são eletrocutados até desmaiarem. Enquanto isto, uma menina é pega e levada para detrás das cadeiras amontoadas, nos dando como referência o estupro coletivo feito a ela. Não satisfeito, a colocam no pau-de-arara e riem enquanto descrevem a inserção de insetos dentro dela. Depois de todos os prisioneiros se encontrarem desacordados, os torturadores pegam o público e os tratam como demais prisioneiros, nos fazendo ficar em fila até sairmos da sala e caminharmos em direção ao auditório.

⁶⁸ A cadeira do dragão era uma cadeira revestida de zinco onde os presos deveriam se sentar nus. Seu objetivo consistia em eletrocutá-los. A diferença entre esta cadeira e a de choque elétrico é que a primeira também inseria um balde na cabeça do preso e lhe aplicavam choques.

⁶⁹ Barra de ferro que atravessava os punhos amarrados e a dobra do joelho dos prisioneiros. O corpo ficava pendurado, tendo que aguentar o seu próprio peso, além de que, este modo de tortura vinha acompanhado de outros, como choque elétrico, afogamentos, inserção de insetos pela vagina.

Vale esclarecer que essas cenas de violência foram amenizadas, tendo a ação concreta substituída por ações descritivas que mais geravam sugestões e uma interpretação pessoal de cada espectador do que a visualização concreta destas violências.

No auditório, podemos nos sentar (tanto os que estavam dentro da sala de tortura quantos aqueles e aquelas que aguardavam fora dela⁷⁰). O espaço cênico era na estrutura de palco italiano. À nossa frente, estava sentado um jovem de cueca com um pacote de papel madeira sobre sua cabeça. No fundo do palco, encontravam-se duas alunas bem vestidas cercadas por imagens de artistas. Elas começavam a explicar as obras de arte criadas durante aquela época, as censuras tidas contra as mesmas e explanavam algumas metáforas contidas nas letras de música de Chico Buarque. Neste momento a música Cálice começa a tocar e o garoto, que estava sentado com o pacote de papel na cabeça, a dançar nos dando o ar da leveza e da contradição da sensação que a arte ali nos proporcionava: beleza e dor ao mesmo tempo.

De repente somos surpreendidos com batidas fortes na porta do auditório. Subitamente os militares entram e agarram o artista ali na nossa frente, e não satisfeitos, trazem consigo os outros prisioneiros capturados. Colocam-nos diante de nós, todos eles e elas ajoelhadas e num golpe só, retiram dessa gente todo o sonho de viver e lutar por justiça. Diante de nós, o silêncio ecoa em uma frequência sonora encontrando ressonâncias em nossa consciência que nos afirmam da nossa culpabilidade perante a nossa omissão. Diante de nós... e não fizemos nada. Ali, à nossa frente! Permanecemos passivos diante das opressões. Bem ali, declamaram uma fala de Paulo Freire que dizia que se nos silenciemos perante as opressões é que com elas concordamos. Não existe neutralidade, se ficamos parados diante das opressões é porque já escolhemos um lado, o lado do opressor. Subitamente recordei⁷¹ da citação de Augusto Boal em seu livro Teatro do Oprimido, em que escreve

Sabemos que todas as sociedades se movem através de estruturas conflitantes: como poderíamos nós, então, assumir uma virginal posição isenta diante de conflitos dos quais, queiramos ou não, fazemos parte? Seremos sempre aliados dos oprimidos... ou cúmplices dos opressores. (BOAL, 2008, p. 25).

⁷⁰ A esses e essas também foi possível uma criação pessoal imaginária acerca do que ocorria na sala de tortura, já que eles e elas puderam ouvir os gritos dos agressores, de suas vítimas e os gemidos que eram soltos como forma de aliviar a tensão pelo público.

⁷¹ Escrevo em primeira pessoa, pois aqui coloco as minhas impressões pessoais diante da cena que foram elaboradas pelos(as) educandos(as). Vale lembrar que o trabalho docente exercido nesta escola teve como base teórica os métodos freireanos em que o professor é um facilitador, animador de temas geradores. Desta forma, meu trabalho consistiu em recolher esses temas geradores articulando com os conteúdos programados em sala de aula e nas trocas de saberes, perpassando conhecimentos teatrais, como a Mimesis Corpórea e métodos do TO. A criação cênica das(os) adolescentes se deu de forma autônoma, tendo a minha participação, neste momento, apenas de organizadora e espectadora

Desta forma as(os) adolescentes nos deixavam uma indagação: São esses horrores que queremos para o ano de 2018?

Na imagem 5 observamos as mulheres ajoelhadas com seus algozes masculinos por detrás, revelando o sofrimento que estas passavam. As mulheres militantes, na Ditadura Militar, quando eram capturadas recebiam como tortura choques elétricos nas suas partes genitais, as que estavam grávidas sofriam abortos forçados, as mulheres que fossem mãe e que estivessem com seus filhos enquanto era apreendida, a essas cabiam a tortura de verem seus filhos(as) torturados, sem descrever que as crianças, sexo feminino, também eram estupradas e assassinadas. A lista de sofrimento, agressões à população brasileira durante a Ditadura Militar é extensa e até os dias de hoje a justiça ainda mantém impunes aqueles que cometeram tamanhos atos de crueldade.

Imagem 5: apresentação sobre a Ditadura Militar



Fonte: acervo da pesquisadora (2017).

Encontrar, ouvir, ver pessoas que vão para as ruas a pedirem intervenção militar instiga em mim o questionamento de saber se estas o fazem por que são de má índole ou por desconhecerem a própria história em que estão inseridas. Porém, mesmo diante de minhas incertezas, sei que como educadora tenho o dever de deixar clara minha posição política, pois como cita Freire:

Não posso negar-lhe ou esconder-lhe minha postura, mas não posso desconhecer o seu direito de rejeitá-la. Em nome do respeito que devo aos alunos não tenho por que me omitir, por que ocultar a minha opção política, assumindo uma neutralidade que não existe. Esta, a omissão do professor em nome do respeito ao aluno, talvez seja a melhor maneira de desrespeitá-lo. O meu papel, ao contrário, é o de quem testemunha o direito de comparar, de escolher, de romper, de decidir e estimular a assunção deste direito por parte dos educandos. (FREIRE, 2011, p. 69).

Foi descrevendo nossas posições políticas que conquistamos, entre educadora-educandos(as), abertura, respeito e confiança para dialogarmos sobre as nossas aflições, e principalmente, a nos arriscarmos no fazer artístico, nos sensibilizando e propondo sensibilizações/conscientizações aos espectadores.

Neste espaço de respeito e liberdade ao pensar da outra e do outro que começamos a fotografar realidades que para nós são gritantes. De acordo com o que já foi citado aqui anteriormente, dentro das salas de aula uma pergunta era feita: quem já havia sofrido uma agressão sexual? Depois que estas eram respondidas, era solicitado que quem quisesse participar se destacasse dos demais, fechasse os olhos e trouxesse na lembrança um movimento, gesto, ação que considerasse o momento ápice daquela agressão vivenciada. Após lembrar, teriam que executá-las no corpo e congelar a imagem a qual desejava. Depois desta etapa fotografávamos aqueles corpos-imagens como leque de materiais que seriam usados mais à frente. As etapas são reveladas na sequência de imagens:

Imagem 6: Sequência 1.



Fonte: acervo da pesquisadora (2017).

Nas quatro salas realizamos este momento em que a pergunta era feita, dentre estas, contabilizávamos em média umas treze educandas que afirmavam não ter sofrido nada em relação à agressão sexual. No entanto, estes dados não são exatos, já que optamos em não realizar pesquisa quantitativa. Contudo, na foto de uma sala específica (imagem 6), pode-se ter uma noção, já que dentre as meninas que aparecem apenas uma não se pronunciou.

Dando continuidade à sequência estabelecida, os adolescentes que quisessem expor sua agressão por meio da ação corporal se separaram dos demais, em um canto mais à vontade, em que pudessem fechar os olhos e recordar um momento que seria para elas e eles a expressão máxima desta opressão. É importante perceber que mesmo tendo as agressões direcionadas às mulheres, os homens também são alvos delas.

Imagem 7: sequência 2



Fonte: Acervo da pesquisadora (2017)

Na imagem 7: sequência 2, em respeito ao direito à privacidade das(os) adolescentes, escurecemos e deformamos a imagem, mesmo assim, é possível averiguar a presença de dois meninos entre as meninas. As narrativas de vida contadas por estes se assemelhavam em dois aspectos: o primeiro era que ambos os meninos haviam sofrido agressões sexuais de outros garotos; o segundo é que ambos eram homoafetivos, tais características também foram averiguadas em outros relatos de história de vida dos meninos homossexuais. Isso nos levava novamente aos debates feitos anteriormente em sala de aula e já descritos aqui no capítulo destinado aos estudos teóricos de Paulo Freire.

Os motivos pelos quais os garotos foram vítimas das agressões direcionadas a eles podem ser explicados de diversas formas, já que o campo psicológico⁷² caberá a individualidade de cada um, tendo, portanto múltiplas arguições, tanto por parte do agressor quanto por parte da vítima. Porém não há como negar que as agressões também fazem parte de uma construção social e que esta pode vir enraizada de uma cultura em que a questão de gênero é subterfúgio para a imposição da desigualdade entre os sexos. Ser mulher e/ou ser homem é uma construção histórica e social que se difere quanto ao ser fêmea e/ou macho. Nossa cultura ocidental, precisamente, construiu ideologias de inferioridade feminina numa relação de subordinação ao masculino.

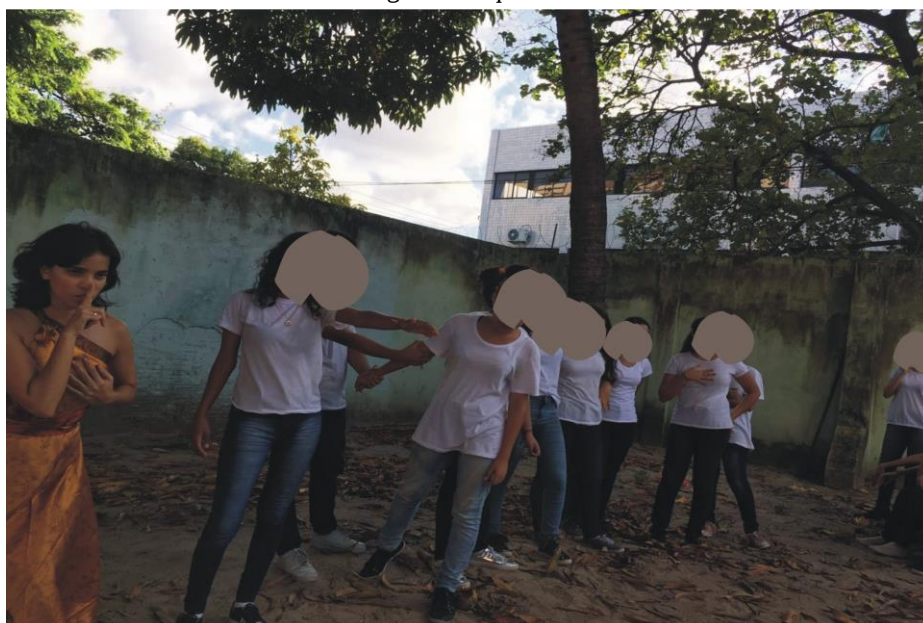
Contudo o papel de gênero pode ser modificado de acordo com a cultura “(...) onde a preferência sexual pode criar outros papéis de gênero ou as pessoas podem trocar o gênero, ou mesmo adotar os papéis procriativos do outro gênero” (STREY, 1998, p. 187). Desta forma, o fato dos garotos serem homoafetivos pode gerar em terceiros a transposição dos papéis sociais crendo que estes, por serem gays, se assemelham ao que é imposto por *ser* mulher, assumindo o papel de inferioridade.

Não obstante, teorias sobre a hierarquia de gênero foram se construindo historicamente numa fixação em que a mulher não chega nem a ser dona do seu próprio corpo. Esses valores podem ser observados no complexo da supremacia masculina que tem como um dos propósitos a explicação da dominação dos homens sobre as mulheres. Trazem na sua conceituação o discurso salvacionista em que os homens, responsáveis pelo controle populacional, iam guerrear para defender sua localidade. Em prol do seu ato guerreiro as mulheres deveriam ser submetidas passivamente ao seu estuprador. Teorias como essas podem ser encontradas com facilidade desencadeando toda uma cultura de agressão física, moral e psicológica contra as pessoas que foram construídas socialmente como o sexo frágil. Não é à toa que durante as conversações em sala de aula tivemos como relato de agressões sexuais, em sua grande maioria, mulheres e homoafetivos.

Essas representações das agressões podem ser visualizadas na imagem 8: sequência 3; em que as estudantes congelavam sua ação no ponto culminante da sua representação da agressão.

⁷² Estudo feito e introduzido por Kurt Lewin em que designa a interligação entre a interpretação de si e do mundo externo a si em que um influencia o outro em um dado tempo-espço. Desta forma o indivíduo se comporta de acordo com a sua percepção acerca da realidade e não com a realidade propriamente dita. O que leva a afirmar que cada ser humano tem sua forma particular de interpretar o mesmo objeto e/ou situações

Imagem 8: sequência 3



Fonte: acervo da pesquisadora (2017).

Em cada sala que fotografávamos, o intuito era recolher essas fisicidades⁷³ para costurarmos histórias de vida, quase que em um retalho, em que cada particularidade compõe o todo. De fato o todo resultou numa criação cênica de dança-teatro, que teve como técnica a Mimesis Corpórea e o uso das fotografias. A performance foi intitulada por *Entre cores e negação surge o Brasil da aceitação*. Nesta representação cênica selecionamos as histórias de vida que mais nos emocionaram, as fisicidades que mais nos remetiam ao processo de opressão, a ligação com a peça anterior, porém com foco nas mulheres que se destacaram na luta feminista contra a Ditadura Militar, a representação de cenas que foram exigidas a sua demonstração como meio de denúncia e a festividade contida no movimento LGBTQS+. De fato foi uma união de todas as histórias que tínhamos trabalhado até aquele momento. Contudo, percebíamos que o objetivo contido na própria titulação da obra, de termos um Brasil da aceitação, não seria alcançado com uma simples apresentação artística. Os aprendizados que tivemos foram direcionados para aquelas e aqueles que participaram do processo e não para o meio escolar. Era necessário abrangermos nosso horizonte em uma busca do fazer artístico mais integrante de outros, em que estes e estas fossem convidados a participar, e não simplesmente observar. Compreendíamos que nada nos servia o observar se o espectador não fosse capaz de mudar, de modificar o seu meio, de ir para a ação, de sair da zona do conforto em que espera o ator/atriz agir por ele(a). Foi diante destas questões que o Teatro do Oprimido tornou-se constante em nosso cotidiano.

⁷³ Fisicidade é um termo utilizado no teatro em que o corpo do ator está em primeiro plano. É o corpo que fala, expressa e sente e não, necessariamente as palavras.

4 ENTRE HISTÓRIAS DE VIDA, EIS A DE AUGUSTO BOAL

Augusto Pinto Boal, filho de imigrantes portugueses, nasceu no Rio de Janeiro, no bairro da Penha, e desde criança já se apresentava como artista. Em sua autobiografia *Hamlet e o filho do padeiro* (2000), na qual nos basearemos para relatar sua vida, ele conta que pegava os folhetins que recebia em fascículos e dramatizava. Nessa época, por volta dos nove anos, já se fazia diretor a ensaiar os irmãos e primos e a cobrar entrada, pois era o pacto estabelecido com a plateia de aceitação mútua.

Filho de padeiro, seu pai idealizava uma profissão que daria sustentabilidade e status ao filho. Numa pressão sobre qual profissão escolher, optou por Engenharia Química, graças a um encantamento por uma menina que decidira seguir essa área. Na prova, Boal passa; e ela, não, havendo aí a separação do que poderia vir a ser uma relação futura. O fato é que Boal nunca gostou da área escolhida, pois queria mesmo era ser artista, mas como o pai idealizava um filho doutor, e por ele se esforçara, Boal acabou por assim concretizar o que o pai desejava.

Foi no curso de Engenharia Química que ele viu a oportunidade de se candidatar a diretor de um setor que ninguém cobiçava: Diretor do Departamento Cultural. Como único candidato, entrou. Viu aí a grande oportunidade de fazer contato com os participantes de teatro, incluindo Nelson Rodrigues que para ele seria seu “padrinho”. Aos poucos, as portas artísticas foram se abrindo. Amigo de Sábato Magaldi, Di Cavalcanti, Antônio Bandeira, dentre outros e outras, conseguia levar ao curso de engenharia um pouco de teatro e debates na área. Com o tempo, tornou-se doutor em Engenharia Química, e para festejar, o pai de Boal lhe ofereceu como presente o direito de um ano de especialização no exterior. Enquanto optava por ir aos Estados Unidos, estudar petróleo e plástico, como o pai desejava, escreveu paralelamente uma carta ao John Gassner⁷⁴, solicitando aulas de dramaturgia teatral. Para sua surpresa, foi aceito. Teria que estudar Química em um turno e dramaturgia, no outro. Com Gassner, descobriu que tinha talento e que queria continuar a fazer o que desejava: se comprometer com a vida no Teatro.

Retornando ao Brasil, em 1956, e já tendo seu nome difundido entre amigos, recebeu como proposta o convite de Magaldi e José Renato a dirigir o Teatro Arena⁷⁵, no qual

⁷⁴ Crítico, historiador e editor de texto, considerado um dos mais importantes do século XX. Atuava como professor de teatro em Yale

⁷⁵ O teatro Arena foi criado, em 1953, em São Paulo. Tinha como proposta a de se contrapor ao tipo vigente de teatro que se fazia naquela época no qual os atores principais se mantinham sempre os mesmos e quase sem alteração na sua representação; e a plateia com acessibilidade financeira que pagava caro ao teatro só para ver

passaria quinze anos a compartilhar sonhos, lutas e concretizações. Foi nesse Teatro que os primeiros desejos de ir atrás do povo⁷⁶ se revelavam. Almejavam um teatro que parasse de idolatrar o que vinha de fora e que começasse a mostrar que no Brasil também tinham escritores, artistas que mereciam atenção, um pouco de nacionalismo. Se não desse para serem dos escritores daqui, que então nacionalizasse os clássicos na busca de metáforas que melhor representassem o povo brasileiro (BOAL, 2000, p.201).

Nessa época, a nacionalização de obras estrangeiras se propagava pelo meio teatral como resposta ao que no Brasil se instaurava. Era noite de 31 de Março de 1964 quando o golpe da ditadura militar foi instalado, deixando nas ruas vasto silêncio e incertezas do tempo que surgia. Por meio das obras clássicas, denunciava-se o que ocorria no Brasil. Quem vivenciava o momento encontrava identificações perfeitas quanto à sua realidade. Já no caso dos militares e da censura imposta, os artistas tinham como argumento o sucesso e o reconhecimento dos autores estrangeiros sob desculpas de que o tempo e o lugar eram outros e, portanto, nada tinham a ver com a denúncia dos horrores da Ditadura Militar.

Entre uma dessas estratégias de se utilizar da arte como meio de sensibilizar e denunciar a atualidade brasileira, o Teatro Arena iniciou uma produção de *Show Opinião*, que contou com a participação dos músicos Zé Ketí, João do Vale e Nara Leão – depois substituída por Maria Bethânia; dramaturgia de Oduvaldo Vianna Filho, Paulo Pontes e Armando Costa, e direção de Augusto Boal. A peça foi estreada em 11 de dezembro de 1964, e mesmo que não houvesse nela denúncia clara à ditadura, por meio da crítica quanto ao regime e estado vigente, deixava-se a entender do que se tratava. Foi em música como Carcará “que pega, mata e come” e testemunhos reais dos que participavam que um ambiente de discussão entre público e integrantes da cena se instalava. Era o desejo de se ver e construir um teatro político e gerador de reflexão numa constante transformação social. Conscientizando as pessoas e promovendo debates, comungava-se de ideias e propostas de possíveis soluções, principalmente em referência às camadas mais periféricas.

Foi nessa luta constante que Boal escreveu uma carta solicitando aos artistas a responderem criativamente a pergunta: O que pensa você da arte de esquerda? Esta pergunta

seu ator e/ou atriz predileto. Com o Teatro Arena, buscava-se representar apresentações de baixo custo e que fosse acessível às camadas populares, as quais Boal mais tarde iria chamar de Povo! O povo que era essencial, mas que, de uma parte da cultura, era privado por consequência da dominação da elite. O Teatro de Arena sobreviveu até o ano de 1972, tendo como forte referência e manutenção para sua criação José Renato, Gianfrancesco Guarnieri, Boal, dentre outros. Este último permaneceu como diretor de 1956-1971.

⁷⁶ Boal em *Hamlet e o filho do padeiro* (2000) deixa claro sua vontade de representar para o povo, porém, quanto a este “povo”, Boal não tinha uma definição clara do significado da palavra nem de onde esses trabalhavam, amavam, comiam, dentre outras categorias. Só sabia que não se tratava da plateia que no Teatro Arena frequentava: povo da classe média. Almejava o povo que não frequentava o teatro, aquele camponês, operário, empregada. Este povo do qual eram tirados direitos básicos como a saúde, educação e cultura.

foi lançada sob o critério de não deixar que a própria esquerda se dilacerasse em torno de toda pressão que estava acontecendo. Era o que a direita esperava: que a esquerda fosse criando subgrupos e ela mesma se derrotando. A primeira *Feira Paulista de Opinião* foi criada para que os artistas expressassem as mais variadas formas de se ver e estar na esquerda lutando contra a opressão. Ao invés de se romper em vários núcleos, iriam agora se unir sobre a diferença que os compunham, sob as mais diversas formas artísticas. Em uma elaboração textual de oitenta páginas, apenas quinze foram liberadas pela censura. Como a obra havia sido assinada por todos, foi um confronto para a classe artística. Reunidos, optaram por apresentar e confrontar a ditadura militar, com uma violência artística. Em resposta pelos mantenedores da ditadura militar, não houve satisfação, declararam guerra com metralhadoras, prisões, assassinatos, sequestros, torturas, dentre tantas outras coisas que a própria história se recusa em declarar. O medo era tanto que, quem ousasse fazer teatro, teria que colocar vigias na porta para averiguar se na plateia não haveria um militar disfarçado com uma granada na mão. Os atores levavam para a cena mãos nos bolsos a segurar uma arma de verdade pronta para a luta de verdade que não se mostrava sob a óptica de representação. Foi nessa insistência de denunciar, sensibilizar, conscientizar por meio da arte que muita gente foi presa e torturada, entre elas, Augusto Boal.

Foi em 1971 que a prisão de Boal se deu por meio de sequestro. Sete dias passou entre torturas e calúnias até que seu irmão, militar, descobrisse onde Boal estava. Sabendo da localidade exata, aproveitou para anunciar no jornal, fazendo com que a solidariedade nacional e internacional se manifestasse pedindo sua liberdade. Houve reação dos Estados Unidos, até do Japão.

No intuito de amenizar a imagem política do Brasil, providenciaram ao Boal um julgamento. Nesse, o juiz concluiu que Boal era culpado por trazer uma carta cubana e de tê-la entregado ao Partido Comunista brasileiro. Tal culpabilidade era para Boal fato desconhecido, já que este não tinha realizado nenhuma dessas ações. No entanto, sua sentença foi dada, fazendo com que Boal permanecesse preso durante dois meses. Neste intervalo de tempo, Boal teve suas primeiras concepções sobre o que viria a ser o Teatro do Oprimido.

Em fevereiro de 1971, exila-se na Argentina, local que estava caminhando para sofrer uma ditadura. Lá foi bem recebido por parentes e amigos, entre eles, Paco Urondo, jornalista, dramaturgo e poeta que foi assassinado pelos militares, e Tigre Cedrón, que morreu exilado em Paris. Passar pela ditadura brasileira e se exilar em um país onde o mesmo regime

político era estabelecido ainda trazia na sua luta certo estranhamento; por não se tratar do seu próprio país, isso fez com que Boal passasse por uma depressão, e diante dela se atentasse para a quantidade de suicídio que se instalava em toda parte. Foi em ida a Lisboa que escreve o *Murro*, tratando dos exilados que se matavam. Para ele, “Exílio é meia morte, como a prisão é meia vida!” (BOAL, 2000, p. 295). Para se salvar, entrega-se ao trabalho e às mais diversas viagens, proporcionando a elaboração das técnicas do Teatro-imagem, Teatro Fórum e Teatro Invisível que, no decorrer deste capítulo, será esclarecido.

Em 1979, monta o Centro do Oprimido, na França, que iria difundir as técnicas do TO pelo país afora. Em 1986, retorna de vez para o Brasil. Aqui recebe auxílio de Darcy Ribeiro, Secretário de Educação do Estado do Rio de Janeiro, e monta o CTO- Rio. Em 1990, é eleito vereador. Nesse entretempo, criou o Teatro Legislativo⁷⁷ e a aprovação de treze projetos a Lei Municipal. Em 2 de maio de 2009, Boal vem a falecer por insuficiência respiratória, tinha ele leucemia. Morreu com 78 anos, e nesse período nos deixou um arsenal de aprendizado de que, entre o sistema opressor e oprimido, estão seres humanos que precisam ser humanizados.

4.1 Entre quatro paredes da prisão, o ‘eu’ livre para lutar!

Numa ida à casa de uma amiga, Boal foi pego de surpresa por uns militares que saíram de dentro de um carro e logo o algemaram. Não se tratava de uma prisão convencional, mas de um sequestro. Procurava-se de tudo para o incriminar. O discurso era que, cedo ou tarde, todo mundo confessava, mesmo que fosse tão tarde com o corpo estirado no chão. Na prisão, sem saber o que tinha feito de fato que o comprovasse culpado, reconheceu a voz de sua ex-mulher, ao lado de sua cela, que lhe dava conselhos de que a tudo negasse, pois dessa forma não envolveria outras pessoas na tortura da ditadura. E, em meio a canções que os próprios prisioneiros dedicavam uns aos outros, Boal imaginava o grito contido ou esbravejado que rolava em outras salas. Descreve torturas que aconteciam na ditadura. E quando a dor no corpo já não bastava aos opressores, buscavam saída, trazendo diante dos carcerários alguém ou algum artefato que desse a ideia de que, por causa dele, as pessoas que ele(a) amava também poderiam ser torturadas ou até assassinadas. Mexiam com o físico e o psicológico.

⁷⁷ O teatro legislativo tem como proposta a criação ou mudanças de leis para que sejam mais justas e humanas. Utiliza-se da metodologia do TO para alcançar tal objetivo. Elaborando cenas que expressem problemas reais e detectando os obstáculos que interferem na resolução. Os participantes lançam propostas e dentre elas é visto uma que possa vir a ser uma possível lei

Boal conta essa parte da história fazendo relação com o teatro ao dizer que “(...) fazer teatro é dominar a dor! As dores mais cruéis tornam-se belas!” (BOAL, 2000, p. 295). Mas transformar a dor em arte não significa passividade. É tanto que foi entre os muros da prisão que nasceu o TO para poder dar aos outros a possibilidade de lutar pelo viés do Teatro. Boal deixa claro que conhece as emoções e que delas precisa-se tirar algo: o conhecimento. É verdade que declarava que ao fechar os olhos não queria ter recordações de sua família a se tornar mentalmente presa ali com ele na cadeia, e que as lembranças da tortura e do exílio causavam ao corpo a morte. Chegou até a escrever sobre os suicídios que os exilados cometiam que antes descrevi.

Mas haveria como esquecer espontaneamente tais acontecimentos como proposta do não sofrer ou seria melhor compreendê-las para assim perceber esse sistema de opressão e gerar uma possível transformação? Boal declarava que não queria e nem poderia esquecer tais situações. Para ele “(...) Aprender é emocionante e não existe razão pra que a emoção seja evitada. Mas, ao mesmo tempo, a ignorância causa emoções, e deve-se evitar estas emoções, como se deve evitar a ignorância. (...)” (BOAL, 2008, p.160). Ele alegava que era relevante conhecer os motivos reais das dores e emoções causadas como meio de entendimento do sistema de opressão. A emoção para ele não deveria ser recusada mantendo-se a ignorância, pelo contrário, eram a emoção e a ignorância que os opressores utilizavam como forma de manipulação e por isso precisavam ser analisadas. Por exemplo, o medo gera a obediência. Ao invés de bloquear ou seguir cegamente o que por meio do medo poderia ocorrer, deveria fazer o caminho oposto entendendo o que causava aquele sentimento e indo atrás de romper com a causa, e não com a consequência: o medo. Entendendo-se isso, o sujeito passaria a saber com quem realmente deveria se preocupar e lutar.

Boal se ateu tanto em alertar os sujeitos quanto às mais diversas formas de opressão que para ele já não bastaria apenas representá-las por meio do teatro, até porque nem sempre o podia, por causa da censura, e sim em dar as ferramentas para que o povo fosse capaz de construir suas próprias peças. Comenta:

Como a gente não podia fazer teatro diretamente para os espectadores, nós pensamos: Vamos fazer uma forma de teatro em que a gente ensine a fazer teatro. Ao invés de dar o produto acabado, vamos dar os meios de produção [...]. Começamos a mostrar isso para estudantes, sindicatos, igrejas, para associações de bairro e ajudamos a criar mais de cinquenta grupos em São Paulo⁷⁸.

⁷⁸ Declaração de Augusto Boal em entrevista à TV Câmara, publicado em 9 de maio de 2012. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=ktBj1M_0vRE> Acessado em 07/11/2017.

Como cada ser humano tem a sua própria realidade e seu próprio sistema de opressão, Boal não gostaria mais de se propor a dizer e a indicar caminhos que desconhecia, auxiliava-os para que os próprios cidadãos o fizessem através do TO! Foi entre os muros da prisão que Boal articulou uma democracia no teatro⁷⁹. Deu voz e vez a quem antes era dado o papel meramente de observador. Já não indicava mais como as pessoas deveriam pensar ou fazer. Construía com os outros ferramentas necessárias que possibilitassem aos espectadores de ensaiarem, representarem o que achavam que era de seu interesse social, suas aflições e tipos de opressões como meio de revolução. Tal atitude até hoje assusta a classe dominadora. Dar voz ao povo é dar-lhes poder, e o poder, pela visão de uns poucos, deveria pertencer a estes poucos que aqui no Brasil são considerados a Elite. Esta se mantém no poder por dois critérios: pela detenção financeira e/ou por questões políticas, pelas quais o próprio povo nomeia e concede o poder a seu representante. E para ambas as categorias, o povo precisa ser ensinado a obedecer, seja por meio da idealização de se tornar igual, ou pelo medo da punição que poderá sofrer caso ouse se rebelar. Boal relata esta visão comparando-a com a estória de Prometeu Acorrentado quando este se encontrava preso e era diariamente torturado não porque deu o fogo aos homens, mas sim porque serviu de exemplo a estes de que mudar e desafiar aos deuses em busca de melhoria era possível, e isso para os deuses, ou seja, para quem exercia o poder, não era permitido. Gerava uma ação punitiva, repreensiva e coercitiva sobre aqueles que ousassem romper com a relação de poder estabelecido. Esse tipo de correção social pode ser averiguado em diversos momentos históricos, inclusive na ditadura.

Foi com a nova lei imposta, através do Ato Institucional nº 5, que garantia aos militares o apoio para punir arbitrariamente quem fosse contra o regime e a suspender os direitos básicos à cidadania que Boal e tantos outros artistas, estudantes, e tantas outras pessoas estavam a sofrer por serem tachados de subversivos e de irem contra a ordem instituída. Eram, então, violentados e torturados por denunciarem o golpe que se instalava. Foi na prisão que Boal recordava estes acontecimentos, bem como percebia que dois tipos de opressores apareciam. O primeiro era visto pelo próprio sujeito como um homem que não tem escolha, que desenvolve bem o seu papel de exercer a função e a obrigação que as leis e as supostas morais da época e do seu grupo social lhe ofereciam. Era o típico opressor que não se reconhece como tal. Para esse, Boal defendia que havia solução e que deveria trabalhar com esse para que ele se percebesse enquanto sujeito oprimido de uma ideologia, de um

⁷⁹ Quando nos referimos à articulação da democracia no teatro sendo pensada por Boal entre os muros da prisão, estamos a nos referir ao germen do Teatro do Oprimido, à sua ideia primária e central: de ser o espectador também protagonista ativo da peça, e não a sua completude no geral, pois as suas técnicas foram sendo elaboradas com o tempo e em criação com outras pessoas

sistema maior que alguém conduzia; e como sujeito opressor que oprime por acreditar que está a executar bem o seu trabalho. No outro extremo, tinha o opressor que sabia que o era e sentia prazer nessa posição de poder; a este deveria instigar, ensaiar propostas de luta contra ele, pois “Como sabia o que fazia e como fazia, esse opressor não poderia ser transformado, nem podia se transformar a si mesmo, naquilo que não era nem queria ser: tinha consciência do mal que causava e dos benefícios que disso, tirava”. (BOAL, 2008, p. 23). Portanto os cidadãos não deveriam se calar ou ter uma neutralidade diante de pessoas que assumiam essa postura, pois neutralidade nesse contexto não existe. Se não denunciam ou não exercem uma ação que gere transformação, estão a permitir, mesmo que indiretamente, que aquela cena de opressão se perpetue. Ao optar pela inatividade, acabam por escolher um lado – o lado do opressor.

É nessa perspectiva de conscientizar – de sensibilizar de que o silêncio é uma maneira de se apoiar o sistema opressor – que trabalhamos em sala de aula o Teatro do Oprimido, numa tentativa de estabelecer diálogos que reconheçam a educação numa vertente mais humana, que vai além dos conteúdos repassados em sala de aula. É fazer com que se construa uma relação de confiança para que comecemos a expor os desafios e estigmas que nos rodeiam.

Como a escola se localiza numa área de vulnerabilidade, ao lado da comunidade do canal, próximo ao bairro Pirambu, que é o maior aglomerado habitacional irregular do Ceará, os nossos educandos trazem consigo uma cultura rica e periférica. Ao mesmo tempo em que são ricos em criatividade, paralelamente são limitados pelos slogans que a mídia televisiva, professores e até mesmo eles determinam: “bandido bom é bandido morto”; “negro é feio e lembra macaco”; “pobre não serve para nada”, dentre tantas outras limitações que os (as) atingem e que ao mesmo tempo são estranhas a eles(as) por se verem tão distantes dessas temáticas, mesmo sofrendo piadas. Na sua grande maioria são pobres, negros(as) e que não se reconhecem enquanto tal. Rejeitam esses sujeitos numa clara resposta de opressão ao mesmo tempo em que são rejeitados por algumas pessoas da sociedade. Sofrem repressão e por isso não se incluem dentro daquela categoria. Não se visualizam como pertencentes a uma etnia que ao invés de serem valorizadas, são recusadas e trazem isso como uma normalidade. Como fazer para que o entorno escolar compreenda que a educação abarca também as opressões? E que essa, ligada mais intimamente com as escolas, não está isolada da sociedade, e sim interligada com ela para uma possível transformação? Enquanto os sujeitos não se visualizarem pertencentes e integrantes desse sistema, não mudarão, pois encontrarão sempre a resposta que não é com ele, que não faz diferença, e de tantas outras formas que se expressa

e se incentiva dentro de uma construção de comportamento passivo. É com intuito de romper com essa educação da passividade, de se ter o educando sentado em uma cultura clara de ouvinte, de sujeito propício a só receber que de certa forma influencia a continuidade do sistema de opressão. Nessa quebra propomos o TO em sala de aula, mas para melhor entendê-lo, faz-se necessário saber de sua criação e concepção, e quais as ligações atribuídas aos dois: educação profissional e TO.

4.2 O Teatro do Oprimido x Educação Profissional.

Boal buscava um teatro que viesse a romper com a concepção passiva do espectador; este sentava na cadeira e esperava que o personagem diante de si, a se apresentar, agisse e sentisse por ele, fortalecendo uma cultura de passividade diante do ocorrido da vida. Nessa vertente, iremos encontrar relação com a educação cujo método, das quais optam por um ensino mais tradicional, ainda trabalha com uma concepção bancária e passiva do educando. Nas escolas profissionalizantes, mesmo tendo o protagonismo juvenil como um de seus objetivos, este ainda está enraizado no fazer direcionado ao trabalho, focado em uma educação tecnicista. O grande problema disso é que dentro da educação brasileira, mesmo tendo esse tipo de educação seus pontos positivos e favoráveis aos sujeitos, ainda há o fortalecimento da desigualdade social, em que algumas instituições escolares ainda sustentam o monoculturalismo (da cultura dominante) em detrimento das culturas populares. Sobrepondo-se aquela a esta, gera-se uma cultura de desvalorização e de inferiorização dos saberes populares, estimulando qual escola forma acadêmicos com seus certificados, e quais aprendem um cargo de trabalho a exercer. Não há, dentre o meio social, oportunidades igualitárias quanto à educação para que cada um escolha o que quer e receba justamente por ele.

Tal tipo educacional de passividade no meio teatral pode ser averiguado dentro do sistema que Aristóteles desenvolveu em sua Poética, em que os espectadores criavam empatia com os personagens e davam a estes total liberdade para agirem como eles mesmos idealizavam. Com a punição do personagem, ensinava-se ao espectador a não cometer os mesmos erros, e geralmente estes estavam atrelados a não ir contra o sistema. Além de que passava indiretamente o ensino da inatividade perante agir diante do que almejava. Por essa concepção tradicional de se fazer teatro, quem o fazia, mesmo indiretamente, estava a estimular o interesse da classe opressora que “quanto mais se lhes imponha passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade

parcializada nos depósitos recebidos” (FREIRE, 1987, p. 83). Fazia-se urgente pensar em uma educação e em uma forma de se fazer teatro que rompesse com esse paradigma e que começasse a gerar a reflexão crítica na busca de uma possível transformação social.

Com o Teatro do Oprimido, Boal inicia a execução dessa nova pedagogia, conceitualizando o espect-ator, que é aquele que observa a ação, mas que também a pratica, sendo espectador e ator ao mesmo tempo. Através disso, ele estimula o rompimento com a lógica habitual de se fazer teatro, e traz a vivência para o espectador fazendo com que ele(a) passe a agir diante do que estes propõem como solução para o problema que se apresenta ao ator. Incentivava a quebra efetiva da quarta parede⁸⁰ que separa espectador de ator, além de misturar o que é teatral e o que é real, pois os temas reais e próximos dos espect-atores deveriam ser trazidos à cena para gerar debates e soluções sobre aquela realidade que se apresentava. Diante disso, Boal desmistifica quanto à ideologia de quem pode e deve fazer teatro, possibilitando o acesso a todas e todos, formando um método que fosse criado pelo povo para o povo. “(...) Quem cumpre esta tarefa de ensinar a aprender, concretamente através de atos, ações, é o teatro. E quem permite que o espectador se transforme em protagonista é o Teatro do Oprimido.” (BOAL, 2000, p. 286). É com desejo de mudar, denunciar, fazer com que as ações de transformações das relações opressivas chegassem até onde ele mesmo não conseguia, que articulava metodologias que viessem a ensinar as pessoas a lutarem e a denunciarem seus agressores. Com isso Boal estava propiciando a autonomia para que os oprimidos se reconhecessem como tal e que, diante dessa tomada de consciência, fizessem suas próprias escolhas cujos caminhos poderiam destruir essa relação. Provavelmente por ser o TO essa mescla de teatro, educação, política e terapia é que fez com que Boal recebesse grandes críticas, dentre elas a de que o que ele fazia era tudo menos teatro⁸¹. Afirmava:

O TO fazia manifestações políticas, era política; recolhia-se na intimidade das opressões internalizadas, psicoterapia; nas escolas, pedagogia; nas cidades, legislava. O TO se superpunha a outras atividades sociais, invadia searas e se prestava às invasões. Onde o teatro?

Para mim, no exercício da liberdade. Esta minha maior coerência: em busca da paz – nunca da passividade! – exerci e defendi a liberdade. (BOAL, 2000, p. 304).

⁸⁰ A quebra da quarta parede foi trabalhada por Eugen Bertholt Friedrich Brecht, dramaturgo e encenador que via no teatro propósitos didáticos e dialéticos, sendo este de cunho político. Brecht, nas suas peças, instigava no espectador a necessidade de agir na realidade. Augusto Boal teve em Brecht e em Paulo Freire estímulos para concretizar o Teatro do Oprimido.

⁸¹ Boal, Augusto. *Hamlet e o filho do padeiro*. Rio de Janeiro: Record, 2000. Relata que na França, ao ir pedir dinheiro no Ministério da Cultura, este o mandava para o Ministério da Educação, tendo em vista que o que ele fazia era pedagógico. Chegando neste, era encaminhado para o Ministério da Saúde, pois o trabalho teatral desenvolvido por ele era terapêutico. E assim prosseguia, sendo o TO tudo, menos Arte.

Sua técnica “(...) quer ser um *espelho mágico* onde possamos, de forma organizada, politizada, transformar a nossa e todas as imagens de opressão que o espelho [do teatro] reflita”. (BOAL, 2009, p. 190, grifo nosso). Com o TO em sala de aula, as opressões que foram internalizadas por muitos dos jovens acabavam por se externar em forma teatral. Jovens da periferia montavam cenas em que recebiam “baculejo” de policiais; meninas que choravam ao ver representadas histórias de outras que envolviam piadas com seu corpo e sua sexualidade; adolescentes que conectavam a vida de Boal com o momento político atual, de forte censura às artes e à educação. Diversas foram as temáticas trazidas no corpo desses adolescentes; e na fala, a felicidade de poderem colocar para fora o que muito tempo o corpo/mente guardava. Em uma carta, de um dos alunos, declara: “foi uma experiência única na qual, pela primeira vez, tive de me expressar e me expor para todos. É de fato estranho, mas ao mesmo tempo um sentimento bom em ser livre” (sem data e nome resguardado).

É diante dessas vivências que concordamos com Boal ao afirmar que o TO é em sua essência político porque abrange a vida. Como ele próprio cita:

O Teatro do Oprimido jamais foi um teatro equidistante que se recuse a tomar partido – é teatro de luta! É o teatro DOS oprimidos, PARA os oprimidos, SOBRE os oprimidos e PELOS oprimidos, sejam eles operários, camponeses, desempregados, mulheres, negros, jovens ou velhos, portadores de deficiência físicas ou mentais, enfim, todos aqueles a quem se impõe o silêncio e de quem se retira o direito à existência plena. (2008, p. 30)

O Teatro do Oprimido é ferramenta de humanização, de se atentar àqueles que são recusados pela parte dominante da sociedade. É incluir e integrar afirmando o direito básico desses enquanto pertencentes e construtores da sociedade.

4.3 Surgimento das Técnicas do TO e explanação de suas práticas.

Os integrantes do Teatro Arena buscavam um fazer teatral político que trouxesse nas peças brasileiras a realidade do povo que aqui estava. Essas histórias deveriam ser contadas e comentadas por essa gente que no meio social eram tidas como invisíveis: prostitutas, camponeses, imigrantes, operários... Gente trabalhadora e que, como tantas outras, tinham sua humanidade negada. Suas categorias profissionais eram citadas em cena, mas não eram essas mesmas categorias que compunham a plateia do teatro. Era contraditório “(...) interpretar a classe operária e oferecê-la na bandeja, antes do jantar, à classe média e aos ricos (...)” (BOAL, 2000, p. 167). Tornava-se até injusto!

Em proposta de ir à busca deste outro povo, o Teatro Arena saiu em viagem e se deparou com Virgílio, que já foi citado anteriormente. Foi o primeiro contato com essa gente que deixou para o Teatro Arena grande aprendizado. Em seguida, Boal teve contato com padre Batalha que, em suas missas, pregava a importância de se estar ao lado dos humilhados, ajudando-os com ações, e não com simples palavras. Padre Batalha explicava que tinha que se ter amor ao próximo, “quem é o meu próximo? Não são os latifundiários fascistas que roubaram essa terra. São os camponeses que você viu na missa e no teatro. Humilhados e ofendidos, morrendo de fome” (BOAL, 2000, p. 187). Tanto Freire como Boal vão trazer em suas práticas a importância de se estar presente com essa gente na luta pela consciência crítica da opressão. Porém, ambos os propositores, aqui citados, também são vítimas desse sistema opressivo. O primeiro, tendo o sistema educacional e suas normas a serem seguidas; o outro, a depender financeiramente de uma plateia que pague pelo teatro. Mas como trabalhar essa dualidade do teatro que quer ir ao povo, precisa do povo, mas também precisa de dinheiro? Do outro povo que paga o sustento do próprio teatro e por que não do artista? Como se desvencilhar dessa amarra política, cultural e educacional que estipula o que o educando deve aprender sem se importar com o que é emergencial a este? Freire nos deixa uma reflexão de que atitude é possível e bem-vinda. Comenta:

(...) Entre se desalienarem ou se manterem alienados. Entre seguirem prescrições ou terem opções. Entre serem espectadores ou atores. Entre atuarem ou terem a ilusão de que atuam na atuação dos opressores. Entre dizerem a palavra ou não terem voz, castrados no seu poder de criar e recriar, no seu poder de transformar o mundo. (FREIRE, 2011, p.48).

Revela-nos a contradição cruel a que todos nós estamos sujeitos. A termos que lutar cotidianamente para alcançarmos a liberdade, para sermos atores de nossas vidas e de termos nas ações a possibilidade de transformação constante do instante. Essa liberdade é dolorosa. Requer pôr-se em linha de frente, a termos que pagar por nossas atitudes. E essas escolhas, por serem livres, serão fortemente bloqueadas por aqueles que exercem o poder, porém mesmo diante de todo este conflito é necessário os oprimidos se libertarem para que, ao se libertar, libertem também os opressores.

Boal almejava isto. Precisava conscientizar o povo, mas também carecia do outro povo que custeasse as peças teatrais. Ali, diante do palco, estava a classe média, e, entre tantos outros teatros, também se encontrava a elite da sociedade. Estes também precisavam saber da sua condição de opressores e de oprimidos.

O Teatro Arena teve que caminhar entre essas duas realidades: a que almejava, idealizava; e a real, na qual precisava de espectadores com dinheiro que mantivesse as apresentações artísticas. Boal relata do espetáculo “Eles não usam Black-tie” que quem ia ver a peça era quem podia pagar. “(...) Tortura ideológica (...)” (BOAL, 2000, p. 173). Sofrem os artistas que desejam humanizar a humanidade usufruindo também da arte, mas sofrem igualmente porque têm a consciência de que, infelizmente, “a arte dominante, no entanto, será sempre a da classe dominante, eis que esta é a única possuidora dos meios de difundi-la preponderantemente” (BOAL, 2008, p. 99). Mas ainda com essa verdade, o artista deve manter-se ativo e com esperanças. Se a ideologia opressora se firmou tão forte, então uma ideologia libertadora também pode fazê-lo. Buscava-se alguma ferramenta para que o teatro fosse uma forma de intervenção social.

Passou-se o tempo e, entremeio à ditadura, Vianinha e Boal colocaram em prática uma ideia que há muito tempo tinham em mente, a de trabalhar com jornais dentro do teatro como meio de desmistificação da neutralidade da indústria midiática. Ora, se a indústria jornalística precisa sobreviver economicamente, esta tem que defender a ideia daqueles que a bancam.

Tentando revelar essa realidade da mídia, Boal e Vianinha começaram a ensaiar algumas matérias que saíam no jornal e a apresentá-las à noite. Acabaram por criar doze técnicas do teatro-jornal e a oferecerem cursos das mesmas, pois:

Confessávamos que não sabíamos o que dizer, não queríamos aconselhar caminhos que desconhecíamos. Mas não renunciávamos a fazer teatro. Eles que fizessem também. Oferecíamos nosso saber. Se não sabíamos o que dizer, sabíamos ensinar a dizer. (BOAL, 2000, p. 271)

Percebe-se que Boal já não queria cometer o mesmo equívoco pelo qual passou com Virgílio. A partir dessa primeira etapa, Boal considerava que o teatro-jornal era a primeira invenção do Teatro do Oprimido, pois mesmo que se mantivesse a divisória do palco entre ator e espectador, ao menos esta forma teatral se preocupava em ensinar as pessoas a construírem sua própria cena teatral. Essa técnica funcionava como multiplicadora em que os participantes poderiam executá-la em seus bairros, nas igrejas, nas escolas e nos demais estabelecimentos que considerassem pertinentes.

Resumidamente, as técnicas consistem em:

1. Leitura simples da matéria que já foi selecionada para o trabalho, separando-a das ideologias do jornal nela contidas;

2. Leitura cruzada: procura-se mais fonte sobre a mesma notícia e executa a leitura das mesmas ao mesmo tempo. A ideia é fazer com que os olhares sobre o mesmo tema sejam ampliados;
3. Leitura com ritmo: nesta técnica, a leitura é feita como um canto no intuito de que quem as cante e/ou as ouçam sejam capazes de detectar alguma mensagem que possa passar despercebida por uma leitura simples;
4. Leitura complementar: acrescenta-se fatos, relatos, depoimento à notícia lida;
5. Ação paralela: dá-se corpo ao que está sendo lido. Cria-se uma cena mimetizada do que está ali;
6. Histórico: nesta, revela-se fatos semelhantes às aquelas que são lidas. O histórico nos dá base de quantas vezes a história se repete e, se diante do mesmo fato repetido, se a sociedade tomou partido ou se aceitou o fato como verdade absoluta e imutável;
7. Concreção de abstração: busca-se encontrar signos e significados dentro de imagens, gravura e etc. É outra forma de leitura que é apresentada ao leitor além das palavras escritas. Às vezes a imagem chama até mais atenção do que o que está escrito. O que a imagem quer passar? Qual tipo de leitor ela quer alcançar? Por que daquela imagem e não de outra? A imagem pode até mudar a concepção prévia do leitor, já lhe direcionando para o que ele(a) deve pensar. É de extrema importância se atentar ao que está nas entrelinhas para não se deixar levar por um só lado da história;
8. Texto fora do contexto: leitura da matéria dentro de outra realidade em que se gere o estranhamento; essa forma distancia o leitor ou o espectador, dando-lhe meios de melhor aprofundar e tirar suas conclusões.

Em meio a essas, ainda teremos improvisações, uso de tecnologias que venham a complementar a técnica. O que Boal ressalta é que, em cada local, há sua realidade e que, portanto, tais técnicas criadas não são cristalizadas em si mesmas, tendo o artista a liberdade de mudança do sistema.

A segunda técnica foi a de Teatro Invisível. Boal estava na Argentina, e lá também se implantava a ditadura. Como este estava em exílio e tendo suas ações vigiadas, lembrou-se do conselho do policial dito no dia de sua liberação da prisão: “nós não prendemos o mesmo sujeito duas vezes, na segunda a gente mata!”. Como falar de opressão sem chamar tanta atenção para si? A ideia veio de um ator que iria encenar o roteiro no lugar verdadeiro, sem a consciência dos espectadores enquanto espectadores. Dessa forma, a

polêmica do tema escolhido era lançada e o espectador, sem saber que é espectador, acabaria participando, e ninguém iria preso. Boal (2000, p. 293) relata que ficou encantado com a solução. Na mesa do restaurante, em torno da qual a peça foi apresentada, “(...) pude ver essa coisa extraordinária: a interpenetração da ficção na realidade. Superposição de dois níveis do real: a realidade cotidiana e a realidade da ficção ensaiada”. Dessa forma, se estruturava a segunda etapa do TO e as quebras convencionais dos espaços teatrais, bem como quem seria ator e espectador.

Quanto a essa técnica, até hoje há reboição no meio teatral, pois não considera teatro cujo espectador não sabe que é espectador, e sim vida real. Além de os atores correrem graves perigos, pois não tendo o espectador consciência de que ali se apresenta uma peça, este age espontaneamente sobre a cena. Mas para Boal, aí é que consiste a beleza da técnica, o espectador pode agir sem medo da repressão e os atores que sabem que é teatro devem estar preparados para intervir e não deixar a situação se agravar. Sendo teatro ou não, o fato é que a técnica foi e é utilizada por vários países para trazer à tona temas que precisam ser discutidos; discutidos, e não meramente apresentados!

O próximo a ser criado ou sistematizado foi o Teatro Imagem. Este nasceu da ida de Boal ao Peru, e como os peruanos falavam mais de quarenta idiomas, a comunicação estabelecida entre eles foi através da imagem. Foi proposto que fizessem imagens com o corpo de um tema que os instigassem/incomodassem na proporção da esfera real, e depois criasse outra imagem do que eles acreditassem que seria o ideal. Brincava-se com essa mudança de um ao outro.

Como funciona? Formam-se grupos pequenos dentro de um grupo maior; cada minigrupo deverá criar uma imagem que deixe claro uma situação de opressão; o protagonista deve se posicionar na situação de oprimido, tendo em vista que se trata de uma imagem verídica. Quando todos estiverem prontos, reúne-se o grupo maior e cada qual irá apresentar um ao outro a sua cena de opressão. Os espectadores do momento irão comentar de forma objetiva aquela situação que lhe é apresentada. Numa outra etapa, forma-se uma figura única das opressões e cada um assumindo uma figura. Neste momento, o diretor pergunta se alguém está descontente com a imagem a qual representa; se sim, pede-se que mude de imagem. Caso aconteça do grupo não se identificar com as imagens de opressão que são formadas, raras exceções, pergunta-se se eles reconhecem as imagens ou os personagens que são formados.

Trabalhar com essa vertente é abrir um leque de possibilidades, pois “(...) A imagem é uma linguagem; se ela for falada, todas as suas possíveis interpretações serão reduzidas a uma só e a polissemia da imagem será destruída. Entretanto, é precisamente nessa

polissemia que reside a riqueza dessa linguagem” (BOAL, 1996, p. 87). E foi nessa riqueza que uma imagem foi levada à sala de aula, dentro da EEEP a qual a pesquisa foi realizada, e que por meio dela conseguimos abranger todo o âmbito escolar em ações concretas de transformações sociais.

Ainda no Peru, nasceu o Teatro-Fórum. A primeira intervenção de um espect-ator. Era no ano de 1973 quando Boal estava a trabalhar com uma técnica chamada ‘Dramaturgia simultânea’, que consistia em apresentar uma peça que contivesse algum problema que deveria ser debatido pelos espectadores. A encenação teatral se desenvolvia até a apresentação da crise, antes da tomada de decisão pelo protagonista. A peça parava e era lançada aos espectadores para que eles dissessem o que deveria ser feito. Diante das propostas dadas por eles, os atores improvisavam em cima de cada sugestão.

Foi em um desses encontros que uma senhora se aproximou de Boal e solicitou que os atores encenassem a sua inquietação do momento. A história era que a senhora tinha um marido que dizia estar construindo uma casa para os dois e solicitava dela um dinheiro mensalmente para a construção; em troca lhe dava umas cartas perfumadas, alegando serem os recibos das prestações. A senhora, analfabeta, solicitava-lhe para conhecer a casa, e o marido sempre a convencia a deixar para depois. Em um dia que o marido saiu de casa por causa de uma briga, a senhora aproveitou para ir à vizinha, que sabia ler, e pediu que ela lesse os ‘recibos’, descobrindo assim que não eram o que se pensava, e sim cartas de amor que a amante do marido lhe escrevia. Com isso procurou Boal, pois queria que os espectadores pudessem indicar soluções. A peça foi apresentada e, diante de fervoroso debate, uma senhora da plateia deu a sua sugestão.

O fato é que, quando os artistas foram improvisar diante do que ela tinha sugerido, a senhora se contorceu toda de indignação, pois para ela os artistas não estavam a lhe entender. Boal pediu que ela repetisse a proposta, e os atores em cena faziam tal como ela dizia, mas ainda assim ela insistia que os artistas não estavam a lhe ouvir. Foi quando Boal sugeriu que essa senhora subisse no palco e demonstrasse a solução que ela queria. Ela, em cena, encheu de “pancada” o ator que representava o seu marido. Boal ficou encantado, pois viu que a espectadora havia quebrado a quarta parede e ainda foi tão fiel a si mesma que nada melhor do que ela para atuar o que propôs.

Mais claro ainda ficou pra mim uma verdade: quando é o próprio espectador que entra em cena e realiza a ação que imagina, ele o fará de uma maneira pessoal, única e intransferível, como só ele poderá fazê-lo e nenhum artista em seu lugar. Em cena, o ator é um intérprete que, traduzindo, trai. Impossível não fazê-lo. (BOAL, 1996, p. 22).

Além disso, Boal percebeu que, por meio daquela vivência, ele não entendia o que o público falava. Havia uma grande diferença no que se é falado e o que o outro interpreta do que foi ouvido. Com a quebra da quarta parede pelos espec-atores não haveria mais esta confusão, tendo em vista que o próprio povo estaria ali para dizer e decidir! Por meio deste novo método o espect-ator mostrava encenando e ainda ensaiava pequenas revoluções para a vida real.

Contudo, esta mesma forma teatral não era suficiente diante da realidade brasileira, já que os nossos problemas sociais e econômicos estão atrelados a forma de governo dos nossos políticos. Encenar nas praças, nos teatros ou qualquer localidade que possa ser acolhedora do Teatro-Fórum, não era a mesma coisa de ter essas representações sendo executadas na vida real. Porém por meio de suas representações o povo já saberia como se posicionar e o que exigir. É neste contexto de aprendizagens no modo de lutar que surge o Teatro Legislativo. As pessoas iam para rua fazerem teatro, mas este também era uma forma de se organizar politicamente. Com as propostas dadas, trabalhadas e selecionadas nas representações teatrais o desejo do povo se transformava em lei. Foi através do Teatro legislativo que treze projetos foram promulgados à Lei Municipal. Grande avanço do teatro que ali se demonstrava como uma grande ferramenta política⁸².

4.4 O corpo marcado pelo olhar alheio

Boal (2008) nos leva a afinarmos nossos olhares diante do tema opressor e oprimido e traz o teatro como grande propulsor dessa transformação social, tendo em vista que tal linguagem é necessariamente política. Para ele o “teatro deve ser um ensaio para ação na vida real, e não um fim em si mesmo” (BOAL, 2008, p.19). Utiliza-se da arte para trazer temas geradores de reflexão; temas atuais, próximos dos espec-atores e que façam parte de sua vivência, pois como cita Freire, a educação só faz sentido se perpassada e praticada pelo educando. É necessário instigar o lugar de pertencimento e, conseqüentemente, de responsabilidade por tais atos, motivando a transformação social.

Usufruir das técnicas do TO junto das adolescentes onde se realizou a pesquisa seria a nossa última etapa. Não que essas ações não possam continuar, mas sim por sabermos da importância de relatarmos aqui o que essas vivências proporcionaram para nós, sendo desta

⁸² Outras técnicas foram criadas, mas nos atentaremos mais as que aqui foram explanadas por se aproximarem do objetivo da dissertação

forma, fundamental uma pausa nas ações teatrais para refletirmos sob suas repercussões no meio social.

As temáticas permaneciam as mesmas. E como eram fundamentais que estas continuassem, pois uma mudança cultural não se faz de uma hora para a outra. É uma desconstrução lenta e desgastante. O machismo está tão enraizado em nossa cultura que mesmo após extensos diálogos, representações teatrais, oficinas corporais, mesmo diante de todo esse processo as piadas machistas, os olhares invasivos e os toques forçados permaneciam dentro do espaço escolar e familiar. Foi com uma frase dita por uma das minhas educandas que tive a certeza que o trabalho deveria continuar. Ela caminhou para frente da sala e disse: “Durante algum tempo me silencieei, agora vou falar”. O clima de silêncio dentro da sala foi logo estabelecido, e diante da sua própria expressão corporal em que o choro e o engasgo se misturavam, o corpo saltava para poder denunciar o grito contido pelo agressor que estava tão próximo dela. Durante algum tempo, longo tempo, o corpo anunciava a revolta no jeito de se expressar, principalmente através do olhar. Boal já se pronunciava “(...) O olho é a parte mais vulnerável do corpo humano! Por isso procuramos, recatados, esconder nossos olhos em momentos de emoção. Ou oferecê-los, em momentos de amor (...) é no olhar que se descobre a verdade. (...)” (BOAL, 2000, p.143). O olhar esbanjava o que a voz não pronunciava. E foi durante as aulas que se fez pronunciar.

A jovem de 16 anos, que aqui a chamaremos pelo nome fictício de Maria, era perseguida quase que diariamente por seu padrasto, mesmo assim, silenciava com medo do que poderia sua mãe pensar. A situação dela era complicada. Moravam ela, o padrasto, sua mãe, três primas pequenas e sua irmã de doze anos. Dentre estes, o único que garantia o sustento da casa era o padrasto e ela, que arranjava alguma “grana” quando desfilava. Sim, a jovem dividia seu tempo entre dez horas na escola e os tempos na passarela.

Falhamos no nosso olhar! Digo *nosso* porque ninguém da turma dela notou pelas aflições o que de fato ela estava a passar. Foi com a frase “Durante algum tempo me silencieei, agora vou falar” que a jovem desabafava. Contava que para ninguém morrer de fome em sua casa, esta comia o máximo que podia na escola, para que em casa deixasse o pouco que tinha para sua família. Sua magreza não vinha de sua vaidade, mas da sua fome. Porém o que de fato lhe incomodava durante tempos atrás era a aproximação do seu padrasto e da falta de coragem para denunciar.

De tanto debatermos sobre essa temática em sala, a turma lhe deu apoio e inclusive se ofereceu a ir com ela a uma delegacia, esta agradeceu, mas recusou. Depois desse dia, a jovem passou em média uns nove dias sem ir para a escola. Eu a encontrei novamente,

quando esta veio me procurar, me tirando da sala de aula e me abraçando. Ela segurava um papel que me mostrava, tinha denunciado seu agressor, porém, infelizmente, só após esse ter estuprado sua irmã mais nova. Ela tinha ido à escola para se despedir. A família precisava ir para outro lugar, já que a família do seu ex-padrasto estava a ameaçá-las.

Foi assim que mais uma vida feminina era violentamente agredida. Agredida fisicamente, psicologicamente, moralmente. Mais uma adolescente que deixava sua ausência no meio escolar, e quem sabe, até nela mesmo? Seu relato de vida não deixava de gerar em mim o seguinte questionamento: Havia consentimento do oprimido para que o agressor continuasse como opressor, mesmo que de maneira inconsciente?⁸³ De quais formas se gerava a opressão e como ela surgia? Quais seriam as alternativas para a transformação da atual situação? Lembrei que ela tinha me dito que queria falar, mas que não sabia como. Então caberia dar a estas jovens a possibilidade de falarem de outra forma.

Diante destas inquietações e por ser Boal e Freire tão próximos em suas concepções que começamos a experimentar o teatro imagem em sala de aula. A vivência para os educandos não iriam ser tão impactantes, já que estas e estes já tinham vivenciados os métodos freireanos, conhecido seu contexto histórico, sua forma de encarar a vida. Todas essas relações também eram muito próximas de Boal. Além do mais, o Teatro Imagem se assemelhava a prática da Mímesis Corpórea, porém com a diferença de que estas imagens estavam ali para serem alteradas, ou seja, exigia do ator/atriz e do espectador uma posição de atitude, enquanto que na Mímesis Corpórea se habita o corpo do outro – observado – para melhor entender seus limites, dificuldades, forças e opressões dentre outras características e sentimentos que este corpo possui.

Nessa proposta de experimentar, quase que o mesmo exercício praticados por eles(as) que, em uma das aulas, surgiu o convite de se jogar com as imagens congeladas de opressões vivenciadas. A sala espontaneamente foi dividida entre os que queriam mostrar e os que preferiam só observar. Foi pedido que os educandos fechassem os olhos e recordassem uma cena de opressão que vieram a sofrer e que representasse no corpo algum gesto que deixasse claro aquela cena. Quando todos estivessem com a imagem já delimitada no pensamento, numa só vez iriam expô-las aos outros como um conjunto de várias estátuas, e destas deveriam escolher algumas.

⁸³ Boal, 2008, em sua obra *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas* vai esclarecer que nem sempre o oprimido tem a consciência de que está sendo oprimido, o mesmo ocorre com o opressor quanto a se perceber como sujeito opressor. Por isso que se discutem ações efetivas que possam libertar os sujeitos de tais relações de opressões.

Os(as) educandos(as) selecionaram as imagens que mais os impactaram para que se iniciasse o processo de ensaio de encontrar diversas resoluções para aquelas questões. Uma me chamou a atenção por ter sido ela fonte de tantas inquietações que reverberou pela escola, propiciando debates e futuras ações. A cena, simples, denunciava indiretamente o agressor, porém os olhos que observavam, dos espect-atores, apontavam a culpa para a vítima, reprodução clara de uma cultura tão enraizada no machismo.

A cena era a seguinte: uma menina passava com a farda dobrada na altura do peito, a mostrar a barriga, por um garoto que ali estava sentado com o celular na mão. A atitude do menino foi a de fotografar a cena daquela mulher ‘gostosa’⁸⁴ que por ele passava. A cena congelava. Que iniciassem os procedimentos para a resolução. A primeira proposta surgiu de uma garota. Ela alterava a cena baixando a roupa da menina, cobrindo a barriga. Os atores iniciaram a cena e, mais uma vez, a atriz que passava pelo menino, agora com camisa baixa, mais uma vez foi fotografada. Outra espectadora pediu a vez para mudar a cena e disse à atriz: “por favor, pare de se exhibir, não rebole tanto assim!” A atriz (que é uma estudante) indignada refaz a cena, caminhando como robô, mais uma vez foi fotografada pelo ator/educando. Do meio da sala, saiu um suspiro indignado de outra menina que, alterando a voz, comenta: “Também, usando uma calça apertada dessa, só pode dar em merda”. O tumulto foi grande; a cena foi deixada de lado porque o debate já estava acirrado. Meninas gritavam que não era culpa delas se os agressores faziam o que faziam. Outras já se posicionavam dizendo que a mulher dava margem. Os meninos ficavam calados. Numa pausa, foi pedido para que os meninos se posicionassem, e, entre desacordos, diziam que o que o cara fazia estava errado, mas que a mulher também pedia. Infelizmente a sirene da escola toca e a aula se dá por encerrada por ali.

O tumulto do debate da raiva tomada e por alguns se fez reverberar pelo intervalo das aulas e chegar inclusive aos jovens das outras salas, fazendo com que o debate sobre a temática aumentasse. Independente do professor que adentrasse as salas tanto do primeiro ano como dos terceiros⁸⁵, a pergunta era quase a mesma: “a culpa é da mulher se ela é assediada?”. Cenas foram ensaiadas pelas(os) educandas(os) como forma de representar a realidade e tirar delas conclusões. Foi quase um mês nesse debate. Sobre a forma do olhar, de como se olha, se é de admiração ou se é de maneira invasiva, desrespeitosa que nada tem com

⁸⁴ Optamos por trazer aqui o linguajar que eles utilizaram e que boa parte da nossa sociedade se apropria nos demonstrando a mulher como algo comestível, que propicia a saciar a ‘fome’ de alguém, que aqui pode ser interpretada pelo sexo, e depois colocada de lado. Não há uma visualização da mulher enquanto ser humano, e sim enquanto carne.

⁸⁵ Não detectei nenhum comentário ou disposição das turmas do segundo ano com o tema.

admiração, e sim com a cultura machista que em nós habita. Por um lado, os meninos se defendiam dizendo que se não reagissem assim, as próprias meninas o chamariam de veado⁸⁶. Outros se chateavam, dizendo que já se cansaram daquele debate

O tema aos poucos foi ficando de lado para que seguissemos com a conteúdo curricular tal qual como ela vinha preparada, porém esta não durou muito já que fomos surpreendidos por uma jovem do terceiro ano entrando na sala em que eu estava. Ela chorava e contava que seu amigo, que sentava ao seu lado, tinha alisado suas partes íntimas, e que ela só conseguiu se mover porque sua amiga tinha visto e a tinha tirado de lá. O pior é que o caso se espalhou, e a piada entre os meninos é que ela havia deixado, já que não tinha feito nada.

Diante disto, alguns educandos trouxeram a proposta de incluir os meninos nessa mudança de posição, já que as agressões, em sua grande maioria, eram realizadas por figuras masculinas. Em uma sala de primeiro ano, um grupo de seis estudantes veio com a sugestão de fazer com que três meninos se vestissem como mulher durante um dia na escola para sentirem na pele um pouco das opressões em que só a representatividade do que é ‘ser mulher’ gerava. Nessa vivência e, em meio à era tecnológica, vários vídeos por celular foram feitos, revelando zombaria e piadas altamente machistas para com estes. Os meninos disseram que sentiam necessidade de compartilhar aquela situação desgastante da qual passaram, numa tentativa de conscientização de respeito às mulheres e à homoafetividade. Queriam que a escola soubesse. Foi quando pensamos uma estratégia de unir, se não a escola, pelo menos os primeiros anos numa construção dialógica sobre o tema. Eis que indiquei a construção de curtas em que cada sala construiria seus minifilmes e, em um dia específico, nos reuniríamos para assistir um ao trabalho do outro.

As temáticas já sabiam quais eram. Os argumentos já haviam sido esclarecidos durante todo o processo precedente o qual já comentamos anteriormente. Faltavam as escolhas das cenas para o início das gravações. Aqui, mais uma vez, ao Teatro do Oprimido fomos recorrer. A técnica foi tirada do Arco-íris do Desejo⁸⁷, do modo de “Romper a Opressão”. Alguém contará uma agressão de assédio que sofreu e a cena se passará tal como foi contado. A ideia central é de encontrar soluções para o ocorrido, porém, aqui, neste caso de gravação, a solução deveria vir em forma de perguntas e incômodos ao espectador, numa proposta de tentativa de participação, vídeo-espectador, mesmo que seja por relatos de vida

⁸⁶ Descrevo utilizando a palavra que foi usada por eles. Dentro da temática da homoafetividade se desenvolveu mais um trabalho que adiante iremos abordar

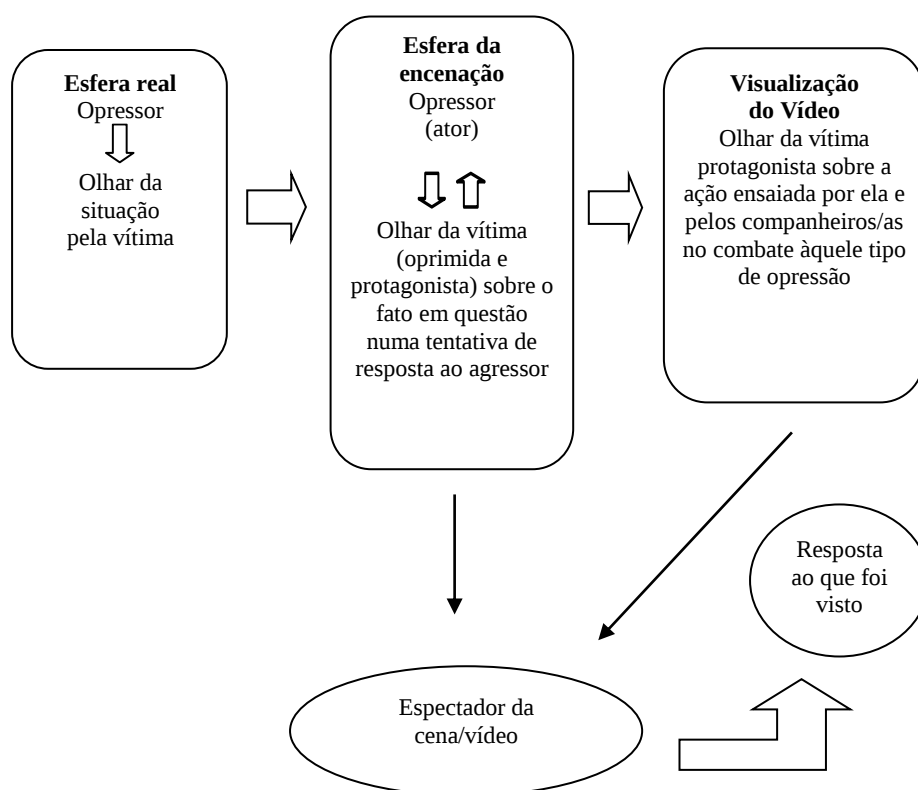
⁸⁷ O Arco-íris do desejo é uma extensão do Teatro do Oprimido. Ele foi criado durante a percepção de Augusto Boal quanto a certas opressões internas, que não se via o opressor concreto, mas os sentimentos que oprimiam o sujeito. Ex.: o medo, a solidão e etc.

destes. Escolhemos essa proposta como vertente de ensaio para transformação, pois como cita Boal:

Se realmente não houver nada a fazer, nem vale a pena tentar. Mas, geralmente, pode-se fazer alguma coisa. A experiência demonstra que o protagonista, pelo simples fato de contar a cena vivida ou de propor uma improvisação da mesma, revela seu desejo de revivê-la, de transformá-la, de examinar suas variantes e alternativas. Sendo assim, é preciso experimentar. (Boal, 1996, p.72).

Mesmo com tantas educandas a chorar, tremer e sentir medo só de lembrar, muitas delas pediram para entrar em cena. Foram vários ensaios de mudança sobre as cenas que se passavam. Algumas que não se sentiam à vontade para encenar a sua história pediam para que estas fossem contadas, só pelo simples e grande gesto de desabafar.

Enfim... Os curtas foram criados e apresentados perante as salas de primeiro ano, onde o trabalho se desenvolveu. Era um momento novo, pois ali estava explícita a cena do olhar de quem viveu o acontecido de maneira verídica, portanto, tendo uma conclusão do ocorrido, no mesmo olhar de quem (re)viveu a cena teatralmente (aqui geralmente a concepção modifica, pois a cena está presente, mas o agressor não é de fato o que cometeu o ato). É um ator que se propôs a imitar a ação e tentar trazer as emoções à tona. Dessa maneira, a protagonista revive a cena, ensaiando as possíveis transformações. Ela sabe que ali está segura, pois se trata de uma encenação, o que lhe dá margem para refletir sobre as possíveis atitudes e escolhas a serem tomadas, e o olhar de se ver na tela atuando aquela escolha que para ela, junto dos companheiros/as, pareceu mais plausível.



Deve-se perceber que nesse sistema, há o espectador da cena encenada no tempo presente, dando acesso à possibilidade da participação ativa quanto à resolução da opressão, e o espectador do vídeo que participa pelo diálogo.

A escolha de tal metodologia se deu porque os trabalhos foram elaborados em quatro salas separadas. Queríamos revelar que essa temática do Assédio Sexual era comum em toda a esfera escolar e social. A ideia era juntar as turmas para que percebessem que essa realidade era tão próxima e que, portanto, necessitava de mudanças reais e concretas na nossa sociedade. Se não podíamos alcançar o todo, então que alcançássemos o que estava ao nosso alcance: o âmbito escolar.

Era preciso desconstruir aquele olhar invasivo dos meninos. Era mais que necessário desmistificar esta ideologia que se uma menina paralisa diante de ato tão covarde era porque assim o havia permitido. Incentivar o debate para que as meninas percebessem que se isso ocorresse não era por culpa delas. Não se tratava da roupa ou do rebolado como falaram ou de tantas formas que pensaram. Pensamento este introjetados em nós como estrutura do silenciamento e da aceitação da opressão massiva do machismo. Machismo este que, muitas vezes, é incumbido por ‘brincadeiras’ de mau gosto, que insistem em dizer que se trata de brincadeira para algo que é sério e desumano.

Há como modificar uma cultura tão enraizada em tão pouco tempo de vivência e de debate? Em leituras e estudos sobre o Teatro do Oprimido, o que percebemos é que ele é, entre tantos fatores, um instrumento para que o oprimido reconheça-se enquanto oprimido e lute para mudar a sua realidade, que também é a realidade de outros. Foi o que aconteceu...

4.5 Calada não vou mais ficar!

Enquanto realizávamos a exibição dos curtas-metragens elaborados pelos educandos(as), acontecia na cidade de Fortaleza o evento “Mostra de Cinema em Direitos Humanos”, cuja temática também se voltava para a questão do assédio e do respeito à diferença de sexualidade e Gênero. Numa tentativa, que foi muito bem recebida, levamos a Mostra para dentro da escola com exibição de dois longas: “Precisamos falar de assédio” e “Meu nome é Jaque”. O primeiro é um documentário em que deixam uma van estacionada em pontos estratégicos de São Paulo durante alguns dias. Do lado de fora ficava uma mulher a explicar que o propósito daquilo era recolher relatos de vida das agressões sexuais. A reação das educandas foi alarmante quanto ao incômodo e reconhecimento perante o tema.

O segundo longa retrata a vida de uma mulher transexual e portadora do vírus HIV. Este longa-metragem demonstra o preconceito sofrido por ela nestas duas esferas, porém revela que as agressões também provêm pela falta de informação⁸⁸.

Após a visualização dos longas, nos dirigimos para a quadra debaterem sobre o tema. Para este momento convidamos ativistas das lutas feministas e do LGBTQS+.

Figura 9: exibição do longa-metragem



Fonte: acervo da pesquisadora (2017).

Figura 10: exibição dos longas



Fonte: acervo da pesquisadora (2017).

Figura 11: encontro na quadra e roda de conversa.



Fonte: acervo da pesquisadora (2017).

Foi nesse encontro na quadra, entre compartilhamentos de saberes, que tivemos a presença de mais uma educanda a pedir a fala para compartilhar uma denúncia que ela havia feito após todos aqueles debates e ações no decorrer do ano. Esta contou que, depois das vivências trabalhadas até aquele momento, sentiu em um determinado dia que, calada, não iria mais ficar. Estava decidida a denunciar o seu agressor. Procurou a mãe e contou o que o

⁸⁸ Recordemos que o programa Escola sem Partido tem como objetivo o silenciamento de debates como esses no meio escolar. Quem é sensível aos Direitos Humanos sabe do valor social que há em debatermos, defendermos e valorizarmos o direito da outra e do outros de serem e pensarem diferente.

tio havia feito. Entre pausas para conter o engasgo da emoção, continuou a relatar que a mãe desabou a chorar, pois tinha passado anos atrás pela mesma agressão provinda da mesma pessoa. Naquele dia, mãe e filha decidiram procurar a delegacia para fazer os devidos procedimentos. O que a educanda, de 16 anos, queria relatar era que precisavam denunciar; precisavam romper o medo, pois se nada fosse feito tudo continuaria como estava ou até poderia piorar. Era um círculo vicioso do qual a não intermediação levaria à crença de que aquilo poderia continuar e que inclusive poderia ser normal. Diante daquele momento, a frase anterior de Boal soou mais uma vez: “(...) se pode-se fazer alguma coisa (...) é preciso experimentar” (Boal, 1996, p.72).

5 CONCLUSÃO

É possível termos um mundo sem opressões? A resposta afirmativa, mesmo sendo por mim desejada, me parece como um ponto final na chegada. Como finalizar o que está tão longe de acabar? Resta-nos aqui não a conclusão em sua totalidade, mas em suas particularidades.

Os relatos de vida contados, teatralizados, experimentados, foram na verdade, meias verdades. Pedacos de história de vida que foram omitidas como resguardo do corpo e espírito. Algumas dessas ações poderiam ter sido tão traumáticas que a própria mente tende a encerrá-las ou enterrá-las bem lá no fundo de si. Quantas vezes não ouvi um “me esqueci”.

É preciso dar o tempo-espço necessário ao outro e a outra. É preciso habitar novamente o nosso espaço-dentro. Descobrir qual é o tempo de escuta, de carícias, de atenção destinados a si. Caso contrário como será possível saber se há opressões repercutindo em si?

Construir esse espaço de escuta entre os discentes é estimulá-los/as à busca incessante do seu conhecimento, de perceberem que entre o “que você deve ser – isto é, quem lhe pedem que seja, de acordo com o seu papel em determinada sociedade – pode ser muito diferente de quem você nasceu para ser” (KELEMAN, 2001, p.33). Afirmações como essa se baseiam na construção de imagens corporais criadas a corresponder ao pedido de cada estabelecimento social, sendo a escola uma delas.

Os corpos dos estudantes são homogeneizados no ambiente escolar. Tiram-lhes suas particularidades, regram suas necessidades básicas e os adaptam a abandonarem os seus corpos e a “estimularem” a mente. Tais ações impostas ao corpo fortalecem um abandonar-se de si para que vivam, corporifiquem a imagem de um corpo que lhes é imposta. Tais ações, violentadoras do sujeito, trazem consequências, tendo em vista que “Aqueles de nós que não habitam a própria carne, que não passam pelas satisfações profundas que o nosso corpo podem dar, estão sempre mendigando satisfação na porta alheia. Aqueles que temem seus impulsos acabam no mundo das idéias” (KELEMAN, 1996, p. 27).

São oprimidos em seus direito de ser, e nem percebem. O que é muito favorável para aqueles e aquelas que buscam permanecerem no poder. A escola que deve ser um espaço de libertação, preparação de sujeitos autônomos, acaba por optar em tornarem-se instituições fabricantes de corpos dóceis. Parte de uma política que trata seres humanos como objetos.

Seriam todas as escolas? Não. A escola é composta por outros seres pensantes e conflitantes entre si, procurando metodologias que lhe caibam dentro do conceito do que certo

ou errado. Compreende-se, também, que esses conceitos, inclusive, podem ser modificados, a depender do contexto histórico, social, político e cultural.

Exemplos destas forças antagônicas podem ser encontradas nesta dissertação em que há uma corrente política a defender a intervenção militar e a inserção de um projeto que, para mim mais amordaça, estagna o pensar do que protege os(as) educandos(as).

Trazer nestes emaranhados de relatos de vida que se entrecruzam e que nos comprovam que mais uma vez em nossa história estão querendo ludibriar o povo como forma de melhor manipulá-los, e sabermos disso e permanecermos passivos, é de certo escolhermos um lado. Quando à ignorância já não é mais a chave-mestra e de nós desperta o conhecimento, atitude para caminhar! Freire já nos revelava em sua poesia, “antes eu não sabia, hoje eu sei”, e este saber requer do sujeito um movimento. Hoje, eu como educadora, sei que o menino não estuda porque não quer, mas porque a dor na barriga gerada pela fome, tira sua atenção. Que a menina que chora no canto sofreu agressão, e que todas essas relações influenciam no processo de aprendizagem. Não posso compartilhar com alguns dos meus colegas que simplificam essas questões com a afirmação de que não estudam porque não querem. Agora que sei que sei, compartilhar de tal afirmação seria traição ao meu próprio saber. Situações tão bem definidas no poema de Paulo Freire que aqui tomo licença para expor trechos dele.

[...]
Doce de banana e goiaba
doce de banana e goiaba
continuava gritando, andando apressado,
sem olhar para traz,
sem olhar para o lado, o nosso homem-brinquedo.
Foi preciso que o tempo passasse
que muitas chuvas chovessem
que muito sol se pusesse
que muitas marés subissem e baixassem
que muitos meninos nascessem
que muitos homens morressem
que muitas madrugadas viessem
que muitas árvores florescessem
que muitas Marias amassem
que muito campo secasse
que muita dor existisse
que muitos olhos tristonhos eu visse
para que entendesse
que aquele homem-brinquedo
era o irmão esmagado
era o irmão explorado
era o irmão ofendido
o irmão oprimido
proibido de ser.
Recife, onde tive fome
onde tive dor
sem saber por que

onde hoje ainda
 milhares de Paulos,
 sem saber por que,
 têm a mesma fome
 têm a mesma dor,
 raiva de ti não posso ter.
 Recife, onde um dia tarde,
 com fome, sem saber por que,
 pensei tanto, sem saber por que,
 nos que não comiam,
 nos que não vestiam,
 nos que não sorriam,
 nos que não sabiam
 o que fazer da vida.
 Pensei tanto, sem saber por que,
 nos deserdados
 nos maltratados
 nos que apenas se anunciavam,
 mas que não chegavam.
 Nos que chegavam,
 mas não ficavam,
 nos que ficavam,
 mas não podiam ser.
 Nos meninos
 que já trabalhavam
 antes mesmo de nascer.
 No ventre ainda, ajudando a mãe
 a pedir esmolas
 a receber migalhas.
 Pior ainda:
 a receber descaso de olhares frios.
 Recife, raiva de ti não posso ter
 [...]
 Sou ainda o menino
 que teve fome
 que teve dor
 sem saber por que
 Só uma diferença existe
 entre o menino de ontem
 e o menino de hoje,
 que ainda sou:
 Sei agora porque tive fome
 Sei agora porque tive dor.
 [...]
 (FREIRE, 2017, s/p)

Sei agora, como soube antes, que nós mulheres temos enorme desafio a superar/modificar. Sei agora, como não sabia antes, que posso encontrar forças em outras para abrir a boca e denunciar. Sei agora, que como mulher e educadora, tomar conta do corpo é preciso. Deste corpo artístico e político, desses corpos que desfilam pela escola ou por qualquer local em nossa sociedade.

Sei, porque aprendemos juntos. Eu, elas e eles. A compreendermos os *nãos* que são expressados de várias formas corporalmente, mas que nem sempre são em si respeitados. Como desmanchar os nós na musculatura que foram criados em forma de defesa e resposta?

Keleman cita em sua pesquisa: “[...] Embora os vendavais emocionais possam nos desenraizar, enfraquecendo-nos corpo e personalidade, eles podem igualmente servir para nos aprofundar – nos tornar mais vívidos, mais intensamente nós mesmos”. (Keleman, 1996, p.25).

Os capítulos descritos nesta dissertação trouxeram em cada início um pouco da história de cada autor elaborador de metodologias que usufruímos nesta pesquisa. No primeiro capítulo estudamos com os discentes quem foi Paulo Freire, qual seu contexto histórico e sua relevância para os dias de hoje. Percebemos que Freire está intrinsecamente ligado a questões de opressões, não tão diferente de Augusto Boal. Enquanto um usa das metodologias como forma de entendimento do sistema opressor na educação, o outro o faz se utilizando da realidade teatral como forma de ensaio para a vida.

Dialogar com esses dois autores numa dimensão educacional, social é perceber a potência humana enquanto sujeito modificador da realidade a qual está inserida. E ter entre este processo a vivência metodológica da Mimesis Corpórea é nos dar como elo de ligação a empatia, e portanto, a tolerância com o que é considerado diferente.

Este trabalho nos serve para perceber de como a opressão se imprime de vários ângulos, de profundezas diversas. Podemos senti-la e absorvê-la corporalmente, mentalmente, emocionalmente ou podemos pegá-las, analisá-las e modificá-las em luta para que o ocorrido não se repita nem com quem passou nem com outras pessoas. Foi isso que uma educanda fez, transformou suas dores em poesia, em teatro, e hoje luta contra esse tipo de opressão por meio da arte. Uma de suas poesias preferidas intitulada “fragmento” denuncia o dia a dia de muitas mulheres que aqui deixo como conclusão deste (per)curso de olhares de si: entre o Teatro do Oprimido e a Mimese Corpórea no processo de Ensino-Aprendizagem.

POESIA: FRAGMENTO

Isso que escrevo são fragmentos
Versos soltos que nem o silêncio que precede o esporro.
Eu sou aquilo que te causa mal estar
Aquilo que só somente à noite você vai lembrar
Quando tiver apenas você e o travesseiro
Enquanto você pensa na filha da vizinha
Que só tem dez anos e que mal tem seios
E que você diz que já tem cara de safada
Mas que reconhece sua própria imundice
Por isso você sempre diz isso, mas nunca em voz alta.
Eu sou o nó da gravata,
O incômodo do trabalho forçado
Quem pelas notas você faz
Mas para mim, ouvir nem se dá ao trabalho.
Eu sou o barulho do comprimido caindo na bebida
Da menina que mais tarde seria violentada

E você não avisou e a chamava de amiga
Eu sou o espaço vazio daquela encoxada
Que você me deu achando que eu não sentiria nada
Mas eu sinto, sinto muito
Pelos seios mutilados das mulheres
Que contra a ditadura foram à luta, hoje eu luto
Em momento de silêncio de cada um dos seus surtos
Segurando a garrafa, com a promessa de que rasgaria minha cara.
Eu sou o baque de cada soco dado em minhas costas de tão cansadas
As lágrimas escondidas no pano de prato
Das vozes gritadas
Ofensas endereçadas
Dos corpos sem abraços
Eu sou aquilo que antecede o estupro
Do colinho do tio ao cinco caras me coagindo em um terreno baldio
Do banho que não me limpava
Do medo que eu sentia do despertado da sala
Da sua tortura com hora marcada
Eu sinto nojo das suas cantadas
O momento reprise de cada uma das vezes que eu já fui xingada
“sua vagabunda, mas amada”
Eu sou o vômito daquela noite que você se esfregou em mim
E disse: “calada”
Eu sou o medo baixinho
O corpo encolhido
A culpa invadindo
Eu sou todas as vezes que disseram que eu tava mentindo
Eu sou a morte em vida
Eu sou todas as vezes que algum de nós presenciou um crime
E preferiu virar a esquina.

6 REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES, HORÁCIO, LONGINO; **A poética clássica**. tradução direta do grego e do latim por Jaime Bruna. 7ª ed. São Paulo: Cultrix: 1997.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo: fatos e mitos**. 3 ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2016.

_____, **O segundo sexo: a experiência vivida**. 3 ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2016.

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1975.

_____. **Hamlet e o filho do padeiro**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

_____. **O arco íris do desejo: o método Boal de teatro e terapia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero. 1983.

CAFIERO, Carlota. **A arte de Luís Otávio Burnier: em busca da memória**. Revista do Lume nº 5, 2012. Disponível em:
<<https://www.cocen.unicamp.br/revistadigital/index.php/lume/article/view/207>>.

CAMPOS, Flávio de. **Oficina de História: volume 3**/Flavio de Campos, Júlio Pimentel Pinto, Regina Claro. 2ª ed. São Paulo: Leya, 2016.

CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt. **Pensamentos fundadores na educação religiosa do Brasil colônia**. Texto HISTEDBR – Agenda 20 anos. Disponível em, http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Ana_Palmira_Casimiro2_artigo.pdf > Acessado no dia 14/05/18 às 18h5min.

COLLA, Ana Cristina. **Da minha janela vejo...: relato de uma trajetória pessoal de pesquisa do Lume**. –São Paulo: Aderaldo & Rothschild Editores Ed: Fapesp, 2006.

DAMASCENO, Maria Nobre. **A formação da juventude: educação e cidadania no contexto da diversidade cultural**. Fortaleza: Editora UFC, 2001.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. - **Por que arte-educação?** / João-Francisco Duarte Júnior – 22ª ed. – Campinas, SP : Papirus, 2012. (Coleção Ágere).

FERRACINI, Renato. **A arte de não interpretar como poesia corpórea do ator**. Campinas, SP. Editora da Unicamp, 2003.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Minidicionário da língua portuguesa**. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FOCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, Vozes, 1987.

FREIRE, Ana Maria de Araújo. **Paulo Freire: uma história de vida.** – 2ª ed. Revisão atualizada. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 17ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Por uma pedagogia da pergunta.** Paulo Freire, Antonio Faundez. 7ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **À sombra desta mangueira.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

GUÉNOUN, Denis. **O teatro é necessário?** [tradução Fátima Saadi]. São Paulo: Perspectiva, 2014.

HIRSON, Raquel Scotti. **Tal Qual Apanhei do Pé.** Uma atriz do Lume em pesquisa. – São Paulo: Aderaldo & Rothschild Editores ED. : Fapesp, 2006.

HOLANDA, Lígia Rodrigues. **DOS FIOS DA MEMÓRIA À TEIA DAS PALAVRAS: PAPEIS FEMININOS A PARTIR DA LUTA PELA TERRA NO ASSENTAMENTO MACEIÓ EM ITAPIPOCA, CE. (1972-1985).** FECLESC, 2018.

KELEMAN, Stanley. **O corpo diz sua mente.** – São Paulo: Summus, 1996.

_____. **Mito e Corpo. Corpo** – Uma conversa com Joseph Campbell. Summus, São Paulo, 117 p. (édition originale 1999).

_____. **Realidade Somática: experiência corporal e verdade emocional.** – São Paulo: Summus, 1994.

LECOQ, Jacques. **O corpo poético: uma pedagogia da criação teatral.** – São Paulo: Editora Senac São Paulo: Edições SESC SP, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 29ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

NISKIER, Arnaldo. **Educação brasileira: 500 anos de história, 1500-2000.** 7ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1989.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante** – cinco lições sobre a emancipação intelectual; tradução de Lílían do Valle-Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

Revista Dragão do Mar. Vol. 2, Nº 2, Abr-Jun, 2018.

SANTOS, Jovelina. **Em campo contra o inimigo vermelho**: A igreja católica na disputa pela sindicalização dos trabalhadores rurais no Ceará. *SÆCULUM – Revista de História* [26]; João Pessoa, jan./jun. 2012.

STREY, Marlene Neves. **Psicologia social contemporânea**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

TIBURI, Marcia. **Feminismo em comum**: para todas, todes e todos. 3 ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

VALE, Maria José. **Paulo Freire, educar para transformar**: almanaque histórico. São Paulo: Mercado Cultural, 2005.

VASCONCELOS, José Gerardo. **Trajetórias da Juventude**. Fortaleza: LCR, 2001.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A Prática pedagógica do professor de didática**. Campinas, SP: Papirus, 2000

SITES

BELUZO, Maira Ferreira. TONIOSSO, José Pedro. **O Mobral e a alfabetização de adultos**: considerações históricas. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro – SP*, 2(1):196-209, 2015. Disponível em: <<http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/35/06042015200716.pdf>> Acessado 16/04/2018 às 00h36min.

BOAL, Augusto em entrevista à TV Câmara, publicado em 9 de maio de 2012. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=ktBj1M_0vRE> Acessado em 07/11/2017

BOLSONARO, Eduardo. **Eduardo Bolsonaro esgracha Paulo Freire e desmascara Jandira Feghali**. Visualizar vídeo no youtube no site: <<https://www.youtube.com/watch?v=a7oOzAL8Vyc>> Acessado no dia 14/05/2018 às 12h32min.

BOLSONARO <<https://www.youtube.com/watch?v=a7oOzAL8Vyc>> Acessado no dia 14/05/2018 às 12h32min.

CARVALHO, Olavo de. **Olavo de Carvalho fala algumas verdades sobre Paulo Freire**. 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ag-kqDBFkAE>>. Acesso em: 15/05/18 às 15h46min.

FÁVERO, Osmar. **Memória das Campanhas e Movimento de educação de jovens e adultos**. No V encontro Luso-brasileiro. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/df/files/leiamais.apresenta.pdf>> Acessado em 20/04/2018 às 2h43min.

FREIRE, Paulo. In: MACENA, Chico. Publicado em 18 de maio de 2010. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=nwU-F7Fu6Js>> Acessado em 03/04/18 às 03h40min.

OLAVO DE CARVALHO <<https://www.youtube.com/watch?v=ag-kqDBFkAE>> Acessado no dia 15/05/18 às 15h46min.

Paródia da música Era uma Vez. Acessível no sítio do youtube:

<https://www.youtube.com/results?search_query=era+uma+vez+a+princesinha+passando+batom> Acessado em 11/12/17 às 18h03min.

Portal do Governo do Estado do Ceará. <<http://www.ceara.gov.br/2018/02/01/populacao-do-ceara-sera-beneficiada-com-40-novas-escolas-de-ensino-medio-em-tempo-integral/>> Acesso em 31/05/18 às 20h25min.

Programa Escola sem Partido <<https://www.youtube.com/watch?v=a7oOzAL8Vyc>> Acessado no dia 14/05/2018 às 12h32min.

PROJETO DE LEI Nº 867, DE 2015 (Do Sr. Izalci).

<<http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/files/PL.pdf>> Acesso em: 20/05 às 21h39min.

Projeto de Vida. Acessível pelo site <<https://pt.scribd.com/doc/303890224/EEEP-PLANOS-DE-AULA-PROJETO-DE-VIDA-PROFESSOR-ANO-1-pdf>> Acessado dia 01/09/17.

Revista Época. Jan/2009. Disponível em:

<<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI21555-15223-2,00-CARA+DE.html>> Acessado 16/04/18 às 20h12min.

Rev. adm. empres. vol.24. nº 2. São Paulo, Apr/June, 1984.

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901984000200004> Acessado dia 30/04/18 às 21h37min.

SEDUC < <http://www.ceara.gov.br/2018/02/01/populacao-do-ceara-sera-beneficiada-com-40-novas-escolas-de-ensino-medio-em-tempo-integral/>> Acesso em 31/05/18 às 20h25min.
SILVA, Agnaldo <<https://www.youtube.com/watch?v=z8Z9jcyJDpC>> Acessado dia 21/05/18 às 10h45min.

Transparency International durante o ano de 2017. Disponível em:

<https://www.transparency.org/news/feature/corruption_perceptions_index_2017> Acessado dia 13/03/18 às 19h5min.

VIEIRA, David Gueiros. **Método Paulo Freire, ou Método Laubach?** 2016. Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/artigos/178-metodo-paulo-freire-ou-metodo-laubach>>. Acesso em: 01/04/2018 às 14h53min.

<<http://www.ebc.com.br/tecnologia/2013/09/brasil-esta-em-14o-lugar-no-ranking-mundial-de-pesquisas-cientificas>> Acessado dia 13/03/18 às 19h15min

ENTREVISTAS

BIA. Entrevistas realizadas em novembro de 2017.

CORREIA. Entrevistas realizadas em abril de 2017.

CUNHA. Entrevistas realizadas em abril de 2017.

MACEDO. Entrevistas realizadas em abril de 2017.

Maria da Paz Santos. Entrevistas realizadas em agosto de 2016 e maio de 2017.

NERES. Entrevistas realizadas em abril de 2017.

PONTES. Entrevistas realizadas em abril de 2017.

SALES. Entrevistas realizadas em abril de 2017.

SOUSA. Entrevistas realizadas em abril de 2017.

VIANA. Entrevistas realizadas em abril de 2017.

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
INSTITUTO DE CULTURA E ARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM ARTES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado por Bianca Rodrigues Holanda, aluna do Mestrado Profissional em Arte da Universidade Federal do Ceará, para participar de uma pesquisa. Leia atentamente as informações abaixo e tire suas dúvidas, para que todos os procedimentos possam ser esclarecidos.

A pesquisa com título (PER) CURSOS DE OLHARES DE SI: UMA CONSTRUÇÃO CORPORAL POÉTICA E POLÍTICA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM tem como objetivo desenvolver metodologias que venham a propiciar um ensino voltado para a dialogicidade e práxis com os alunos das turmas de primeiros anos. Dessa forma, a sua participação poderá trazer como benefícios um possível desenvolvimento de metodologias a serem aplicadas, visando um melhor entendimento dos conteúdos de Arte.

Para a sua realização, preciso da autorização do responsável legal e do discente para o uso de imagens. Ressalta-se que a sua colaboração é de caráter voluntário e não implica em remuneração. Há o risco de você sentir-se constrangido com alguma pergunta e/ou vivência, e caso isto ocorra, poderá a qualquer momento interromper a pesquisa e se for de sua vontade encerrar sua participação.

Os seguintes procedimentos serão respeitados:

¹⁹ Seus dados pessoais e outras informações que possam identificar você será mantido em segredo;

²⁰ Você está livre para interromper a qualquer momento sua participação na pesquisa sem sofrer qualquer forma de retaliação ou danos.

²¹ Os resultados gerais da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos e podem ser publicados em congresso ou em revista científica especializada

Endereço do(s) responsável (is) pela pesquisa:

Pesquisador Responsável: Bianca Rodrigues Holanda

Instituição: Universidade Federal do Ceará /

Endereço: Instituto de Cultura e Arte, situado na Av. Mister Hull, s/n - Pici, Fortaleza - CE, 60455-760

Telefones para contato: (85) 987478471

E-mail: biancarh29@hotmail.com

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a sua participação na pesquisa entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 Rodolfo Teófilo fone: 3366-8346.

O abaixo assinado _____, ____anos, RG: _____.declara que é de livre e espontânea vontade que está participando da pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro ainda estar recebendo uma cópia assinada deste termo e que minha participação é de caráter voluntário e não serei remunerado.

Pesquisador Responsável: _____

Data: ____/____/____

Participante: _____

Responsável pelo aluno: _____

Data: ____/____/____

ANEXO B – O HOMEM QUE NÃO TINHA NADA

O homem que não tinha nada, acordou bem cedo
Com a luz do sol já que não tem despertador
Ele não tinha nada, então também não tinha medo
E foi pra luta como faz um bom trabalhador
O homem que não tinha nada, enfrentou trem lotado
A sete horas da manhã com sorriso no rosto
Se despediu de sua mulher com um beijo molhado
Pra provar do seu amor e pra marcar seu posto
O homem que não tinha nada, tinha de tudo
Artrose, artrite, diabetes e o que mais tiver
Mas tinha dentro da sua alma muito conteúdo
E mesmo sem ter quase nada ele ainda tinha fé
O homem que não tinha nada, tinha um trabalho
Com um esfregão limpando aquele chão sem fim
Mesmo que alguém sujasse de propósito o assoalho
Ele sorria alegremente, e dizia assim
O ser humano é falho, hoje mesmo eu falhei
Ninguém nasce sabendo, então me deixe tentar (me deixe tentar)
O ser humano é falho, hoje mesmo eu falhei
Ninguém nasce sabendo (ninguém), então me deixe tentar
O homem que não tinha nada, tinha Marizete
Maria Flor, Marina, Mari, eu quero ser o menor
Um tinha nove, uma doze, outra dezessete
A de quarenta sempre foi o seu amor maior
O homem que não tinha nada, tinha um problema
Um dia antes mesmo foi cortado a sua luz
Subiu no poste experiente, fez o seu esquema
Mas a noite reforçou o pedido pra Jesus
O homem que não tinha nada, seguiu a sua trilha
Mesmo caminho, mesmo horário, mas foi diferente
Ligou pra casa pra dizer que amava sua família
Acho que ali já pressentia o que vinha na frente
O homem que não tinha nada
Encontrou outro homem que não tinha nada
Mas este tinha uma faca
Queria o pouco que ele tinha, ou seja nada
Na paranoia nóia quem não ganha te ataca
O homem que não tinha nada, agora já não tinha vida
Deixou pra trás três filhos e sua mulher
O povo queimou pneu, fechou a avenida
E escreveu no asfalto "saudade do Josué"
O ser humano é falho, hoje mesmo eu falhei
Ninguém nasce sabendo, então me deixe tentar (me deixe tentar)
O ser humano é falho, hoje mesmo eu falhei
Ninguém nasce sabendo (ninguém), então me deixe tentar

Então me deixe tentar (então me deixe tentar)

Então me deixe tentar (então me deixe tentar)

Então me deixe tentar (então me deixe tentar)

Então me deixe tentar (então me deixe tentar)

Compositores: Diego Silveira / Jose Tiago Pereira / Pedro Luis

Letra de O Homem Que Não Tinha Nada © Universal Music Publishing Group

Artista: [Projota](#)

Artista em destaque: [Negra Li](#)

Álbum: [Foco, Força e Fé](#)

Data de lançamento: 2014

Gênero: Hip-Hop/rap