



**Universidade de Brasília**

**INSTITUTO DE ARTES – IDA  
PROGRAMA MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES- PROFARTES**

**PEDAGOGIA DO PERTENCER  
Práticas educativas em diálogo com a Etnocenologia numa proposta pedagógica  
em artes cênicas para o EJA.**

**JOSELITO EDUARDO MATOS SAMPAIO**

**Brasília - DF  
2020**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Mp Matos Sampaio, Joselito Eduardo  
PEDAGOGIA DO PERTENCER: Práticas educativas em diálogo  
com a Etnocrenologia numa proposta pedagógica em artes  
cênicas para o EJA. / Joselito Eduardo Matos Sampaio;  
orientador Jorge das Graças Veloso. -- Brasília, 2020.  
174 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Artes Cênicas) --  
Universidade de Brasília, 2020.

1. Etnocrenologia. 2. Afeto. 3. Alteridade. 4. Práticas  
cênicas. 5. Pedagogias cênicas. I. Veloso, Jorge das Graças,  
orient. II. Título.

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB  
INSTITUTO DE ARTES – IDA  
PROGRAMA MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES- PROFARTES**

**JOSELITO EDUARDO MATOS SAMPAIO**

**PEDAGOGIA DO PERTENCER  
Práticas educativas em diálogo com a Etnocologia numa proposta pedagógica  
em artes cênicas para o EJA.**

**Esta é uma proposta pedagógica apresentada ao Programa Mestrado Profissional em Artes -PROFARTES como pré-requisito à obtenção de título de Mestre em Artes, sob orientação do Prof. Dr. Jorge das Graças Veloso.**

**Brasília - DF  
2020**

**JOSELITO EDUARDO MATOS SAMPAIO**

**PEDAGOGIA DO PERTENCER**  
**Práticas educativas em diálogo com a Etnocologia numa proposta pedagógica**  
**em artes cênicas para o EJA.**

**BANCA EXAMINADORA**

**Prof. Dr. JORGE DAS GRAÇAS VELOSO**

Orientador

**Prof. Dr. RAFAEL LIFTIN VILLAS BÔAS**

EXAMINADOR INTERNO

**Profa. Dra. FABIANA MARRONI DELLA GIUSTINA**

EXAMINADORA EXTERNA

**Brasília - DF**  
**2020**

## Agradecimentos

Ao meu orientador Professor Graça Veloso, que com sua hábil, generosa e delicada percepção conduziu essa proposta pedagógica com muito AFETO (Grupo de Pesquisa). E a todos os colegas envolvidos, em especial os do ProfArtes.

Gratidão.

A meu pai

## SUMÁRIO

1	PEDAGOGIA DO PERTENCER- Arcabouço teórico	13
	1.1 Apetências, competências e percepções pedagógicas	29
2	SUJEITOS, PRÁTICAS EDUCATIVAS E UM POUCO MAIS	43
	2.1 Ana Maria	44
	2.2 Isabella	54
	2.3 Juliana e Rui	66
	2.4 Eunice	90
	2.5 Mulher Negra	110
	2.6 Charles	156
3	REFERÊNCIAS	175
4	ANEXOS	177

## RESUMO

Parte este trabalho de uma reflexão sobre uma proposta pedagógica intitulada Pedagogia do Pertencer: práticas educativas em diálogo com a Etnocenologia numa proposta pedagógica em artes cênicas para o EJA. Busca demonstrar a minha atuação concreta especificada em atividades educacionais relatadas enquanto professor de artes cênicas da SEEDF, no CESAS-EJA entre 2018 a 2020. São práticas sustentadas em considerações teóricas pautadas pelas noções basilares da Etnocenologia, que contribuem nas reflexões sobre pedagogias de artes cênicas enquanto espectro relacional afetivo em busca de uma rede própria de saberes. As contribuições dessa nova disciplina se encontram na reunião de fundamentos, tais como afeto, alteridade, trajetividade, trajeto, identificação, diversidade, pluralidade e reflexividade. Como resultado desta pesquisa será possível identificar que a preocupação sobre uma prática estética pluridisciplinar e multicultural pode favorecer para a formação de métodos pedagógicos específicos distintos a cada indivíduo e/ou grupo. Por sua vez, poderá ainda gerar a potência de ampliação de repertório e autonomia de todos os envolvidos e todas as envolvidas na prática espaço-temporal escolar, abordando reflexões conceituais entre sujeitos em suas necessidades idiossincráticas. Destaca-se em especial, nestas reflexões, o respeito ao desenvolvimento do saber apresentado e vivido pelo estudante.

**PALAVRAS-CHAVE:** Etnocenologia. Afeto. Alteridade. Práticas cênicas. Pedagogias cênicas.



## ABSTRACT

This research is the result of a reflection on a pedagogical proposal entitled *The Pedagogy of Belonging: educational practices in dialogue with Ethnoscenology* within a pedagogical proposal for scenic arts for Youth and Adult Education. The intent of this project is to demonstrate specific concrete actions in educational activities from the perspective of a Scenic Arts Teacher of the SEEDF (Local schoolboard of the Federal District in Brazil) who worked at CESAS-EJA (public youth and adult high school) between 2018 and 2020. These practices are based on theoretical considerations guided by the basic notions of Ethnoscenology, which contribute to the reflections on the teaching of scenic arts as an affective relational spectrum in search of a network of knowledge of its own. The contributions of this new discipline are found in the combination of fundamental issues, such as affection, alterity, trajectory of life, experiences, identity, diversity, plurality, and the capacity for reflection. As a result of this research, it will be possible to determine that a focus on pluri-disciplinary and multicultural aesthetic subjects in practice can promote the formation of specific pedagogical methods unique to each individual and/or group. This, in turn, may also empower an expansion of the repertoire and autonomy of all those involved in the space-time of educational practice, addressing conceptual reflections between subjects according to the individual needs of each one of them. In these reflections, the respect for the development of knowledge presented and experienced by the student is particularly noteworthy.

**KEY WORDS:** Ethnoscenology. Affection. Alterity. Scenic Art Practices. Scenic Art Pedagogies.

## RÉSUMÉ

Ce travail a débuté à partir d'une réflexion sur une proposition pédagogique intitulée Pédagogie de l'appartenance: une approche qui envisage des pratiques pédagogiques en dialogue avec l'ethnoscénologie dans une proposition pédagogique en arts scéniques pour l'éducation pour jeunes et adultes (EJA). Il dévoile en détail les activités pédagogiques développées lors de mon action en tant que professeur d'arts scéniques, entre 2018 et 2020, au CESAS, une institution scolaire publique d'éducation secondaire pour jeunes et adultes gérée par le SEEDF (Bureau d'administration scolaire du District Fédéral) au Brésil. Ce sont des pratiques qui se reposent sur des considérations théoriques puisées des notions de base de l'ethnoscénologie, qui contribuent à des réflexions sur les pédagogies des arts scéniques en tant que spectre relationnel affectif à la recherche de son propre réseau de connaissances spécifiques. Les apports de cette nouvelle discipline se retrouvent dans la rencontre de fondements, tels que l'affection, l'altérité, la trajectivité, la trajectoire, l'identification, la diversité, la pluralité et la réflexivité. En tant que résultat de cette recherche, il sera possible d'identifier que le souci d'une pratique esthétique pluridisciplinaire et multiculturelle peut favoriser la formation de méthodes pédagogiques spécifiques propres à chaque individu et / ou groupe. À son tour, il pourra également générer le pouvoir d'élargir le répertoire et l'autonomie de toutes les personnes impliquées dans la pratique de l'espace-temps scolaire, en abordant les réflexions conceptuelles entre les sujets dans leurs besoins idiosyncratiques. On souligne dans ces réflexions, le respect du développement des connaissances présentées et vécues par l'étudiant.

**MOTS CLÉS :** Ethnoscénologie. Affection. Altérité. Pratiques scéniques. Pédagogies scéniques.

## CABIMENTO

Composição: Cláudia D'Oreyll / Kleber Albuquerque

Cabe tudo no mundo  
que alívio  
cabe até eu  
que pensei que nunca caberia

cabe cabide, cabe cabra macho, cabe cabra fêmea  
cabe calçado, pé descalço, cabe asfalto  
cabe grama, cabe grana que não acaba mais  
caldo de cana  
cabe falta do que não se é capaz de fazer  
ou que se faz e não se deixa perceber  
ou que se perde para alguém achar  
ou que se pede pra sempre ficar  
ou que se olha e se pode tocar  
ou que se ama, o que se ama

cabe tudo no mundo  
que alívio  
cabe até eu  
que pensei que nunca caberia

cabe teu mundo no meu  
cabe minha boca na tua  
cabe tua língua na minha  
e eu toda nua e você sem roupa  
ou com muito pouca roupa  
ou muita roupa  
dependendo da temperatura  
cabe altura que não posso ver  
cabem segredos que não podem mais se esconder  
e tudo aquilo que não pode conter ao me encontrar  
e tudo aquilo que é melhor deixar rolar  
cabe aqui, cabe longe, cabe horizonte  
cabe parede, cabe cama, mesa, rede

cabe toda incerteza  
cabe todo movimento com seu consentimento  
cabe todo caminho com seu coração  
cabe sim, cabe não  
cabe quem sabe talvez  
cabe tentar mais uma vez  
cabe inferno astral  
cabe tensão pré-menstrual  
cabe solução num suspiro  
cabe fumaça e ar  
a cada espírito  
cabe saúde  
suspiro ao pensar que você está para chegar  
cabe a eternidade até o nosso próximo encontro  
cabe estar pronto  
cabe alaúde no samba  
ginga de bamba no maracatu  
cabe cru, cozido, frito, queimado  
cabe sal, doce, flor, foice  
segundo, terceiro  
cabe primeiro você  
por que tinha que ser assim  
por que tinha que ser

cabe tudo no mundo  
que alívio  
cabe até eu  
que pensei que nunca caberia.

## LISTA DE SIGLAS

SEEDF- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

CESAS- Centro de Educação de Jovens e Adultos

CESAS EAD - CESAS Educação a Distância

FADM-FBT- Faculdade de Artes Dulcina de Moraes- Fundação Brasileira de Teatro

EE - Ensino Especial

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PPP - Projeto Político Pedagógico

PCHEO - Práticas e Comportamentos Humanos Espetaculares Organizados

## 1. PEDAGOGIA DO PERTENCER:

### Arcabouço teórico

Destina-se este artigo à apresentação de uma proposta pedagógica denominada Pedagogia do Pertencer, advinda de minhas práticas como professor de artes cênicas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEE-DF. Essas práticas, agora apresentadas, acontecem em experimentações na Educação de Jovens e Adultos – EJA, no Ensino Fundamental 2, no Centro Educacional da Asa Sul – CESAS, e em outras escolas por onde passei.

Essa escrita está fundamentada nos pilares da Etnocologia, etnociência das artes do corpo e do espetáculo, disciplina fundada em colóquio realizado na *Maison des Cultures du Monde* em Paris, em 1995. Seu corpus teórico-metodológico configura uma matriz propositiva para o desenvolvimento de redes de saberes pluridisciplinares, conforme estabelece seu manifesto de fundação.

[...] Disciplina nova, a Etnocologia pretende abrir seu campo de investigação às práticas e às artes próprias a civilizações extremamente diferentes, considerando-as em sua identidade específica. A perspectiva adotada é pluridisciplinar, a fim de se levar em consideração o que depende da herança biológica comum a todos os homens e os princípios próprios a cada cultura. A Etnocologia designa um método de abordagem, que não implica hipóteses a priori sobre a natureza daquilo que se observa. [...] a Etnocologia compreende as “análises interiores”, que partem dos critérios próprios à cultura estudada, e de “análises exteriores”, fundadas sobre as noções e os métodos científicos em uso (MANIFESTO, 1996, p. 22).

Essa dupla dimensão de análise que compõe o escopo da Etnocologia interessa ao meu fazer educacional em artes cênicas. De um lado, inicialmente, serão observadas as “análises interiores” de quem se manifesta em sua idiosincrasia, o que conduz à possibilidade de nomeação como Pedagogia do Pertencer. E de outro, a “análise exterior”, que são os diálogos com saberes e metodologias que serão estudados para serem adequados, desenvolvidos e propostos para esse fazer pedagógico. Sendo assim, a relação dessas análises que formará então o procedimento concreto do fazer/estar em aula e é disso que se trata aqui.

Por esse entendimento matricial, essa nova perspectiva etnocientífica se pauta numa deliberação explícita, que é não centralizar as ações de conhecimento e menos mantê-las sob algum princípio autoritário, como o próprio Manifesto da Etnocologia se declara:

O desenvolvimento dos trabalhos empreendidos sobre as questões que nos interessam conduziu a uma inevitável dispersão dos dados e dos métodos. Não se trata, para nós, de centralizar de maneira autoritária o que quer que seja, mas sim de pôr em relação especialistas de diversas disciplinas e praticantes, não para unificar os métodos de trabalho, mas, bem ao contrário, para multiplicar os pontos de vista e os enriquecer (MANIFESTO, 1996, p. 22).

Essa preocupação metodológica em seu aspecto de ampliar seu repertório para enriquecê-lo de olhares e de fontes de pesquisa das mais diversas possíveis vai reverberar também nas proposições de Armindo Bião. Ele se posiciona diante do caráter agregador e explorador da Etnocenologia, com mais pontualidade em relação ao nosso caso quando apresenta “três campos de investigação teórica a propósito desse singular tipo de disciplina acadêmica, que se pretende inter, multi e transdisciplinar” (BIÃO, 1996, p. 12).

Essa extrema abertura metodológica em estado de conexões com áreas de pesquisa que interessem ao objeto de estudo, posicionará a Etnocenologia como uma fonte de diálogos e estudos em rede. Por exemplo, ela pode dar e receber, influenciando-se com a sociologia ou com a antropologia, ou mesmo com o campo da psiquiatria, astronomia, direito ou fisioterapia, ou qualquer outra área de conhecimento que for de interesse do pesquisador e se aproxime da realidade intrínseca do objeto estudado. Dará às pesquisas das práticas do corpo e do espetáculo um aspecto de aproximação da etnometodologia como consequência de construções epistemológicas a partir do lugar de fala de onde se está produzindo originariamente a atividade expressiva.

[...] vale considerar a contribuição de pesquisadores norte-americanos, como Garfinkel<sup>1</sup>, que propõem já nos fins dos anos 1950 a etnometodologia como perspectiva metodológica e não como uma disciplina. De fato, o que as etnociências podem ter como perspectiva comum é a busca da compreensão dos discursos dos diversos agrupamentos sociais sobre sua própria vida coletiva, inclusive e, talvez, principalmente, suas práticas corporais (BIÃO, 1999, pp. 16-17).

Simplificando, o que diz Armindo Bião pode servir, também, como uma síntese do que está sendo apresentado agora. A compreensão etimológica de Etnocenologia pode auxiliar na dimensão do seu recorte de pesquisa:

Etimologicamente, a palavra “Etnocenologia” pode ser compreendida em três instâncias: o prefixo “etno” vem de *ethnos*, destacando a extrema diversidade das práticas corporais e seu valor fora de toda referência de um modelo dominador e universalizante; o sufixo “logia” vem de *logos*, o que implica a idéia de estudo, de descrição, de discurso, de arte e de ciência; e o radical “cena” vem da raiz grega *skenos* (espaço cênico), evocando, em seu sentido arcaico, o “corpo” em sua relação dinâmica com a “alma”. Entretanto, diz a pesquisadora das Artes do Corpo Christine Greiner, como o radical “cena” comporta essas duas vertentes semânticas – “corpo” (e alma) e “espaço cênico” –, os estudos cenológicos não podem, em sua proposta de pesquisa, ser reduzidos à Cenografia. É justamente o “corpo” que a Etnocenologia quer estudar (CAMARGO, 2006, p. 3).

Outra visão tão precisa quanto essa de Camargo, porém apontando com mais contundência sobre um dos propósitos de alcance estético e político da Etnocenologia vai estar

---

<sup>1</sup> Sobre esse assunto: Garfinkel, Harold, *Studies in Ethnomethodology*, Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1967.

esclarecido em Jean-Marie Pradier. Ele define essa nova disciplina também como uma forma de se opor ao discurso hegemônico em qualquer forma que ele possa se apresentar quando diz: “Etnos destaca a extrema diversidade das práticas e seu valor fora de toda referência de um modelo dominador” (PRADIER, 1999, p. 26).

Essa dimensão da pesquisa que privilegia as práticas corporais “fora de um modelo dominador” em suas mais específicas condições, poderia, penso eu, se dar também no campo da educação. Porque, principalmente, a Etnocenologia é “uma área em que o principal foco deslocado [se serve] para os diálogos com a pluralidade dos saberes humanos” (VELOSO, 2016, p. 89) e, por isso, talvez apresente condição total para uma conexão com questões de aspecto educacional. Pois,

[...] a Etnocenologia tem contribuído para a ampliação dos horizontes teóricos da pesquisa científica e artística, de um modo geral, e, de um modo mais específico, para [...] pesquisadores dedicados às artes do espetáculo. Nessas artes, não estão considerados somente o teatro, a dança, o circo, a ópera, o happening e a *performance*, mas, sim, também, outras práticas [...] dentre os quais [...] os rituais, os fenômenos sociais extraordinários e, até, as formas de vida cotidiana, quando pensadas enquanto fenômenos espetaculares (BIÃO, 2009, p. 47).

Nesta proposição pluridisciplinar que se acerca das práticas do corpo humano enquanto “skenos”, vale observar que a dimensão de pesquisa sobre a alteração do corpo em seu estado ordinário despercebido para algo extraordinário, percebido, incomum, espetacular, ganha dimensões que vão muito além das atuais considerações em que o currículo em movimento da educação básica<sup>2</sup> da SEEDF, em artes cênicas, preveem.

Assim vendo, compreendo como ritos toda a rotina localizada nas *performances* ordinárias, individuais ou coletivas, em que o homem ou a mulher tem a consciência mais ou menos clara mais ou menos difusa da presença do outro (BIÃO, 1996) e não tem a intencionalidade objetiva de se colocar para este olhar. Neste grupo, para mim, está toda a vida cotidiana, em que se localizam as convivências familiares, profissionais, escolares, das multidões nas ruas ou mesmo as práticas individuais no trabalho, oração ou contemplação (VELOSO, 2009, p. 217).

Então, a percepção do estado alterado do corpo em cena, com a necessidade de observá-lo onde se encontra sem avaliá-lo previamente com conceitos hegemônicos é matéria da Etnocenologia. Isso pesquisando o lugar de fala de quem está praticando aquela ação em determinado lugar. Por isso o entendimento de que este corpo também está em estado de espetacularidade.

Para a Etnocenologia, a espetacularidade não se define somente como o evento artístico ou a proposição de técnicas corporais e cenográficas para a execução desses acontecimentos.

---

<sup>2</sup> Conferir currículo em movimento atualizado em 2018 em: [http://www.se.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/Curri%CC%81culo-em-Movimento-Ens-fundamental\\_19dez18.pdf](http://www.se.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/Curri%CC%81culo-em-Movimento-Ens-fundamental_19dez18.pdf)

Os rituais religiosos, ora festivos, carnaval, desfiles, práticas esportivas, palanques políticos e toda a sorte de acontecimento humano através de seu corpo alcançam status de espetacularidade. Mas também, os atos solitários, como rezar, cozinhar, escovar os dentes, ou se reunir com os amigos também podem atingir o rigor de uma análise estética abarcada por valores espetaculares dependendo do olhar do observador.

Por “espetacular” deve-se entender uma forma de ser, de se comportar, de se movimentar, de agir no espaço, de se emocionar, de falar, de cantar e de se enfeitar. Uma forma distinta das ações banais do cotidiano (PRADIER, 1999, p. 24).

Jean-Marie Pradier ainda evoca mais comportamentos espetaculares subjetivos, individuais e intensificados por situações sociais

[...] o que o gênio da humanidade inventou para celebrar deuses e a natureza, chorar os mortos, glorificar os vivos, dar prazer, provocar angústias ou admiração, convencer, seduzir, festejar o amor, aplacar instâncias invisíveis, solenizar os reencontros, rir, zombar, recitar, curar e que tem todas uma característica comum: a de associar estreitamente o corpo e o espírito num acontecimento social espetacular? (PRADIER, 1999, p. 24)

O entendimento em torno da palavra espetacularidade necessita de uma leitura específica em Etnocologia. Diversos estudiosos apropriaram-se deste termo dando-lhe conceitos pertinentes em seus campos de interpretação. Contudo, para a Etnocologia, a idéia de espetáculo que vem se avolumando com inúmeros estudos decorridos no século 20, chega ao entendimento atual com proposições que a distinguem da noção de teatralidade.

Um dos pilares basilares dos estudos em Etnocologia, o entendimento de espetáculo também se valerá da mesma impossibilidade de circunscrever-se em somente um ou outro ponto de vista.

Espetacularidade – palavra ainda não incluída nos mais importantes dicionários da língua portuguesa, editados no Brasil, que registram “espetaculosidade”, como qualidade ou procedimento de espetáculo – derivada do vocábulo espetáculo, de origem latina, destinada a designar o que chama, atrai e prende o olhar (HOUAISS, 2001, p. 1229; AURÉLIO, 1986, p. 704), que compreendo como uma categoria também reconhecível em algumas das interações humanas. [...] Trata-se de uma forma habitual, ou eventual, inerente a cada cultura, que a codifica e transmite, de manter uma espécie de respiração coletiva mais extraordinária, ainda que para parte das pessoas envolvidas possa se tratar de um hábito cotidiano. (BIÃO, 2009, pp. 35,36)

Para a Etnocologia, o espetáculo abarca fenômenos humanos e sociais, não somente os adventos reunidos na questão propriamente dita de artistas em seus estudos, ensaios e execuções, concebidos como as artes do espetáculo. Mas também “fundamento essencial e existencial da teatralidade” (BIÃO, 1999, p.14) humana e como ela pode aparecer em seus mais distintos lugares, estilos e situações.



Porém, a espetacularidade está, me parece, compreendida como um campo possível de desenvolvimento de noções que abre fronteiras à pesquisa diante uma tendência de categorizar modos de comportamentos espetaculares perante a grande teatralidade da existência humana na terra.

Então a questão midiática, política, do cotidiano, em suas mais simples ações ocultas ou não, o transe e êxtases, os ritos e cerimoniais, festividades religiosas ou mundanas, e toda a expressão humana solitária ou coletiva que pode existir, ter existido ou existirá, fazem parte do sentido de espetacularidade. E que não se encerrará como tal por uma ótica externa somente de quem observa a manifestação humana, mas, inclusive, de quem a executa e lhe substancia corporal e epistemologicamente pelos seus saberes internos.

Os PCHEO [Práticas e Comportamentos Humanos Espetaculares Organizados] podem ser agrupados em três subconjuntos, que tentaremos aqui definir. O conjunto mais fácil de ser caracterizado seria o conjunto das artes do espetáculo, compreendendo o teatro, a dança, a ópera, o circo e outras artes mistas e correlatas, no qual usualmente se distinguem artistas e espectadores. A prática espetacular aí é substantiva. Um segundo conjunto poderia ser definido pela expressão ritos espetaculares englobando: de um lado, rituais religiosos, festas, cerimônias periódicas, cíclicas e sazonais, nos quais os participantes tendem a se confundir entre si; e, de outro lado, eventos políticos e competições esportivas, nos quais a distinção entre participantes e espectadores parece mais evidente. Nessas últimas, os espectadores participam como torcedores, compondo ativamente e evidentemente o espetáculo, como ocorre também naturalmente em muitos eventos políticos, religiosos, cerimônias e festas [...] ao caráter espetacular, como adjetivo. O terceiro conjunto é o que apresenta maior grau de complexidade. Tentamos defini-lo como as formas cotidianas que são repetidas rotineiramente num mesmo espaço, com pessoas caracterizadas em papéis sociais (educador/ educando, vendedor/ cliente, médico/ paciente, sacerdote/ fiel, transportador/ transportado, esportista/ transeunte/ banhista, etc.), reconhecíveis socialmente por seus figurinos, adereços e posturas corporais, por suas formas de expressão vocal e gestual, reveladoras de estados de consciência e de corpo, [...] e espetacularidade [...]. O caráter espetacular deste subconjunto seria mais adverbial que substantivo, ou mesmo adjetivo. (BIÃO, 2009, pp. 93, 94)

A abordagem educacional influenciando-se com o estudo dos pilares de Etnocologia trará, possivelmente, um enriquecimento portentoso à reflexão das práticas pedagógicas em artes cênicas na educação básica. Essa nova disciplina oferece em seu corpo frondoso a capacidade de abarcar todas as manifestações humanas, das mais invisíveis às mais midiaticamente poderosas. E o quesito de não hierarquização de quaisquer expressões sobre outras potencializa o lugar de fala daquele que tem voz baixa ou mesmo que não fala.

Talvez isso contribua para o fortalecimento conceitual da nomenclatura Pedagogia do Pertencer, pois a bagagem afetivo-histórica prévia que este indivíduo carrega consigo possa, talvez, se transformar em saberes de sala de aula em artes cênicas. E, quiçá, este estudante olhe para sua própria trajetória com mais orgulho e reconheça o seu lugar de fala como algo único e

relevante. E que seus conhecimentos sejam assimilados também como assunto escolar, e, a partir dali, sejam ampliados a seu bem querer e benefício.

Por esses motivos, a reflexão sobre a importância da horizontalidade de valores entre as expressões corporais humanas em seus mais distintos lugares de existência instiga uma tendência possível à ruptura pedagógica vigente na SEE-DF, que se encontra atualmente centralizada no etnocentrismo. O que conduz os estudos em Etnocologia à condição de contribuir nas indagações sobre educação em artes cênicas.

Porque, a partir de então, o comportamento cênico de qualquer origem, daquele indivíduo, ora professor ora estudante, será o ponto de inflexão para a construção do novo. Pois a Etnocologia se esforçará em explicar que não há conceitos pré-concebidos determinantes.

Isso abre caminhos para que essa noção seja possivelmente aplicada no momento do encontro pedagógico entre professor e estudante. Ambos são detentores de histórias, de verdades e mentiras, imaginação e concretude, “corpo e o espírito” (PRADIER, 1999). E o encontro dessas trajetórias individuais implicará no fazer pedagógico em artes cênicas.

Neste caso a identificação se faz mais cara que a identidade, acredito. Porque, a verdade que pode ser estabelecida neste relacionamento entre professor e estudante não necessariamente prima pela objetiva realidade ontológica da escolarização tradicional, e sim pelo encontro ôntico (VALENTIM, 2018) dos indivíduos. Ôntico, em Marco Antônio Valentim, substancia o indivíduo

“propondo que a compreensão de ser, que Heidegger chama também de “transcendência originária” (1900:194), é a condição da possibilidade ontológica do “em si”, ou seja, da “transcendência ôntica”. (...), pois, que a independência do ente em si mesmo é, por assim dizer, “dependente” da dependência do ser em relação ao ser-aí. Porque o ser do ente só se dá no ser-aí, o ente é “em si” apenas para o ser-aí, como ente junto ao qual ele existe (VALENTIM, 2018, p. 51).

Logo, faz-se necessária a identificação desses trajetos particulares de vida neste momento. Quer dizer, se ambos, professor e estudante, acreditarem que naquele momento a verdade que carregam não seja ali, naquele instante, tão interessante, o império da imaginação pode tomar seu posto prioritário de livre navegação.

Essa perspectiva de livre ocorrência entre os encontros sem muita deliberação prévia também ajuda a contribuir no entendimento de uma possível fundamentação para a intitulação de Pedagogia do Pertencer. Pois o estudante, quando aborda um sentimento de pertencer ao saber próprio que está em desenvolvimento na hora de sua execução, pode despertar novos interesses e desejos para desencadear novas possibilidades de aprendizagens.

A noção etnocenológica sobre a identificação dá a chance de enriquecer substancialmente o entendimento do ato educativo, e especialmente o da pedagogia das artes cênicas. Essa noção de identificação não necessariamente renega a identidade e nem a exclui. O indivíduo que está como estudante naquele momento decidirá em que momento a sua identidade, tradição e ancestralidade se colocará às vistas da ação pedagógica. Este mesmo indivíduo pode decidir ou estar em um estado psíquico-físico que não ofereça condições para o aporte de sua identidade, mas o ato de identificação com este sujeito pode se transformar em matéria-prima educativa.

[...] nesse primeiro conjunto de noções, vale ressaltar a emergência da noção de “identificação”, como uma construção temporária, existencialista e dinâmica, contraposta à de “identidade”, como uma categoria definitiva, essencialista e estática, que se encontraria em crise na contemporaneidade; [...] Identificação – A categoria de momentâneo reconhecimento do sujeito, em parte ou no todo, na alteridade. (BIÃO, 2009, pp. 60, 61)

A identificação se coloca a serviço dos indivíduos ao passo em que eles estão naquele exato momento, o que eles se propõem e como se sentem, em qual estado corporal se encontram de fato. O professor que tem em si as sugestões pedagógicas influenciadas pela Etnocologia será convidado reflexivamente a reconhecer o estado corporal desse estudante como se encontra, afinal, ele está ali, e sem ele não há ato educativo algum. Graça Veloso destaca esse ponto com muita clareza.

Ao contrário de uma idealização [...] a postura deveria ser muito mais voltada para a busca do acolhimento de sua realidade concreta. [...] a Etnocologia, agora em seus diálogos com a Sociologia Compreensiva, penso que nosso papel, como formadores de educadores [também professores de educação básica], é muito mais o de compreender o meio social do que idealizá-lo (VELOSO, 2016, p. 42).

A inserção de uma prática educativa em Etnocologia sugere uma postura radical de “acolhimento de sua realidade concreta” e “de compreender o meio social do que idealizá-lo”. Isso é contumaz enquanto “Skeno”, em qualquer consideração que essa ação pedagógica esteja inserida. O professor de artes cênicas, por sua vez, “esvaziado” de pré-conceitos se encontrará com o estudante em seu estado concreto sem qualquer idealização. E essa postura profissional também deve ser encarada com o meio social em que estão inseridos a sala de aula, da escola como advento concebido público à sua narrativa de origem própria, o bairro onde a escola está, e a origem e o percurso desses indivíduos até estarem ali.

Parece-me que a identificação no ato educativo, para que esteja a mais próxima da plenitude, necessita de uma total abertura compreensiva e investigativa por parte do professor sobre a trajetória do estudante, e do grupo, do aspecto individual ao coletivo. Além de uma análise crítica da escola em seu contexto mais global ao específico, como ela encara a si e a sua

conduta escolar como instituição na comunidade onde está inserida. A percepção do andamento diretivo e administrativo, de como as coordenações, os professores e todos os outros funcionários envolvidos, agem diante de questões pertinentes ao fato educacional, especialmente no que diz respeito ao trato estudantil.

O estudante, sujeito e razão da existência do professor e de todo o sistema educacional, não deveria ser tolhido, acredito, em suas mais íntimas relações com a vida e a sua história. Encaro da mesma forma o posicionamento do professor também com a sua própria narrativa.

A compreensão da importância no ato educativo da inclusão dos trajetos de vida suscita, assim me parece, mais vigor à prática pedagógica em artes cênicas, tentando escapar de certa artificialidade dos saberes e de sua ingerência para ações superficiais e impessoais. O trajeto pessoal, enquanto substância humana e também fluir pedagógico em sala, tem em si a potência que pode proporcionar a identificação desses corpos que se encontram com o propósito escolar.

A Etnocologia encara a idéia de trajeto como um agenciamento importante de pesquisa entre o pesquisador e seu fenômeno. O que no caso da educação, ao ser influenciada pela nova disciplina, o agenciamento ocorre entre o professor, o estudante e a pesquisa oriunda desse encontro pedagógico. Santa Brígida, em diálogo com Michel Maffesoli, é bem específico quanto a esse procedimento metodológico de pesquisa, o que transporto também para uma relação de desenvolvimento de conhecimento em atividade escolar.

Como campo metodológico, trata-se de uma pesquisa-ação em que o pesquisador faz parte daquilo que descreve, está no plano interno da pesquisa. Um pesquisador presente com sua história de vida, absorvendo a vivência e o conhecimento adquirido na prática artística [...], propondo uma metodologia que privilegia a competência única, e conferindo ao pesquisador a liberdade de excluir a isenção como condição necessária à pesquisa. Reafirmamos, aqui, a indissociabilidade do conhecimento científico e artístico como premissa etnocológica no universo acadêmico: "... que inaugura linhas originais de indagação. Sabe apenas a direção a tomar em busca do desconhecido" (SANTA BRÍGIDA, 2014, p. 32).

Isso coloca sempre em primeira pessoa o posicionamento científico em relação ao seu estudo, vocalizando também o fazedor. A apropriação do estado de pesquisa pelo praticante, talvez seja uma das mais importantes noções que a educação em artes cênicas pode "beber" dessa nova disciplina.

[...] a proposição da Etnocologia, multiplicam-se às dezenas as possibilidades de trajeto – e de projetos futuros – para esta jovem perspectiva transdisciplinar, considerando-se, simplesmente, o variado percurso acadêmico de cada um dos pesquisadores presentes (BIÃO, 2009, p. 45).

A trajetória ganha, no campo educacional, um entendimento de que o que pertence ao estudante enquanto contendor de suas próprias redes prévias de saberes se faz em coisa valiosa para o início da identificação de um projeto de pesquisa em artes cênicas. E que a possível

proposta epistemológica da Pedagogia do Pertencer, em sua noção primária, poderá ajudar o estudante no desenvolvimento da percepção de que pertence ao seu próprio saber e que isso traz benefícios para si. E talvez abra, em algum momento, condições de desencadear novas possibilidades de aprendizagens condizentes à sua trajetória, ao seu pertencer de fato.

O que proporcionará à condução didática da Pedagogia do Pertencer a uma extensão “inter, multi e pluridisciplinar”. Pois o professor ao encontrar-se, com sua trajetória, com a trajetória do estudante, ambos se identificam, para uma ação educativa em artes cênicas. O estudante, vocalizando ou não a sua presença naquele instante, mas, sendo permanentemente percebido e perscrutado sobre o seu momento, é tendenciosamente conduzido a se interessar por algum assunto que lhe traga certa autonomia, mesmo que fragmentada e ainda opaca.

Se, por algum instante, esse interesse despertado se transforme em ação expressiva por parte do estudante, daí, enfim, foi dada a largada em busca da autonomia deste. E então, o próximo passo será levá-lo à compreensão de que ele é o sujeito de sua própria pesquisa, e deve apropriar-se do seu objeto. Pois ele será aquele com “competência única” (SANTA BRÍGIDA, 2014) para conseguir realizar tal tarefa, mais ninguém terá o seu ponto de vista e conhecimento tão próprio sobre esse tema.

É como se a trajetória do estudante fosse o combustível propulsor para ele iniciar um processo “trajetivo”<sup>3</sup> ao lado do professor. Este “professor [que] tem seu lugar, como pesquisador” (DEMO, 2006, p. 64) o acompanhará e o ajudará a encontrar seu próprio método pessoal investigativo. E que ambos buscarão referências próprias àquela questão oriunda desse encontro para dar prosseguimento ao trajeto de cada um, porém nestes momentos de sala de aula estarão juntos investigativos por um tempo.

E nisso posso afirmar, pois é a minha prática cotidiana, um aprenderá muito com o outro, o novo e desconhecido estará pela frente. Este momento alcançado nas atividades de aula, considero, como o estado físico expressivo pleno e consciente de trabalho pedagógico em artes cênicas. Armino Bião, ao pontuar o trabalho expressivo, traz uma importante contribuição no rumo de responder às minhas inquietações.

Se há experiência sem expressão não me interessa, pois não tenho como alcançá-la. Só posso alcançá-la por meio da expressão daquela experiência. Assim, poder-se-ia entender, no máximo, uma expressão vazia de experiência, porque há, pelo menos, a própria experiência da expressão. É aí que reside o fundamento essencial e existencial da teatralidade. Teatralidade entendida como a condição organizadora do espaço em função do olhar, que se constitui no sentido do reflexo (BIÃO, 1999, p.14).

---

<sup>3</sup> O conhecimento de si e do mundo é um fenômeno reflexivo e trajetivo (trajective). “Trajetivo” no sentido de revelar essa duplicidade e ambiguidade da relação entre o subjetivo e o objetivo. (BIÃO, 2009, p. 125)

A Etnocenologia abre, na educação de artes cênicas, a possibilidade ôntica de ação expressiva. Quer dizer, isso acontece quando aqueles corpos em estados alterados de estudantes atuam com autonomia em suas próprias perspectivas expressivas diante de suas características pessoais e seus anseios. Esses corpos, então, já se encontram em estado de espetacularidade.

“O fundamento essencial e existencial da teatralidade” (BIÃO, 1999) se encontra na dimensão que aquele “estudante” se expressa, recheado ou não de verdades. Mas o que interessa, então, neste ato educativo é a prática expressiva corporal “mais ou menos consciente<sup>4</sup>” (BIÃO, 1999), como lhe aprouver. Proporcionando, mesmo que profusamente, uma reflexão daquele estado anterior para uma ampliação de seu repertório expressivo.

O horizonte teórico-metodológico aqui esboçado insere-se, como não poderia deixar de ser, [...] que é apenas um, dentre muitos outros possíveis. E é exatamente assim, que aqui se compreende a noção de trajeto, [...], como a necessária e imprescindível articulação entre o sujeito e o objeto (BIÃO, 2009, p.62).

Quer dizer, não há uma metodologia fundamentada e pré-concebida que dê conta da ação educacional em artes cênicas em sua completude. Porque a prática pedagógica só terá início quando os trajetos humanos se colidirem, e em estado de alteridade, formarem, por instantes, um fluxo trajetivo com o intuito primário expressivo. Qualquer expressão é válida. O teatro, como elemento pedagógico, só se valerá como tal, se o “outro” assim conceber como relevante. Pois, dentro da concepção etnocenológica, jamais uma prática poderá agir verticalmente sobre o “outro”.

Ao contrário, a Etnocenologia nos diz que suas noções são valiosas por serem abertas a áreas infinitas de conexão, e a produção igualmente infinita de métodos para se chegar à expressão. E não ao contrário, a expressão ser espremida, invalidada, ou desconhecida pelo método. O método a serviço da pedagogia expressiva e não seu algoz.

Como se neste instante revelara-se uma maneira diferente da usual de encarar a pedagogia de artes cênicas. Algo como um procedimento de busca das raízes culturais e afetivas do estudante, e como este se encontra neste momento. E a partir daí, tratar o assunto educacional em seu decurso natural. Isso, de fato, é sobremaneira válido na minha realidade prática no CESAS atualmente.

Neste mesmo universo, uma colega da Educação Básica, professora da disciplina de física, Aline P. Barbosa, levantou a hipótese de uma possível etnoeducação. Acenou que suas

---

<sup>4</sup> “Quando falo de teatralidade e cotidiano, estou querendo me referir a esse jogo lúdico do dia a dia, onde desempenhamos uma série de papéis de uma forma mais ou menos consciente; sempre de uma forma lúdica, no sentido de satisfazer nossa vontade, nossa necessidade.” (BIÃO, 2009, P. 145)

atividades em sala de aula poderiam sofrer determinadas influências ao ter contato com esses conceitos desenvolvidos em Etnocologia.

Ao ler, em linhas gerais, o seu depoimento, percebo que ela desenvolve um raciocínio, somado às outras noções desenvolvidas até aqui, voltado à alteridade. Noção esta, a alteridade, importante que faz dessa nova disciplina uma influência potente para a compreensão da minha prática pedagógica.

[...] desejo propor que a Educação- ou uma possível Etnoeducação – [...], inspirados pelo princípio etnocenológico do direito legítimo de cada um ver o mundo de sua própria perspectiva, também deixem de se submeter a categorizações teóricas que sempre tentam explicar tudo com base em uma única perspectiva [...] conexões infinitas... nem começo nem fim... (BARBOSA, 2014, p. 6).

Esse posicionamento de uma etnoeducação tem ainda outro argumento importante, dentre tantos, de Barbosa, pois ela chama a atenção quando diz:

Etnoeducacionalmente, buscaríamos escapar do que Lins chama de “alteridade enfermeira” – “espécie de ideal de santidade em que o agente é aquele que age e que não é agido” (LINS, 2005, p. 1241). Buscaríamos também reaproximar a educação do cotidiano, de tal forma que ela tendesse bastante para o que Gallo chama de “educação menor”, isto é, “um ato de revolta e de resistência” (...) contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas” (GALLO, 2002, p. 173). No contexto dessa educação menor, o “professor-profeta, que do alto de sua sabedoria diz aos outros o que deve ser feito” (p. 170) cederia lugar para o “professor-militante”: “aquele que, vivendo com os alunos o nível de miséria que esses alunos vivem, poderia, de dentro desse nível de miséria, de dentro dessas possibilidades, buscar construir coletivamente” (p. 171) (BARBOSA, 2014, pp. 8-9).

Esse aspecto que também almejo com minhas atividades na pedagogia em artes cênicas, ser esse “professor-militante” que poderia se configurar na prática quando:

(...) ao contrário, buscaria possibilitar-lhes [aos estudantes] construções conceituais e processuais de conhecimento, a partir de problemas que, entendidos, cada um deles, como uma “violência que arromba a naturalidade de um pensamento tranqüilo e automático” (GALLO, 2008, p. 69), precisariam ser sentidos singularmente por cada indivíduo (BARBOSA, 2014, p. 6).

Esse depoimento se parece muito próximo à minha realidade pedagógica, exceto a questão “de um pensamento tranqüilo”, pois como afirma Graça Veloso

Afinal, este é um país em que a educação básica se depara, historicamente, com dificuldades crônicas, surgidas já em nossas origens como nação. Não é possível deixar de associar nossa deficiência educacional básica a questões que passam por princípios segregacionistas, estabelecidos ainda em tempos de nossa colonização. Podemos citar o sistema escravagista e suas conseqüências ainda contemporâneas, uma corrupção gravemente instalada no seio da sociedade, dificuldades relacionadas à permanência histórica da pobreza, dentre um sem número de outros problemas largamente difundidos. A miséria, [...], que leva à convivência terrível de estudo com a obrigação de trabalhar para ajudar no sustento familiar, produz também uma irregularidade nos processos de aprendizagem, quando não a evasão pura e simples (VELOSO, 2016, p. 39).

Esse “professor- militante” que pode ter outras nomeações reside em ações cujo princípio tende a “um ato de revolta e de resistência” [...] contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas” (GALLO, 2002, p. 173- apud BARBOSA). Essa visão se potencializa e se firma quando Célia Xakriabá define uma ação pedagógica junto à escola enquanto instituição do Estado, de forma que conduz Xakriabá para um estado de consciência que a transforme em uma espécie de guerreira de seu povo quando age no ambiente escolar, “[...] porque tomamos como ponto de partida uma mesma luta ancestral por educação – seja nas escolas ou nas universidades, lugares que igualmente temos ‘amansado’, aqui no Brasil” (XAKRIABÁ, 2018, p. 168).

Essa visão de uma escola pouco tranqüila e que age conforme os ditames inadequados históricos e sociais para uma educação menos humanizada será relatada com mais especificidade a seguir na contextualização do CESAS.

Entretanto, o entendimento de uma possível etnoeducação neste momento é bastante válido, pois se afasta da noção moderna das etnociências, desenvolvidas na Alemanha oitocentista. E mais especificamente das origens da etnologia<sup>5</sup>, enquanto comportamento de pesquisa sob uma ótica etnocêntrica<sup>6</sup> unívoca. Dará a chance de migrar seu entendimento para um formato mais subjetivo e pessoal do lugar de fala. É disso também que a Etnocenologia se apropria em seu método de pesquisa nos meados da década de 1990.

E é o que se pretende afirmar quando está proposta enquanto uma pedagogia do pertencer. Embasa-se e solidifica-se nessa fundamentação, ainda mais quando o pesquisador deve ser aquele que pratica o conteúdo da pesquisa, dando-lhe a potência da voz de dentro do objeto, em questão, na prática educativa em artes cênicas. Neste caso, o estudante é o pesquisador-praticante acompanhado pelo professor.

Essa visão etnocenológica busca romper com os entendimentos de que o “outro” pode ser considerado como exótico e pesquisado por uma ótica externa numa epistemologia universalizadora, unilateral e hierarquicamente vertical. No nosso caso, o professor, imbuído

---

<sup>5</sup> A proposta da Etnocenologia remete à etnologia, que é uma denominação muito frequente, na França, daquilo que, muito frequentemente, nos Estados Unidos chama-se de antropologia cultural, e, na Inglaterra, de antropologia social. Constitui a disciplina científica que se ocupa de estudar um grupo social, um povo, uma nação. Seu método privilegiado é a etnografia, a descrição dos fenômenos sociais da população tomada como objeto de pesquisa. Várias disciplinas surgiram daí: a etnobotânica, a etnolinguística e a etnomusicologia, por exemplo. A Etnocenologia inscreve-se nessa tradição, com todos os problemas epistemológicos pertinentes. (BIÃO, 2009, p. 134)

<sup>6</sup> Ver filme “VÊNUS NEGRA” e a relação opressiva causada por uma visão científica desumana naquele tempo de estudos em etnologia. Data de lançamento [17 de junho de 2011](#), (2h 44min). Direção: [Abdellatif Kechiche](#). Elenco: [Yahima Torres](#), [André Jacobs](#), [Olivier Gourmet](#). Gêneros [Drama](#), [Histórico](#). Nacionalidade [França](#). Sinopse: Paris, 1817. “Diante do corpo de Saartjie Baartman (Yahima Torres) o anatomista Georges Cuvier (François Marthouret) diz que jamais tinha visto uma cabeça humana tão parecida com a dos macacos. Uma plateia composta por cientistas aplaude a constatação. Sete anos antes, Saartjie deixava a África do Sul como escrava de Hendrick Caezar (Andre Jacobs), sendo obrigada a se exibir em feiras de aberrações de Londres.” (<http://www.adorocinema.com/filmes/filme-137366/>)



dos pilares da Etnocologia, jamais poderia se tornar o “dono da verdade” e seus conhecimentos particulares nunca se pretenderiam universais e hegemônicos, muito menos autoritários.

Todavia, pela ótica da Pedagogia do Pertencer, abre a possibilidade em migrar para o entendimento de um tipo de “pedagogia de alteridade ativa”. Cujá vocalização desse outro, neste caso o estudante, e também todos os envolvidos no cotidiano escolar, é promovida ao lugar de ponto de partida epistemológico na busca da compreensão dessa realidade expressada. E por sua vez, dando pistas do trajeto pedagógico que estará em processo de construção para acordos e de suas respectivas atividades práticas.

Graça Veloso contribui em mais um degrau dessa possibilidade de uma Pedagogia do Pertencer, firmando uma provável direção para sua aplicação em uma proposta pedagógica em artes cênicas, quando pontua essa questão:

A exigência é sempre voltada para os estudos teatrais, stricto sensu, não se levando em consideração que, muitas das vezes, esse jovem vem de outras práticas cênicas. Não raro, sua formação se deu em convivências com práticas de cenas nos campos das tradições, velhas ou novas, como folguedos, rituais religiosos, danças e tribos urbanas, tão recorrentes nos dias atuais (VELOSO, 2016, p. 40).

A prática educacional de artes cênicas embevecida pela Etnocologia só é possível com o exercício inevitável da alteridade. É mais apropriado que o pesquisador, ora estudante, ora professor, ora ambos simultaneamente, seja um indivíduo que tenha a sua prática e epistemologias oriundas e genuínas daquele lugar de fala.

No caso, dos diálogos da Etnocologia com uma possível proposta de Barbosa para uma etnoeducação, podemos identificar um dos pilares em que a alteridade se faz meio relacional do convívio pedagógico. E que pode ser encontrado na afirmação de que “muitas das vezes, esse jovem vem de outras práticas cênicas” (VELOSO, 2016), e para percepção de saber de quais práticas cênicas esse jovem vem, é preciso um diálogo afetivo, ou, em outras palavras, a prática da alteridade. “Alteridade – A categoria de reconhecimento pelo sujeito de um objeto humano (no caso da Etnocologia) distinto de si próprio” (BIÃO, 2009, p. 38).

Eu mesmo, me parece, venho atuando desde sempre nas minhas atividades escolares, já que sou professor de artes cênicas, com os pilares apresentados pela Etnocologia. Porém essas práticas educativas estavam ocultas numa nebulosidade epistemológica do inominável.

Algo que, de certa forma, me colocava numa postura reativa à falta de possibilidades de defesa do meu trabalho e de como ele se opera. Sempre recebendo sugestões, direta ou indiretamente, numa indução para realizar práticas educacionais voltadas aos modelos conceituais mais conservadores. São sempre indicativos como, por exemplo, aulas teóricas de

assuntos hegemônicos ou avaliações aparentemente rigorosas sem qualquer envolvimento com os estudantes. Tentativa de submeter-nos, eu e os estudantes, àquilo que acreditam ser algum tipo de educação exemplar.

Por isso, essas epistemologias reunidas em Etnocenologia, e agora nesta Pedagogia do Pertencer com práticas etnoeducativas, vem me servir ao nomear ações distintas em um só arcabouço teórico que busque atender a realidade que pratico na escola. Sendo talvez possível, neste exercício epistemológico, apresentar também uma proposta que se aproxime mais da perspectiva da disciplina de artes cênicas que, de fato, pode se comportar à sua própria organicidade, ao reunir valores até aqui descritos.

Vale nomear as noções epistemológicas de referência para a pesquisa em Etnocenologia, dentro do trajeto aqui brevemente esboçado: [Afeto], alteridade, identidade, identificações, [trajetividade e trajetos], diversidade, pluralidade e reflexividade – conjunto de noções que remete à consciência das semelhanças e diferenças entre indivíduos, grupos sociais e sociedades, por um lado e, por outro, à capacidade humana de refletir a realidade e sobre ela, de modo consciente, experimentando e exprimindo sensibilidade, suscetibilidade, opções de prazer, beleza, desejo e conforto (BIÃO, 2009, p. 60).

Percebo também que algumas noções etnocenológicas, suas práticas metodológicas e corpus de pesquisa, já estão presentes antes de seu nascimento, ainda que fragmentadas em diversos campos de pesquisa e em metodologias alhures. Isso em vários pesquisadores-praticantes e em seus resultados escritos.

Cito, como exemplo, Paulo Freire e Augusto Boal, que praticavam com afeto suas inspirações políticas, humanas e sociais, e que já tinham comportamentos e reflexões dos quais, talvez, possam ser entendidos como etnocenológicos. Apesar de apresentarem certa compreensão dos estados relacionais pedagógicos que diante da atual proposta a complementa firmada pelos pilares da Etnocenologia.

Não é possível, em meu construto pessoal enquanto sujeito e professor, me conceber sem a marcante presença ideária de Freire e Boal. A compreensão das contribuições deles me abre a possibilidade, apoiado pelas proposições da Etnocenologia, de trazer ao lado da experiência vivencial do sujeito, uma necessária soma relacional em estado de alteridade. Pois essa soma se figura na postura permanente de produção metodológica indefinida a partir da premissa de que não há hipóteses generalizantes e nem métodos pré-concebidos.

E talvez seja sobre esse aspecto de conduta metodológica no processo de ensino-aprendizagem que se encontre o aspecto notável proposto pela Etnocenologia. Pois na disciplina de artes cênicas, o que compõe nossa prática educativa, é a perspectiva estética que antecede ao componente ético. Esse estudo de estética direciona a uma dissociabilidade ética. Atributo

este metodológico que abre a fronteira do imprevisível e do desconhecido, do outro com seu lugar de fala. Pois, a pedagogia de artes cênicas influenciada pela Etnocologia não entenderá que o método seja superior à estética apresentada e desenvolvida pelo estudante.

Por isso o agente protagonista desse processo é o próprio estudante, com a minha parceria enquanto professor, nos desafios a serem desvendados. E que também coloca a Etnocologia diante de todos que estão envolvidos com a educação, num estado específico de experiência. No entanto, não somente ao combate necessário contra a opressão, especialmente social, a que os mestres citados se referem apropriadamente como ninguém mais. Mas, indissociavelmente, qualquer pessoa onde quer que se encontre e/ou se apresente em seu idiossincrático estado corporal terá seu espaço de expressão respeitado.

Contudo, o sentimento de afeto à humanidade veiculado pelo ato educativo tão presente na obra destes citados, e de tantos outros, mesmo que por ventura não tenham se referido diretamente nesse ponto, se faz sensação presente.

Como aspectos relevantes a serem considerados nesses processos criativos das pesquisas aqui analisados, sobressai de maneira especial o afeto enquanto substância fundante para o resultado qualitativo e original dessas travessias na construção do pensamento e da teoria etnológica. Afeto enquanto amálgama da energia do corpo pesquisante no envolvimento com o objeto e fenômeno de pesquisa, seus sujeitos, seu contexto e suas relações humanas. Afeto comungado, somado, dividido e multiplicado como dimensão criativa, operativa e espiritualizada para a pesquisa em artes cênicas (SANTA BRÍGIDA, 2015, p. 23).

Aqui será apresentado um trabalho dividido em três partes escritas. A primeira etapa escrita já exposta é a Etnocologia como eixo estrutural com seus pilares fundantes numa reflexão teórica e metodológica relacionando à educação. A segunda é a delimitação específica do CESAS em seu contexto, e relatos de casos escolares descritos. Em terceiro plano, há, acompanhados de reflexões teórico-filosóficas, uma discussão sobre a realidade escolar em sua pluridimensionalidade.

Além do primeiro momento já desenvolvido, que serve como arcabouço reflexivo teórico embasado na Etnocologia, com suas chaves epistemológicas para uma maior compreensão da realidade, e como isso pode fortalecer o ensino de artes na SEEDF. A segunda parte será a apresentação do CESAS em seu escopo e como minhas apetências, competências e percepções pedagógicas, que vem sendo desenvolvidas no decorrer dos anos, se transformam em práticas escolares que buscam uma didática, objetivo e avaliação próprias a essa realidade. E a terceira etapa trata materialmente da minha prática em sala de aula e se efetiva na descrição concreta da proposta pedagógica aqui apresentada. Se dá por meio de demonstrações de casos reais de estudantes, numa perspectiva metafórica subatômica, pautada no estado íntimo de

alteridade, do meu percurso pessoal e profissional no CESAS, específico e pontual, até a reflexão em rede de relações do ato educacional em artes cênicas.

## 1.1 Apetências, competências e percepções pedagógicas

Desde 2016 estou trabalhando no CESAS, 602 sul, ao lado da Escola de Música de Brasília, esta que é referência reconhecida por sua competência na profissionalização musical, ambas escolas da SEE-DF. Mas como professor de artes, com especialização em artes cênicas formado pela Faculdade de Artes Dulcina de Moraes - FADM-FBT, estou desde 1998. Possuindo, neste momento, 22 anos de atividade escolar em sala de aula.

Essas questões me provocam afeto e afetações de causa e efeito na relação que estabeleço na minha vida pessoal e profissional. Destaco que minha escolha de vida foi ser professor de artes e artista com foco principal em teatro, como ator, dramaturgo e produtor cultural. Cujo conteúdo estético que se realiza através de mim é pautado na vivência de significados vividos ao longo da minha história, a partir da expressiva subjetividade dos corpos alterados em estado espetacular na “skeno” em que fui concebido e me relaciono, envolvendo a nós todos, do presente ao mais desconhecido passado.

O CESAS é uma escola atípica. Fundada em 1975 numa cidade inaugurada em 1960, Brasília, que, ao final da década 2010 pode ser já considerada uma metrópole, com feitos específicos, contudo mundial. É uma escola que nasceu com o propósito do supletivo seriado nos três turnos, mas que com o passar do tempo, está se voltando mais para a educação do Ensino Especial- EE e para a educação profissional, esta que tem uma gestão à parte, mas junto com a atual direção escolar, e que se altera em tempos e tempos, conforme os ventos governamentais.

Com o Ministério da Educação tem uma parceria, através da qual implementa o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC. Oferece o ensino supletivo com currículo básico e presencial, do ensino fundamental das séries iniciais e séries finais, e ensino médio. Ainda tem o CESAS Educação a Distância- CESAS EAD<sup>7</sup>, com o mesmo currículo do supletivo presencial e que tem outro corpo administrativo e direção totalmente distintos.

Algo especialmente particular dessa escola é o número de estudantes matriculados que é bem diferente dos que vão de fato para a sala de aula. E destes últimos, a grande maioria não consegue chegar até o fim do semestre. O índice de evasão no CESAS é devastador. Certas turmas começam o semestre com 45 estudantes matriculados, tem de partida do semestre a média de 20 ou menos estudantes que se apresentam, e no final do semestre, encerra-se, às

---

<sup>7</sup> Todas informações em <http://www.se.df.gov.br/educacao-a-distancia-eja/>, e também <http://ejaedcesas.blogspot.com/p/matricula.html>.

vezes, com 1 estudante por turma. Ainda este é reprovado por parte dos professores. Essa é uma das mais violentas realidades que o CESAS enfrenta.

O diagnóstico que o próprio CESAS apresenta de si é revelador. Segue trecho do Plano Político e Pedagógico- PPP<sup>8</sup> realizado em 2018.

O corpo discente é constituído de adolescentes, jovens, adultos, idosos e pessoas com deficiência. Estes estudantes, jovem/adolescente, em sua maioria, foram reprovados várias vezes no ensino regular, com problemas de aprendizagem, ficando, assim, defasado com relação à idade/série e, conseqüentemente, desmotivado (DISTRITO FEDERAL, 2018/2019, p. 20).

Estes estudantes já chegam, de alguma maneira, violentados pelo sistema escolar e social que o Distrito Federal e o Brasil insistem em imprimir para seus cidadãos com suas mais diferentes situações pessoais. São pessoas que encontram como respostas para suas aspirações profissionais e educacionais uma escola que os entende, em sua maioria, conforme parecer do PPP, da seguinte forma:

Pelo público que vem crescendo nos últimos anos e matriculados na Unidade Escolar, aumentando o número de jovens na demanda da Unidade Escolar, percebe-se que há um processo de exclusão desse jovem/adolescente da Unidade Escolar em que frequentavam e estavam retidos nas séries em que cursavam, causando problemas de caráter disciplinar, uso de drogas ou envolvimento com o tráfico de drogas, entre outras situações de risco. Como opção, as famílias são recomendadas a matriculá-los no CESAS, para concluir a Educação Básica (DISTRITO FEDERAL, 2018/2019, p. 20).

E os professores do CESAS, de forma geral, convivem com uma escola em estado de medo pela existência desse público, pois “causando problemas de caráter disciplinar, uso de drogas ou envolvimento com o tráfico de drogas, entre outras situações de risco” (PPP) transforma a escola numa fronteira de ambiente beligerante. E como conseqüência, o condicionamento discursivo em defesa de práticas policiais com a atuação, por vezes, das próprias polícias militar e civil dentro do ambiente escolar e mesmo dentro das salas de aula.

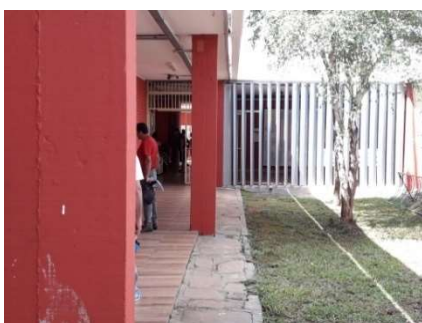


Fig. 1- Grades abertas para os estudantes entrarem.



Fig. 2- Grades fechadas no pavilhão inteiro.

<sup>8</sup> Conferir Projeto Político Pedagógico- PPP do CESAS na página [http://www.se.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/07/ppp-plano-cesas-2018-2019\\_10dez18.pdf](http://www.se.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/07/ppp-plano-cesas-2018-2019_10dez18.pdf).

O corredor de acesso às salas de aula do ensino fundamental 2 (Fig. 1 e 2), no turno vespertino, é bloqueado por grades tanto na saída do outro lado do corredor quanto na entrada, ambos com cadeados. Com a presença de vigias, uma funcionária se prontifica a ser porteira e bedel, concedendo ou não a entrada ao corredor, que se modifica para um pavilhão de aspecto prisional. É enorme o estado de tensão, ansiedade e agressividade nas salas de aula. Essas são espaços quentes, voltadas ao sol da tarde, barulhentas, com seus ventiladores velhos e em funcionamento precário. E mais grades em todas as janelas, voltadas ao estacionamento e para a rua de movimento incessante e frenético.

A capacidade pedagógica é quase nula neste ambiente cáustico, em estado febril, numa estrutura escolar que privilegia o cárcere. E em opção a isso está a atração constante por várias razões de sair dali para se afastar desse clima impaciente e irritante.

E tudo se intensifica quando familiares e estudantes vem de toda a parte e de toda sorte de histórias para tentar se matricular nessa escola. O CESAS não se prontifica a facilitar o acesso das famílias à secretaria, não oferece refeição, não dá apoio aos sistemas públicos que os estudantes têm direito como, por exemplo, transporte e serviços de saúde.

Enfim, sou professor de artes cênicas, por concurso público. Tenho uma missão que é de dar aula para esses estudantes na disciplina pela qual almejei seguir minha vida. Mas tudo parece impossível. O fato de ter uma vivência escolar, especialmente no campo das artes, não necessitaria de uma relação pacífica? Penso que sim.

A impressão que fica para todos que ali chegam é que naquela terra infértil nada plantado brotará! A desistência e o medo dominam com o discurso de que a opressão é necessária, difundida pelos corredores da escola. E a ausência de interesse sobre conhecer a razão pela qual cada um chegou até ali. E conviver com o desejo reprimido presente em quase todos que querem estudar no CESAS, o aparente sonho impossível de uma boa escola.

O que pode um professor de artes cênicas fazer para, ao lado desses estudantes, ter uma experiência humana produtiva, otimista e estética? De fato, este poder é limitado.

A minha atuação é muitas vezes iníqua e incapaz de resolver qualquer problema que circunda uma pessoa que deseja voltar a estudar no CESAS. Porque foge da ordem professor-estudante, se transforma em adversidades que este indivíduo enfrenta cotidianamente, e que quase sempre vai minando sua possibilidade e desejo de estudar. Coisas como ausência do cartão de transporte público estudantil, problemas de alimentação, de acesso à saúde, de reprovações em massa, enfim, um verdadeiro espírito de não acompanhamento, não suporte e não acolhimento dentro da escola. Sem falar em práticas de racismo, sexismo, homofobia e

tantos outros casos que acontecem ao nosso lado, além de vários outros entraves que estão fora do reduto escolar.

Esses estudantes, em sua maioria, me servem como espelho. O sentimento de derrota diante do mundo que os circunda é enorme. Alguns com cicatrizes físicas como cadeirantes por tiro ou dilacerações aparentes. Não é difícil encontrar pessoas, especialmente jovens, com algum amigo ou parente que tenha morrido de forma violenta na “guerra”, como eles dizem, e que “vivem” dentro dela.

Boa parte com feridas abertas ou cicatrizes cauterizadas de ordem emocional, intelectual e relacional, odeiam tudo, nada os atinge a não ser a raiva e a agressão espontânea. São arredios. Estigmatizados por suas incapacidades, por isso estão ali. Ao lado dos outros que não conseguiram seguir adiante. Para muitos, estar nessa escola é um castigo. Muitos jovens em situação de semiaberto<sup>9</sup> ou com regime socioeducativo em liberdade assistida<sup>10</sup> são obrigados a ir para o CESAS.

Alguns com tornozeleiras eletrônicas, com passagens por centros psiquiátricos e inúmeros casos de detenção. Todos juntos com idosos que por diversas razões pararam de estudar e agora desejam voltar. Somados àqueles estudantes ainda jovens que foram reprovados e foram definidos como déficit de atenção, de aprendizagem, deficiência intelectual leve, sem pré-requisito e tantas outras nomenclaturas de subestimação da capacidade humana.

Alguns chegam ao CESAS também por retaliação familiar. Ao lado de casos de cegueira, surdez, deficiência intelectual aguda e locomotora, com diagnose de Síndrome de Down e tantos outros casos de EE. Além dos trabalhadores jovens e adultos, mulheres e homens, que, por alguma razão urgente pessoal, foram obrigados a parar de estudar para sobreviver, e agora necessitam ou desejam progredir para melhorar suas próprias condições de vida.

Lembro-me de quando tinha em torno de 19 anos, no início da década de 90, e estava estudando, em Brasília, no Colégio do Ensino Médio da Asa Norte, hoje chamado de Paulo Freire<sup>11</sup>. Naquele tempo, a violência era igualmente intensa. Eu tinha medo do que viria. À minha frente via o manicômio, a mendicância, a cadeia ou o cemitério como alternativas concretas de percurso em que eu estava sendo conduzido.

---

<sup>9</sup> Conheça os modelos de regimes penitenciários. <https://www.politize.com.br/regimes-prisionais-os-3-tipos/>

<sup>10</sup> Para saber mais sobre medidas judiciais socioeducativas: <https://vivianessilva.jusbrasil.com.br/artigos/133011549/as-medidas-socioeducativas-aplicaveis-ao-menor-infrator>

<sup>11</sup> Sobre Colégio Paulo Freire, ver <https://www.qedu.org.br/escola/246126-cem-paulo-freire/censo-escolar>



Não imaginava de forma nenhuma na minha possibilidade de existência. A realidade é que não acreditava que eu seria possível. Não nesse mundo impossível. Não tinha nada à minha frente que abrisse as portas e me dissesse que tudo seria melhor e que eu poderia viver sem medo e sem guerra.

Venho de uma família cuja origem é distante da capital brasileira. Apesar de ser nascido e criado em Brasília, não tinha muitos parentes próximos, e pouco nos encontrávamos. Meu pai do recôncavo baiano e minha mãe de São Luiz do Maranhão, terras e famílias distantes e culturalmente tão diferentes. Perdemos todos os laços afetivos. Andava só por aí. De fato, um dos problemas desse “plano piloto” construído a partir do desenho em papel, que é meu lugar de fala inevitavelmente, é a distância entre as pessoas, a solidão que assola muitos nessa cidade-parque.

E de forma inusitada, debaixo dos pilotis, nos cinemas e cafés, encontrei pessoas com práticas artísticas que me encantaram. Foi o que aconteceu, o encantamento, quando me deparei com o mundo poético do fantoche e da manipulação de bonecos.

Ri e me apeguei aos bonecos. Já gostava deles e da estética da animação de objetos desde criança. Confeccionei alguns mamulengos<sup>12</sup> e junto com outros que eu apresentava teatro neste tempo, levei-os todos para casa. Ficavam no sofá vendo tv, deitados na cama descansando, sentados em cadeiras enquanto eu comia, liam os livros das estantes, fazíamos tudo lado a lado, fora de suas caixas e sacos. Até hoje tenho comigo alguns bonecos de diferentes formas de manipulação.

Fui atingido com a possibilidade ofertada pela expressão artística que pode também interferir na auto-estima e mudar o percurso emocional e perceptivo de si e do mundo circundante. Pelo meu ponto de vista, a arte é mais uma das atividades humanas que pode salvar ou condenar dependendo de sua condução. É mais um agenciamento que depende do senso crítico e objetivos de quem dela se aproxima como percepção de mundo.

E a partir dali desejei estudar com afinco várias técnicas que tangenciam a prática expressiva corporal e suas relações espaciais cênico-teatrais. Por exemplo, como fazer figurino, maquiagem, confeccionar elementos de cena e cenário, técnicas circenses, de dança e interpretação, a palavra falada e a escrita, dramaturgia. E o melhor, para mim, que é inventar imaginando o meu mundo, e assim ter uma razão de lutar pela vida, ir em direção da consolidação concreta e construtiva desse território idealizado.

---

<sup>12</sup> Para saber mais sobre, visite [http://www.mamulengofuzue.com.br/?page\\_id=7](http://www.mamulengofuzue.com.br/?page_id=7)

Todavia, talvez a experiência mais sutil e profunda que me orienta até hoje sobre a forma que devo me observar e conduzir, e também em relação às outras pessoas, o divisor de águas na minha vida pessoal foi conhecer a Dra. Nise da Silveira. Ocorrerá, em torno de 1993, uma mostra sobre a relação entre a arte e a loucura que retratava a “Casa das Palmeiras”<sup>13</sup>.

Foi uma mostra de cinema com os documentários “Imagens do Inconsciente”<sup>14</sup>, de Leon Hirszman, acompanhado por uma exposição de representações expressivas feitas manualmente por pessoas em estado de perturbação psicológica profunda. Eram usadas várias técnicas de artes plásticas como o barro<sup>15</sup>, tinta, carvão, linha de costura e de renda. Havia também fotos dessas “terapêuticas ocupacionais”<sup>16</sup> em que os internos cantavam, faziam jogos teatrais, festas e brincadeiras.

Vi que o estado da mente e do corpo é um só. Fui absorvido por aqueles casos tão ilustrativos do trabalho de Nise da Silveira. Como ela conduzia seus “clientes” para que eles se expressassem em seu atelier de terapêutica ocupacional. Reparei na enorme diversidade de pessoas e na generosidade profissional e afetiva dela. Os diferentes estilos humanos em suas mais complexas dimensões que desafiavam a cada caso as noções fundamentais da Casa das Palmeiras que se rearranjava para adequar-se distintamente. Foi ali, naqueles dias, que reparei que o meu desenvolvimento e a minha maneira de ser e estar no mundo poderia de alguma forma ser viável. Sim, eu era possível. Como interpreta Rubi ao cantar:

Cabe tudo no mundo  
que alívio  
cabe até eu

Que pensei que nunca caberia  
Cabe cabide, cabe cabra macho, cabe cabra fêmea  
cabe calçado, pé descalço, cabe asfalto  
cabe grama, cabe grana que não acaba mais  
caldo de cana  
cabe falta do que não se é capaz de fazer  
ou que se faz e não se deixa perceber  
ou que se perde para alguém achar  
ou que se pede pra sempre ficar

---

<sup>13</sup> Até hoje a Casa das Palmeiras está em atividade. Ver em <http://casadaspalmeiras.blogspot.com/>

<sup>14</sup> Com texto da própria Dra. Nise da Silveira, assistir em [https://www.youtube.com/watch?v=TJWVApX\\_dBk](https://www.youtube.com/watch?v=TJWVApX_dBk) e <https://www.youtube.com/watch?v=p3O3HhHIT7g>

<sup>15</sup> Quem trabalha com essa técnica plástica prefere referir-se a argila, entretanto cito Dra. Nise com o uso epistemológico do barro, pois ela mesma crítica Freud ao relacionar-se com tal preconceito. E que, de acordo com ela mesma, “colocava fezes nas mãos de seus clientes”, em irônica provocação ao sucesso expressivo de suas terapias ocupacionais.

<sup>16</sup> Nise da Silveira se refere à essa questão da seguinte forma: “(...)e isso também eu aprendi com os doentes. Em Terapia Ocupacional exigia-se que os doentes arrumassem, limpassem e varressem o Hospital. Exigia-se muito do doente. Disto eu sempre fui contra isso. Quando assumi a direção da Terapia Ocupacional [...], mudei inteiramente essa situação. Criamos oficinas, e nas oficinas os pacientes criavam com toda a liberdade.” Conferir em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98931994000100005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931994000100005)

ou que se olha e se pode tocar  
ou que se ama, o que se ama<sup>17</sup>  
(D'OREYL e ALBUQUERQUE).

E se sou possível, se eu caibo neste mundo, porque outros não caberiam, cada um do seu jeito? Mergulhei ainda mais meus interesses em artes cênicas até chegar a FADM-FBT. Faculdade de Artes onde concluí que meu lugar de encontro comigo mesmo seria também e principalmente, entremeado à atividade teatral profissional, a pedagogia cênica com forte enfoque em Nise da Silveira.

Mergulhei também na literatura de como se operava a produção de terapêutica ocupacional da Casa das Palmeiras e em suas práticas expressivas com o propósito psiquiátrico. Nunca fiz nada mais específico além de estudar o que era de meu interesse, não possuo nenhum curso ou especialização sobre terapia ocupacional em manicômios.

Esse entendimento de que todos cabem nesse mundo e podem ser possíveis atingiu uma dimensão estética e pedagógica. O corpo estando em atividade expressiva estará buscando o seu próprio caminho, pois, conforme Nise da Silveira, nele “existem funções criadoras, existem forças auto-curativas” (POSFÁCIO, 1986 – 2014, min. 1h13m). O corpo então buscará solucionar seus dilemas para tentar alcançar a sua “autonomia” (FREIRE, 1996). E assim, essa pessoa terá mais meios para percorrer a sua possível trilha vivencial.

Continua sendo assim comigo até hoje. Entrei no universo da prática corporal com o objetivo de buscar a mim mesmo através da minha expressão humana, e hoje, isso é potencialmente forte na minha atividade pedagógica no CESAS. Tanto em práticas ocupacionais em diversas áreas de conhecimento como em condução do meu conteúdo no decorrer da organização e planejamento das atividades por níveis e séries.

Entendo que o meu público alvo, no caso do CESAS, é diverso e que cada um carrega sua trajetória específica, com sua própria história corporal, nenhum tipo de atividade uníssona e vertical da minha parte poderia surtir efeito. Menos ainda naquela sala de aula dessa escola. Precisávamos sair dali. Mas não só por vontade minha. E sim por vontade do grupo, nossa. Por necessidade de cada um em romper aquele modelo escolar incapaz de atender às idiossincrasias humanas.

Comecei a perceber uma linha de entendimento para um conteúdo de perspectiva geral linear, mas que tentasse atender às dimensões pessoais de cada estudante lutando por não os

---

<sup>17</sup> Encontrar a letra na íntegra em <https://www.cifraclub.com.br/rubi/1745422/letra/>. Com interpretação de Rubi, está em <https://www.youtube.com/watch?v=2v03rKvT29w>.

“engradear” em conteúdos inócuos e práticas corporais autoritárias e entediadas. Sugerir, talvez, uma possibilidade de atividade expressiva, não só na sala de aula, em todas as dimensões que atendessem o espectro físico e a narrativa individual, como pontos de partida para qualquer ação pedagógica.

A minha ação no CESAS começou a se delinear para uma rede de relacionamentos afetivos que se entrecruzavam para uma melhor atividade educacional. Pontes de empatia foram erguidas com outros professores, com funcionários da limpeza, da segurança e da cantina. O afeto também se fez presente com o grupo gestor e de coordenação, apesar das relações serem sensíveis, sempre foram pautadas pelo bom humor e elegância no trato humano. A prática afetiva é necessária por, no mínimo, duas razões na escola: ter um ambiente de respeito entre todos envolvidos e construir pontes seguras para que os nossos estudantes acreditem em atravessar a escola sem tanto medo de cair. Como disse Nise da Silveira, ao responder se ela entende o afeto como uma mola propulsora em tudo: “Exatamente. Uma mola propulsora em tudo” (SANTOS, 1994).

Para compreender o ponto central desta proposta pedagógica é necessário o entendimento sobre o afeto. A pedagogia de artes cênicas no CESAS, no meu entendimento, perpassa no campo da alfabetização. Mas não só o desenvolvimento de escrita que é também uma ação corporal, mas “... o corpo humano, principal fonte de som e movimento” (BOAL, 1991, p. 188) necessita se expandir, rever e ampliar o seu repertório.

Uma das motivações didáticas é promover situações de alfabetização expressiva do corpo, e de provocar esse corpo para a direção de dar condições para a sua redefinição enquanto postura, movimento, e disponibilidade de propostas escolares. Propor ações que criem caminhos ao que faça sentido para o estudante, suas próprias histórias e de outras matrizes epistemológicas artísticas e culturais díspares, contudo potentes com a verdade da presença de quem se manifesta.

Consolidar práticas corporais expressivas com significado para si – comportamentos cênicos em estado pedagógico durante as aulas. Visa proporcionar ao estudante: conexões pessoais com o seu corpo e sua narrativa. A exploração deste corpo enquanto ação expressiva e em prática de linguagem artística. Apresentações e discussões com e sobre atividades humanas diversas que possuem identificação afetiva com o proponente da proposta, por exemplo, ações e espaços de produção cultural e manifestações culturais expressivas.

Isso se deu da seguinte forma na prática. No CESAS estou trabalhando com as primeiras turmas do ensino fundamental 2. Lá, curiosamente, ainda se usa a nomenclatura antiga da

educação básica, mesmo a mais de uma década de mudança nacional das regras do ensino fundamental<sup>18</sup>. Então atuo na 5ª, 6ª e 7ª séries, quando deveriam ser chamados de fato 6º, 7º e 8º anos.

Esse ponto também serve para abater o estímulo do estudante de forma direta. Por exemplo, ele reprova na escola de origem no 6º ano, mas é conduzido ao CESAS e é regredido um número abaixo, indo para 5º série. Mesmo que tecnicamente não altere a realidade burocrática da escolaridade deste estudante, tem um efeito negativo psicologicamente, aumentando a impressão de punição e retrocesso.

Entretanto, uma das minhas tarefas é também desmistificar para os estudantes algumas dessas resistências epistemológicas ultrapassadas que o sistema educacional no CESAS mantém. Explico a alguns mais agredidos psicologicamente que se dirigem a mim, ou esclareço em público quando necessário, sobre a lei vigente e que eles não serão prejudicados de fato. Apesar de que devem conviver com essa sensação de retrocesso e que não devem desistir. E que apesar disso devem concluir o ciclo escolar, pois será a mesma coisa ao fim.

Então, no CESAS dou aula para as 3 primeiras turmas do ensino fundamental 2, que aqui chamarei conforme a nomenclatura ultrapassada por situação do caso descrito. São duas turmas por série, logo, no momento tenho 6 turmas regulares, com duas horas-aula semanais por sala, completando a carga de 12 horas-aula no turno vespertino. A minha grade horária não é composta nem de aulas duplas e nem somente de aulas individuais, o que altera por maneira cada atividade de cada turma por conta inclusive do tempo corrido que se terá o encontro.

Uma estratégia necessária desenvolvida foi a dinâmica das aulas e suas atividades práticas. Como os alunos são flutuantes e poucos são regulares e freqüentes<sup>19</sup> foi natural produzir atividades de caráter presencial e pontual, com suas avaliações processuais e circunstanciais. Não existe um objetivo real de aprendizado e de conquista de conhecimento definitivo, e sim uma vivência pensada nos pilares da Etnocologia para a prática pedagógica em artes cênicas.

Entendo como artes cênicas o que Armindo Bião propõe ao revelar a Etnocologia em seus estudos, se referindo à origem da palavra cena “skenos [...] simultaneamente os sentidos de abrigo provisório [...] onde os atores punham suas máscaras [...]” (BIÃO, 1996, p. 17). Quer dizer, em um determinado lugar onde está um corpo em estado alterado. Neste caso, dessa

---

<sup>18</sup> Conferir mudanças e análises técnicas sobre as modificações curriculares da educação básica em <https://jus.com.br/artigos/9238/ampliacao-do-ensino-fundamental-para-nove-anos-de-duracao-e-a-matricula-aos-seis-anos-de-idade>.

<sup>19</sup> Uma das principais causas de reprovação em massa no CESAS presencial é em razão das percentagens de faltas, que não podem ultrapassar 25%, com reprovação sumária e indiscutível.

proposta pedagógica, o lugar é o CESAS onde as pessoas vestem as máscaras de estudantes, todos nós, cada um em suas distinções.

Essa delimitação pontual deste trabalho implica em um entendimento importante para a compreensão desta proposta pedagógica, que é o fato dela estar seguindo o seu percurso, não ser estática e pronta. A maneira pela qual a minha prática escolar foi se tornando dependeu da soma de características específicas ao CESAS unidas à minha missão de ser professor de artes cênicas. Ao chegar lá não sabia o que encontraria, e nem fui com uma cartilha pronta. Ou um volume de regras pré-estabelecidas em espera para uma execução universal e hegemônica para todos.

Ao contrário, fui imbuído do meu desejo pessoal e profissional recheado de apetências descobertas e desenvolvidas no decorrer da minha própria história. O CESAS e a minha atuação lá, e como se demonstra aqui, é, de fato, o meu lugar de fala. Desenvolvi condições e caminhos muitas vezes aparentemente inapropriados ao *status quo*. Com interesses de transformar o próprio CESAS enquanto estiver atuando lá, um lugar mais “manso” (XAKRIABÁ, 2018) para os estudantes e para mim.

Nesse sentido, se fez importante rever questões diretas ao fazer de uma escola regular como o CESAS. Foi preciso moderar os modelos de aula com seus conteúdos em artes cênicas. E no decorrer das atividades e da percepção do caminho que deveria ser trilhado, rever e burilar valores nos campos de didática, objetivos e avaliação.

Trazendo dúvidas ainda presentes hoje, tais como, por exemplo, o trajeto processual do trabalho ser o próprio objetivo. Já este trajeto processual que é oriundo, pelas noções de Etnocologia, de um processo de identificação sem pretensão prévia de resultado. Então esses objetivos se constroem e se dissolvem quando a alteridade e a trajetividade assim assinalam em suas correspondências humanas. O objetivo estático só se firmará como tal quando a realidade assim o permitir, e não o contrário.

E, talvez, essa epistemologia convencional intitulada de avaliação não seja mais apropriada para os fins concretos de relação horizontal entre os agentes educativos, professor/estudante. Pois que ambos, em certo momento, fundem-se imersos numa pesquisa cujo método será criado por essa relação. O que de maneira nenhuma seria possível apontar um avaliador entre os dois envolvidos, senão por um aspecto de crítica processual em que estão numa só cápsula de desenvolvimento pedagógico.

Essa perspectiva de sucesso e fracasso, ou de finalização absoluta de um conhecimento é impossível num ambiente em que o espaço do saber e da construção do conhecimento é

compartilhado. É mais pertinente um estado originário de percepção do professor, como o mais experiente sobre o ato educativo em questão do que do estudante que possivelmente estará sendo estimulado para tal fim. E que este estado de percepção esteja em estado de verificação em tempo real no instante em que a prática pedagógica está sendo realizada.

A noção dos resultados alcançados se relaciona fortemente com o registro de um processo de trabalho. Da mesma maneira, está ligada às possibilidades avaliativas/reflexivas desses mesmos resultados. Se focamos somente em uma apresentação final, perdemos várias “pérola” criadas ao longo do percurso. (ABREU, 2016, P 205)

É possível ampliar essa discussão sob a ótica de Joana Abreu quando ela pondera: “Mudar nossas práticas de ensino e avaliação talvez mais à reflexão/percepção sobre o fazer e suas aprendizagens do que a um julgamento de resultados” (ABREU, 2016, p. 203).

A Etnocologia mostra à educação de artes cênicas que a vivência processual em estado de alteridade e princípios afetivos não suportam a idéia impositiva de aprovação/reprovação. Ninguém, nesta relação pedagógica, tem um estado tão associado ao poder vertical e intangível para aprovar ou ser aprovado, pois quando um desiste a ação deixa de existir, então todos envolvidos perdem.

Isso simplesmente porque estamos falando de pessoas com suas próprias narrativas em seus lugares de fala que devem ser respeitadas com suas limitações e conhecimentos próprios de causa. É possível chegar à reflexão em que se duvide se há um estado idealizado de qualificação em que o estudante deva alcançar, e caso isso ocorra, não ter relação com a atividade do professor envolvido.

E tocar nestes pontos de vista talvez possa ajudar a esclarecer essa conduta de registro, objetivos e avaliação. Pois o processo didático já é o objetivo alcançado, e sua prática cênica, qualquer que se apresente, já está em estado reflexivo/perceptivo de conhecimento.

A oficina teatral [prática cênica pedagógica] pode gerar resultados/produtos a cada aula, talvez até mesmo a cada atividade proposta. E cada um desses resultados pode gerar reflexões que lançam as turmas [e indivíduos] novamente na direção da investigação criativa (ABREU, 2016, P. 205).

O que, no meu entendimento, os procedimentos de atividade educacional em artes cênicas, todos eles, são procedimentos perceptivos da evolução dos relacionamentos humanos e das experiências criativas que estão sendo desenvolvidas. E esses instrumentos didáticos quando executados tem em seu corpo o objetivo a ser alcançado, que é a proposição deste instrumento, ora escrito, ora corporal, ora tecnológico ou o que for. E na concreta execução dessas proposições em alteridade nas artes cênicas já se encontra a vivência reflexiva/perceptiva da produção do conhecimento.

Da mesma maneira que aprendem os estagiários/alunos, aprendem seus alunos nas escolas e nas instituições no calor de cada encontro único. Mas, para que isso aconteça, é preciso abrir-se para o imprevisível, o inimaginado, o inesperado, que só existe no espaço do real encontro com a alteridade (ABREU, 2016, P. 209).

A minha proposta, dentro do entendimento da Pedagogia do Pertencer<sup>20</sup>, construiu-se como conteúdo para as minhas atividades divididas em séries da seguinte forma. Foram divididas em três níveis de desenvolvimento do conhecimento a partir do corpo. O eixo central é o corpo da pessoa.

Na 5ª série tem o foco do corpo expressivo do estudante. Na 6ª série o corpo em estado de expressão. Na 7ª série, quais expressões existem onde o corpo habita. Obviamente, isso é uma tentativa de orientação geral para proporcionar questionamentos e pesquisas para os estudantes em cadeia, em longo prazo, como se verá mais à frente com a apresentação dos casos concretos.

Relacionando esse eixo do comportamento expressivo do corpo com os pilares da Etnocologia, pode-se ampliar a análise observando que a 5ª série desenvolverá, principalmente, a identificação e as primazias trajetivas idiossincráticas. A 6ª série se dará com o exercício da espetacularidade fundamentada pela PCHEO. E a 7ª série dará vez ao lugar de fala, com uma abordagem patrimonial a partir das vivências e narrativas do estudante. Eixos transcendentais em todas as séries serão a expressão do outro como princípio estético antes de ético, a alteridade e o uso de todos os recursos materiais e imateriais disponíveis dentro e fora da escola, em estado de desenvolvimento, à disposição das pesquisas propostas.

Esses atributos-guias concretizados na prática pedagógica em artes cênicas, influenciados pelas reflexões propostas em Etnocologia, podem se transformar em núcleos de ação irradiadora noutros setores que tangem esse íntimo prático epistemológico. Caso concreto do livro didático disponibilizado para as atividades de conteúdos direcionados aos professores e estudantes pela SEE-DF, e do entendimento do uso do espaço escolar, dos quais terão que sofrer adequações pertinentes naturais decorrentes da nova necessidade que vai se consolidando como realidade escolar.

No caso dos livros didáticos, apesar de serem bem-vindos e necessários, precisam, neste prisma proposto pela Etnocologia, passar por uma revisão de valores e da noção de produção de conteúdos estéticos.

---

<sup>20</sup> Acredito que no universo dos professores de artes cênicas, especialmente da SEE-DF, que é meu primeiro lugar de fala, existem inúmeros professores (as) que desenvolvem empiricamente seus próprios métodos de relação pedagógica com o estudante, muitas vezes ainda no campo das epistemologias inomináveis, como foi o meu caso, antes desta pesquisa acadêmica agora apresentada. O que afirma a Pedagogia do Pertencer como uma maneira dentre outras inúmeras, cujo trajeto de cada professor em sua própria realidade concreta naturalmente já desenvolve diversos métodos com ou sem nomes. Numa pluralidade de realidades e sentidos, todos valiosos e dignos de pesquisa.



De um lado, é preciso manter a horizontalidade das manifestações humanas sem privilegiar algum discurso, evitando o risco de se construir um discurso, equivocado aos olhos da Etnocologia, que passe a impressão de hegemonia estética diante o poder econômico ou cultural, por exemplo.

Por outro lado, a noção de construção desse discurso advindo no livro didático deveria passar, necessariamente, pelas vozes que se encontram no lugar de fala em que se gera o conhecimento internamente às suas causas. Como são os casos das questões indígenas ou afrodescendentes, que seriam naturalmente melhores se vocalizadas por profissionais oriundos destas expressões culturais em questão. A fim de terem posicionamentos originários na defesa de uma multivocalidade que estariam presentes no corpo desses livros didáticos.

Na tangência das atividades íntimas de sala de aula, também, talvez, seja preciso reavaliar e redefinir o uso do espaço escolar. Àquilo destinado dentro de sala pode, organicamente, oriundo da necessidade de pesquisa estética escolhida pelo estudante, ultrapassar a fronteira desta porta.

Muitas vezes romper o conhecimento que o próprio professor pode ter como concepção consolidada sobre materiais e a imaterialidade adjunta. Ampliando o espaço de atuação em outros equipamentos espaciais, como corredores, jardins, pátios, salas vazias, ou não, de informática, biblioteca. Como também de ferramentas ligadas à eletricidade, a madeira, sonoridade, areia, flor, paredes, e mais o que a imaginação estudantil deste indivíduo em seu momento criativo sugerir.

O outro eixo de proposta é uma relação profunda de empatia e vivência direta da realidade e ancestralidade do estudante, assim como ele se abrir e se sentir pertencente ao seu saber. O aspecto afetivo e relacional é importante para que a alteridade cumpra o seu papel, entretanto é prudente que isso se transforme em prática pedagógica em artes cênicas.

Faço isso perguntando de onde cada um veio e o que quer, o que gostaria de fazer e de estudar. Apresento as propostas que estão ao meu alcance e da escola em que estamos. E isso também é dinâmico, pois ano após ano, a minha atividade como professor, vai ampliando o meu repertório de possibilidades técnicas e relacionais, de maneira em que mais e mais portas vão se abrindo, antes desconhecidas e fechadas na escola.

De maneira geral, tento estar atento a mim mesmo para não me resumir aos meus próprios limites trajetivos. Não entendo que seja eu o foco da minha atividade e nem o meu conforto. Preciso da participação do estudante ativo para que eu implemente a minha prática cênica pessoal como professor. E com isso, nunca consigo, com dois estudantes repetir a mesma

receita de diálogo e atividades escolares. Sempre que encontro uma pessoa para ser meu aluno, começo eu mesmo um novo processo pessoal de construção de conhecimento, diligenciando e perscrutando ações para o caminho da apropriação e autonomia desse estudante.

Talvez, o resumo do meu trabalho seja que o meu papel como professor busque instaurar a inserção de práticas corporais em perspectiva cênica na vida cotidiana da escola e do estudante. Isso perpassa pelo entendimento que a escola é lugar de fazer, e o meu momento professor-estudante é de fazer estético. O estudante pode contribuir com sua história ou não, mas a sua atuação será gerada pela nossa identificação.

E assim, a busca de autonomia de suas ações, principalmente no ambiente escolar, com contribuições de afeto e alteridade, pode dar um resultado pedagógico em que possa gerar também uma gerência do seu auto-pertencer disposto no próprio saber prévio. E, por isso, incentivando e alimentando a sua ampliação de repertório para a vida.

E que a partir daí, o estudante saiba que sua existência naquele momento já está sendo possível para ele mesmo e para mim. Porque no meu ponto de vista, ele já cabe na proposta cênica da atividade escolar. Posto que não privilegio pré-conceitos e nem as pré-definições, notadamente enquanto professor.

Compreendido que na minha atuação, em casos de práticas pedagógicas, o espaço cabível da expressão do estudante está garantido, qualquer que seja a proposta. E, que esteja presente, pela atmosfera afetiva e no meio de alteridade, a provocação estética em estado de pesquisa no qual este estudante encontre alternativas estéticas e metodológicas para realizar seus projetos concebidos em nossa colisão de trajetórias, e juntos daremos continuidade disso até quando pudermos. E depois, mais cedo ou tarde, nos separaremos. E, na minha expectativa, me esforçarei para quem sabe, por algum momento reflexivo desse estudante, ele se predisporá a ter mais confiança para seguir em frente diante seus desafios.

Partindo dessas considerações levantadas agora, exponho a seguir alguns exemplos de minhas práticas pedagógicas no possível nome proposto, em projeto, que se intitulará como Pedagogia do Pertencer. Vamos aos casos.

## 2 SUJEITOS, PRÁTICAS CÊNICAS E UM POUCO MAIS

Daqui por diante, será abordada a trajetória descritivo-reflexiva sobre a minha atuação como professor no CESAS, entre os anos 2018 a 2020. A base de toda a narrativa experienciada surge do encontro em alteridade na relação professor-estudante. Esse encontro, no entrelaço de nossas perspectivas e histórias individuais, gera fraturas em situações limites que exigem ampliação de nossas atividades escolares.

O meu papel, enquanto professor, a meu juízo, orbita em torno da defesa irrestrita do estudante, tal qual ele se encontra, indefinidamente. Papel este, o de professor de arte, que busca através de todos os meios disponíveis, um favorecimento material, imaterial e institucional, para o melhor desenvolvimento dos saberes desejados pelos estudantes do EJA, no CESAS.

A abordagem aqui escrita narrará situações de sala de aula, conduzidas por sujeitos e práticas escolares em artes cênicas. Essas práticas escolares são motivadas pelo interesse dos estudantes de realizarem a sua pesquisa estética, legitimando a adequação do espaço físico e relacional da escola em função dessas atividades. Práticas educacionais estas que promovem a adequação e uso também dos materiais pedagógicos arranjados para essas tarefas, além de outros recursos para fins de ampliação do repertório corporal, desenvolvidos no cotidiano em artes cênicas no CESAS.

Também serão tratadas as condições gerais do estudante, a partir da minha ótica como professor de artes cênicas. São temas imprevisíveis que vão surgindo na dilatação da escuta e realização de projetos de pesquisa, entre o sujeito estudante e seus desafios, que busco concatenar e orientar em procedimentos metodológicos individuais e específicos.

Como fio da meada, daremos foco aos sujeitos diretamente. São Ana Maria, Eunice, Isabella, Juliana, Rui e Charles, enquanto outros sujeitos estarão entremeados a essas narrativas condutoras, como Patrícia e a estagiária Sarah, e outros estudantes inominados. Todos eles comigo em busca de práticas cênicas educacionais, e que estão vivos em minhas memórias.

## 2.1 Ana Maria



Esta é Ana Maria. Negra. Acima de 60 anos. Conheci-a na 5° série, no CESAS, no 1° semestre de 2018. Vinha ela de um grupo coeso de alfabetização do ensino fundamental das séries iniciais. Eram 6 estudantes adultos, 4 mulheres e 2 homens. Ela, Eunice, Odete, Claudia, o Reno e Guiomar que nos abandonou no meio do semestre por problemas de saúde própria e com o seu filho mais velho.

Agora, estes estudantes vindos juntos com Ana Maria do ensino fundamental 1 estavam matriculados na 5° série turma A, em razão do novo semestre, iniciando o ciclo das séries finais do ensino fundamental 2. E eles se agregaram com outro grupo, indistinto e heterogêneo, que compunha essa nova turma de aula. Essa outra parcela de estudantes não se conhecia entre si, e recém-chegada no CESAS, era composta por rapazes e moças, em sua maioria, adolescentes. Alguns dos moços estavam lá por ordem judicial e liberdade assistida, obrigados.

Todos com defasagem de idade/série. Além de estudantes do Ensino Especial-EE, cuja necessidade de uma proximidade física ininterrupta de amparo das suas questões específicas é constante, na maioria dos casos. E, apesar de que eu trabalhe a mais de 15 anos com estudantes do EE, nunca fiz um curso ou uma preparação para tal fim.

Lembro-me que essa turma começou o semestre com uma média de 15 estudantes ao todo. E esse grupo em que Ana Maria fazia parte não se largava, protegia-se e tinha uma postura de liderança e aconselhamento aos mais jovens. Os adultos, com um comportamento mais maduro e parcimonioso, tinham a tendência de exercer influência sobre os outros todos na sala, especialmente em questões de entendimento da vida da vida e de práticas comportamentais no ambiente escolar.

Ana Maria era a liderança mais expansiva e comunicativa dentro dos mais experientes. Ela era extremamente atenciosa e carinhosa, dona de uma expressão, vocal e física, autônoma acompanhava atenta e participativa de todos os acontecimentos em sala de aula. Sempre

apresentava o seu ponto de vista. Ela, arguta e perspicaz, olhava-me, analisando-me em detalhes, com certa intuição enriquecida pelos longos trajetos de vários carnavais. Entre os companheiros, Ana Maria tentava equilibrar a vida relacional de sala de aula com muita dignidade e elegância.

Eu- Senhoras e senhores acostumem-se, pois sempre ficaremos em roda quando formos conversar. Na maioria das vezes cada um terá o seu lugar de trabalho, outras, reunirei vocês em torno do quadro. Mas a roda é o momento mais importante agora. Como estamos nos conhecendo farei perguntas, que são pessoais também. E que nos ajudarão muito para termos um bom trabalho juntos.

A Ana sorriu quando tratei todos com o tom respeitoso iniciando a frase a partir de “senhoras e senhores”, pois dava uma amplitude ambígua de tratamento de respeito. Esse tratamento parecia um convite à plateia quando é solicitada pelos artistas numa peça de teatro para serem generosos, cedendo por algum tempo, a sua atenção. Ação está que parece ter gerado uma percepção coletiva a um ambiente estético, e especificamente artístico.

Percebi uma suavidade no olhar avalista de Ana Maria, quando notou que estávamos então numa aula de artes e o professor tendo um comportamento tão distinto. Como se fosse um artista diante o requerimento da atenção de seu público pela respeitabilidade e solenidade arquetípica de um ator.

Ana, então, migrou, pelo que percebi, de um estado flutuante e incerto de como se comportar para uma postura mais definida ao que lhe daria, suponho eu, o tratamento com o devido respeito que ela almejava para si. Passando para mim a sensação de que ela agora confiava em sua expressão e sabia a forma de proceder, e como se dirigir em nossa aula. Acredito que naquela apresentação ela perdeu seu medo de ser desrespeitada por mim.

Eu- E a senhora? Como se chama?

Ana- Ana Maria.

Eu- E veio junto com a Eunice e os outros do 1º segmento?

Ana- Sim.

Eu- Percebo que, como seus companheiros, você é muito experiente. Posso te fazer uma pergunta pessoal.

Ana- Claro. O que quiser.

Eu- Dona Ana Maria, o que faz a senhora nesta altura da vida querer voltar a estudar e freqüentar uma escola como o CESAS?

Ana- Eu sou aposentada. A vida toda trabalhei para criar as minhas filhas. Agora quero descansar e aprender um pouco mais. Estou com meus colegas. Pego ônibus, lanchinho, ando por aí. Tudo sozinha.

Eu- A senhora então está aposentada. E trabalhava de que?

Ana- Eu era lavadeira com muito orgulho.

Eu- Sim, sim. Com certeza é um trabalho muito importante, e nada fácil, certamente.

Ana- E foi lavando roupas que hoje minhas filhas são universitárias, e eu posso descansar.

Eu- Suas filhas já são formadas?

Ana- Graças a Deus!

Eu- E você quer se formar? Ter alguma outra profissão?

Ana- Não pensei nisso. Hoje estou aqui e é aqui que quero estar. Adoro o CESAS, acho uma escola muito boa. Faço amizades e ainda estudo. O que quero é estar aqui e aprender muito.

Claro que estas conversas em sala de aula, especialmente com Ana Maria, foram inúmeras em 18 meses de relacionamento. E que não gravei estes diálogos com nenhum equipamento. Por isso, me recorro das impressões gerais, e de sua impactante presença com seus olhos potentes, sorriso enorme, cabelos curtíssimos areados na cor prata e pensamentos afiados.

As palavras são dadas por minha memória sobre nossos encontros e não necessariamente são as de fato usadas nessas conversas longas e delicadas. Entretanto, quando penso nela, na voz de Ana Maria, e a remeto aos meus estudos, sombreiam lembranças diante a sua sonoridade tenaz exclusiva. Recheia meu encantamento enquanto escrevo. Lembro do seu sotaque entre mineira e carioca, e de sua suavidade e força, numa voz que transmitia sabedoria e beleza, num tom grave feminino.

Ana- Eu, como mulher, mãe, negra, idosa, sou uma vitoriosa.

Eu- Sim.

Esse comentário me lembrou uma colega de escola com quem trabalhei na Ceilândia<sup>21</sup> e que faz até hoje um trabalho muito especial. Seu nome é Gina Vieira, e a sua publicação, fruto de um projeto pedagógico numa das escolas públicas onde trabalhou, é intitulada “Mulheres Inspiradoras”<sup>22</sup>.

---

<sup>21</sup> Ceilândia é uma Região Administrativa do Distrito Federal: <http://www.ceilandia.df.gov.br/2019/03/20/ceilandia-maior-cidade-do-df-completa-48-anos-de-historia-e-crescimento/>.

<sup>22</sup> O Projeto Pedagógico “Mulheres inspiradoras” realizado em 2014, ganhou notoriedade a partir de 2015 alcançando destaque a nível midiático, inclusive em vários canais de TV aberta, como também em outros países da América Latina. De forma simplificada, Este projeto se resume em desenvolver uma produção escrita por parte dos estudantes dando foco à mulheres que inspiram cada um desses estudantes. Se

Essas questões que envolvem mulheres, especialmente negras e adultas, me posicionam para atentar sobre uma questão muito delicada. Sou homem, não idoso, não negro, pai, moro atualmente na Asa Norte do Plano Piloto, e sempre morei em Brasília. Eu vivo diante meus conflitos, perante um ponto de vista mais abrangente, que me faz refletir se sou, ou fui, beneficiado por nascer e morar em Brasília, e não ter passado grandes necessidades na minha infância. Nunca passei fome, sempre tive onde morar, e meus pais, com suas questões, estiveram presentes e amorosos.

Decerto não sou privilegiado economicamente, mas também não vivo uma vida desfavorável e lamentável. Sou professor de arte, formado em artes cênicas. E assim me apresentei diante todos ali naquela sala, e especialmente, confrontando a presença de Ana Maria.

Ana- Hoje moro numa casa ótima com minha filha que já me levou para vários países do mundo. Adoro estudar e conhecer as coisas.

Eu- E você então já viajou para fora do Brasil?

Ana- Claro. Já fui à Nova York, no Bronx, no Harlem. Vi missas dos “Spirituals”<sup>23</sup>. Já fui à África do Sul, na cela<sup>24</sup> em que Mandela ficou.

Eu- Realmente, Don’Ana Maria!! Sim senhora. Você de fato é muito experiente e viajada.

Olhei em volta, e talvez a Claudia e a Odete, as duas colegas da primeira etapa vindas com Ana Maria, sejam, a primeira mais alta, de pele clara cobreada pelo sol com traços arabescos e cabelos longos negros. A segunda bem pequena, com aspecto róseo, tipo holandês castigado pelo calor tropical, de aspecto cultural nordestino de chinela de dedo e vestido de pano simples, com os cabelos presos redondeando mais ainda o rosto. Todos os outros estudantes presentes apresentavam aquele pretense “colorismo” que os designavam no gênero de “pardos” e “negros”.

O depoimento neste instante de Ana Maria era já uma potência revolucionária de alegria e subversão de toda a ordem que antevejo sempre quando entro pela primeira vez numa sala de

---

ampliando e trazendo outras colegas professoras e se transformando num projeto pedagógico da rede de ensino do DF. Tem forte iniciativa diante a valorização da figura da mulher, abordando sua importância pelo ponto de vista da narrativa desenvolvida por jovens de várias idades dentro da sala de aula. Para melhor se informar: <http://www.internacional.df.gov.br/projeto-mulheres-inspiradores/>.

<sup>23</sup>Description: A spiritual is a type of religious folksong that is most closely associated with the enslavement of African people in the American South. The songs proliferated in the last few decades of the eighteenth century leading up to the abolishment of legalized slavery in the 1860s. The African American spiritual (also called the Negro Spiritual) constitutes one of the largest and most significant forms of American folksong. (<https://www.loc.gov/item/ihas.200197495/>. Library of Congress. 12/2019)

<sup>24</sup> Mandela passou 27 anos na prisão - inicialmente em Robben Island e, mais tarde, nas prisões de Pollsmoor e Victor Verster. Depois de uma campanha internacional, ele foi libertado em 1990, quando recrudescia a guerra civil em seu país. [https://pt.wikipedia.org/wiki/Nelson\\_Mandela#:~:text=Mandela%20passou%2027%20anos%20na%20guerra%20civil%20em%20seu%20pa%C3%ADs.](https://pt.wikipedia.org/wiki/Nelson_Mandela#:~:text=Mandela%20passou%2027%20anos%20na%20guerra%20civil%20em%20seu%20pa%C3%ADs.)

aula de escola pública. Ela era uma “mulher inspiradora” (ALBUQUERQUE, PIRES, 2015) para mim, e que tínhamos, eu percebia entusiasmado, caminhos incertos pela frente, contudo potencialmente virtuosos no quesito educacional.

Quero dizer, estudantes com peles mais escuras, na maioria das vezes, como percebo nos anos de vida na escola pública, demonstram aspectos subjetivos de uma estima amedrontada e envergonhada. Boa parte deles demonstra além de raiva e rebeldia latentes em seus olhares submissos<sup>25</sup>, comportamentos contidos à beira de uma explosão de nervos.

De acordo com Alberto Roberto Costa em seu trabalho, “A escolarização do corpus negro”, ele não só mostra esse ponto latente referido à cor da pele na educação pública de Brasília como algo local de cada escola em seus procedimentos racistas específicos. Ele também constrói uma projeção histórica do fenômeno social em que o atributo da cor da pele se faz presente dentro da escola, advinda de uma questão que perpassa o hoje, ligado ao passado brasileiro

Depois da abolição e da proclamação da república, os integrantes da casa grande viram-se na mesma condição de cidadão que o negro. Para reconfigurar a diferenciação classista pautada na submissão, houve a intensificação da ideia de inferioridade da cultura nomeada de popular em contraposição ao elitismo branco, eurocêntrico, colonial da chamada cultura erudita. Neste contexto, a estratégia do povo negro era de ocupar os lugares escolarizados. (COSTA, 2018, p. 185)

Alberto apresenta alguns caminhos em que práticas racistas adentraram no ambiente escolar. Desde questões relacionais, de tratamentos humanos, de composição de conteúdos, e de questões avaliativas como um todo. A hegemonia racista se movimentou, parece, para situações complexas e normalizadas em pretensas ontologias escolares, especialmente, no Distrito Federal, até mesmo em elaboração de materiais didáticos.

Alberto Costa chama a atenção para essa manutenção racial de privilégios na história da escola. “Não houve uma auto-exclusão do negro e sim uma re-atualização de manutenção de privilégios baseados na ideia de superioridade da raça branca no início do período republicano.” (MACHADO Apud COSTA, 2018, p. 185)

A Etnocologia vem auxiliar a educação de artes cênicas neste caso também. Porque quando essa nova disciplina dá a vocalização da pessoa em sua natureza própria, defendendo a

---

<sup>25</sup> [...], referindo-se “à destruição da criatividade em indivíduos pela ação de fatores ambientais”, diz que a pessoa pode ser prejudicada por fatores externos que sufocam, inviabilizando o processo criativo e o sentimento de capacidade. [...] É através da percepção criativa, mais do que qualquer outra coisa, que o indivíduo sente que a vida é digna de ser vivida. Em contraste, existe um relacionamento de submissão com a realidade externa, onde o mundo em todos seus pormenores é reconhecido apenas como algo a que ajustar-se ou a exigir adaptação. A submissão traz consigo um sentido de inutilidade e está associada à ideia de que nada importa e de que não vale a pena viver a vida (MACHADO, CAMPOS apud WINNICOUT, 2017, pp. 238,239).



todo custo sua potência estética trazida por esta corporeidade, presentificada em relacionamento escolar, especialmente entre o professor e o estudante, também sugere uma completa revisão de métodos por hora hegemônicos. A reavaliação metodológica parte, de início, no quesito de uma postura vertical e, em muitas vezes despreziosa, mesmo assim, presunçosa e tirânica do professor diante a natural fragilidade do estudante que se disponibiliza à sua condição de aprendiz, neste momento relacional educativo.

Dentro da compreensão dos pilares etnocenológicos será possível identificar subliminarmente a crítica à hegemonia de privilégios, quaisquer que sejam sugerida por pretensa superioridade, principalmente ligada à cor da pele. Paulo Freire cita isso, e amplia ainda mais esse espectro de opressão diante qualquer atividade que sugira uma desqualificação ou preconceito de qualquer ordem.

Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres. Quão ausentes da democracia se acham os que queimam igrejas de negros porque, certamente, negros não têm alma. Negros não rezam. Com sua negritude, os negros sujam a branquitude das orações... A mim me dá pena e não raiva, quando vejo a arrogância com que a branquitude de sociedades em que se faz isso, em que se queimam igrejas de negros, se apresenta ao mundo como pedagoga da democracia. (FREIRE, 1996, p. 17)

O desdobramento de atividades escolares de origens racistas é concreto na realidade da vida pedagógica escolar em Brasília, e se substancia pelas práticas relacionais, de conteúdo trabalhado em sala de aula, material didático e modelos avaliativos. Por isso penso que somente numa profunda ruptura, entendendo as práticas didáticas e pedagógicas de uma maneira totalmente diferente de como está, talvez, ao observar essa ruptura, possa demonstrar alguma proposta de modificação da realidade escolar como se encontra. Ruptura esta que busco identificar empiricamente e me esforço a exercer dia após dia, e intitulo agora, como Pedagogia do Pertencer.

E talvez propor, por essa pedagogia, com base no sentimento de pertencimento do saber do estudante, em qualquer haste em que ele busque se sustentar como sujeito, cuja intenção seja deslocar esta prática educacional entendida como socialmente ontológica, e perversamente é aplicada como natural também no CESAS. Ontologia educacional vivida agora que faz da escola atual um retrato do tempo em que estamos, e que está entremeada por situações estruturadas e expressadas no corpo comportamental da sociedade brasileira, evidenciada aqui também como racista.

Neste escopo de reflexões sobre as minhas práticas escolares experienciadas por mais de duas décadas em várias escolas públicas e particulares do DF, sugiro, teoricamente, encontrar nos estudos da Etnocologia a interface com a educação. E, neste elo dessas duas áreas de saberes, buscar observar indicativos de como talvez possa orientar o olhar de práticas educativas mais promissoras para o progresso do estudante, e que trará significativas melhoras no ambiente escolar. E, enfim, sugerir conduções pedagógicas na lida escolar de forma mais esclarecida no sentido ao respeito e a vivência mais adequada para o desenvolvimento individual e social do estudante.

E quem sabe, propor uma crítica responsável e orgânica sobre essas práticas escolares tradicionais sob a luz dos conceitos historicamente coloniais e supremacistas vigentes nas narrativas e modelos de poder social. Crítica essa capaz, talvez, de promover uma discussão que possibilite a construção de pontes relacionais, e aberturas de fronteiras potentes geradoras, quiçá, para a construção de condições com iniciativas de reversão diante práticas entendidas como regulares e corriqueiras.

A ideologia que nega aos negros a condição de sujeitos do conhecimento [...] A produção do fracasso e da evasão escolar se concretiza com o rebaixamento da autoestima provocado por uma idéia ilusória de incapacidade intelectual. (COSTA, 2018, p. 117)

Mas no caso de Ana Maria essa ideia infundada, de incapacidade intelectual ligada à cor da pele e também ao seu gênero, se desenvolve ao contrário do seu intuito genuíno, que seria a produção do fracasso e da evasão escolar. Quer dizer, considerando Ana Maria por um aspecto histórico de mulher negra brasileira, apresenta-se o futuro diferente do passado. Pelo menos no caso dela. Essa condição de subestimação não resulta mais no fracasso, pelo menos ao que vivi do seu lado, ela não deseja faltar um dia de aula se quer.

A contribuição presencial de Ana Maria no ato de educar em sala de aula é concretamente uma realidade impactante e inspiradora. Ela e sua ativa participação se realizaram diante o nosso construto relacional paulatino, algo entre nós, como proponentes unidos pelo progresso dos saberes desenvolvidos em nossa matéria. Invertemos, ao menos nesse caso, a lógica de demolição da experiência e dos saberes advindos na corporeidade da pessoa que se faz estudante por qualquer preconceito atribuído a ela.

Essa lógica de silenciamento das experiências incorporadas ao indivíduo está ainda mais reforçada nos casos de jovens, que são classificados por cores, pela roupa que usam e como se comportam. Essa agressão institucional se potencializa deveras quando são jovens pobres, em

estado de fome e de vulnerabilidade social, e que carregam em si intensa experiência de ódio, rebeldia e submissão.

Por isso, mesmo com o enorme esforço empreendido por todos nós adultos, ali, na sala de aula, eu, Ana Maria, Eunice, Odete, Claudia, e Reno, expressados em ações de tolerância e paciência, aconselhamento e apoio escolar e de outras questões de/da vida, quase tudo isso nos esvai entre os dedos. Esses jovens sujeitos, ainda que sejam mais fragilizados do que deveriam ser, confirmam que essa vulnerabilidade humana é mais corriqueira do que se pode supor. Eles, os mais frágeis e desamparados, nos escapam em sua maioria, com desejos fugidios e flutuantes. Suas impulsivas percepções atrozês juvenis, inalcançáveis, aos nossos limites de uma convivência pacífica escolar, são poderosas demais.

Apesar de eu travar uma busca incessante na tentativa de construção de suas, muitas vezes, fragmentadas identidades em busca dos seus registros pessoais. Atividades pedagógicas voltadas para a narrativa pessoal de suas apropriações estéticas e suas questões subjetivas de entendimento de mundo, o que pretendem e o que são de fato. Esses jovens ainda se enfraquecem por todas as razões possíveis e imagináveis, e abandonam a vida escolar.

Boa parte desses jovens é fragilizada ao universo que essa escola propõe, e se distanciam o quanto podem dela. Alguns estudantes chegam a voltar anos mais tarde, outros desaparecem para sempre. Mas o semblante de derrota é natural. O convencimento de que sofrer e silenciar faz parte do jogo ao qual estão inseridos sem serem chamados para discutir as regras está posto. Partida de jogo que os colocam sempre numa posição inicial de desqualificação, fraqueza e subjugação, especialmente no contexto social da sala de aula, e da escola.

Aquilo que a Etnocologia traz em seu escopo pode também, talvez, contribuir na compreensão da vida relacional e assim no desenvolvimento de conhecimentos na sala de aula, em especial nas atividades de artes cênicas. Aquele corpo que se faz estudante existe definitivamente. Estando presente a sua presença existe. Está ali. Silenciado. Violento. Violentado. A sua expressão corporal, qualquer que seja, em seu estado latente, está ali, naquele instante. Ele já é a expressão de uma soma complexa de fatores que o gera como ser e que se encontra naquele instante, neste espaço.

E como todos os corpos agem, silentes ou não, aptos ou não, pacificamente ou não, o corpo deste sujeito está ali em estado de influência coletiva. Influencia o meio em que se encontra da mais sutil ou expansiva forma, harmoniosamente ou não. Não é possível, de qualquer forma, anular esse corpo presente. Pode-se expulsá-lo, extirpá-lo, retirá-lo desse lugar, onde deveria ser público, gratuito, “em prol de um ensino laico e comprometido com a

democratização do acesso à escolarização” (CHAHIN, 2018, p. 25), que é a sala de aula em sua mais íntima e intensa utopia.

Os tradicionais métodos didáticos e pedagógicos sugerem práticas de sala de aula generalizantes e impessoais, frias e insensíveis à presença do sujeito que está naquele instante com o professor. E sim, conseguem, por esses métodos, ora coercitivos fisicamente direta ou indiretamente<sup>26</sup>, deixar mais silenciados e mais invisíveis ainda quem está presente.

Os estudos da Etnocenologia podem conduzir também à compreensão de uma ótica em que o corpo presente já se diz, sendo surdo, mudo, cego, ou com alguma soma de variações que o definem como aluno da educação especial. Como também existem os abandonados, os agredidos, os que agrediram e os que ainda agrirem. Estão ali todos reunidos com suas inexoráveis bagagens de existência, e tangíveis presenças físicas expressas em si.

O que, de modo estrito, diante a objetividade e subjetividade de uma sala de aula, todo e qualquer estudante, tido como “normal” ou “não”, oriundo de qualquer origem, onde quer que se encontre, é concretamente um sujeito. Por isso, a intenção daquele estudante na sala de aula se legitima, além da sua presença concreta, no momento em que ele se apropria de suas práticas de pesquisa de conhecimento, em qualquer grau que se encontre.

A educação em contato com os pilares fundantes da Etnocenologia pode alcançar um estado pré-paradigmático de conteúdos e de suspensão crítica na *performance*<sup>27</sup> metodológica diante a pesquisa. Tanto no campo da didática quanto no tema tratado pelo estudante, que tem a propulsão de alcançar qualquer grau de conhecimento desejado, até onde esse estudante se propor a desenvolver, diante seu ímpeto perante o saber.

Podendo acessar estudantes em qualquer espaço físico e de nível de interesse e possibilidades, seja também do ensino fundamental, médio, universitário e ainda mais os casos aqui narrados do EJA, que de nada são especiais. Ao contrário, são tão comuns e corriqueiros como qualquer outro estudante onde quer que se encontre. O desenvolvimento do conhecimento

---

<sup>26</sup> O modelo de fileiras e as regras de comportamento de sala de aula tradicionais já demonstram um exercício do poder coercitivo sutil dos corpos vulnerabilizados por estarem estudantes. E na quebra de conduta dos procedimentos de uma sala tradicional por parte desse estudante, este corre o risco freqüente de sanções físicas coercitivas. No caso do CESAS, o nível de possibilidade de violência coercitiva física é extrema, com o aporte de policiais fortemente armados, um controle absoluto sobre os atos reprobatórios e nenhum apoio às ações otimistas. Um silenciamento sobre as reais razões sobre a evasão escolar e a concretização da reprovação em massa. O que demonstra qual modelo é escolhido pelas instituições escolares para se relacionarem com os estudantes. Definitivamente estes estudantes do CESAS não estão dentro do padrão tradicional educacional. A Etnocenologia enquanto educação sugere então o diálogo, em estado de alteridade. E a convergência para uma escola esteticamente profícua, diante a identificação de acordos flutuantes e temporários, ao respeitar a corporeidade e as necessidades de cada estudante presente naquele instante. Que em última instância, se resume em condições escolares coletivas mais favoráveis aos estudantes.

<sup>27</sup> O uso do termo *performance* neste texto se encontra com o sentido de desempenho. Conforme Gilberto Icle nos apresenta: A ideia de Performance pode, eventualmente, aludir ao espetáculo, ao teatro, à dança, aos recitais e aos *shows* de música, a eventos artísticos tão distintos quanto a diversidade da arte produzida no mundo contemporâneo, além, é claro, de ser sinônimo de desempenho (ICLE, 2010, p. 11).

necessita do sentimento de autonomia do estudante e de sua vontade, podendo alçar vôos mais amplos que qualquer professor poderia propor, ou supor.

Pois um modelo de aula generalizante, sem que haja acordos prévios com cada um e com o coletivo, poderá correr o risco de esbarrar ao menos num equívoco, o de parecer frívolo. Faz-se necessário perceber as idiossincrasias de cada sujeito, entendido que somente cada um poderá expressar a si mesmo de sua maneira o seu desenvolvimento.

Equívoco presente no desinteresse do estudante e que é possivelmente indesejado também pelo professor que se equivoca sem ser seu propósito genuíno. E que faz esse professor sentir-se, talvez, com algo parecido a uma autoridade arrogante. Sensação esta de alguma sutil inadequação e esterilidade das suas ações pedagógicas perante a realidade do desenvolvimento do saber em aula.

Ana Maria é uma dessas mulheres que se faz estudante em algum momento do dia. Ela é uma estudante no mínimo distante de qualquer padrão generalizante, pois assume que tem volume e bagagem, que tem identidade. Ela propõe relacionamentos que se adequem à sua personalidade, e que respeitem os seus longos trajetos existenciais.

Está Ana Maria neste momento de sua vida acima de 70 anos. Se auto declara idosa. Uma estudante exemplar. Educadora da vida. E mesmo com seu entusiasmo e influência, muitos desses jovens em vulnerabilidade se distanciaram das nossas propostas de trabalho. Outros colegas não resistiram por diversos detalhes, alguns não se entenderam viáveis para realizá-las. Algumas razões estão bem longe do nosso alcance de sala de aula. Todos foram se evadindo. Dissolvendo essa sala de 5º série para os anos seguintes, maioria já fora dessa escola, poucos resistentes dentro dela

Hoje Ana Maria está com outra professora de artes na 8º série, já não é mais minha responsabilidade burocrática pedagógica. Mas o seu percurso de mulher vitoriosa é uma inspiração, e ainda é possível vê-la sorridente e gloriosa nos corredores do CESAS, desbravando mais essa aventura à sua frente com coragem e determinação.

E é sobre esse pequeno pedaço de vida de Ana Maria, e de outros sujeitos, da 5º à 7º série na sala de artes do CESAS, que deterei minhas observações nesta proposta pedagógica. Pois a minha experiência ao lado dela, e de nossas turmas, tramou um caminho escolar que hoje se deu ao “Espaço Vivencial Eco-Jardim de Artes”, e a ampliação de uso de espaços e materiais físicos diversos, e de atividades que se expandiram ao espaço do sensível corpóreo, de maneira a colocar toda escola palco de nossa atividade pedagógica e didática.

## 2.2 Isabella

Isabella. Uma menina de rosto triste. Com traços árabes e bem magra. Desconfiada. Seu corpo está em conformidade com seus olhos. Medrosa, demonstra uma história de vida sem sucesso, sem empoderar-se de seus atos, e menos de impor-se diante seus desafios. O CESAS já é um lugar de castigo para aquela jovem, ela reprovada e menor de idade. Obviamente fora da idade para a 6<sup>o</sup> série e sem qualquer estímulo aparente além do discurso educacional de que estudar é preciso. Para que? Parece-me a pergunta que ela não sabe responder e nem quer.

Convido-a para estar mais perto. Neste 2<sup>o</sup> semestre de 2018 teremos um estudo de linguagens artísticas. Sabem o que é? Estamos no 7<sup>o</sup> ano, mas que o CESAS, a meu ver, por ser bastante conservador, ainda chama de 6<sup>o</sup> série, o que me parece ainda mais um reforço no sentimento de retrocesso. O estudante reprova na escola regular no 7<sup>o</sup> ano e vai para o CESAS como se fosse em um ano anterior, 6<sup>o</sup> série. A Isabella se sente punida. E parece que também por isso, ela não tem estímulo nenhum para expressar nada. Não quer, não pode, seu corpo não esboça nenhuma reação. Sem tédio, sem raiva, sem alegria, sem expectativa.

Explico ao longe perguntando o que poderia ser uma expressão artística, uma linguagem artística. Pode ser fazer teatro, dançar, inventar um bloco de carnaval, filmar uma história ou coisas simples do cotidiano, pintar um quadro, desenhar, construir objetos, mexer com materiais expressivos, reciclar. E mais, essas atividades serão feitas aqui em sala de aula, ao meu lado. Nossas aulas serão fazer algo. Você pode escrever algo, histórias verdadeiras ou inventadas, escrever poesia, fazer rimas faladas, tocar um instrumento.

Cada um vai sendo perguntado. Obviamente essa conversa está em círculo. As cadeiras da sala mexidas e as formas todas desestabilizadas. Eu, como professor, não me sento à mesa de professor. Oponho-me àquela mesa como um símbolo de quebra daquele status de poder pretenso. Olho nos olhos de todos, quero ouvi-los em seus entendimentos. Alguns falam de experiências passadas. Mas Isabella fica silenciosa. Vamos fazendo combinados. A porta da sala está fechada. Uma luz vespertina nos aquece com a pouca circulação de ar nesta sala com as janelas voltadas para o estacionamento. Dividida entre o espaço externo e interno por grades amplas.

Isabella não diz nada. Só observa fingindo estar intocada querendo a impossível invisibilidade que a forma de roda não permite. A sala lhe parece mais confortável quando todos estão em filas e ela se coloca atrás de alguém muitas vezes com o aspecto de esconder-se. Ela não quer socializar. Não quer nenhum trabalho em grupo. Nada que lhe exija exposição. Sem força vocal ou corporal. Nada que lhe aflija ainda mais a existência. Ela quer ficar em paz.

A todos vou solicitando respostas e posicionamentos de suas escolhas de linguagens. Uns rimas escritas para fazer músicas. Outros, contação da própria história. Um grupo desejava culinária. Alguns, dança. Vou pedindo então para que cada um escolha o seu lugar na sala para me mostrar seus repertórios, seus materiais disponíveis. Escrever no papel com lápis. Uns, que escolheram a culinária, vão para a mesa grande destinada previamente a professores e começam a planejar quais pratos farão. Outros botam sons de seus celulares para chegarem a um acordo sobre o que ouvirem, quiçá dançam. Penso.

Quando observo que a Isabella está só ainda, muda, e não saiu da sua posição da roda quando esta já está vazia, enquanto cada um já está em seu lugar escolhido. Pergunto a ela o que gostaria de fazer. Não sei qual é a sua voz. Ela não acredita que falar algo seja importante. Gastar essa energia de escolher algo lhe parece bem inútil. Parece-me que ela quer ouvir uma ordem e a desafio colocando-a no desajuste de fazer algo sem ser ordenada. Sem ser submetida a uma força externa além da necessidade de se posicionar. Sei que a agrido quando exijo um posicionamento dela. Ela preferia obedecer e continuar silenciosa e invisível.

Digo para ela que ela precisa escolher algo. Vou lhe dando opções numa conversa franca individual, diretamente. Ela sem falar nada, arregala os olhos com medo de eu obrigá-la a se expor. Fisicamente ela não quer aparecer de jeito nenhum. Vejo que seu objeto mais importante entre todos e tudo é o celular de média qualidade, antigo, com tela rachada. Sua mochila, seus outros materiais nada lhe importa. Mas e o celular? Pergunto-lhe, podemos usá-lo.

Um brilho de possibilidade surge de seus olhos saindo do medo para a possível ação. Ela me pergunta como seria, e eu sugiro um filme. Ela nega veementemente. O que você gostaria de fazer? Devolvo-lhe a pergunta. E pela primeira vez eu ouço sua voz mais firme. Posso tirar fotos? E eu, como seria? Ela abre sua íntima tela de celular e mostra que tira fotos das pessoas, e de si mesma. Eu respondo que gostei muito de ver as suas fotos. E lhe convido então para fazer fotos, várias fotos a partir daquele momento. Ela pergunta se ali mesmo. Naquela sala. Eu levanto e ela sentada fica me observando e abro a porta. A luz e o ar do outro lado entram na sala, e lhe mostro provocando-a.

Eu- Você tem 20 minutos para tirar quantas fotos você puder. No mínimo 10 de toda a escola. De toda a parte. Do que você quiser. Depois você volta e a gente avalia junto o que você fez para o próximo passo do nosso projeto.

Ela se levanta. Sorri. E sai da porta no meio da aula como uma fera medrosa saindo de uma jaula. Ela me olha. Eu olho para a bedel que está ao lado dos vigias, e fica sentada junto à grade, na qual divide este pavilhão encadeado de todo o resto da escola, e que faz o controle de

entrada e saída dos estudantes na única saída possível. A bedel me olha de soslaio e meio desconfiada, dou um sinal para ela liberar a saída da Isabella. Está em aula e está tudo bem. A Isabella pode andar por aí sozinha. É trabalho de artes.

Isabella, com seu celular aparente nas mãos, vai. Sai do pavilhão e some.

Penso em alfabetização nessa hora. Não somente a alfabetização da escrita, que talvez eu consiga fazer com que Isabella passe depois dessa experiência, mas também uma espécie de alfabetização espacial, relacional, institucional, ampla. A todos os agentes implicados nessa ação dessa estudante ao sair permitida por mim dessa forma.

Penso na re-alfabetização afetiva, possivelmente que deve estar sendo operada nos sentidos de Isabella neste instante. Aquela escola que talvez ainda viva no seu imaginário e que, em algum momento, pode ter gostado, antes de ser castigada. Penso, pois, ainda, a dimensão pedagógica dessa atividade pode chegar à grandeza imaginária e subjetiva com essa escola que vive dentro dela e que a transportou durante tantos anos para tantos lugares dentro e fora de si.

Neste momento o que a transporta é essa ação física de movimentar-se livremente sem nenhum olhar autoritário dizendo-lhe o que é certo e é errado. Dando-lhe abertura para uma ação artística sem rumo e sem sinalização, é pensar que a sua expressão prática corporal de pedagogia cênica é essa atividade de perambular pelo reconhecimento estético dessa escola. E que possa dar-lhe, talvez, algum passaporte para a experiência corporal estética de tirar fotos. Se posicionar corporalmente, no meio da escola, tomara que de jeitos bem esdrúxulos e específicos, independente de quem esteja ao seu lado, com seu celular, para começar a sua viagem de construção imagética entre o espaço, os seus sentidos e a sua ferramenta de produção de símbolos.

O próprio Augusto Boal, em seu livro *Teatro do Oprimido*, relatando a sua experiência no Peru, atenta para uma educação corporal em suas mais diversas fronteiras. Ele já anuncia, em seu tempo, uma perspectiva com a qual hoje a Etnocenologia compartilha propondo para a educação de artes cênicas, que é o ato educativo partir do lugar onde o corpo se encontra, se esforçando para evitar situações autoritárias e coercitivas. E sim, parece-me mais adequado, suscitar o interesse do estudante em participar das atividades com satisfação ao realizar a sua própria experiência.

O simples fato de que o alfabetizador vem com a missão de alfabetizar (que se supõe ser uma ação coercitiva, impositiva) tende a afastá-lo da gente, do lugar. Por isso, convém que a aplicação de um sistema teatral [no meu caso, não só teatral, mas essencialmente cênico] comece por algo que não seja estranho aos participantes (como por exemplo certas técnicas teatrais dogmaticamente ensinadas ou impostas); deve, ao contrário, começar pelo próprio corpo das pessoas interessadas em participar da experiência (BOAL, 1991, pg190).



No caso de Isabella observa-se que a abordagem do seu processo individual de respiração artística está diretamente ligada as grades da escola. A tudo que ela olha lhe remete a grades. Parece que sua percepção corporal gradeada é tocada e aberta por uma fresta quando atinge o espaço. Curiosamente enfrentando seus próprios bloqueios e deixando a luz e ar do cerrado tocar-lhe. O que estava paralisado dentro de uma sala fechada, invadir seu corpo, principalmente, pela retina e pulmões. Enchendo-lhe toda de coragem para a experiência do olhar perscrutatório da fruição e do devir.

Inevitavelmente as formas múltiplas no caos do seu olhar e a sua busca pelas possibilidades que sua câmera oferece, coloca Isabella em choque com o que sente. O que vê, e sua ferramenta de trabalho artístico. Propriamente seu corpo em movimento por aí aleatório com uma câmera de celular acoplada em suas mãos acompanhando a sua dinâmica em busca de uma auto-regulação entre a máquina ótica portátil e seu mais íntimo desbravar sensível e sentimental propõe a fisicalidade de Isabella a estruturas de comportamentos pouco convencionais.

É essa ação em atividade de artes cênicas que, no caso dela, alcança o status de alteração do corpo, de espetacularidade. Ela, nas ações de busca pelo seu sensível, sua relação com sua máquina de produção estética e se posicionando para capturar o que seu ímpeto aponta, está em plena atividade corporal cênica.

E é isso que aponto como uma avaliação-objetivo-prática-reflexiva em tempo de aula como algo intangível pelos modelos de metodologia procedimental convencional. Tanto no quesito de objetivos e avaliações pré-estabelecidas que se tornam impossíveis, também nesse caso de Isabella, como, muitas vezes, também, incapazes de realizar uma verificação completa da situação concreta do que o estudante vive e onde se encontra.

O objetivo era a Isabella se movimentar para uma ação corporal expressiva, mesmo que para ela isso seja ainda turvo e incompreensível, e ela realiza o ato se espraçando pela escola em poses, ora incomuns ou não, se expondo no movimento de registrar imagens pelo seu celular. Ela conquistou isso. Ela já venceu essa etapa. Ela, na avaliação, foi plena na sua atividade. Frequente e vibrante. Se é possível dar notas, mensurar essa ação por números, não poderia ser outra coisa senão nota 10.

Depois de tirar aproximadamente 15 fotos. Aleatórias e múltiplas. Ela retorna dessa primeira viagem à externalidade de seus conflitos. E de uma tentativa de sobreposição estética mediada pelas imagens que seus olhos, dedos, posturas corporais, encontram para a máquina lhe servir como recurso de desdobramento de seus desejos. Lhe pergunto o que achou? Ela

responde legal. Repito a pergunta mudando o foco. Não o que você achou de fazer isso, o que você achou com isso?

Ela abre novamente a sua intimidade encontrada em seu celular. Realmente Isabella acreditou em minhas propostas. Ela me viu conversando com os outros. Deve ter reparado que trato todos com firmeza, mas com respeito. Notei que ela sentiu medo ao mostrar as suas fotos recém tiradas, pois parece que não acredita que eu terei um bom julgamento sobre as suas escolhas. Mas, me dá mais um voto de confiança, afinal, ela saiu do pavilhão gradeado, tirou suas fotos e voltou como combinado. Sem que ninguém a interpelasse, sem que lhe faltassem com respeito algum.

Num canto, perto da porta agora aberta, sentamos e solicitei que passasse para mim o seu celular das suas mãos. Ela hesitou. Objeto tão pessoal na mão de um possível inimigo. Parece que Isabella tem uma história triste com professores opressivos. Ela me passou, em silêncio. Começo a olhar as fotos que ela fotografou e selecionou naturalmente apagando algumas que não gostava e deixando a série que lhe interessou me mostrar.

Infelizmente, essa primeira série de fotos Isabella apagou. Fiquei sabendo depois. Seu celular de qualidade mediana não suportava tantas informações. A memória era pequena e ela tinha frequentemente que selecionar o que ficar e o que excluir para continuar produzindo seus conteúdos pessoais e também as próximas etapas da nossa aula. Isso nos conduziu à experiência de guardar seus arquivos nas nuvens da web.

Mostrei a ela como guardar na caixa de mensagem do gmail, e ainda de catalogar dando nomes organizados caso ela tenha vontade de achar algum dia. Isso nos levou a uma extensão do nosso encontro no horário de sala de aula, ao ponto em que ela me solicitava via whatsapp e emails sobre outros assuntos também além desses que estávamos fazendo juntos, como orientações sobre horários e outros assuntos escolares.

Ao observar cada foto na tela do seu celular, reparei que tirou fotos de toda ordem. Nenhuma dessas fotos tinha pessoas diretas ou fotos de si mesma. Ela encarou esse momento com a seriedade que a aula de artes propôs. Ela tirou foto de tudo menos dela. Árvores e céu do cerrado azul vespertino. Os telhados baixos da escola com aspecto de acampamento de alvenaria, em posições perspectivas com mais árvores e mais céu. Outras fotos das paredes com bebedouros e pessoas andando na porta dos banheiros. Chãos e as portas das salas com pátios frontais e a terra vermelha em que os troncos das mangueiras apareciam. E assim inúmeras imagens de grandes formatos mostrando diversas coisas.

Isabella estava presa ao figurativo do seu olhar. Intuitivamente deixou-se fotografar apostando na liberdade que estava usufruindo e no ar fresco que estava respirando nesta alforria momentânea proporcionada pela aula de artes. Ao meu lado, em silêncio, agora absolutamente ativo, me avaliava ao eu observar as fotos que ela me mostrou na tela do seu celular. Sim. Olhei pra ela com satisfação porque estava de fato satisfeito. Ela conseguiu conquistar a minha confiança e eu agora deveria retribuir conquistando a confiança dela.

Da mesma forma ética que ela foi eu deveria ser. Exigi uma atividade corporal livre e de perambulância, e ela usufruiu com a liberdade de uma pessoa que sabe o que faz. Na sequência da primeira foto que ela me mostrou em diante até a última tirada, voltei observando os detalhes atentamente. E comecei.

Eu- Olha, suas fotos estão muito boas. Mas hoje vamos falar de linguagem da fotografia. Por exemplo, essa imagem aqui dos telhados, árvores e céu azul. A imagem nos diz telhado, árvores e céu azul, mas na linguagem fotográfica veremos as cores, cinzas e terrosas, aponto os telhados; o azul do céu; as verdes folhas das copas e os sobretons das sombras nas luzes.

Mostrei-lhe a perspectiva e profundidade. A luz incidindo.

Eu- Olha Isabella, você tem uma série de fotos aéreas mostrando cores, perspectiva e natureza. Concorda?

Mostrei o conjunto de fotos que ela buscou com esses registros. Ela afirmou balançando a cabeça.

Eu- Agora você tem outro conjunto de fotos que eu reparei que te atraem o olhar fotográfico.

Separei uma foto em que ela levou em consideração o chão da frente das salas.

Eu- Mas aqui, Isabella, você tirou foto de outra coisa. Veja. O que vemos aqui?

Isabella- O chão.

Eu- Sim. Mas o que esse chão tem?

Isabella- Ué, essas manchas.

Eu- O nome dessas manchas na foto são texturas e essas linhas perpendiculares. Veja. Você tem uma série de fotos chamando a atenção para texturas das paredes e sempre linhas horizontais ou verticais. Perpendiculares sempre, repara?

Isabella admirada observou impressionada algo que estava diante seus olhos, que ela tinha feito, estava na sua estrutura de linguagem e que ultrapassava a mediocridade do cotidiano ordinário de um chão de escola pública. Aquilo tinha um potencial de linguagem e estética. Ela concordou silenciada e impressionada.

Eu- Hoje você já fez as suas atividades. Obviamente você pode tirar fotos do mundo, por onde você for. Você faz o que você quiser, lógico. Mas te peço que deixe para tirar algumas fotos aqui com esse olhar das formas perpendiculares e texturizadas na próxima aula. Repare como o mundo todo além do que é, é também textura e linhas. Fica a sugestão de você afinar o seu olhar sobre o que seus olhos querem ver. Ok? Tranquilo?

Ela silente recebeu seu celular em suas mãos e a sirene tocou histérica informando o fim desse encontro.

Na aula seguinte entrei na sala e todos estavam já em roda me esperando. Sorri e sentei no lugar reservado a mim e começamos a fazer uma ordem de conversa alheatória e de algumas dúvidas gerais. Isabella estava lá na roda sem ninguém a chamar. Mais calma e confiante, percebi. Quando os assuntos foram ficando mais específicos fui solicitando que todos fossem tomando seus lugares escolhidos dentro da sala e os grupos e indivíduos foram se organizando com seus projetos específicos. Isabella me esperava sem me olhar diretamente. Todos se foram e ela ficou lá sentada com o celular na mão. Cheguei até ela.

Eu- E aí, tudo bem? Isabella com um sorriso tímido me mostrou sua confiança em mim. Você tem alguma dúvida, alguma pergunta? Ela sorriu com mais firmeza balançando a cabeça negativamente de forma suave. Eu disse: - então senhora, é só sair por aí e fotografar tudo sem esquecer-se daquela nossa conversa. Tire as fotos e faltando uns 15 minutos antes da aula acabar você volta e a gente vê de novo. Beleza?

Ela sentada me olhou nos olhos confirmando o que eu tinha lhe dito. Estiquei os braços em direção à porta oferecendo-lhe passagem e boas fotos. Apareci na porta da sala e lá na grade a bedel me olhou, como sempre atenta, eu apontei para Isabella. A bedel entendeu fazendo um sinal de jóia. Isabella foi.

Neste período de 25 minutos fiquei indo a cada grupo e cada pessoa conversando com cada um sobre seus projetos e pensando em alternativas, sugerindo procedimentos e metodologias para a realização deles. Cada um se conformava de uma forma diferente. No caso da culinária, com suas escolhas de cardápio e todos os problemas financeiros, das ferramentas de trabalho, talheres, panelas e tudo o mais. A divergência das opiniões.

Tinha um grupo de dança que encarava o problema do barulho das músicas e da expansão dos movimentos. Cheguei na roda e eles ansiosos para gastar aquela energia, discutindo músicas chegando no gosto em comum deles, e a natural limitação de não atrapalhar o espaço sonoro, mas tendo que fazer barulho. As cadeiras todas apertando todos. Falei: - Gente, dançar precisa de espaço livre. E empurrei grosseiramente as cadeiras, arrastando-as no chão.

Um barulho enorme. Todos pararam de fazer o que faziam para olhar em direção do barulho. Não podiam brigar, era o próprio professor que tirava a ordem das filas das carteiras para abrir espaço. Fiz questão de não levantar nenhuma cadeira nem mesa. Todas eu empurrei fazendo uma verdadeira murada feudal com um enorme espaço amplo para que os possíveis dançadores enfim conseguissem dançar. Perguntei se precisavam de mais alguma coisa, e eles não sabiam o que fazer. Discutiam sobre ritmos e suas vergonhas.

Eu- Os celulares têm sons ótimos para ensaios. No dia da apresentação eu trago uma caixa de som para amplificar e ficar bem alto se vocês quiserem. Antes de discutir vamos mexer um pouco os corpos.

Soltaram uma música eletrônica de forró, como se fosse um eletrobrega, ou uma aparelhagem do Pará. E disse a eles que tem vários tipos de aquecimento, hoje aqueceremos com o ritmo. E comecei a dar os primeiros passos. Riram todos. Eu também, e na carnalidade e entusiasmo contidos, pedi para um rapaz fazer um novo passo. Quando ele fez, eu repeti. Daí a pouco todos estávamos fazendo passos intermediários de complexidade. O que já era muito além da minha capacidade motora naquele momento. Aprendi um ou outro passo e deixei eles dançando com o som deles naquele espaço reservado. Saí.

E assim fui visitando todos os projetos colocando-os em funcionamento corporal e em ações metodológicas de trabalho tentando solucionar bloqueios e sugerindo procedimentos de desenlace para os desafios.

Isabella surge na porta confiante como nunca. Ela tem o brilho nos olhos da descoberta. paro o que estou fazendo e vou ao seu encontro. Ela senta-se ao meu lado e me entrega o seu celular no ponto das fotos que quer que eu veja. Sorrio silencioso, e atentamente observo as fotos. Eram algumas fotos que ela escolheu, pois a partir do critério de olhar que tivemos juntos, ela mesma selecionou à sua vontade já antecipando a minha opinião.

Já nesse segundo momento consegui guardar as fotos. Seguem as escolhidas.



Foto retirada do dispositivo móvel de Isabella.

Isabella tinha duas grandes fronteiras a enfrentar. Uma, a grande imagem aérea natural, observando o céu e as pontas das árvores, que hoje observando, tenho a impressão que era como se fosse o olhar de pássaros querendo voar ou voando. O que já daria uma sessão de fotos muito curiosas no mínimo. Mas ela foi ao oposto. Ela desejou as texturas das paredes e nas formas perpendiculares. As paredes da escola são de tijolos que seguem uma ordem vertical, os chãos têm texturas com cores e movimentos que também seguem estruturas perpendiculares. Mas apresentam certa tridimensionalidade. Portões, grades, brise du soleil, basculantes.

Eu- Isabella, suas fotos estão muito mais específicas. Você conseguiu dar mais um passo importante. Excelente! Agora entendo as suas escolhas e o que você pretende. Posso te fazer umas perguntas? Ela respondeu cautelosa afirmativamente com a cabeça. Você escolheu esses formatos perpendiculares. Por quê?

Isabella- Não sei. Só gostei.

Eu- Querida, você conseguiu apurar suas imagens. As cores estão definidas. Os focos estão estabelecidos. Você realçou as formas e as texturas. Você conseguiu fazer a proposta. E isso é ótimo. Mas precisamos dar um passo além agora. Tudo bem?

Isabella- Sim, tudo. Respondendo dando a entender que eu estava sendo exagerado, afinal eram só fotos na aula de artes.

Eu- Eu entendo que o que você vê é muito importante. Mas a gente precisa nesse momento tentar passar em palavras o que você vê. Algum pensamento poético, alguma frase. Como você gostaria de apresentar esse trabalho. Pode ser em PowerPoint ou em papel digitalizado para fazermos uma exposição. Você saberia me dizer o que são essas fotos?

Isabella- São linhas perpendiculares.

Eu- Sim. E o que mais? Onde as encontramos?

Isabella- Em toda a parte...

Eu- Mas essas linhas perpendiculares se encontram onde? Vamos veja as fotos...

O curioso, é que as primeiras fotos dos tijolos e das paredes eram elas somente, linhas texturizadas perpendiculares sem imagem transpassando. Mas a partir dessa foto que ela tirou do banco escolar cujas linhas demonstradas em madeira mostram uma imagem atrás, que é a parede. Penso que foi aí, neste percurso, que ela teve mais uma de suas revelações. Ela reparou que a imagem perpendicular pode ter elementos diferentes de si atrás. Separando o lado de cá com o lado de lá, sem dar a oportunidade de contato físico, mas sim de contato visual.



Foto retirada do dispositivo móvel de Isabella.

Eu- Mas, e essas imagens aqui com essas linhas perpendiculares com imagem do outro lado, o que representam? Onde as encontramos? Pra que elas servem no mundo? O que elas simbolizam?



Foto retirada do dispositivo móvel de Isabella.

Isabella (depois de um tempo refletindo) - Uma cadeia...

Eu- E a cadeia representa o que? Pra que serve uma cadeia?

Isabella – Pra prender as pessoas.

Eu – Quando você prende uma pessoa, querida, o que você tira delas?



Foto retirada do dispositivo móvel de Isabella.

Seus olhos brilharam. Ela sabia a resposta das nossas indagações.

Isabella- Vou procurar alguma coisa na internet...

Eu- Você pode também escrever um poema, ou frases soltas. Como você quiser.

Isabella- Quando estiverem prontas as fotos, eu te mando por email. Pode ser?

Eu- E você vai querer fazer de papel em exposição ou de PowerPoint?

Isabella- Vou imprimir.

Eu- E você já sabe onde vai querer expor suas fotos poéticas?

Isabella- Você vai saber. Vou ver depois.



Na aula seguinte ela chegou mais cedo que todos e sozinha dependurou esse conjunto de fotos na grade da sala de aula. Ninguém a viu colocando. Seu corpo novamente se expressou espetacularmente, mas agora, para se esforçar em por as fotos como lhe era adequado. Chegamos todos e eu vi o espanto dos estudantes, e eu mesmo me espantei com essas fotos e como ela as dispôs. Colocou na grade da sala, voltado para o céu e árvores, diante o movimento frenético da rua, com os dizeres: - A prisão não são as grades e a liberdade não é a rua. Existem homens presos nas ruas e livres na prisão. É uma questão de consciência.

Depois desse último encontro ela não mais voltou para a sala.



Foto retirada do dispositivo móvel de Isabella.

### 2.3 Juliana e Rui



Aqui se vê Juliana, com a blusa do seu time de futebol preferido. Ao fundo, o grande espaço verde do CESAS, e a grande grade descoberta, onde está a quadra poliesportiva ensolarada. E mais ao fundo são alguns edifícios escolares da Escola de Música, vizinha, e que tem grande *performance* técnica e profissional junto a seus estudantes e comunidade.

Ao entrar na sala de aula da 6ºB, percebo uma dispersão espacial completa entre os estudantes. Eles não fazem um bloco uniforme sentados. Estão como se não se conhecessem entre si, e nem quisessem se relacionar. Cada um em um canto da sala. Alguns com cara de sono. O tédio estava presente. Encostados à parede lateral, alguns no fundo. Na janela vidrada e gradeada, outros. Todos eram jovens menores de dezoito anos, menos duas mulheres, que se encontravam juntas, esperando o professor, em duas carteiras unidas na frente.

A sala além de silenciosa, com aspecto de vazia, pois o centro dela estava no vácuo, ainda estava incompleta. Percebi que muitos estudantes saíram para ir ao banheiro, e eu sabia que o retorno deles era incerto. De qualquer forma, pego o meu material que no momento é uma folha em branco e uma caneta, e me sento sozinho numa das tangentes da sala, de costas para as duas senhoras. Elas logo compreendem a provocação e se levantam, e se sentam ao meu lado, me dando boa tarde, contribuindo para o início da formação do desenho em círculo na posição que ocupam em suas novas carteiras.

Todos os outros me notam e não se mexem. Não querem ser incomodados. Chamo um a um. Insisto na mobilidade deles. Lentamente esses jovens vão compondo irregularmente o círculo, sem qualquer aproximação um com o outro. Fazem uma bola disforme e cheia de espaços. Depois da rodada de perguntas, e de conversas, entendo por alto o problema central da maioria.

São jovens que estudavam de manhã em suas respectivas escolas classe de determinada região administrativa do DF ou do entorno. Reprovaram, em uma matéria, ou algum conjunto delas, quando mais jovens. Pararam de se interessar em ir para a escola, e a família, como é de se esperar, sem recursos além da pouca paciência e a culpa direcionada aos próprios estudantes, espera eles passarem daquela idade da puberdade. Daí, eles são matriculados no CESAS.

Estudar a tarde não é bom. A sensação de perder o dia produtivo é contundente. Saem da escola na hora em que os ônibus estão abarrotados, no final da tarde com o fluxo respiratório da cidade que se desinfla, com as multidões que se encaminham para suas respectivas casas. O tráfego é tremendo. Lento. Por vezes, faz uso de mais de uma condução. Alguns chegam em casa depois de três horas de trânsito. A aula acaba tecnicamente às 18h, o que não é freqüente no cotidiano. Os estudantes preferem perderem 30 minutos ou mais da última aula para ter melhores vantagens em seus destinos.

As nove, dez horas da noite, alguns estudantes estão começando a sentir-se em casa. Obviamente, não precisam acordar tão cedo. São ainda jovens e não trabalham por diversas razões. O caso mais comum que identifico é o que a mãe trabalha fora de casa. Essa mãe, algumas vezes diarista na área da faxina, sai cedo, e não consegue acompanhar a vida da sua criança, que cresce sozinha. Com a geladeira cheia, dentro de casa, e com a luz encalorada, do lado de fora da porta.

Alguns filhos têm medo de sair sozinhos de casa pela péssima fama das ruas. Os filhos que saem, corajosamente, encontram outras crianças lá com seus amigos mais velhos, nos quais já passaram dessa fase. E todos compartilham experiências que são muito parecidas com os que saem de casa ainda imberbes e sozinhos. Os mais experientes, muitas vezes, dão soluções para passar o tempo juntos, nem sempre adequadas.

Fato é que todos se desligam afetivamente da escola. A escola, na sua melhor hipótese, como é hoje, necessita da participação dos responsáveis para organizar algum programa, e critério de estudo no contraturno, em casa. Hábitos e condutas metodológicas extraclases podem se consolidar com o tempo nos mais novos, caso sejam cercados de alguns cuidados. Parece que, pela experiência que vivencio na escola, não adianta ficar cobrando da criança, sem mostrar-lhe como é, e nem estar ao seu lado somente observando, sem qualquer proposta ativa e direta.

Enquanto muitos desses pais saem para trabalhar, muitas vezes cuidando das crianças de outros adultos que trabalham com melhores remunerações, seus filhos, quando saem às ruas da vizinhança para não ficarem solitários, estão sendo, provavelmente, aconselhados por outros

que lhes mostram a conduta e os métodos de sobrevivência que estes desenvolveram. Pelo o que se observa, esse modelo de existência não é tão seguro e estável, e não raro, está ligado a ganhar dinheiro de formas impróprias.

Ao estarem em casa, na manhã perdida, com televisão ou rua, alguns deles se preparam para ir à escola. Ninguém os acompanha. Parentes mais velhos, diversas vezes estão na mesma situação, e se desligaram dos cuidados familiares em rede. Quando tem irmãos, ambos passam pelo mesmo problema. Exceções são raras nesse caso, infelizmente.

Eles pegam os transportes públicos de ida para a escola, por volta de meio-dia, trajeto que não demora tanto neste percurso. Boa parte das pessoas que inflam a capital vem trafegada pela manhã, que recheiam o trânsito intenso, fazendo a vida concreta do dia-a-dia como ela é. Esses jovens vêm tranquilos, no meio do dia, alguns mais bem alimentados que outros.

Apresento-me e digo que faremos uma aula em que cada um vai fazer alguma técnica expressiva que desejar. Ao rodar a conversa com todos, e individualmente, pergunto qual a linguagem artística que o estudante deseja fazer. Provoco, perguntando para eles o que eles dariam como matéria para eles mesmos, se fossem professores no meu lugar. O estranhamento desta pergunta gera algum desconforto, mas uma possibilidade genuína de vocalização. Muitos falam desenho.

As duas mulheres, que não lembrarei os nomes, e por razões próprias elas não concluíram as atividades e evadiram-se, perguntam se é qualquer coisa mesmo, e eu digo que sim. Uma se apresenta dizendo que é evangélica. Magérrima, morena, com óculos de lentes pesadas. Pequena. Diz que dança na igreja. A outra, mais clara e robusta, um pouco mais alta, com um sorriso largo e humilde, se entusiasma.

Claro que aceito a dança evangélica. E pergunto se elas têm algum vídeo, algum exemplo que eu possa ver. A proponente fala que tem na internet, mas o celular dela não tem acesso à rede. Eu pego o meu celular e dou para elas pesquisarem. Enquanto isso, escutamos um burburinho. Grade abrindo. Uma turba. A bedel diz que elas estão muito atrasadas. E uma grita justificando que o banheiro é longe. A bedel pergunta para onde elas vão. Uma diz 6ºB. É artes, outra fala. O professor é de boa, com uma terceira voz diferente. A bedel fala que se eu não as deixar entrarem, vão ter que voltar. Todos ouvimos essa conversa. O corredor todo.

Estamos parados. A atividade sonora corporal delas vira a atração da sala. Aqueles entediados se acendem. Querem ver o que vai acontecer. Muito barulho. Chegam à porta umas cinco a seis meninas. Algumas eu já tinha visto antes. A situação de matrículas, aliada à realidade de cada estudante, deixa tudo mais incerto e volúvel.

Às vezes, chega um estudante depois de meses de aula. Ou o estudante aparece no primeiro dia e não entra mais em sala, depois aparece esporadicamente. Neste caso, tinha todos os casos, inclusive algumas que nunca vi. Acho até que não eram estudantes dessa escola. Ou não estavam matriculadas na minha disciplina.

Sim, claro que podem entrar. O contraste é total com aquela turma. Antes fragmentada, fria e hermética. Agora é um grupo feminino coeso. Estão todas acaloradas e falantes. Provocadoras e brincalhonas. O giro sensível da sala foi de ruptura total àquilo que estávamos encaminhando.

Peço que por gentileza se sentem conosco na grande roda. Algumas nem se sentam, ficam em pé. E algumas me perguntam diretamente o que é para elas fazerem. Respondo que não sei ainda. Veremos daqui um pouco. Tento retornar as conversas que estava tendo. As mulheres da dança evangélica me chamam a atenção para que eu veja o vídeo de dança, que elas acharam no youtube.

Toca o sinal. Bom, andamos um pouco. Próxima aula continuaremos. Na aula seguinte, outras pessoas estão lá. Algumas de antes. As bailarinas evangélicas estão ansiosas para as próximas orientações. Uma parte do grupo coeso das meninas já está se relacionando com alguns rapazes, que eleva o volume da sala a um nível insustentável. Peço para que se sentem, em roda. Depois de algum tempo se sentam.

Pergunto aos novatos quem são. Deixo meu celular com as bailarinas para que continuem pesquisando e peço para que olhem coreografias e trilhas sonoras. Pergunto a algumas das meninas o que elas querem fazer, e me devolvem a pergunta com o que tem para ser feito. E eu digo que não sei. E elas respondem também não saberem. Deixo-as pensarem no que querem fazer.

Convido alguns rapazes para saírem comigo, dentre eles o Rui. Como senti muita confusão nos encontros passados. O espaço estava abarrotado de incertezas, polêmicas, descaso. Insatisfação por parte de vários. Aqueles que concordaram em desenhar em seus papeis de caderno pautado com a caneta, nem isso estavam fazendo. Ninguém se entendia. Uma avalanche de corpos sendo tocados e agredidos verbalmente, desrespeitados.

Era então um grupo de adolescentes que mal se reconheciam como um grupo, e com uma reunião de meninas coesa, politicamente provocativa e atuante. Penso que queriam mostrar o quanto não estão nem aí para qualquer regra. A escola realmente não tinha nada a lhes dizer, a não ser que elas agora faziam suas próprias leis. Entendo bem essa realidade. Contudo me

sinto na responsabilidade de não lhes tirar o brio e ao mesmo tempo propor uma curva de atenção, e expressão estética, diante tanta adrenalina ali reunida.

Por isso, como o CESAS vive em reforma, reparei que num dos entulhos na área externa esquerda do estacionamento, atrás da cantina desativada, tinha umas folhas de madeirite usadas que estavam apodrecendo ao tempo, chuva, vento, sol. Cheguei ao então supervisor pedagógico, no decorrer daquela semana, antes dessa aula, e perguntei qual era o uso daquele material. Era só jogar no lixo mesmo, ele respondeu.

Expliquei para ele a natureza do meu trabalho e perguntei se poderia reutilizar para fins didáticos em sala de aula. Ele falou que não tinha problema. Perguntei se a escola tinha algumas ferramentas para que eu usasse com a turma. Ele negou o uso, dizendo que pertencia ao grupo que estava fazendo reforma. Agradei e saí.

Como trabalho em minha vida particular com teatro, na sua confecção, tenho várias ferramentas de uso pessoal. Serrotes, marreta, pregos, alicates, parafusos e mais, daí preparei minha mala de ferramentas e a levei comigo. Deixei guardada na sala de coordenação. Quando, com o Rui e os outros rapazes, saí do pavilhão para recolher as folhas de madeira, pareceu, tive a impressão, que era a primeira vez que eles saíram sem serem abordados. Afinal, estavam comigo.

Sáimos do prédio principal. Passamos pela região dos servidores de serviços gerais. Mostrei um novo lugar da escola para eles, pareceu-me. E trouxemos, carregando, as folhas grandes. Andando pela escola, aquele grupo de rapazes comigo, carregando esse restolho de lixo, foi uma novidade. Posso dizer um evento espetacular. Pessoas falavam, riam, gritavam. Os que carregavam também se comportavam da mesma forma, rindo, gritando, devolvendo brincadeiras e provocações. A bedel e os vigias nem nos pararam. Ao nos ver aproximando-nos abriram as grades no seu máximo.

A sala de aula estava abarrotada, quente. Inviável entrar com elas lá. Colocamos as folhas encostadas nas paredes externas dela, sem adentrá-las, portanto. E solicitei que trouxessem carteiras. E montamos então mesas de trabalho, colocando as folhas de pouca espessura, também conhecidas por ripas, em cima delas, do lado de fora, em frente à porta da sala de aula. Em cima do gramado.

Um entusiasmado me perguntou o que fazer com elas, e eu não soube o que responder. Um falou que a gente podia serrar. E eu disse que a gente poderia serrar e depois pintar, tirando do papel desenhado em sala o projeto, e redesenhando no retalho de madeira que cada um escolher serrar para si mesmo. Mas aí, um perguntou como iria serrar, precisava de serrote.

Menos de um minuto estava com a mala de ferramentas. Eles se apropriaram delas. Eu os vi fazendo. E sem palavras, eu revezava o ato de serrar com um e com outro, dando ângulo e cadência, como que mostrando, às vezes repetindo, explicando em palavras e gestos miúdos.

E eu pedi régua e lápis para desenharmos as medidas que queríamos fazer. Todo o pavilhão entrou em alvoroço. Os estudantes das outras turmas vinham para serrar também. Alguns mostravam suas virtudes, diziam que trabalhavam em marcenaria. Outros estofadores de bancos de carro, e outros de caixas de som, e já tinham até feito recortes com maquina tico tico também. Muitos deles tinham experiência no trato com a madeira.



Foto retirada e editada de filmagem realizada por Juliana.

E daí, sai da sala a Juliana. Juliana é uma menina baixa e forte. Com cabelos longos e com dreadlocks artificiais de tecido que mudavam de cor de vez em quando. Com um nariz pequeno e sorriso largo, olhos atentos e diretos. Seu pensamento perspicaz sempre a fazia falar primeiro, e ser ouvida. Ela não só falava mais alto, falava antes, mais rápido. E suas opiniões e atitudes sempre causavam espantos e admirações. Era uma pessoa que chamava atenção e provocava o riso, sempre com motivações emocionais entre o grupo coeso das meninas. E por sua vez, era reconhecida como uma porta-voz e articuladora, caso quisesse falar pelo e com o grupo, como um todo.

Tinha perguntado a ela o que ela queria fazer. E ela de início disse que não sabia o que queria. Que o negócio dela era futebol. Ela adorava jogar bola. E se pudesse faria isso o tempo todo. Falei que amava futebol também, mas me justifiquei. A nossa aula era de arte. Arguta responde, futebol é arte também. Explico na mesma velocidade que uma das diferenças entre arte e esporte é a sua finalidade. Ela se silenciou reflexiva.

Eu- O fim esportivo qual é? (Pausa) Quando você joga bola, você joga para que? Insisti.

Juliana- Para ganhar, ué.

Eu- Isso. (Pausa) O esporte tem a finalidade de competição. No caso da arte, a finalidade é o compartilhamento. No esporte, sempre alguém na torcida vai ficar triste enquanto a outra

torcida fica feliz. É legítimo, é legal. Mas não é o caso da arte, que em geral, todos ficam alegres ou tristes juntos, compartilhando a experiência do artista. Por isso, futebol só seria arte se você, Juliana, fizesse um treinamento específico para um tipo de show, como se fosse de habilidades circenses. Controlando a bola. Dando dribles. Brincando com o jogo e como o corpo do jogador se mexe em quadra. Quer? Você tem bola de futebol? Você fica aqui um mês treinando habilidades e uma coreografia com a bola para, quem sabe, depois você se apresentar para todos, no dia das apresentações. Quer?

Juliana- Não.

Essa nossa conversa a levou para outro ponto de discussão. Enquanto os rapazes agora serravam, as bailarinas do tema evangélico escolhiam os elementos da dança, e um jovem rapaz perguntou se ele poderia trazer a sua guitarra, a qual trouxe uma vez só e ficou num canto da sala, sozinho e autônomo, estudando seu repertório.

As companheiras de sala nos abordaram para ver o que a Juliana estava conversando comigo em pé, no meio do corredor. Será que era assunto escolar, dessa forma? Na minha cabeça, pelo aspecto organizacional da aula, todos estavam já em busca de suas soluções. O clima era produtivo, alegre, espontâneo. A sala de aula expandiu-se para além daquelas paredes que a definem.

Juliana- Ué, então eu não sei o que eu posso fazer.

Eu- Você gosta de tirar fotos? De fazer filmagens de vídeo? Você tem celular?

Juliana- Gosto. Tenho.

Eu- Filma tudo. Tira fotos da sala trabalhando. Fica aqui com a gente registrando o que está acontecendo. No final você faz uma edição, e me entrega, tipo, por whatsapp. A gente mostra pra turma como resultado do seu trabalho, e do trabalho dela. É super legal. Sempre que faço a gente se diverti muito. Pode até trazer uns refrigerantes e estourar uma pipoca, tipo sessão de cinema. É massa!

Juliana- Tipo um documentário dessa aula.

Eu- Sim. Tipo um documentário desta aula.

Uma das colegas de turma da Juliana se entediou com aquela nossa conversa. E foi mexer com os rapazes que estavam serrando as madeiras, ali perto de onde estávamos. Essa menina, morena, alta e magra, com chinelo de dedo. E um sorriso enorme, barulhento, sempre parecia que tirava escárnio do jeito dos moços, como fazia naquele momento.

Eles estavam ficando impacientes. Interrompia o trabalho. E eles expostos contra a própria vontade, começaram a ficar enfurecidos uns com os outros. Essa provocação estava



baseada no jeito deles serrarem, e que a fazia rir e falar piadas ofensivas. Ela dizia que eles não sabiam, e eram esquisitos, mostrando o jeito que o corpo se mexia e chamando alguém de mole. E eles orgulhosos ficavam cada vez mais irritados, querendo mostrar suas qualidades entre si, e para ela.

Enquanto a Juliana pensava, pedi para que eu pegasse o serrote e entreguei na mão dessa moça. Ela estremeceu. Eu tinha certeza que ela tinha vontade de serrar a madeira. Ela tentou. Olhei para a Juliana. E provoquei-a com um gesto. Ela tinha que filmar aquilo. A Juliana aceitou a provocação e pegou a câmera de filmar do seu celular no mesmo instante, e filmou essa moça, que também não lembro o nome, serrando.

Essa combinação dos rapazes observando essa moça, jovem e aparentemente frágil, provocativa, serrando com a Juliana filmando, mudou o percurso das atividades expressivas da sala de aula desta 6<sup>o</sup> série.



Foto retirada e editada de filmagem realizada por Juliana



Foto retirada e editada de filmagem realizada por Juliana.

E levou as possibilidades de realização do meu trabalho, neste ambiente escolar, a outro patamar. Toda a direção, a coordenação, a equipe de serviços gerais, viram agora, uma turma inteira atuando harmoniosamente, sem se violentarem. Atrapalhar as outras aulas era inevitável, mas neste momento alcançávamos o estado natural de uma aula de artes cênicas. Todos os corpos daquela sala estavam se movimentando expressivos e idiossincráticos diante alguma pesquisa estética.

Essa moça do serrote atraiu todas as outras colegas que queriam serrar. Agora, muitas moças de todo o pavilhão paravam e observavam, e se quisessem, experimentavam tal prática com esse objeto, classificado por muitos como masculino. Nessa quebra de paradigmas, os rapazes pegavam seus retalhos de ripa num formato variando, mais ou menos, entre 40x40 cm a 30x30 cm. Essa moça pegou ao serrar, com a ajuda de todos, um retalho de 120x70 cm, aproximadamente. O maior de todos. Claro que ela aproveitou as pontas e fez uma linha reta, e depois outra que se tangenciava num ponto de conexão para se fazer tela.

Os rapazes, impacientes para darem continuidade na atividade, pegavam seus retalhos e entravam na sala, sentando-se nas carteiras, aleatoriamente. E iam desenhando direto nelas, sem passar pelo meu crivo estético, o qual eu tinha solicitado.

Eu- Todos antes de desenharem na madeira, me tragam os desenhos feitos no papel como rascunho, por favor. Para que eu aprove e dê o sinal verde. Vou ajudar na indicação de traços, cores e material que estiver disponível.

Recomendação essa que não adiantou para muitos. Mexeram na minha mala de ferramentas e acharam lápis de cor, tintas, pigmentos, giz pastel, tudo já usado e com validade vencida ou a vencer. Além de seus lápis e canetas esferográficas, e desenhavam diferentemente agora, envolvidos de súbito na superfície dos seus retalhos em tela. Espalhados, mas agora juntos, observavam os trabalhos uns dos outros.

Outras meninas vieram e serraram um pedaço grande para si, e começaram a estudar as formas que queriam trabalhar, esse grupo escolheu uma pintura do Volpi. Concordei, mas propus uma alteração para não fazerem uma cópia. Elas não se interessaram com a minha sugestão e reproduziram o que queriam.

Aquela moça do escárnio, agora me procurava para saber o que pintar. Olhei nos olhos dela. E perguntei se ela sabia o que era um arco-íris. Ela disse que sim. Pedi que ela me explicasse duas coisas, então. A primeira era, o que é um arco-íris? Era para ela me falar ali naquele momento. A segunda era, o que ele simbolizava? Ela tentou me falar. Não conseguiu. Chamou a Juliana que ficou me olhando com uma cara esquisita e desconfiada. Mas não conseguiram me falar.

Eu- Juliana, você está filmando? Ela respondeu afirmativamente. Eu vou guardar o retalho para vocês dentro da sala. Esconder atrás daquele armário. E vocês vão estudar tudo sobre o arco-íris. E na próxima aula, vocês me dizem o que é, e o que significa. E se vocês vão querer desenhá-lo.

Saí. Virei e as deixei. De soslaio reparei que pegaram o celular e começaram a pesquisar coisas. Não me atrevi a me aproximar. Cheguei até as mulheres da dança evangélica e vi as coreografias com elas. Escolhemos. Concordei e vimos passos e técnicas. Sugeri uma abertura de todas as carteiras no meio da sala. Um bom espaço amplo e comecei a fazer um treino coreográfico de estruturas evangélicas.



Foto retirada e editada de filmagem realizada por Juliana



Foto retirada e editada de filmagem realizada por Juliana.

A moça evangélica tinha uma dor muito forte no ombro, e não conseguia levantar os braços. Então a coreografia de aquecimento que propus seguia essas limitações. Outra característica importante, no meu entendimento, é o estado de coreografia coletiva. A música marca o ritmo, e os corpos executam os movimentos juntos. Muito complicado e repetitivo isso. Pode beirar ao tédio e à execução de cópia, como se fosse um exercício do mestre mandou. Em minha opinião, a descoberta do movimento livre de cada corpo também parece pertinente. Então sempre que posso, sugiro a coreografia coletiva, e momentos de liberdade individual.

Conversamos um pouco sobre maquiagem e figurino. O corpo da dança evangélica no feminino traz traços de pontas de pé e mãos esticadas com um sentido de balé clássico. Os diversos movimentos dos braços, acima da cabeça em louvor, foram concentrados para a outra moça mais corpulenta e alta. E as pernas se movimentam dobrando os joelhos, evitando gestos de sensualização, como era de se esperar. Estavam expressando o estado de louvor com as letras, ritmos e musicalização acompanhados por uma leveza de sorrisos e sentimentos de graça

divina. Em algumas aulas elas se maquiaram e se vestiram com roupas simples, sempre bem-intencionadas com o que tinham, colocando um véu sobre o ombro passando até a cintura, velando o colo.

Sugeri esperarem todos os trabalhos ficarem prontos para a gente fazer um dia de eventos, com dança, música, filme, exposição de arte, pipoca. Elas, as duas me falaram, que iriam deixar a escola. A mulher evangélica era porque não estava mais conseguindo estudar. Não tinha mais dinheiro para vir e retornaria quando pudesse.

A outra moça, mais robusta, já tinha me falado que o ex-marido tinha feito coisas de que ela não gostou, e ao se separar dele, foi morar com os filhos na casa de sua mãe. E a mãe estava encamada agora, e ela não conseguiria mais vir para a escola, porque teria que tomar conta deles todos. Lamentei. Perguntei como elas queriam fazer.

As duas trouxeram as roupas e a maquiagem, se montaram para o número de dança que demorou em torno de 4 minutos, o tempo médio de uma música. E dançaram no meio da sala, sem qualquer plateia além de mim, entretanto todos ali, em nossa volta fazendo suas coisas. Uma apresentação, no meio de toda turma em movimento, sem serem vistas. Despediram-se, ao encerrar, felizes, pois realizaram apesar de todos os sacrifícios, e foram embora. Nunca mais as vi.

Algo parecido aconteceu com o rapaz do instrumento musical. Consegui apresentá-lo a um colega professor da escola, que tem um projeto de música em extensão com a UNB, e que me ajudou a dar uma espécie de estúdio musical para estudos, em que tinha umas caixas de som e uma guitarra. Pois a mãe dele não o deixou levar seu instrumento musical, alegando desconforto e insegurança.

Ele ficou lá estudando por um tempo. Sua música era bonita e vibrante. Não convencional. Calma e sem letra. Era só a melodia da guitarra. Sugeri que ele fizesse uma base harmônica na guitarra, e a gravasse em seu celular, e em seguida, colocasse essa harmonia tocando na caixa de som, pelo cabo P2. E ele com a guitarra, conectada também nesta caixa, viria por cima de forma melodiosa, com seus solos doces.

O jovem guitarrista gostou da proposta e ficou estudando algum tempo estes modelos. Sugeri também um repertório musical para apresentar de até 10 minutos de duração. Ele concordou e começou a se preparar. Quando chegou o seu dia, apresentou seu número. Fizemos uma semi-roda na sala e ele tocou aquela música com alguns colegas observando.



Foto retirada e editada de filmagem realizada por Juliana.



Foto retirada sem edição, realizada por Juliana

Com a sua calma, e seu sorriso, levantou-se ao fim, e me disse que ele voltaria a estudar no ensino médio. Ele fez uma prova de avanço de estudos em que foi aprovado. E voltaria a estudar alcançando a sua série e idade regular.

Ele tinha, neste semestre, 16 anos, e o ensino médio o aceitaria de volta. Fiquei feliz com a sua notícia. Desejei-lhe sorte. Ele recolheu todo o material. Guardou em seus respectivos lugares. Despediu-se do colega da música que o apresentei. E mais alto que eu, num olhar generoso, sorri brandamente com seu sucesso. Falei que estaria à disposição caso precisasse. Ele sabia que isso também era verdade. Saiu. Foi embora.

Juliana documentou e compilou esse material. Focou, obviamente, nas atividades em sala, em desenvolvimento, e menos nas apresentações e despedidas. Ela me perguntou se poderia fazer mais de um trabalho. Eu disse ser complicado porque ela deveria focar num só projeto, que já era trabalho demais. Não se importou, e pediu para que uma de suas colegas filmasse para ela, enquanto ela desenhava e pintava.

Eu- Você quer desenhar? O que? Onde e como?

Juliana- Eu quero desenhar o arco-íris.

A nossa colega do evento do serrote chegou sorrindo. Perguntei-lhe o que era o arco-íris e o que simbolizava. Curiosamente, naquele momento estava tendo uma garoa suave, e apontei-lhe uma penumbra colorida no céu visível dentro do pavilhão, era o arco-íris em sua forma mais sutil e transparente, um véu luminoso. Ela me falou de um tipo de prisma. E fiz questão de perguntar como que funcionava. Ela ao sentir-se pressionada me ouviu, das poucas vezes que me deu atenção de verdade.

Apontei para o céu, e mostrei-lhe aquela linha fina e multicolor.

Eu- As micro gotículas, que flutuam no céu, fazem uma camada espessa e finíssima, fragmentando a luz. O jeito que ela é, como a vemos, é a união de todas as cores num só raio de luz do sol, neste caso. O prisma da natureza age com esse tipo de lente ecológica, que são as gotículas, fragmentando a matéria luminosa, e que vai se dividindo nas famosas sete cores. Mas vê? Existem os tons e sobre tons, e a composição das cores não é assim tão exata e concreta. Ela vai se diluindo e se afirmando como outra cor.

A Juliana e ela observaram o céu e essa explicação.

Eu- E o que simboliza para a sociedade hoje o arco-íris?

Juliana- É o símbolo LGBT.

Eu- E o que simboliza esse símbolo?

Juliana- O amor.

Eu- Qualquer amor?

Juliana- Todo o amor. Todas as formas de amor.

Eu- Todas as cores que o amor pode ter e mais os sobre tons. E todas as formas luminosas que iluminam o coração. E que às vezes, não são bem compreendidas, e nem enxergadas. Muitas pessoas as escondem.

A amiga e Juliana se entreolharam. E entenderam o significado. Nossa conversa parou por aí. Uma das moças, a que estava pintando o Volpi, tinha também um resto de material de pintura em casa. Trouxe tinta guache e tinta acrílica. Alguns pincéis e alguns rolinhos. Eu também tinha alguns pincéis e rolinhos. Pegamos os pigmentos que tínhamos com as cores primárias e os misturamos fazendo o círculo cromático, disponibilizando uma boa quantidade de tinta com cores diversas.



Foto retirada e editada de filmagem realizada por Juliana. Agora com uma amiga registrando ela pintando.

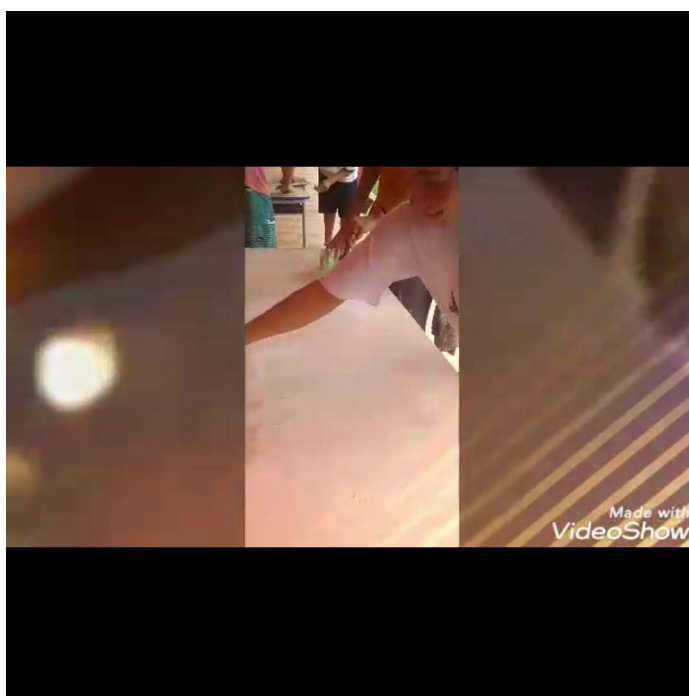


Foto retirada e editada de filmagem realizada por Juliana. Agora com uma amiga registrando ela pintando.

Neste momento fizemos um ateliê de produção de desenho e pintura pelo corredor. Eram grupos serrando ripas, outros pintando e desenhando na madeira dentro e fora da sala de aula. As maiores folhas de ripa ficavam sobre duas ou três carteiras que se espalharam por toda a parte, obrigando boa parte dos estudantes trabalharem em pé. As meninas ensaiavam a coreografia evangélica dentro da sala. E o rapaz com sua guitarra montava seu repertório em outro prédio ensaiando. Todos estavam francamente produzindo.

Cheguei a Rui.<sup>28</sup> Ele é um rapaz forte, com uma cabeça pendente para frente, com traços negros e com olhos puxados quase orientais. Tem uma aparência bela, exótica e, por vezes, agressiva. Nunca olha nos olhos. E seus punhos estão sempre aparentes e quase fechados. Um

---

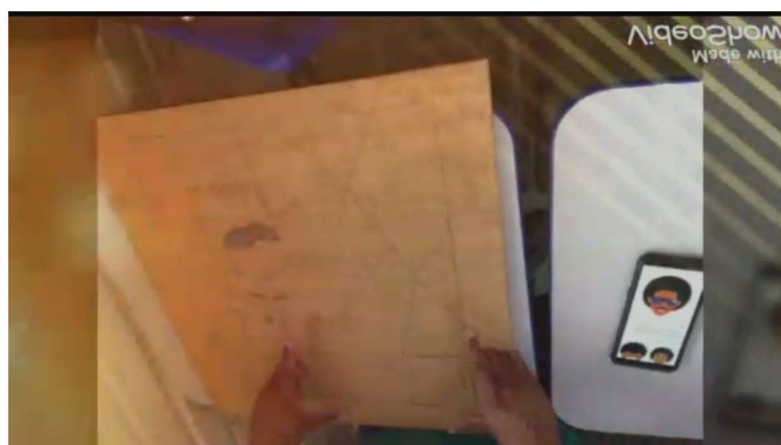
<sup>28</sup> Nome fictício. Pois apesar dele ter autorizado verbalmente o relato da nossa trajetória juntos, preferi resguardar sua identidade.



estado latente de ameaça. Pegou o seu retalho da ripa e desenhou, em linhas gerais, o Bart Simpsons.



Rui olhando seriamente diante os desafios provocados. Registro Juliana.



Aqui, reparam-se as três tendências de desenho. Aquela mancha mais escura na madeira é o cabelo de Bart, as formas aleatórias geométricas, que proponho com frequência para quebrar os códigos figurativos. E por fim, o *Black* na tela do meu celular, que deixei nas mãos de Rui.

Esse personagem de desenho animado tem duas referências que me incomodam pessoalmente. A primeira é a alusão a um garoto branco americano, de hábitos malévolos, que vive por enganar e cometer atos errados, e que este personagem sabe que é errado. Apesar de ser de domínio público que essa série de desenhos é crítica, em alguns episódios, ao *american way of live*, ridicularizando os comportamentos excêntricos de alguns estadunidenses. E que Bart Simpson é então uma referência expondo esse comportamento pouco adequado. Também vale ressaltar, aqui, o seu aspecto artístico de desenho animado, com seus traços e narrativa intrigantes. Merecem ser estudados e considerados como ação estética, cujo valor está intrínseco, e tem que ser avaliado, penso, de forma apropriada e com as ferramentas de pesquisa ajustadas a tal caso.



Mas o ponto que mais me incomoda, e é notório, se encontra no ato colonizado de Rui. Ao trazer essa imagem que valoriza um ídolo estrangeiro, mostrando não ter a visão crítica necessária para digeri-lo, consome essa informação sem filtro e a redimensiona para uma cultura de violência. Seria muito interessante ao lado de Rui aprofundarmos questões relativas à desconstrução da linguagem, até chegarmos ao cerne do desenho, e assim gerar saberes. Mas não é possível, neste caso, diante tal dinâmica em que estamos todos envolvidos. Talvez fique para uma próxima oportunidade.

Neste caso, o foco central desenvolvido por Rui, e apoiado por seus pares, como algo corriqueiro de consumo cultural, numa identificação simbólica entre eles, é a referência à marginalidade e ao crime, que esse personagem tem. O Bart é um símbolo que com outros admirados, como o palhaço e a planta da maconha, fazem alusão à guerra contra o sistema policial. É uma decodificação de ídolos do crime, que o identifica como rebelde, e um usuário e vendedor de entorpecentes ilegais, e que combate a polícia, pelo menos com o sentimento de ódio.

Quando um policial encontra esses desenhos tatuados no corpo ou desenhados no caderno, na roupa, e estão de mau humor, realmente se enchem de razão para agredir moral, verbal e até fisicamente esses jovens. Prática regular que a farda representativa da força e repressão, promovida pelo Estado, dá aqueles que a usa, contrária à representação simbólica que os policiais militares tem imbuídos em suas funções pré-estabelecidas, que deveria ser, acredito, orientar e proteger, e não o seu contrário, que parece injusto.

Práticas de violência corporal e moral por agentes do Estado que são encaradas naturalmente, como algo inerente à realidade de alguns dos jovens do CESAS sem qualquer apreciação crítica. Jovens esses que sofrem desde quando saem de dentro de suas casas, ainda pequeninos, tais agressões de ordem governamental, e que são quase todos negros, pobres e desintegrados de acordos institucionais que os respeitem.

É o estado permanente da prática regular de ódio social que esses símbolos representam. O Bart é uma evidência corporal em Rui, penso, desnecessária em sua exposição ali comigo em aula. Eu compreendo o Rui e seu ódio, mas podemos também tocar em outros pontos que nos cercam. Conosco ali, poderíamos, em alguns instantes, ter tranquilidade. Eu estava sombreando Rui com a proteção que me cabe o alcance para agir conforme quisesse sem ser subjugado.

Essas informações expressam o estado perturbador de raiva constante que Rui carrega. E aceita, e se sujeita. Ele está convencido de que o ódio é o procedimento correto a ter, diante a realidade psicológica, de estar disponível ao estado de guerra, a todo o tipo de violência. Não

sou contra o sentimento de ódio que ele expressa, e em alguns casos pautados pela história social que cada um tem consigo como história particular de vida, a revolta e o sentimento de injustiça se justificam, completamente.

Mas, me aproximei dele. Não lhe tirei a razão pela qual cultiva o ódio, que fora implantado na sua existência, não foi ele que escolheu sentir raiva. É um sentimento ligado à evolução dos fatos, entre dor e injúria. Não poderia tirar-lhe a força que o motiva. Esse brio é real e serve para sobreviver, dali ele continuará andando nas ruas e sofrendo todo o tipo de ameaças. Essa impressão fisicalizada é funcional.

Peguei o meu celular e tirei uma foto dele com seu consentimento. Trouxe-o para perto de mim. E entre nós dois, sem ninguém ver, mostrei-lhe a foto.

Eu- João. Você é um cara negro com índio. É um tipo de negríndio, velho. Vê? Você é lindo cara. Você não precisa ficar o tempo todo pagando pau pra desenho de branco americano como apologia ao crime e a guerra. E o pior, velho, ficar se expondo pra levar surra de PM. Pra que cara? Tenta andar mais liso. Ficar frio e passar despercebido. Assim os guarda vão demorar mais pra te achar e te mirar.

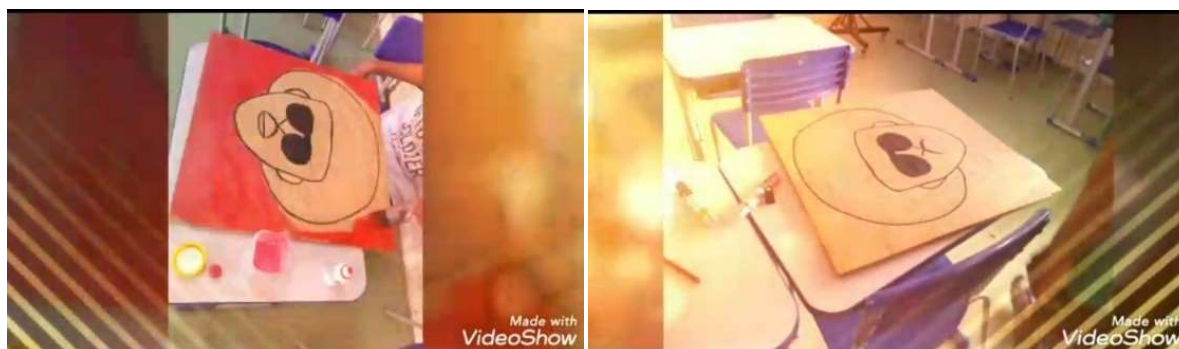
Rui- Pô professor, o Bart é doido. E já tá feito. Não vou fazer de novo não.

Eu- Você não vai fazer de novo. Você vai fazer outro cara.

Rui- Vou ter que serrar outra madeira?

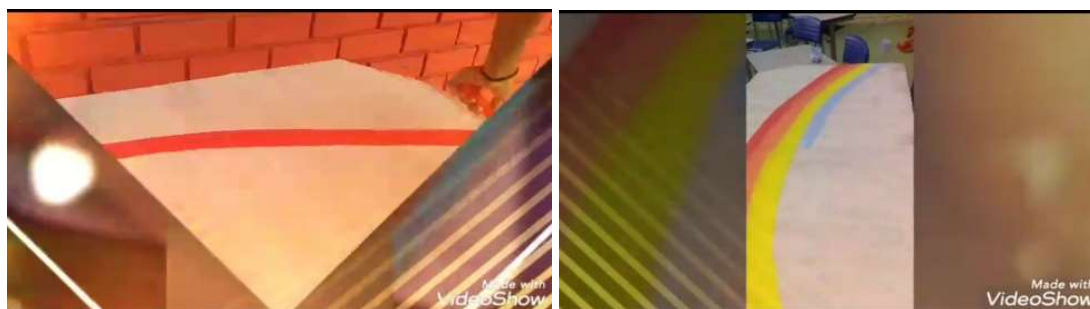
Eu- Não precisa. Ou você desenha por cima, dando uma quebrada nessa coisa de imagem, nessa figura aí nada a ver. Pode pegar umas coisas como Athos Bulcão, olha. (Abro na tela do celular pesquisas relacionadas ao construtivismo, concretismo) Ou outro. Desenha com a mão livre, sem imagem definida. Pode fechar os olhos. Depois dos traços soltos, você observa, e vai preenchendo do que jeito que você quiser. Jogando cores quentes e frias. Sabe o que são as cores quentes e frias? As cores quentes são as que saltam aos olhos, a luz bate brilha, como a amarelo, o laranja. E as cores frias são aquelas que bebem a luz, tipo o azul e o roxo. Você também pode, se você quiser, usar o outro lado dessa ripa que tu fez, mano, pra outra imagem figurativa. Mas tem que ser massa, coisa fina. Olha esses desenhos aqui?

Coloquei no celular uma busca para cabelos *blacks*. Rui usava o cabelo baixo, quase raspado. Mas apareceram várias fotos e desenhos, pinturas de cabelos montados, um visual negro arrojado e potente. Alguns desenhos que mostrava um visual divertido, e ainda, assim, descolado e maluco. Ele falou que não sabia fazer aquilo. Daí, ampliei a imagem na tela do celular e mostrei-lhe que era forma e cor. Só. Eram círculos e losangos. Tinha fundo vermelho ocre e uma pegada de marrom e preto, com o tom e sobre tom.



Fotos retiradas das atividades de Juliana.

Cada um foi apresentando o seu trabalho ao final aleatoriamente, sem ordem organizada por mim. A Juliana e a amiga demoraram mais tempo, porque foram achando as cores que queriam. E era um fato espetacular ver as duas pintando no meio do corredor. O ombro era o compasso na tela de ripa. E o rolinho ficava fazendo o movimento de ida e vinda, diminuindo o movimento para fazer as camadas das mais altas às menores. Estavam em pé, e falavam, brincavam, e por vezes, se silenciavam. Quando a colega pegava o rolinho e a própria Juliana lhe dava orientações, a Juliana pegava o celular e ia registrando tudo o que estava sendo desenvolvido, em fotos e vídeos.

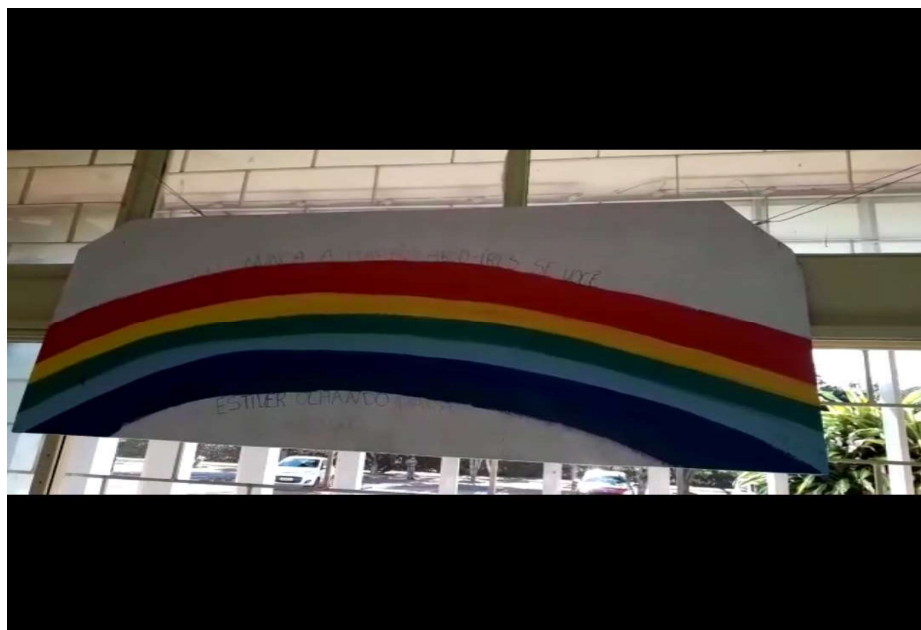


Fotos retiradas das atividades de Juliana.



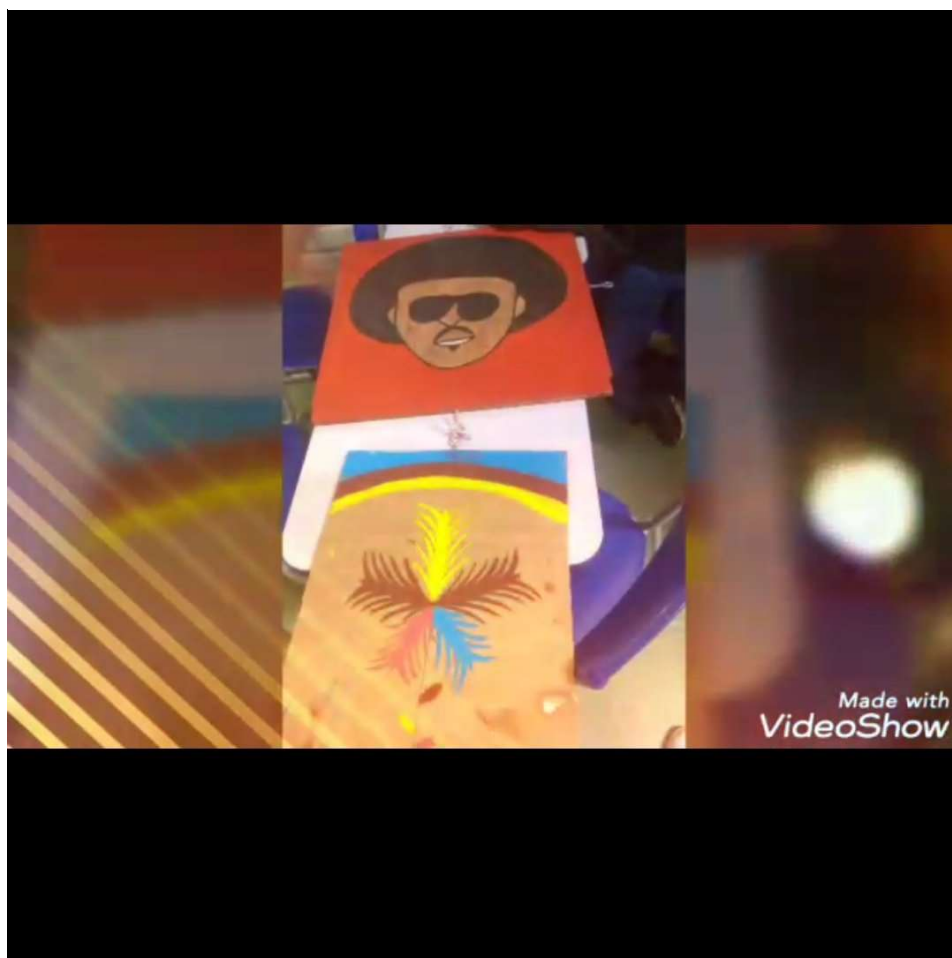
Fotos retiradas das atividades de Juliana.

Num desses momentos, quando a Juliana voltou para perto do arco-íris, eu me aproximei das duas amigas e fiz uma provocação poética. Reconheci a beleza do trabalho, os tons e os sobre tons estavam interessantes, mas será que elas não poderiam escrever algo. Tentar induzir as pessoas que verem essa pintura para uma reflexão do porque elas fizeram esse trabalho. Um poema. Um conjunto de palavras. Pode escrever dentro, em cima, em baixo. Pode ser original ou algum que diz o que elas querem dizer. Na verdade, o que elas gostariam de dizer com palavras o que estava sendo feito.



“Você nunca achará o arco-íris se você estiver olhando para o chão”.

Parece que aquela conversa olhando para o céu significou algo para elas.



Aqui os trabalhos de Rui, um desenho Black. E de outro estudante, tentando fazer uma planta, que viria de uma influência figurativa da maconha com seus códigos. E no seu desenvolver, em diálogo com todos os trabalhos da turma e comigo, gerou um pequeno painel arco-íris, meio figurativo e meio abstrato. Uma rosa dos ventos com o horizonte? Início do formato das pinturas em um formato próximo ao mosaico.

Peguei parafusos com ganchos, e juntos, fizemos um mosaico de pequenos quadros pintados enfeitando a sala. Penduramos as telas nas janelas. Amarradas com um barbante de nylon que estava à disposição. E o arco-íris e a pintura Volpi ficaram individuais.



Registro retirado do meu dispositivo móvel.



Virado o semestre. Depois de uns acertos com uma colega professora que já tinha um projeto interessante de horta e agrofloresta, com ideias de permacultura e compostagem. Entrei com os meus estudantes nesse espaço que seria modificado de um terreno baldio e de despejo de entulhos, para um local vivencial de aula de artes, com forte intuito restaurador e ecológico. E enfim, as mochilas que não saíam das costas dos estudantes, por medo de assalto e de brincadeiras de mal gosto, puderam ficar despreocupadas, protegidas à sombra da Mãe Jaqueira.



Nesta foto retirada do meu dispositivo móvel por Charles. Vê-se a maleta de ferramentas, com algumas fora. A mesa à direita com a imagem do Volpi a ilustrando. Mesas arranjadas com paletes e tijolos. E mochilas soltas. Meninas com material de jardinagem nas mãos, em uma o regador, com outra o rastelo. E a base da Mãe Jaqueira.



Nós. Compartilhamento de saberes práticos no espaço vivencial.

Precisávamos de mesas e cadeiras para fazermos nossas atividades. Começamos então com retalhos de madeira e metal, e tijolos. O surpreendente é que esses trabalhos que foram feitos no corredor, e expostos na janela de vidro e grade da sala da 6º B, viraram os motivos, alegrando e trazendo identidade do trabalho realizado de outras gerações de estudantes, para esses objetos.

Inventando uma perspectiva histórica geracional de produção artística entre todos que passaram por lá, e que ainda passam. Deixando um legado aos que virão inventar e reinterpretar as suas próprias atividades.

Estávamos então, agora, sobre as pinturas que foram desenvolvidas por estudantes, dando um aspecto de projeto em cadeia pertencente à prática expressiva da identidade social do estudante como um coletivo. Trazendo beleza e mais atividades que precisavam, e precisarão sempre, serem realizadas para e no jardim de artes também.

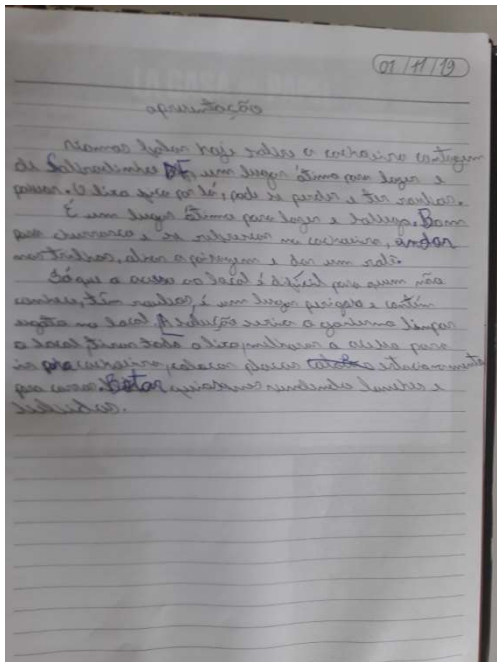
Além de conseguirmos abrir mais um espaço para nossas múltiplas tarefas transdisciplinares que estavam, como estão, em expansão advindas da busca de novas impressões e realizações.

#### Conclusão pontual-

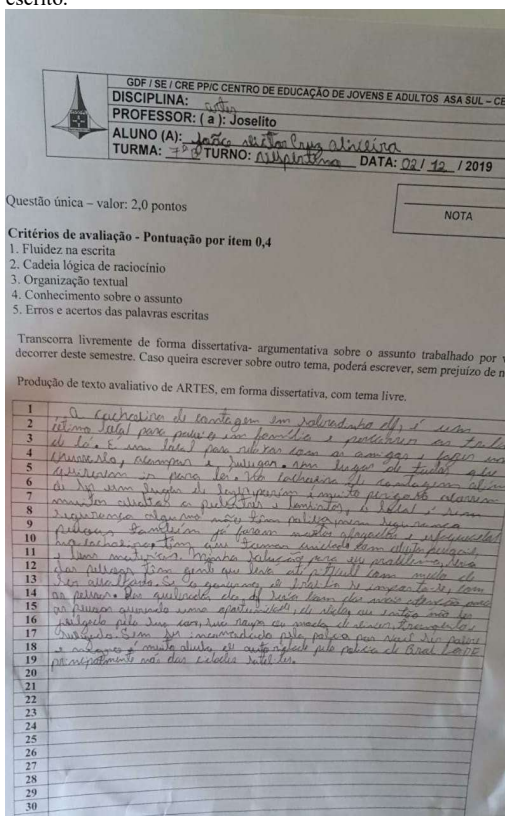
A Juliana e o seu grupo, depois desta intensa experiência foram para as turmas do matutino. Realmente se sentiam mais fortes para enfrentar os desafios de estudar de manhã, e encarar o resto do dia com mais produtividade. Passaram de um sentimento afetivo desordenado para outro, mais conciliador e objetivado para si próprias. Por vezes, elas sempre vêm à tarde para me visitar. Dar alguma notícia e fazer brincadeiras.

Elas se negaram a produzir material escrito. Para fecharmos o semestre de forma completa. Sentiram-se entediadas em ficar sentadas na sala, no silêncio e atenção, que a produção individual de suas impressões críticas daria, acredito. Levantaram-se e partiram.

Já Rui, continuou comigo. Seguiu estrito contato somente dialogando comigo, ainda que de forma incipiente e direta, sem muita fluidez e, por vezes, até silábicas expressões. Mas insistiu em continuar escrevendo. E encerrou até a 7º série ao meu lado.



Trabalho de rascunho feito ao meu lado na 7ª série. Importante notar o esforço caligráfico para desenvolver suas ideias. Além da ordem estabelecida em 4 parágrafos. Buscando uma reflexão sugerida por mim, organizada e crítica. Segue trechos do que foi escrito.



Neste caso, apresento a redação final que ele escrevera no dia da prova. Uma conquista conseguir fazer uma avaliação subjetiva pública e oficial pelos meios burocráticos da escola. Segue trechos do que foi escrito.

## Apresentação

Vamos falar hoje sobre a cachoeira Contagem de Sobradinho- DF, um lugar ótimo para lazer e passear. O lixo fica por lá, pode se perder e ter roubar.

(Seguem dois parágrafos de desenvolvimento. Com minhas correções marcadas. Vamos à conclusão.)

A solução seria o governo limpar o local, tirar todo o lixo, melhorar o acesso para ir para cachoeira, colocar placas e estacionamento para carros. Botar quiosques vendendo banheiro e bebedouros.

A cachoeira de Contagem em Sobradinho DF, é um ótimo local para passeio em família e percorrer as trilhas de lá [...]. O local é sem segurança alguma não tem policiamento nem segurança pessoas também já foram mortas afogadas e esfaqueadas na cachoeira. [...] Se o governo de Brasília se importa-se, com as pessoas. Das quebradas do DF seria bom dar mais atenção para as pessoas querendo uma oportunidade de vida ou então não ser julgado pela sua cor, sua roupa ou modo de viver, tranquilo e [...]. Sem ser incomodado pela polícia por você ser pobre e negro é muito abuso de autoridade pela polícia de Brasília DF principalmente nós das cidades satélites.



Este texto foi escrito no dia da prova. No calor da emoção e de supetão. Normalmente indico três ou mais camadas de processo de escrita, fazendo rascunhos. Mas a impressão que passa é que Rui não se ateve neste fato. Escreveu sua redação no ímpeto e independência metodológica. A redação que ele tinha feito comigo em sala, a anterior apresentada, demonstra mais calma na caligrafia e clareza nas ideias postas. Respeitando a pontuação e seguindo algum critério lógico organizacional.

Nesta redação entregue no dia da prova, está transcorrida sobre os pensamentos em ventania, ocultos até ali, em que guardara de mim, e talvez até mesmo de si. Mas que sempre estiveram presentes, de alguma forma ou outra, na sua expressividade corporal. E agora ele fala sobre questões raciais, e aborda a violência policial. Questiona a postura do Estado, e apresenta desejos sobre oportunidades de vida e tranqüilidade.

É possível, que aquela discussão sobre desenhos animados, e a sua evolução para a imagem reproduzida com a pele marrom e cabelos altos, tenha desencadeado um discurso ético nele. Este discurso latente, e até ali, sem vocabulário, se desdobrou em manifesto estético na sua redação, no dia da prova. Essa redação não apresenta parágrafos, e se estende do assunto proposto para um desabafo humano e social que ele vive, ao “ser negro e pobre das quebradas do DF”. Desabafo legítimo, e legitimador da educação em estado etnocenológico.

Indo para a 8º série, desejei-lhe paz. Estudo. E continuidade na perseverança de permanecer na escola. Estaria ali para o que precisasse. Ele olhou, cabisbaixo, de baixo para cima, a primeira vez nos meus olhos. Com um sorriso disfarçado e controlado, virou-se. Seguiu adiante, até onde meus olhos puderam enxergar.

## 2.4 Eunice



Esta foto foi retirada por ela mesma, especialmente para esta proposta.

Eunice. Definitivamente brava. Inquieta. Mulher adulta e mãe. Cuidadora de idosos e se vê na obrigação de estudar para continuar os cursos que exigem segundo grau, e assim se especializar nesta área de enfermagem domiciliar. Por ela, decerto, não estaria estudando em qualquer escola propedêutica. Acha tudo desrespeitoso, e a todo o momento se posiciona como uma fera se sentir-se ofendida. Não leva desaforo para casa. Lutadora da vida.

Ela não demora em ter uma resposta pronta na ponta da língua e tem sempre a tendência de ver o lado ruim das coisas. Eunice não aprendeu a ler direito, detesta escrever. Não vê sentido algum nas matérias aplicadas pela escola. Se vê obrigada a tudo. Não faz nada de bom grado. Vem com a base sólida da turma do ensino fundamental séries iniciais, ao lado de Ana, Odete e Reno. Isso a fortalece para persistir e continuar, mesmo com seu futuro incerto na continuação escolar.

Ela tem o perfil de sacrificar-se em coisas que dá valor caso sua dignidade seja ferida. É orgulhosa, trabalha de domingo a domingo. Cuida da casa, das crianças, dos idosos, de si, e a escola é só um fardo. Situação escolar que lhe provoca insatisfação, e, por isso, possui uma imobilidade de desenvolver o seu conhecimento consigo, o que a cimenta pesadamente convicta em suas impressões.

A vida é mais concreta e nada lhe abala a personalidade. Existir pautada na experiência de ser uma mulher pobre lhe dá uma presença e autoridade incomum. Seus olhos brilham e sua temperatura humana é alta. Sempre com um cigarro à tira-colo para fugir de momentos entediantes ou ofensivos.

Quando nos conhecemos, como é de seu perfil, arredia, não quis qualquer contato. A mudança no ensino fundamental das séries iniciais para as séries finais complica a vida estudantil de algumas pessoas. Os estudantes passam de um ou dois professores generalistas, para um conjunto de sete professores com áreas específicas. Quer dizer, são sete pessoas que

agem com autoridade e poder sobre suas disciplinas. O estudante tem que se adaptar rapidamente com o jeito e método de cada profissional para conseguir conduzir sua vida escolar com mais fluidez.

Habilidade que exige maleabilidade e jogo de cintura por parte dos estudantes. Exercício humano difícil para Eunice. Ela é rígida e direta. Para mudar seu próprio jeito de ser tem que ser mediante a convivência, e a dilatação das reflexões paulatinamente ordenadas. Deseja-se que seja pacífico.

Nos primeiros encontros, peço para que os estudantes falem de si. Ela não quis falar muito. Repetiu palavras prontas e resumiu-se a seu posto de estudante colocando-me no meu como professor. Pretendendo manter certa distância e aparente profissionalismo. Situação esta que foi deflagrada como uma máscara que escondia sua verdadeira face. Pois ela não se dispôs a escrever. Nem a fazer a meditação. Não fez as brincadeiras de teatro, e sempre que podia reclamava e saía da sala para fumar um cigarro na porta.

Um evento que nos aproximou foi quando um professor do CESAS estava reprovando os alunos que não soubessem jogar xadrez. Esse professor sempre reprova a todos, e ainda fica nos conselhos de classe entre todos os professores levando leis, portarias e resoluções jurídicas acerca dos critérios educacionais burocráticos que, pensa ele, lhe dão suporte. E, por vezes, agride verbalmente algum colega que se contrapõe com ele ao discutir algum assunto coletivo. Ele é um dos campeões de reprovação do CESAS. Tem estudantes do EJA que fazem a escola até a oitava série, sem nem ter passado por ele na quinta série, e vão fazer a complementação de avanço de estudos somente em educação física. E assim, alguns parar de estudar, e outros passam para o ensino médio em outras instituições, muitas delas pagas.

Eunice percebeu que a participação dela comigo podia ser passiva. De certa forma ela não queria agir em nenhuma situação. Às vezes, quando o assunto era muito concreto, como trabalho, vida familiar, exploração trabalhista, política, ela era direta e incisiva. Posicionava-se de forma definitiva. Mas nada fazia com que ela ficasse à vontade corporalmente e se deixasse levar por práticas corporais expressivas.

Tudo ainda era muito nebuloso para mim. E a sua presença acompanhando a experiência dos outros estudantes como observadora, uma passividade ativa, já me dava aquilo que eu julgo legítimo para uma aula de artes. E a ela, conseguia a paz e o lugar que queria estar. Nem ela ou eu sabíamos o que seria do nosso trajeto juntos. Mas a sua persistência escolar e sua regularidade nas aulas começou a ficar cada vez mais cristalizada.

Concretizou-se uma forma de ser estudante comigo que não lhe afetava o brio e também progredíamos com nossos desenvolvimentos coletivos da turma. No caso dela, me parece hoje, era um processo interno de credibilidade e despertar de desejos possíveis, que unisse sua objetividade de vida real com a vida escolar. Uma busca por essa harmonia.

Mas no episódio do xadrez, revelara-se a união desse grupo coeso, que se viu ameaçado de reprovação. Parei por uma semana as atividades que estavam previstas e pedi para o Reno comprar dois tabuleiros de xadrez. Um eu paguei. Na aula seguinte estava ele com os tabuleiros lá. Odete que se subestimava pelo aspecto da inteligência foi a primeira a sentar-se comigo do outro lado da mesa. O tabuleiro fechado com as peças dentro sobre esta mesa. E todos os outros estudantes, em pé, fazendo um círculo fechado sobre nós dois.

Pedi que Odete abrisse o tabuleiro. Manipulasse as peças. Nomeei todas. E ela foi colocando cada qual nas suas respectivas casas. O rei preto na casa branca, o rei branco na casa preta. Todos em volta apreensivos. Era uma necessidade aprender aquelas regras caso quisessem continuar estudando. O professor responsável por esta solicitação não explicara nada. Cobrou e marcou a data da prova com ameaças de reprovação. A prova era jogar xadrez com ele. Se não soubesse ia para recuperação e tudo se complicaria mais. Eunice estava compenetrada como todos. Uma plateia rigorosa e meticulosa.

Começamos a jogar. Pedi a Odete que toda vez que jogasse uma peça desse o nome dela. E eu quando jogasse alguém do grupo em pé nomeasse. Decorremos umas 10 mãos de jogadas. Olhei no rosto de Odete um alívio temeroso, fortalecido pelo apoio do grupo. Separei a turma em dois tabuleiros e fizemos revezamento em que uns e outros observassem o jogo dos parceiros em ação. Odete e os outros, e Eunice, jogavam xadrez enfim.

Não sabiam as jogadas principais, ou pensar à frente ainda nas previsões possíveis de movimentações no tabuleiro de xadrez. Era imprescindível neste momento saber o movimento de cada peça, seus nomes, e a razão fim do jogo, abater o rei do outro enquanto protege o seu próprio. Mas esse professor parece que não queria nada além disso mesmo, os nomes e os movimentos de cada peça. Sendo, que, no meu entendimento, essa antecipação e previsão dos lances seja o momento de maior fruição e aprendizagem que o xadrez pode proporcionar para quem o pratica.

Eunice, e todos, foram aprovados nesta disciplina tão ameaçadora. A turma, em coro, veio me agradecer. O fato de que eu tenha aberto a minha aula de artes para ensiná-los xadrez pareceu-lhes um gesto generoso, extracurricular de artes. O que eles não perceberam naquele

momento, é que ao estudar xadrez com eles, era a própria atividade em prática cênica de nossa aula, adaptada à urgência de suas preocupações coletivas.

Uma plateia potente e ativa. Que interagiu entre si num comportamento solidário para o bem de cada um e o bem de todos ao mesmo tempo. Numa ordenação corporal das ações e respirações. O silêncio profundo e reflexivo que o xadrez nos deu foi um ato vitorioso. Tinha tempo que não vivera uma aula tão expressiva e comunicativa quanto aquela. Parecia que estava na coxia à espera da minha entrada, enquanto o elenco atuava ordenado e com elegância.

Na 5<sup>o</sup> série, ainda, sentei-me com a Eunice em particular e conversamos. Disse-lhe que ela precisava estudar o que eu estava sugerindo. Que precisava aprender a ler e a escrever. Ela era inibida com suas limitações que poderiam colocá-la numa situação de fraqueza. Seus colegas o ajudavam nas provas e com isso ela passou em todas as matérias para a 6<sup>o</sup> série.

Falei também para ela ponderar sobre seus dilemas pessoais, que em algum momento, ela deveria enfrentar. Pedi para que refletisse sobre isso tendo a certeza de que eu estaria ao lado dela para auxiliá-la. Ela foi resistente defendendo seu ponto de vista, e não cedeu espaço para que eu pudesse iniciar algum processo de alfabetização.

Quando entramos na 6<sup>o</sup> série, me aproximei dela em particular, e lhe avisei que teríamos mais uma chance, enfim, para que ela se libertasse dessa dificuldade na escrita e leitura que lhe acompanhara até ali. Ela sentiu-se confiante comigo, mas não se rendeu à mais uma abordagem sobre esse assunto. Continuou indo às aulas, mas não deu o braço a torcer. Não queria aproximação vexatória. Sua inquietude pairava, talvez, na vergonha de ser uma mulher adulta e que apresentava problemas tão primários.

Mostrei-lhe que a culpa não era dela. Ser criança é maravilhoso quando se é amada e respeitada, mas quando uma pessoa em idade infantil é agredida ou lhe falta algo fundamental, essa falha a seguirá por muito tempo. E se essa pessoa que teve essa falha na sua infância não parar para resolver em algum momento seu problema, este problema adquirido enquanto criança será enterrada junto com ela.

Imagine alguém que carrega durante toda a vida as falhas que foram cometidas com ela quando criança. Triste. E, talvez, se a Eunice quisesse resolver esse problema que a acertou em cheio na sua formação, eu estava lá para ajudá-la a qualquer instante.

Disse-me de forma direta, que era para eu deixá-la. Não era mais para falar sobre isso com ela. Ficou nervosa. Dei dois passos para trás e curvei a cabeça assentindo à sua vontade ao ver tal explosão emocional. Recuei. Silenciei. Ela me reconheceu de novo. Aquele professor

que não obrigava a nada e me perguntou o que ela poderia fazer. Disse que na 6<sup>o</sup> série era a hora dela fazer alguma coisa ligada à expressão artística.

Apontei a Odete que era diabética e ia fazer um prato adequado para diabetes para toda a turma na sala. Mostrei a Ana Maria que estava construindo uma peça de teatro. Apontei que outros estudantes entravam nos projetos uns dos outros. Alguns foram ajudar a Odete. Outros foram fazer a maquiagem, o figurino e a preparação corporal e vocal de Ana. Era ela que escolhia.

Eunice tinha um celular velho. Todo escangalhado. E estava brigando com o ex-marido que tinha dado um celular novo para o filho deles. E isso, o atual marido, para mediar a relação, viu o celular do enteado e comprou um idêntico para ela. Assim, o reino do lar deles, voltou a ter paz. Então ela me mostrou esse celular que admirei, e ela sorrindo, contou o episódio do filho dela com ela. Que todos tinham que ter tratamento igual. Uma mãe tem que ser bem tratada como o filho era. Concordei indiscutivelmente. E perguntei se ele era bom para fazer filmagens, fotografar. Ela falou que não sabia. Pedi-lhe que sáísse por aí fotografando tudo que encontrasse.

Ela achou isso uma bobagem. Foi algumas vezes e tentei falar-lhe de linguagem. Da estética da luz, das formas, da perspectiva. Do olhar poético e lírico. Nada. Eunice não se interessou um centímetro sobre isso. Reparando que ela era muito objetiva, trouxe-a para perto de mim e perguntei qual trabalho ela gostaria de registrar. Ela como era muito amiga de Ana Maria gostaria de registrar os trabalhos dela. Então foi isso. Objetivamente ela virou a documentarista do processo de criação artística da colega Ana.

Acompanhou os ensaios. A construção da encenação. A elaboração das meninas do figurino e maquiagem, Patrícia, estudante. E da voz e corpo, Sarah, estagiária do departamento de música da UNB, que tem uma interface entre o corpo sonoro e o corpo expressivo. Esta é uma técnica em que Sarah apresenta para instrumentalizar os movimentos corporais com seus sons produzidos. Bater palmas, pisar forte no chão e a voz. Sarah trouxe uma excelente contribuição que nos beneficiou a todos naquele semestre, compreendeu toda a dimensão do trabalho realizado, e agregou a sua pesquisa estética sobremaneira proveitosa.

Eunice entrou para o grupo da Ana Maria. Alguns registros do desenvolvimento da Sarah em sala foram feitos por ela mesma, para sua disciplina da UNB, outros a própria Eunice documentou e compartilhou com a estagiária. Aqui agora será apresentado o resultado de Eunice, que ficou por trás da câmera fotográfica e de algumas filmagens. A sua timidez traz

traços de comunhão e afeto. Não gosta muito de exposição, mas deu foco às pessoas que acompanhou com carinho, e uma certa pontualidade objetiva nos seus registros.

Todo o desenvolvimento de Ana Maria será apresentado no capítulo seguinte. Intitulado de “Mulher Negra”, pois os trabalhos de Eunice e de Ana se cruzam diversas vezes. Aqui terá foco, principalmente, o dia do evento final com a sua diversidade de ações. Conseguiremos ver Isabella que não faz parte dessa turma, mas que aparece neste registro, deve ter entrado de penetra para participar da aula, eu nunca negaria a sua presença nas atividades que eu coordenasse.

Estão registrados alguns estudantes fazendo outras atividades como a feição da comida que Odete estaria à frente. Neste dia, Odete não pode comparecer pois teve um mau estar súbito causado por sua diabetes. Mas seus ingredientes e orientações de culinária chegaram até o grupo de adolescentes que realizaram toda a tarefa dessa prática cênica.

Também será vista a filha de Ana Maria que veio prestigiá-la, fortalecendo o orgulho em mão dupla entre a mãe e a filha, dando apoio à atriz no seu dia especial na escola. Penso que a mãe deve ter feito isso, presenciar as filhas em suas atividades escolares, inúmeras vezes, apoiando neste gesto de amor e admiração o sucesso da vida escolar das filhas hoje bem estabelecidas.



Os pratos foram feitos com arroz, salada de alface, pepino e tomate, e peito grelhado. Essa aula da 6<sup>o</sup> série são os dois últimos horários de terça feira. Tínhamos em torno de 90 minutos para a realização de todas as atividades. A cozinha foi feita dentro da sala de artes regular, no pavilhão. A porta foi fechada, pois a comida no CESAS é coisa rara. Então o cheiro e o movimento atraíam estudantes e professores em geral. Não tínhamos refeição para todos.



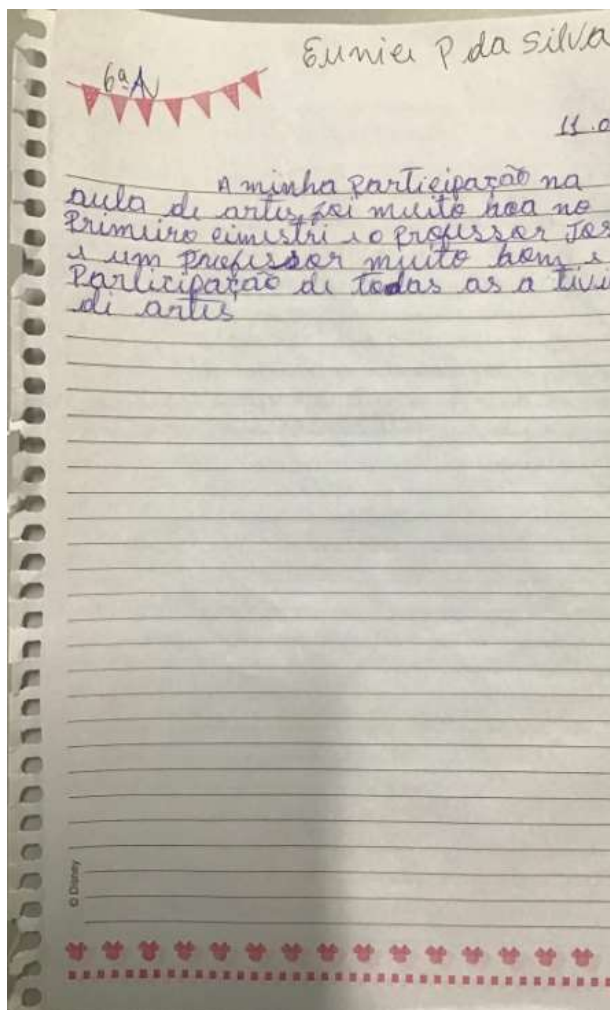
Preparação da peça de Don'Ana. Sarah em cima da mesa arrumando seu vídeo para filmar seus aquecimentos e a própria peça pelo ângulo de cima do armário velho. Patrícia está dando os últimos ajustes no figurino. Em frente a Don'Ana está uma de suas filhas. As cadeiras em formato de plateia com as mesas atrás guardando as mochilas. E a fileira de rapazes e moças, que fizeram toda sorte de trabalho, agora esperando a peça e a refeição. No canto inferior direito está um dos poucos registros de Isabella, segurando seu celular.



Sarah fazendo aquecimento vocal com Don'Ana.

Essas fotos foram todas retiradas por Eunice. Passou de ano com a turma, incólume. Para fazer a minha vontade, mesmo sem que eu tenha lhe dirigido a palavra sobre escrita, ela escreveu um pequeno relato do que foi esse semestre. Pedi para todos escreverem de forma dissertativa. E ela me deu o que queria como lhe convinha no momento. Aceitei e sorri.



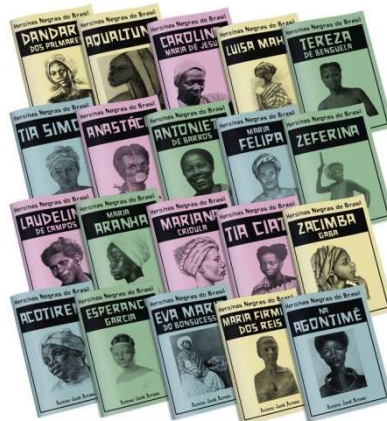


Está escrito: “A minha participação na aula de artes foi muito boa no primeiro trimestre e o professor Joselito é um professor muito bom e eu participação de todas as atividades de artes.”

Nota-se certo descaso para otimizar a nota da disciplina, mas não evolui assunto algum. Claro que esse é um esforço que demonstra reconhecimento por parte dela às minhas solicitações. E ela nunca precisaria de nota comigo. Reforçando a ótica objetiva e prática de Eunice.

Eunice sempre muito atenta e perspicaz, observou a minha evolução de trabalho com os outros colegas de dentro da sala dela e de outras turmas também. Um caso específico foi a

coleção de Jarrid Arraes que comprei no final da 6<sup>o</sup> série para a Ana Maria. Eunice observou a coleção completa e pegou vários livros de cordel, leu-os com afincio e verdadeiro interesse.



Jarrid Arraes é uma autora contemporânea que fala sobre a questão da mulher negra brasileira. Essa coleção é muito apropriada para mulheres batalhadoras que precisam se reconhecer como detentoras de valor estético e ético. Eunice leu mais de 10 livros desses que estão aí. Fortaleceu-se ainda mais na sua postura diante a vida. Foi notável seu desenvolvimento a partir daí.

Também ela já vinha acompanhando a minha evolução com outras turmas que estavam se desenvolvendo nas outras aulas, e se dirigindo a outros espaços da escola. Um dia, quando estávamos no “Jardim de agroecologia de Artes”, ela surgiu lá. Ainda na 6<sup>o</sup> série. Perguntou-me se poderia ficar lá comigo e com a outra turma. Falei que sim, claro.

Ela se dirigiu para trás da jaqueira. Pegou seu cigarrinho e acendeu. Pitou um pouquinho, me observando. Acredito que naquele momento, Eunice revelava para si mesma a destinação de sua vida escolar. E que abriria as portas para uma ação muito maior que a própria escola como a concebemos poderia supor. Eunice, me parece, achou uma razão concreta de valorizar a escola, como meio de vida e meio de aprendizagem institucional.

Ela começou a frequentar o “Jardim” quando eu estava lá, e eu estava sempre com alguma turma fazendo alguma atividade. Ela pegava uma enxada, depois o rastelo, ia mexer com umas sementes. Foi sentindo o clima do lugar e perguntou se poderia ir almoçar lá. Ela mesma traria sua comida. Disse que sim. Arrumei uma saída de água e coloquei uma torneira de duas cabeças para a irrigação mais ampla da área. Eunice ia e ficava regando a horta. Plantou sementes de tomate. Couve. E outras hortaliças. Um dia caiu uma jaca madura, e ela abriu a fruta com precisão e destreza. Comeu e deixou lá para quem quisesse comer.

Percebi que ia estudando o ritmo e as condições de usufruir o lugar. Virou o semestre. Agora ela estava comigo na 7<sup>o</sup> série. Os projetos eram sobre seus respectivos patrimônios culturais e seus desdobramentos enquanto pesquisa e prática de apresentação. Eunice não ia

mais para a sala de aula do pavilhão engradeado. Perguntou se poderia passar todas aulas no “Jardim”. Óbvio que sim, respondi.

Para dar-lhe liberdade em suas ações e interesses, fui aos amigos vigias e na querida bedel, e autorizei a retirada da chave do cadeado que tranca o portão de acesso do “Jardim”, exclusivamente para Eunice.

Ela virou a cuidadora do espaço. De presente me trouxe durante semanas um delicioso tomate cereja que tinha plantado em sua própria casa. Ela tinha uma prática com plantas, uma lida com os vegetais, a olhos vistos, superior a todos os profissionais que passara por lá. Uma sabedoria telúrica da relação direta com a vida que brotava da terra indistinta. Numa dessas minhas idas ao supermercado para fazer feira senti falta do tomate cereja que tinha aprendido a saborear, pois os que Eunice me deu tinham acabado. Não são caros, nem baratos. O sabor daqueles de Eunice era melhor.

Entendi toda a movimentação de Eunice. Um dia ela se aproximou de mim reclamando que o dinheiro não dava nem para comer. Que ela passara com a família um mês comendo bisteca de porco com arroz. Ora, ela ressignificou o uso do “Jardim”. Ela trouxe um enriquecimento alimentar para a sua vida e de sua família. A terra pode gerar amenizações de despesas. O que no caso de Eunice era evidente que qualquer economia era significativa, além dela gostar de comer uma comida que sabe a origem e, realmente, é mais saborosa.

E comer bem, no caso dela, significa controlar não só a comida em seu feitiço gastronômico. Mas na própria produção de alimentos. O corpo de Eunice achou um propósito escolar, agia esteticamente para gerar hortas, e se alimentar. Ela colocava todas as suas ações corporais e práticas expressivas cênicas na ativação da terra para fazer a comida brotar. Plantou mandioca. Milho. Retirou um cacho de bananas nanicas e me deu a metade. Observou o tempo de outra jaca e adiantou sua retirada, reservando-lhe a uma amiga querida, cuja tia amava tal fruta. A sua relação humana é de fundamental sobrevivência, e a sua relação estudantil também se transformara nisto.

Eunice trouxe uma vida colorida e dinâmica na prática da lida da terra. Incentivou outros estudantes. Alguns professores se aproximaram mais e mais da atividade agrícola. Sugeriram a permacultura, a agroflorestal urbana. Ampliamos o espaço do “Jardim” para além da cerca. Plantamos árvores mais robustas. Abacates, sibipirunas, ipês.

Como poderia prever que Eunice e sua família passavam fome e precisavam usar seu tempo para plantar, colher e se alimentar? Que ela tinha um desenvolvimento de conhecimento mais eficaz e produtivo do que muitos outros ali, que possuíam títulos e cursos de agronomia e

agrofloresta, e que passaram para nos aconselhar? Eles não necessitavam da terra na sua essência existencial. Para eles, como é ainda hoje para mim em muitos aspectos, aquela atividade era para uma ocupação profissional de escopo para o desenvolvimento do conhecimento educacional e, por isso, metafísico. Contrário à relação de Eunice. Para ela era qualificação concreta alimentar.

Como prever isso? Que aquela terra, antes destinada para entulho, agora usada com tal sabedoria e consciência ecológica poderia aliviar a pressão financeira que oprime Eunice? Só Eunice é oprimida por essa pressão neoliberal? Neoliberalismo que repete as lições que falamos tanto sobre o passado da colonização brasileira, fazendo, neste caso, com que a escola aceite a anulação dos conhecimentos tradicionais de produção de alimentos oriundos da terra?

Perguntei a Eunice o que ela gostaria de fazer em artes na 7<sup>o</sup> série. Ela poderia se expressar na sua intensa atividade humana que foi maior que a escola. E deu, a nós todos, escola, professores como eu, que estávamos lá, e para ela, sentido concreto do poder da educação estética na sua intensidade alimentar. Agora ela plantava e colhia. Perguntei o que faltava. Ela respondeu- Comer! Daí, devolvi-lhe a resposta com outra pergunta- E você gosta de botar o que na comida para ficar bem saborosa? Ela plantara semanas atrás coentro.



Encontra-se aqui da esquerda para a direita. Fig. 1 Coentro. Fig. 2 alface e rúcula. Fig. 3 tomate cereja. Fotos realizadas por Charles .

Seus estudos em artes da 7<sup>o</sup> série foram para descobrir o que é o coentro. Como ele é plantado, cultivado, colhido. Seus usos medicinais. Seus usos gastronômicos. A sua

apresentação foi junto da Ana Maria. Ela passou meses plantando e colhendo tudo que podia. Levando e trazendo a cultura de várias sementes. E pesquisando a importância do coentro.

Pesquisamos juntos. Ela queria aprender a mexer com gmail e outras ferramentas de computação online. Fizemos um arquivo conjunto virtual, em que eu a mostrei como organizar as pastas, pesquisar e retirar imagens e textos, vídeos da internet e guardar na pasta do email. Ela fazia isso, e me mandava para guardarmos juntos, e lhe passava sugestões de como otimizar o trabalho.

No CESAS tem um restaurante desativado ao lado da cantina que serviu por um tempo para cursos profissionalizantes, no qual parece não ter prosperado. Estava inativo e contém panelas, talheres de metal, acesso irrestrito de gás de cozinha canalizado. Com instrumentos apropriados, e um balcão generoso para preparo dos alimentos de forma a demonstrá-los em seus pratos e feitos.

Eunice gostou da ideia de apresentar seu trabalho nesta cozinha desativada, cozinhando uma comida que seria servida com coentro colhido da horta que ela cultivava. E Ana Maria falou que apresentaria lá seu trabalho também, no mesmo dia em que Eunice ia fazer o dela. Claudia, muito companheira também, iria falar sobre o Jalapão e suas práticas culturais e bens ecológicos. Resolveu apresentar lá também. Espaço fortalecido pela urgência da vontade das estudantes, legitimando a ocupação de tal espaço perante todos os setores institucionais da escola.

Peguei a televisão com espelhamento de tela, e coloquei à disposição de todo o material pesquisado, que estava online com acesso pelo meu celular. Uma colega professora e parceira, que vinha já acompanhando nosso trabalho na coordenação, conseguiu a autorização e as chaves com a direção para usarmos essa cozinha para a nossa aula. Eunice saiu da sala onde estava um pouco antes do horário previsto e foi à horta e colheu o coentro. Os ingredientes do prato escolhido já tinham sido guardados devidamente quando chegou naquela tarde.

Ana Maria começou a apresentação dela no início do 3º horário de terça-feira. Um horário antes que a cantina distribui seu lanche pífio e inadequado. Leite achocolatado com biscoito, na maioria das vezes, com gosto duvidoso. Nos melhores dias distribuem melancia e melão. Antes da apresentação de Ana, Eunice já estava preparando sua comida. Um precioso baião de dois, prato à base de arroz e feijão. Com linguiça calabresa, bacon, alho, cebola, sal, açafrão e coentro. Além da salada, alfaces, pepinos e tomates. Ela foi preparando enquanto Ana fazia a sua apresentação.

Entre uma apresentação e outra, um estagiário do Departamento de Música da UnB, deu uma pequena palestra sobre o instrumento de sopro dele. Uma espécie de trompete. Tocou. Em seguida, a Cláudia falou sobre o Jalapão. Suas riquezas naturais. As práticas do capim dourado. O que as pessoas gostavam de comer, e como os pratos eram preparados. Cláudia estava ao lado de Eunice ajudando-a no preparo e limpeza dos ingredientes do prato.

Eunice, nervosa com a fala, me pediu ajuda e de Cláudia também. E nós três juntos desenvolvemos o assunto sobre as propriedades e manejos do coentro. E ela cortando o coentro deixou a comida, além de perfumada, abastada, numa panela apropriada para um refeitório público. A fila do lado de fora da aula da cozinha foi enorme. Apresentamos nosso trabalho para quase toda escola, que apreciou e comeu. Nós degustamos esse prato típico com volume, uma quantidade generosa para todos poderem se alimentar de verdade.

A comida alimentou os vigias, a bedel, os professores, a coordenação e direção, todos os estudantes que quiseram se alimentar e repetir. A educação especial, os visitantes da escola. Eunice cumpriu um dos seus papéis humanos mais significativos, que era alimentar as pessoas. Mostrou a possibilidade de produzir, gratuitamente, só com o conhecimento do manejo da terra e de acompanhamento de sua evolução orgânica, e retirar, das práticas educacionais, saúde, sabor e frescor. A terra voltou a ser generosa para a gente naqueles instantes através das práticas cênicas de Eunice.



Aqui, pessoas da comunidade escolar e visitantes comendo o baião de dois no pátio, em frente à cantina.

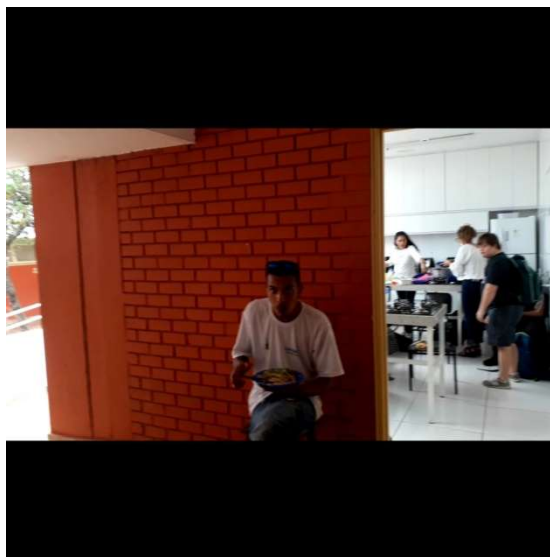




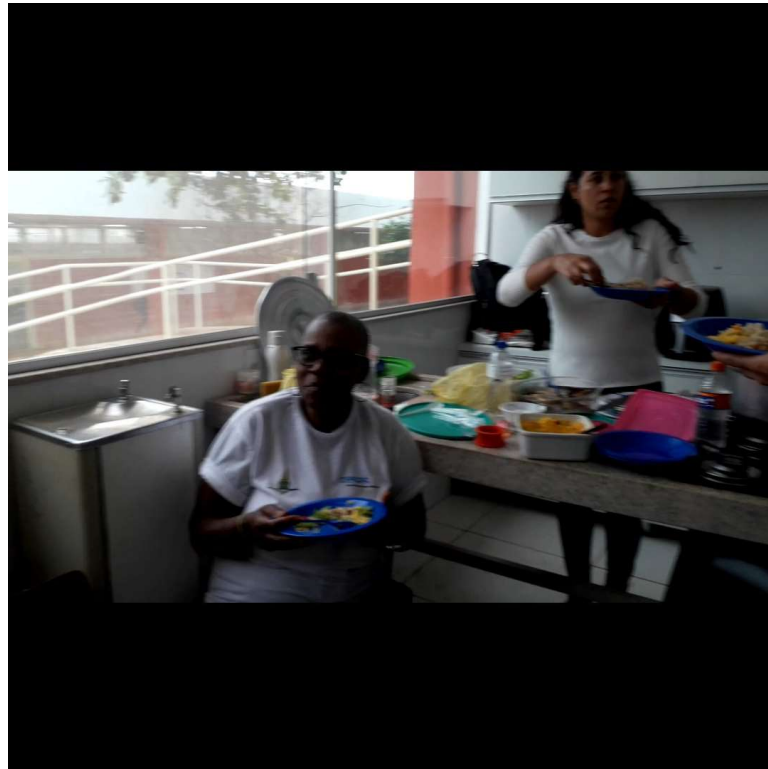
Eunice junto de suas amigas distribuindo pratos cheios de comida. Com salada verde por cima.



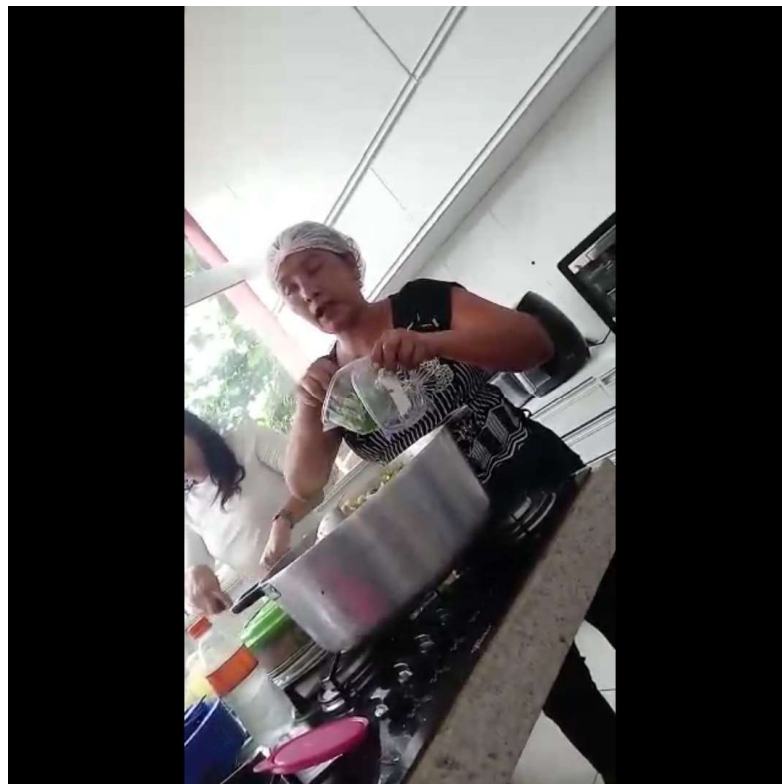
O estagiário de música mostrando tocando seu instrumento para a apreciação de todos.



A cozinha no meio da escola de padrão educacional desenvolvida para cursos profissionalizantes, então reativada como novo espaço de atividades de artes cênicas.



Ana Maria sentada, e Claudia em pé.

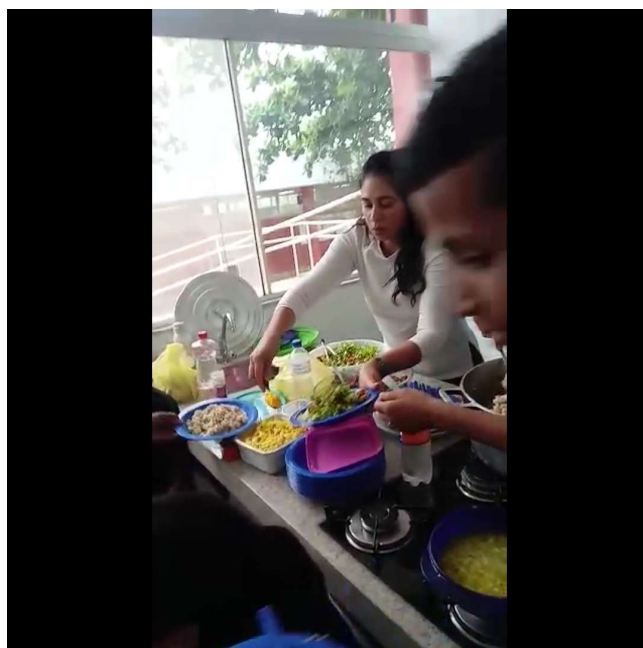


Eunice apresentando e cozinhando. Explicação sobre os benefícios do coentro. Está cozinhando e falando.





Eu, em pé, com o celular na mão, coordenando a apresentação de Eunice junto com a televisão e o espelhamento de telas.

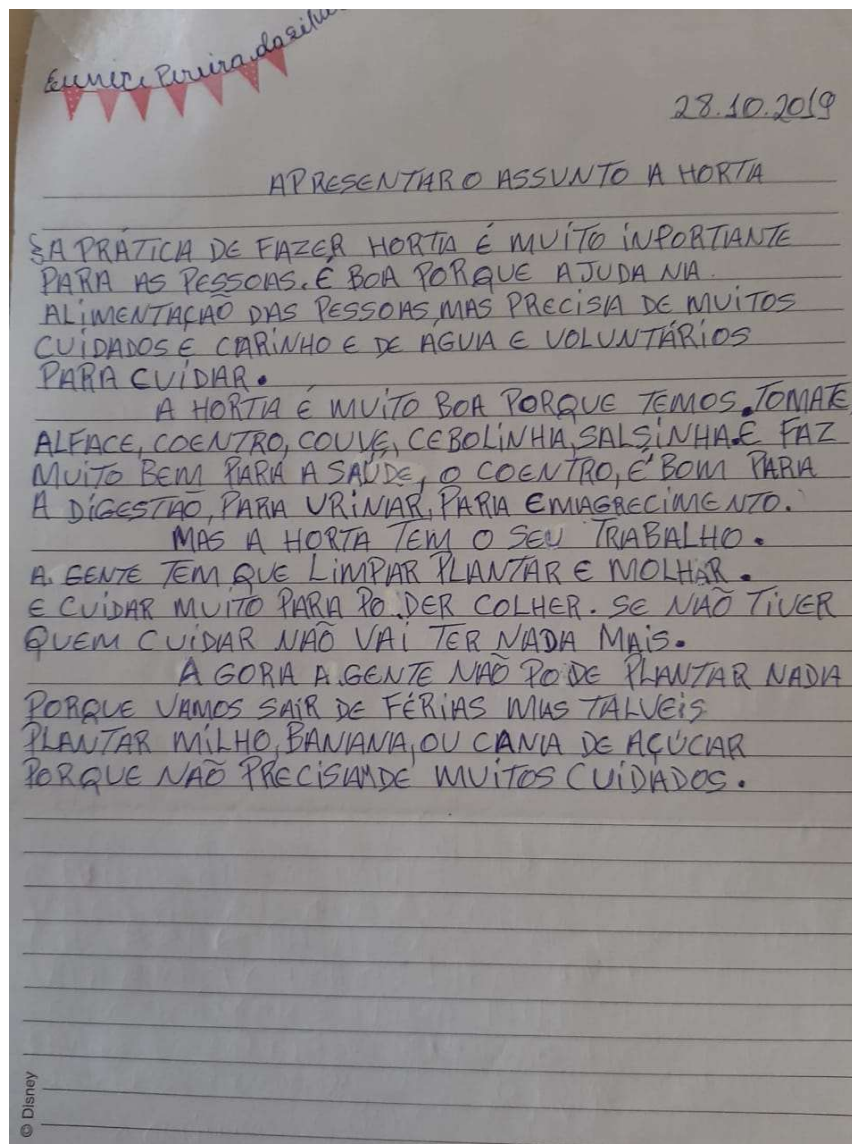


Claudia ajudando Eunice na tarefa de cozinhar, servir e depois limpar.

Ao finalizar essas apresentações. Voltamos todos para a sala e geramos uma redação a respeito do assunto de cada um com o formato dissertativo. Porém, uns dias antes da sua apresentação, quando estávamos no “Jardim” colhendo alguns frutos, olhei nos olhos de Eunice e lhe falei sinceramente.


Eu- Querida, estamos terminando mais um ciclo semestral juntos. E desde a 5<sup>o</sup> série venho te chamando a atenção para a importância da escrita no nosso mundo, e para que você continue bem nessa escola. E para que você faça seus cursos, melhore seu salário e seja cada vez mais respeitada no seu meio profissional. Só que Eunice, nosso tempo juntos está acabando. Claro que eu estarei aqui na escola pra te atender quando você precisar, mas você não será mais minha aluna. Eunice me deixa te ensinar a escrever? Você precisa aprender a ler e a escrever direitinho. Você leu bastante aqueles livrinhos de cordel, que são muito bons mesmo. Mas você precisa pra ficar mais forte e se defender melhor nessa questão também. Pense a respeito. Claro que não vou te reprovar. Mas é a única coisa que falta pra você seguir seu caminho e eu ficar em paz com a minha consciência. No semestre seguinte será você e os outros todos professores, sem mim. E você tem que aprender a escrever para que ninguém mexa contigo. Pense a respeito. Espero que você faça a melhor escolha.

Quando retornamos para a sala com o propósito de escrever. Como de costume, separei em temas apropriados para todos. Fiz uma explicação geral no quadro do formato da escrita. Expliquei que não importava, agora, o “que” escrever, e sim o “como” escrever. O formato estético da escrita, da apresentação dos pensamentos, da apresentação da higiene da redação final, da caligrafia, do zelo e cuidado que tem que ter com esse procedimento em torno da exposição das suas idéias. Eunice me viu falar isso, acho, que pela sexta ou sétima vez, em três semestres. Agora tudo, finalmente, estava diferente.



Eunice se sente mais confortável em escrever com letras de fôrma. O que vale é fazer-se entendida, penso. Parece que agora ela desenvolveu um conteúdo de seu agrado. No último parágrafo falou em milho, banana e cana-de-açúcar. A vida parece um pouco mais doce, não? Mas é preciso plantar para brotar, e depois colher.

GDF / SE / CRE PPI/C CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ASA SUL - CESAS

	DISCIPLINA: <u>ARTE</u> PROFESSOR: (a): <u>Joselito</u> ALUNO (A): <u>Eunice Pereira da Silva</u> TURMA: <u>7ª H</u> TURNO: <u>VEPERTINO</u> DATA: <u>02/12/2019</u>
-----------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

NOTA

Questão única – valor: 2,0 pontos

**Critérios de avaliação - Pontuação por item 0,4**

1. Fluidez na escrita
2. Cadeia lógica de raciocínio
3. Organização textual
4. Conhecimento sobre o assunto
5. Erros e acertos das palavras escritas

Transcorra livremente de forma dissertativa- argumentativa sobre o assunto trabalhado por você no decorrer deste semestre. Caso queira escrever sobre outro tema, poderá escrever, sem prejuízo de nota.

Produção de texto avaliativo de ARTES, em forma dissertativa, com tema livre.

1	<u>APRESENTAR O ASSUNTO A HORTA</u>
2	<u>A PRÁTICA DE FAZER HORTA É MUITO IMPORTANTE PARA AS</u>
3	<u>PESSOAS. É BOA PORQUE AJUDA NA.</u>
4	<u>ALIMENTAÇÃO DAS PESSOAS MAS PRECISA DE MUITOS CUIDADOS</u>
5	<u>E CARIDADOS E CARINHO E DE AGUA E VOLUNTÁRIOS PARA</u>
6	<u>CUIDAR.</u>
7	<u>A HORTA É MUITO BOA PORQUE TEMOS. TOMATE, ALFACE,</u>
8	<u>COENTRO, COUVE, CEBOLINHA, SALSINHA. E FAZ MUITO BEM</u>
9	<u>PARA A SAUDE. O COENTRO, É BOM PARA A DIGESTÃO PARA</u>
10	<u>URINAR PARA EMAGRECIMENTO.</u>
11	<u>MAS A HORTA TEM O SEU TRABALHO.</u>
12	<u>A GENTE TEM QUE LIMPAR PLANTAR E MOLHAR.</u>
13	<u>E CUIDAR MUITO PARA PODER COLHER. SE NÃO TIVER QUEM</u>
14	<u>CUIDAR NÃO VAI TER NADA MAIS.</u>
15	<u>A GORA A GENTE NÃO PODE PLANTAR NADA</u>
16	<u>PORQUE VAMOS SAIR DE FERIAS MAS TALVEIS PLANTAR MILHO,</u>
17	<u>BANANA, OU CANA DE AÇUCAR PORQUE NÃO PRECISAM DE</u>
18	<u>MUITOS CUIDADOS</u>
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	
31	
32	

Aqui apresento duas alegrias. A prova dissertativa linda que Eunice fez, e a minha conquista em não ser mais obrigado a fazer aquelas provas objetivas de marcar “X”. Mostrando o verdadeiro avanço na construção de conhecimento dessa estudante adorável.

Ela entregou a redação a limpo na prova semestral. Fez conforme o critério estabelecido entre a gente. Ao ir para a 8º série, Eunice não poderia ficar sem os benefícios das práticas saudáveis escolares conquistadas até ali, ao meu lado, no CESAS. Tivemos que pensar uma maneira dela poder continuar cultivando e enriquecendo a rotina alimentar pessoal e de sua família. E de manter esse exercício corporal educacional e estético que é manter a horta sempre bela e saudável dentro da escola. Ela não poderia perder esse espaço.

Então, pensamos que deveríamos abrir um espaço transdisciplinar e “transpedagógico”, com menção de nota e procedimentos registráveis para aqueles estudantes que fazem o bem para escola com suas atividades estéticas e sociais. Uma espécie de “Ponto Social”, que já é usado em várias escolas. Nas outras escolas apoia atitudes quando o estudante vai de uniforme e não esquece material, punindo aqueles estudantes que não são tão educados e elegantes, e não

cumprem com suas responsabilidades. Tem o propósito de estimular os bons hábitos escolares como um todo aos estudantes jovens.

No caso de Eunice, abriríamos uma nova modalidade de Ponto Social. Algo que dê livre acesso às dependências da escola, com um professor coordenador que se responsabilize junto com o estudante, sobre as atividades e seus desdobramentos. Seria um projeto piloto em que vários estudantes de várias áreas de atuação, respectivas de seus interesses, poderiam dinamizar a vida da escola, alterando a sua *performance* de nefasta, punitiva e negativa, como tem sido, para afortunada, intrigante e virtuosa.

Este caso do “Ponto Social” ainda não foi a pleito. O corpo da coordenação não se atentou a essa questão ainda de forma diretiva e dialógica, apesar das minhas constantes insistências e negociações. Necessitará da adesão de uma boa parte dos professores que terão que abrir as suas menções finais para atender essa proposta que beneficie estudantes que fazem a escola um lugar de transcendência para suas práticas concretas de existência. Existem outros casos ao lado da Eunice. Veremos o que dará.

A Eunice certamente não quererá perder a escola, pois virou um meio financeiro e alimentar, além da projeção inicial que lhe abrirá as portas para o mundo profissional na área da saúde, como é o seu desejo. Ao mesmo tempo ela será colocada na berlinda, pois, talvez, nenhum outro professor se ajustará a demanda humana e estudantil que ela necessita. Apesar de agora, os critérios de convivência com ela estarem mais delineados no seu andamento e objetivos. Logo, provavelmente, entrará num espaço de desequilíbrio e descontentamento, que espero, se der tudo certo, alcance o lugar harmonioso novamente que ela merece. Ser uma estudante da vida aliada à escola.

Contudo estamos vivendo a pandemia de 2020, também em Brasília, numa condição ainda piorada, por toda essa intensa violência pública que a sociedade brasileira está submetida neste momento pelo Estado. Nossas frívolas e passageiras ambições, de Eunice e minha, terão que esperar, enquanto ela passa por necessidades de toda ordem, especialmente alimentar. Servindo de mais um exemplo concreto da realidade em que a maior parte da população está passando dentre nós.

## 2.5 Mulher Negra

Ana Maria é oriunda dos rincões desta terra. Por gerações de sobreviventes, à duras penas, vem mantendo-se como pode pelo Brasil. Ela tem filhas, netos e outros parentes espalhados por Brasília. Cidade esta que decidiu vir morar, depois de longas travessias por outras regiões. O fato que será narrado aqui se dividirá em dois sentidos distintos que sempre serão tratados conjuntamente.

O primeiro, a trajetória dela nas aulas de artes no CESAS na 5<sup>o</sup>, 6<sup>o</sup> e 7<sup>o</sup> séries. E que, em segundo plano, misturar-se-á com pedaços da sua própria vida. Cujos objetivos centrais serão contar uma história. Dentre algumas repetidas tantas e tantas vezes. Uma história que não é falada nos livros didáticos.

Quando na 5<sup>o</sup>, conforme o protocolo de atividades cênicas nesta série desenvolvido no CESAS, se faz necessário conhecer as pessoas recém-chegadas ao ensino fundamental das séries finais. Neste momento, começamos a construir nossas pontes trajetivas multidirecionais e de possibilidades instantâneas, que podem ir se confirmando com o tempo, ou se diluindo para outros formatos relacionais. Com Ana Maria, esse processo foi abrupto. Na essência, nos compreendemos. Ela, uma estudante afiada, eu, um professor perscrutador.

Descobriu de mim, Ana Maria, aos poucos, como eu ia exercendo o meu poder de professor e foi se projetando, ora no meio do grupo, ora individualmente, vocalizando a sua presença à medida de sua vontade. Foi fazendo as atividades práticas corporais todas com muita satisfação. Ela, ao propor o livro para estudarmos, trouxe consigo a questão negra. Essa questão se potencializou de tal maneira que em determinado momento o livro deixou de ser a ferramenta de trabalho. Passamos rápido por esse material. Na verdade, ficamos muito entre nós, nossas experiências existenciais. Quero dizer, tenho a impressão, que o nosso embate humano na sala de aula foi a nossa principal ferramenta. Eu um professor de artes cênicas de escola pública no EJA, e ela uma mulher negra idosa estudante. Ambos de origens distintas, mas culturalmente com a rica origem pobre brasileira.

Antes de começar a descrever a nossa relação, entre Ana e eu, e seus desdobramentos e realizações devo fazer uma ponderação. Eu não sou negro. Milito, em minha vida particular e profissional, por situações de dignidade humana e social que tangem a questão da negritude em Brasília e no Brasil, no mundo. Não tenho nenhum tipo de relação política ou de movimentos sociais ligados à questão da negritude.

O que tenho, além de afeto particular por algumas pessoas com a coloração de pele negra, é o reconhecimento das causas, legítimas, motivadas por razões raciais, e em relações

provocadas pela violenta e assimétrica situação desigual e injusta no cotidiano, em seus elos históricos. Sinto-me, às vezes um “amigo não negro”, parafraseando Célia Xakriabá.

Sou, em fenótipo, conforme me dizem os que olham para mim, um homem de aspecto árabe. Muitos me confundem com moçárabes, ou uma pessoa do mediterrâneo. Meu nariz adunco e olhos grandes puxados se afirmam turcos, com o meu cabelo preto e levemente ondulado.

Sei que sou brasileiro. Meu pai, do recôncavo baiano, e minha mãe da ilha de São Luís do Maranhão, são também de aspectos árabes, de origem paupérrima os dois, modificados nas necessidades financeiras para uma situação um pouco melhor, ao virem para Brasília, no começo desta cidade.

Não tenho, igualmente, nenhuma relação com as origens de meus pais. Eles são de estados distantes de Brasília. Suas respectivas famílias fragmentaram-se para mim de forma que não tenho tios ou primos. Meus avôs são ancestrais cujas narrativas se perderam nas malhas do silêncio das existências humanas, pouquíssimos ou nenhum registro deles. Toda a minha relação familiar está circunscrita à origem de Brasília, e que muitos próximos não estão mais nesta cidade. Partiram.

Posso me definir como um brasiliense. Uma pessoa que não se identifica com nada, mas tem identidade com tudo. Sou sujeito de uma cidade que tem, me parece, algumas raízes ainda desconhecidas e veladas na terra brasileira em sua produção natural de existir e ser mundo. Entretanto, no meu caso, tenho apreço por todas as culturas regionais, especialmente, as do Brasil.

Se posso falar da minha cultura regional, tenho a impressão de que ela é inventada. Ela não existe intrínseca nas gentes de Brasília. A cultura que é construída nesta cidade, sinto, desponta para diversas direções conforme a inclinação de cada um de nós, como bem se aventurar e quiser.

Eu só consegui encontrar o meu caminho fazendo teatro e sendo arte-educador. E nele percorro até hoje. Tenho dramaturgias, romances e crônicas específicas de caráter históricos e psicossociais que passam em Brasília. Acredito que seja natural essa produção estética, pois é daqui, desta cidade, que nasce o mundo que existo.

Hoje, mais do que nunca, sou um homem de cultura flutuante e incerta, dinâmica e indefinida. Apego-me ao que os outros propõem. Sei, parece frívolo e sem personalidade. Acho que é mesmo. Eu sozinho, sou uma miríade de descontentamentos e fantasias insolucionáveis, sem possibilidades de realização qualquer. Preciso de alguém, do outro, um passaporte para

algo que eu busque alguma razão, por hora concreta com todo o peso da verdade humana, e passageira como o fim de um livro.

Acho que isso me fez ser professor, uma das principais razões de certo. Identifico, trajeto, proponho quando posso, me despeço. Vou sozinho para casa de bicicleta, de ônibus, a pé, em devaneio. Às vezes parando em algum lugar para não fazer nada. Sem conversar com ninguém. Exausto de tanta interferência humana na minha humanidade inexpressiva. Hoje, se pudesse falar quem eu sou, sou talvez a inexpressão própria. Por certo expressa-se, mas é o nada. Acredito que talvez por isso me apegue ao “como” fazer as coisas, e não ao “que” fazer. O meio do caminho me anima mais com a pergunta implícita do como percorrer, do que o objetivo absoluto do que fazer com suas respectivas convicções.

A Etnocologia me dá esse conforto teórico de não precisar ser algo sendo somente quem eu sou. E seus métodos de investigação combinam com o meu jeito de ser como pessoa. Seus pilares me desobrigam de lutar por alguma coisa, brigo a luta dos outros, estou ao lado deles, enfim. Encaro a luta dos estudantes que estão comigo com eles, e isso me preenche parte gloriosa da minha existência. A minha luta, talvez, seja ajudar os outros a “como” fazerem melhor seus trabalhos, encontrar seus caminhos, não importa quais nem por quê. Percorrer o caminho dos outros, certamente, é um dos desígnios que concebo em minha profissão enquanto professor.

E isso ocorre o tempo todo. Eu enfrento o meu descontentamento sobre a realidade concreta, vivendo a busca ideal de “como” transformá-la, quiçá, para um estado em que se construa mais dignidade entre as relações humanas. Essa maneira de entender o mundo e seus frutos me transporta de um lado para a apatia diante a minha incapacidade de ação frente a um mundo completamente agressivo, ao outro lado, a paixão e o envolvimento total. Foi assim que ocorreu também neste caso de Don’Ana.

Éramos somente duas pessoas desconhecidas e logo, na profunda experiência humana de trocar sentidos e sentimentos, mergulhamos na razão dela de ser quem é. E eu mergulhei na minha existência vertiginosamente também. Vivemos o delicado caminho educacional, em cima do fio tênue em busca do equilíbrio, de ensinar algo a quem já sabia de quase tudo. E que, por vezes, os lugares deveriam ser trocados. Ela ensinar e nós todos aprendermos suas lições.

Eu- Querida, você poderia, por gentileza, repetir o que você estudou de Aleijadinho? Ele era filho de quem mesmo?

Ana Maria- Ele é filho de um português de nome Manoel Francisco Lisboa e de uma negra escrava.



Eu- E qual era o nome dessa negra escravizada?

Ana Maria- Não sei.

Eu- Eu também não sei. Você pesquisou na internet?

Ana Maria- Pesquisei em vários sites, o que eu pude. Todos falam mais ou menos a mesma coisa.

Eu- Don'Ana, vamos conferir se a mãe de Aleijadinho tem nome? Acho que tenho uma possível explicação para esse problema.

Ana Maria- Ela deve ter um nome. Claro. Todo mundo tem nome. Eu só não sei qual? É muito preconceito com a mulher negra, né?

Eu- Todo mundo deve ter um nome, com certeza. Será que o nome da mãe de Aleijadinho é “Negra Escrava”, então?

Ana Maria (depois de um sorriso farto)- Acho que é, né?

A primeira notícia oficial sobre Aleijadinho apareceu em 1730 em um memorando escrito pelo capitão Joaquim José da Silva, cumprindo ordem regia de 20 de junho de 1732 que determinava se registrassem em livro oficial os acontecimentos notáveis, de que houvesse notícia certa, ocorridos desde a fundação da Capitania de Minas Gerais. O memorando, escrito ainda em vida de Aleijadinho, continha uma descrição das obras mais notáveis do artista e algumas indicações biográficas, e em parte nele se baseou Bretas para escrever os *Traços biográficos relativos ao finado Antônio Francisco Lisboa, distinto escultor mineiro, mais conhecido pelo apelido de Aleijadinho*, onde reproduziu trechos do documento original, que mais tarde se perdeu.<sup>[7]</sup>

### Primeiros anos e formação

**Antônio Francisco Lisboa, o Aleijadinho, era filho natural de um respeitado mestre de obras e arquiteto português, Manuel Francisco Lisboa, e sua escrava africana, Isabel.** Na certidão de batismo invocada por Bretas consta que Antônio, nascido escravo, fora batizado em 29 de agosto de 1730 na então chamada Vila Rica, atual Ouro Preto, na freguesia de Nossa Senhora da Conceição de Antônio Dias, tendo como padrinho Antônio dos Reis e sendo alforriado na ocasião por seu pai e senhor. Na certidão não consta a data de nascimento da criança, que pode ter ocorrido alguns dias antes.<sup>[7][8]</sup> Entretanto, há argumentos fortes que levam atualmente a se considerar mais provável que tenha nascido em 1738, pois em sua certidão de óbito consta como data de seu falecimento 18 de novembro de 1814, acrescentando que o artista tinha então 76 anos de idade.<sup>[9][10]</sup> A data de 1738 é aceita pelo Museu Aleijadinho localizado em Ouro Preto,<sup>[11]</sup> e segundo Vasconcelos o manuscrito original de Bretas, encontrado no arquivo da Arquidiocese de Mariana, remete o nascimento a 1738, advertindo corresponder a data ao registrado na certidão de óbito do artista; o motivo da discrepância entre as datas no manuscrito e no opúsculo que foi impresso não é clara.<sup>[12]</sup> Em 1738 seu pai casou com Maria Antônia de São Pedro, uma açoriana, e com ela deu quatro meios-irmãos a Aleijadinho, e foi nesta família que o artista cresceu.<sup>[13]</sup>

Segundo Bretas o conhecimento que Aleijadinho tinha de *desenho*, de *arquitetura* e *escultura* fora obtido de seu pai e talvez do desenhista e pintor João Gomes Batista.<sup>[14]</sup> Terá frequentado o internato do Seminário dos Franciscanos Donatos do Hospício da Terra Santa de 1750 até 1759, em Ouro Preto, onde aprenderia Gramática, Latim, Matemática e Religião. Entrementes, assistia seu pai nos trabalhos que ele realizava na Matriz de Antônio Dias e na Casa dos Contos, trabalhando também com seu tio Antônio Francisco Pombal, entalhador, e Francisco Xavier de Brito. Colaborou com José Coelho Noronha na obra da talha dos altares da *Matriz de Caeté*, projeto de seu pai. Data de 1752 o seu primeiro projeto individual, um desenho para o chafariz do pátio do *Palácio dos Governadores* em Ouro Preto.<sup>[11]</sup>

### Maturidade

Em 1756 pode ter ido ao Rio de Janeiro acompanhando Frei Lucas de Santa Clara, transportador do ouro e diamantes que deveriam ser embarcados para Lisboa, onde pode ter recebido influência dos artistas locais. Dois anos depois teria criado um chafariz de pedra-sabão para o Hospício da Terra Santa e logo em seguida lançou-se como profissional autônomo.<sup>[11]</sup> Contudo, sendo mulato, muitas vezes foi obrigado a aceitar contratos como artesão diarista e não como mestre. Da década de 1760 até próximo da morte realizou uma grande quantidade de obras, mas na ausência de documentação comprobatória, diversas têm uma autoria controversa e são a dor consideradas apenas atribuídas.

**Aleijadinho**

Anúncio publicitário

STAY SAFE. STAY STRONG. STAY HOME.

LEARN MORE

Por **Liane Carvalho Oleques**  
 Mestre em Artes Visuais (UDESC, 2010)  
 Graduada em Licenciatura em Desenho e Plástica (UFSC, 2008)

Nascido Antônio Francisco Lisboa, **Aleijadinho** nasceu em Vila Rica, atualmente Ouro Preto em Minas Gerais. Não se sabe muitas coisas sobre sua vida, porém, de acordo com a maioria das biografias ele nasceu em 1738, era filho de uma escrava com um mestre-de-obras e escultor chamado Manuel Francisco Lisboa. Foi por meio da profissão do pai que Aleijadinho, ainda na infância, iniciou sua vida artística, aprendendo a entalhar e esculpir. Seu tio Antônio Francisco Pombal, entalhador na cidade de Vila Rica, também contribuiu para seu aprendizado.

No século XVIII as construções religiosas ganhavam destaque na região de Minas Gerais e graças ao ouro às construções ficaram cada vez mais majestosas. Nesse período Aleijadinho começou a se

Novo Tauá Resort Alexânia  
 Tauá Resort Alexânia  
 Design de arquitetura inédita na região, projetado pelo Studio Gaia, de Nova Iorque.

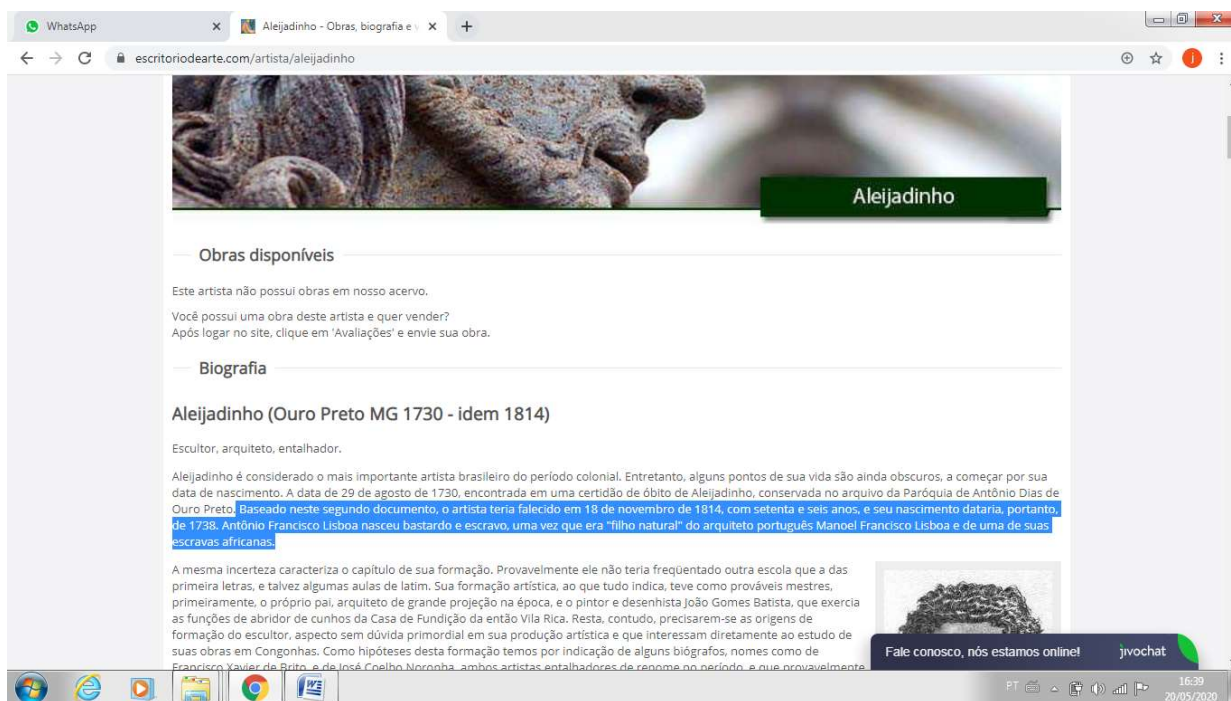
ABRIR

dailyCrbit  
 Served by Food Pico

https://www.googleadservices.com/pagead/aclk?sa=L&ai=C9ev-KjFXq2mNc-...  
 16:38  
 20/03/2020

De acordo com Grada Kilomba, essa pouca visibilidade da pessoa negra no mundo das estruturas oficiais, em que neste caso, estão pautadas, numa certa pretensão narrativa histórica, em torno da presença de Aleijadinho e sua origem escravizada menosprezada, tem um formato proposital. Pode ser entendido inclusive como um formato estrutural do racismo. O que coloca toda a história ligada à questão negra num apagamento narrativo, reposicionando a origem do artista de sucesso à serviço de um embraquecimento técnico-estético por fortes influências portuguesas, quer dizer, da metrópole.

O racismo é revelado em um nível estrutural, pois pessoas negras e People of Color estão excluídas da maioria das estruturas sociais e políticas. Estruturas oficiais operam de uma maneira que privilegia manifestadamente seus sujeitos brancos, colocando membros de outros grupos racializados em uma desvantagem visível, fora das estruturas dominantes. Isso é chamado de racismo estrutural (KILOMBA, 2019, p. 77).



Contudo, a figura central desta narrativa é a mãe de Aleijadinho. Uma pessoa anulada em sua condição de sujeito. Não só pelo aspecto racial, mas também por sua dimensão de gênero.

A construção do sujeito negro como “masculino” é problemática porque invisibiliza experiências de mulheres e pessoas LGBTQIA+ negras. Essa conceitualização simplesmente transforma o conceito clássico “homem branco heterossexual” em “homem negro heterossexual”, sendo “raça”, a única categoria alterada (KILOMBA, 2019, pp. 96,97).

Para a nossa visão de sala de aula, sob a lente da força existencial que Ana Maria exerceu para manter suas filhas, e a si própria, íntegras e com dignidade. Foi necessário questionar não só o racismo estrutural com sua dimensão de cor. Mas era necessário discutir o gênero enquanto desfavorecimento social e político. E por sua vez, ao enxergar esse fenômeno que intensifica ainda mais o estado de agressão humana, propor sua discussão por meios de práticas cênicas narrativas.

A realidade da mulher negra, no entanto, é um fenômeno híbrido [...] que atravessa várias concepções de “raça” e de “gênero”, nossa realidade só pode ser abordada de forma adequada quando esses conceitos são levados em conta. [...] Esses termos são, no entanto, insuficientes porque tratam formas diferentes de opressão – tais como o racismo, sexismo e lesbofobia – como cumulativas em vez de interseccionadas. [...] O racismo, por exemplo, não funciona como uma ideologia e estrutura distintas, ele interage com outras ideologias e estruturas de dominação como o sexismo (KILOMBA, 2019, pps. 98,99).

Notamos que Aleijadinho era filho de um português e sua mãe era escrava. Seu pai lhe deu o ofício e era muito respeitado. A mais específica referência que se faz à mãe de Aleijadinho

era que ela uma das escravas africanas do pai, e somando as informações colhidas, aferimos que ela se chamou Isabel. Ana, eu e a turma, com maioria de mulheres adultas, sentimos o que nos pareceu óbvio.

O homem português talentoso e branco ensinou Aleijadinho as artes do ofício de carpintaria, pintura e arquitetura, enquanto a mãe, além de ter o destino sagrado da maternidade, não propôs mais nada depois disso. Não tinha qualquer outra qualidade senão a de ser escrava parideira.

Escrava, que em sua etimologia, pelo menos no caso brasileiro, resume não só duas questões relevantes a serem debatidas em uma só expressão, que são o gênero e a racialidade. Mas inclui nesse contexto uma terceira dimensão merecedora de observação, a ocupacional, funcional. Parelhas, aos dias de hoje, às questões trabalhistas e suas desigualdades que as mulheres enfrentam em seus ambientes profissionais, ou com são tratadas, desde a sua formação até a maturidade. Quer dizer, o seu mérito enquanto pessoa que executa uma função é desqualificada em sua dimensão profissional.

Eu- Ana, Aleijadinho era branco ou negro?

Ana Maria- Ele era negro.

Eu- E será que a sua mãe só prestou para parir o gênio? E que foi conduzido ao brilho das artes sagradas pelo branco, sendo o mais importante artista barroco brasileiro?

Eunice- Parece a história de Jesus. Maria não valia nada e ele só prestava porque era filho de Deus. Essa história eu já conheço.

Ana Maria- Eu não gosto disso. Esse negócio de ficar lamentando e passando a mão na cabeça das pessoas porque elas são de cor negra. Eu sou negra e não lamento. Eu lutei. Lavei roupa, costurei para fora, trabalhei como doméstica. Criei minhas filhas, e hoje eu sou feliz!

A conturbação ética a que Ana Maria se pronuncia está calcada de verdades traçadas na sua própria história. Não era a questão ficar debatendo somente sobre a “Mulher Negra” e suas dificuldades reais de existência nessa rede de preconceitos. Mas era oportuno, naquele momento, trilhar uma relação pedagógica, algo educacional em artes cênicas, que viesse a nos atender enquanto dimensões didático-estéticas, e resoluções práticas objetivas acerca dos nossos ambientes afetivos.

A partir daí cito novamente Gina Vieira, que desenvolveu uma trajetória escolar muito próxima à minha neste caso, com o seu projeto “Mulheres Inspiradoras”, entretanto na disciplina de língua portuguesa, que é a que ela exerce. Entre os pontos sugeridos por seu

projeto pedagógico de sucesso merecido estão descritos, no campo “objetivos específicos”, alguns que nos serão diretamente preciosos.

- . Ampliar o repertório de leitura, a partir do letramento crítico;
- . Aprimorar as habilidades e competências ligadas à escrita de textos autorais;
- . Conhecer a história de vida de mulheres do Brasil e do mundo que se destacaram por sua atuação expressiva em diferentes áreas, visando dar-lhes condições de ressignificar a percepção que eles têm acerca do papel da mulher na sociedade;
- . Mobilizar a comunidade escolar para o combate a todas as formas de violência contra a mulher. (ALBUQUERQUE, PIRES, 2015)

Eu- Sim Don’Ana. Você está certa mais uma vez. Não é disso que estamos falando. Você é uma mulher inspiradora, forte, vitoriosa. O que estamos falando aqui, querida, é a falta de respeito que a história tem sobre a mulher, especialmente as negras. Que nesse caso, é apresentada com certo descaso, como sendo a mãe de Aleijadinho. A maternidade é maravilhosa. O seu trabalho de vida Ana, pura labuta de esforço bruto para sobreviver e criar sua família também é sagrado. Não é disso que se trata aqui agora. Mas repare. Nas condições concretas da vida, a pessoa negra tem mais dificuldades de se estabelecer na vida social, e parece que a mulher negra é a que tem muito mais dificuldade entre as pessoas, inclusive as pessoas negras. Trabalha, cuida dos filhos, da casa, cose, cozinha, faz tantas e várias atividades de toda a ordem e grandeza. E o que o fala a história encontrada sobre ela? Ela era uma escrava africana. Essa mulher não teria qualquer habilidade, então?

Ana não aceitava isso. Ela não sucumbiu, mesmo vivendo a esse processo histórico violento que age mais diretamente em comunidades e pessoas com atributos raciais, sexuais, de classe, de forma híbrida, interseccionada, que são subjugados a uma narrativa de inferioridade. O nosso encontro rendeu, a meu ver, um excelente material pedagógico em artes cênicas.

Por exemplo, sobre a contextualização estética e humana do estudo sobre o Barroco brasileiro e como isso nos impacta a todos até hoje. Não é somente porque Ana Maria carrega as marcas do seu passado ancestral e de vida, até o nosso encontro. Mas agora ela conta como foi sua trajetória, passando por Brasília, pelas filhas universitárias, e como contorna as adversidades por suas memórias, sorrisos e boas práticas escolares. De fato, Don’Ana era a nossa própria mulher inspiradora. De nós todos, e dela para ela mesma.

A partir daí, o caminho que seguimos desenvolveu-se deste ponto que ela trouxe. E norteou toda a nossa atividade até o último dia em que estivemos juntos em sala de aula. A presença mítica e concreta da mulher negra tramou todas as nossas atividades. E nesse momento, pedi que Ana Maria escrevesse tudo que viesse à sua mente. O semestre acabou e ela escrevendo.

Entramos na 6<sup>o</sup> série e nosso trabalho estava pronto. Era só um momento de transição para o desenvolvimento metodológico do que faríamos. A nossa atividade estava tão alinhada e fluida que já nos primeiros instantes, em sala, Ana Maria já se encaminhava para a mesa do professor e ficava escrevendo e escrevendo. Mal nos falávamos. Ela fez um profundo mergulho na sua própria história, e na narrativa poética que se sente ao se encontrar apaixonadamente com as palavras.

Seus manuscritos foram passados para mim, e meu trabalho, igualmente apaixonado e voluntário foi digitar suas escritas. Eram tão preciosas suas memórias naqueles papéis de caderno que as entreguei em seguida para serem guardadas, não as fotografei. Mostrei o resultado impresso para ela que os aprovou. Cada folha que ela escrevera era uma passagem, aleatória e envolvente, diante a intensidade de sua vida. Perguntei a ela o que ela queria fazer. Ela poderia publicar um livro de memórias, poderia fazer uma peça de teatro, ou outra coisa. Como ela se sentiria atendida nesse seu trabalho tão interessante?

Ana Maria- Quero fazer teatro.

Eu- Com plateia e tudo?

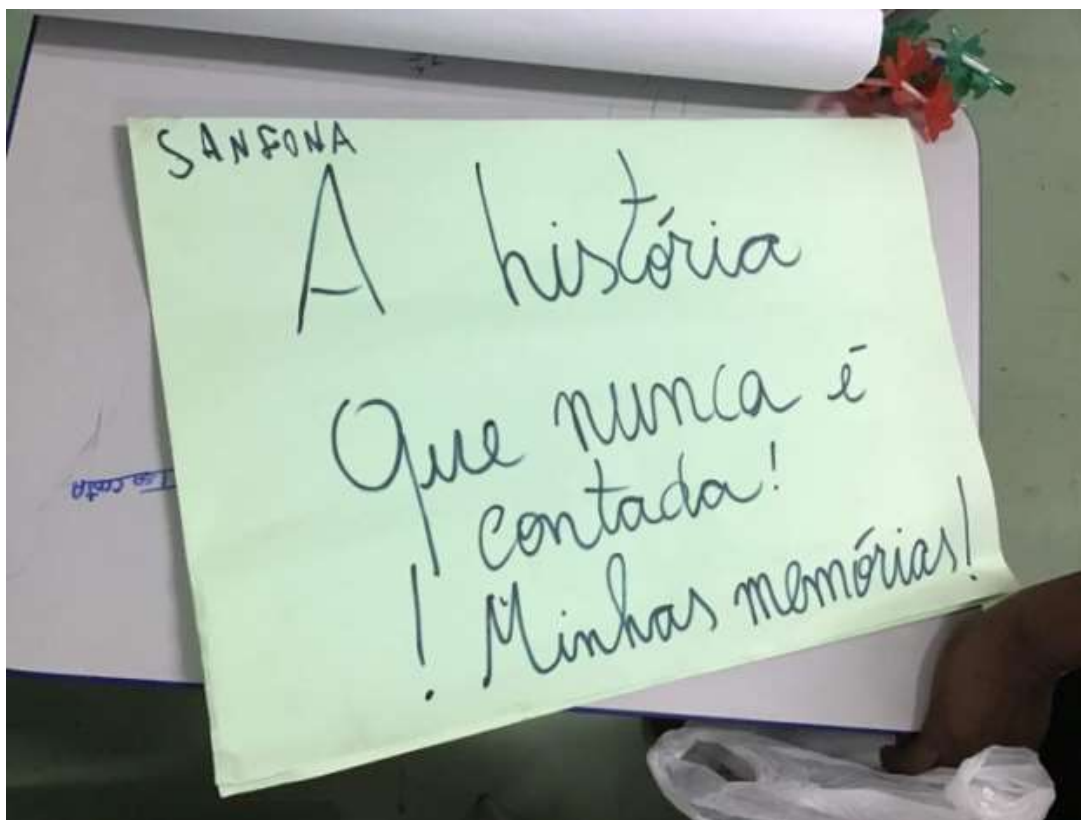
Ana Maria- Sim. Com plateia, com comida, com tudo.

Eu- E como vai chamar essa história?

Ana Maria- Pelo que vemos, né? Não se contam histórias como as minhas nos livros. Ninguém sabe qual foi a história da mãe de Aleijadinho, a Isabel.

Eu- São histórias de mulheres batalhadoras e reais, brasileiras, que os livros didáticos não sabem o quanto valem a pena, né?

Ana Maria- Pois é. Quero contar uma história. A minha. Uma história que não está nos livros.



Esse é o cartaz que Ana entra em cena e deixa visível para todos verem o título da peça, depois a coloca de lado prosseguindo a sua narrativa teatral. A escrita “Sanfona” era uma marca da cena que se referia ao pai querido e a música que ele tocava em seu acordeão, “Saudades de matão” de Tônico e Tinoco. Todas as fotos são de Eunice.

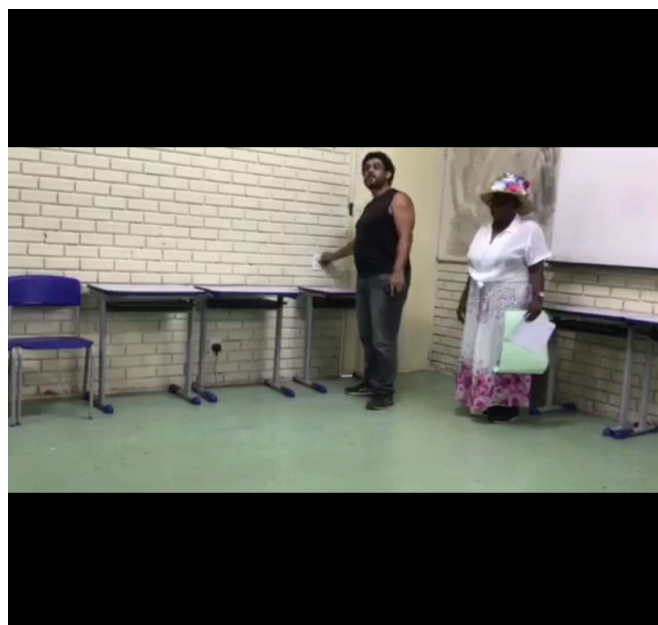


Foto de momentos antes da entrada de Don’Ana em cena. Eu apagando as luzes. Ela com o cartaz e as cenas sequenciadas na mão. Chapéu e saia coloridas em flores tonantes rochas. Bordado de motivo floral na cintura.

Quando vou trabalhar com o teatro, tanto na minha vida profissional em artes, quanto na sala de aula, eu tento sentir qual é o melhor caminho a ser seguido de montagem por quem



está comigo. Neste caso de Ana, como é muitos momentos no meu também, sempre tenho como base uma literatura dramática como o pilar criativo.

Outra coisa que confirma ainda mais semelhanças entre nós dois é que não queremos uma história pronta, buscamos a originalidade em nossas verdades que estamos vivendo. Ana não quis trabalhar com nenhum texto pronto. Ela fez questão de expor na cena as suas palavras, estas que contavam o que ela queria dizer, à medida certa da sua intensidade.

Mas alguns atores, e também estudantes, gostam de fisicalizar as práticas corporais das ações dramáticas. E assim costurando uma radical dramaturgia oriunda do seu corpo, sem se sentir responsável por qualquer narrativa de literatura dramática, além da inventada e sentida em sua expressividade corpóreo-sinestésica. Naturalmente este processo é legítimo. E já passei por estas experiências com estudantes inclusive no CESAS, que se beneficiam deste formato, evitando a passagem por leituras de mesa e assim por processos de alfabetização.

A leitura de textos dramáticos já escritos pode ser uma ferramenta hábil da arte-educação para o propósito de letramento. No entanto, quando é possível, é preferível, no meu caso, que a escrita brote da própria imaginação do estudante. Fortalecendo o seu ímpeto criativo e de construções de realidades ficcionais. Oferecendo-lhe o estado perene de julgamento sobre as variáveis perceptíveis das auto epistemologias, antes inquebrantáveis, e talvez fragilizadas a partir de então, em torno do conceito de verdade. Dúvida esta que possa gerar a ampliação de ligações epistemológicas para este estudante, que pode ter a tendência de ser culturalmente estático, com as pesadas convicções que carrega.

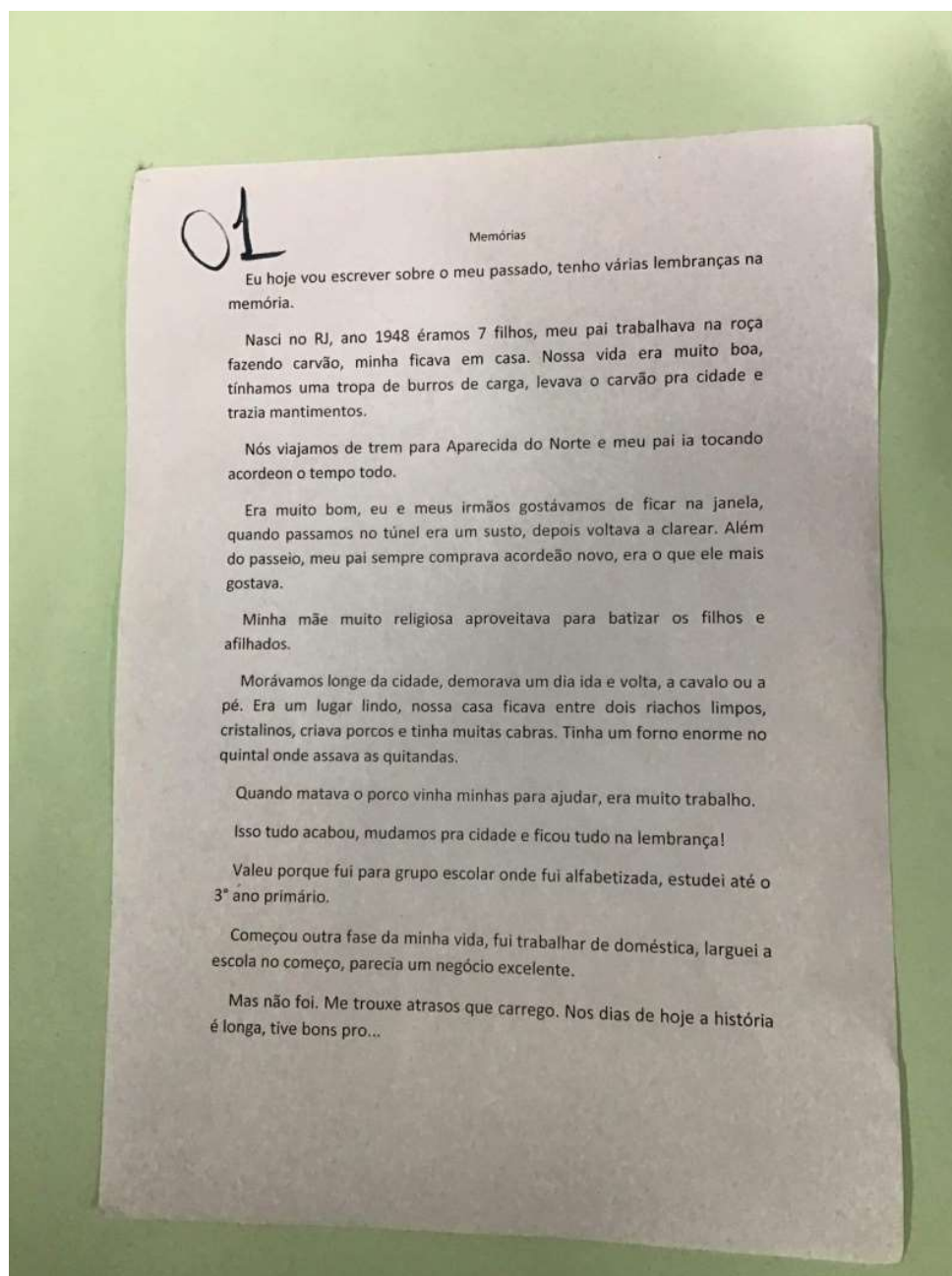
Entretanto, para alguns, não é interessante esse estado laboral da escrita dramatúrgica. Parece-lhes entediante e demorado, ainda mais quando já são alfabetizados. Desejam se aventurar imediatamente nas práticas corporais expressivas do corpo do ator, e viver as emoções diretas do estado em cena teatral, a fim de apurar-lhes os sentidos para este exercício. Naturalmente, assinto.

Porém, o meu método pessoal preferido de trabalho teatral é uma fusão entre o corpo do ator e o formato de palavras que a literatura dramática previamente escrita proporciona, em espiral, até a realização da cena com a plateia. Cujo processo de desenvolvimento, em espiral, soma-se à presença do público, enriquecendo a cena deveras, a ponto deste processo criativo nunca ser finalizado.

Ana Maria e eu sentíamos que o percurso partia das palavras escritas. Sua história era fragmentada e sem linearidade histórica na sua criação narrativa. Ela foi compondo suas escritas de acordo com blocos de memórias, como “Pai”, “Mãe”, “Trabalho”, e por aí seguindo. Numa



narrativa disforme, enquanto aristotélica, contudo, incrustada de significados existências, sociais, tristes, rebeldes e combativos, de superação e amor à vida.



Essas cópias foram feitas para Ana não se sentir pressionada em memorizar o texto enquanto desencadeamento dos fatos narrativos. Sua numeração foi construída com ela numa ordem, caso se esquecesse de algo, para que ela se sentisse mais confiante.

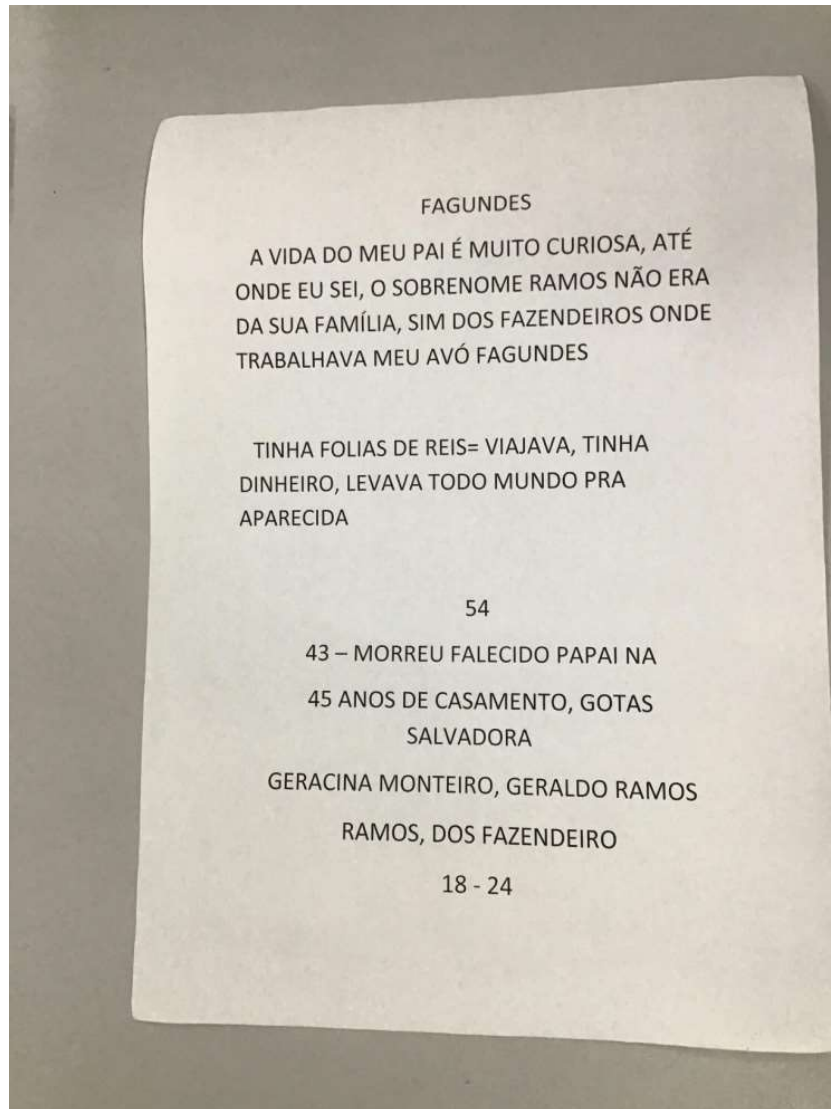
Quando comecei a conversar com ela, fiquei muito envolvido com a história de seu pai de nome Fagundes. Um homem negro, que não vivia mais na fazenda em que nasceu em Areia-SP, em que o pai dele vivera e trabalhara. E que tal dono desta terra, de sobrenome Ramos, deu o mesmo sobrenome ao pai de Ana. Por isso o nome de Ana Maria é Ramos, que vem da herança

familiar deste senhor de fazendas. Suas filhas detestam essa referência marcada na carteira civil. Toda a sua família tem Ramos como sobrenome.

O pai dela casara-se com sua mãe e foram viver na “roça... entre dois riachos limpos e cristalinos”. Mas ele vivia como carvoeiro, e com a tropa de burros ia vender o resultado do trabalho na cidade. A imagem para mim foi poeticamente chocante. Um homem, negro, trabalhando com carvão, negro, ia se lavar nos riachos cristalinos. Sorria, depois de limpo, em sua tez brilhante, e tocava uma bela música no acordeão.

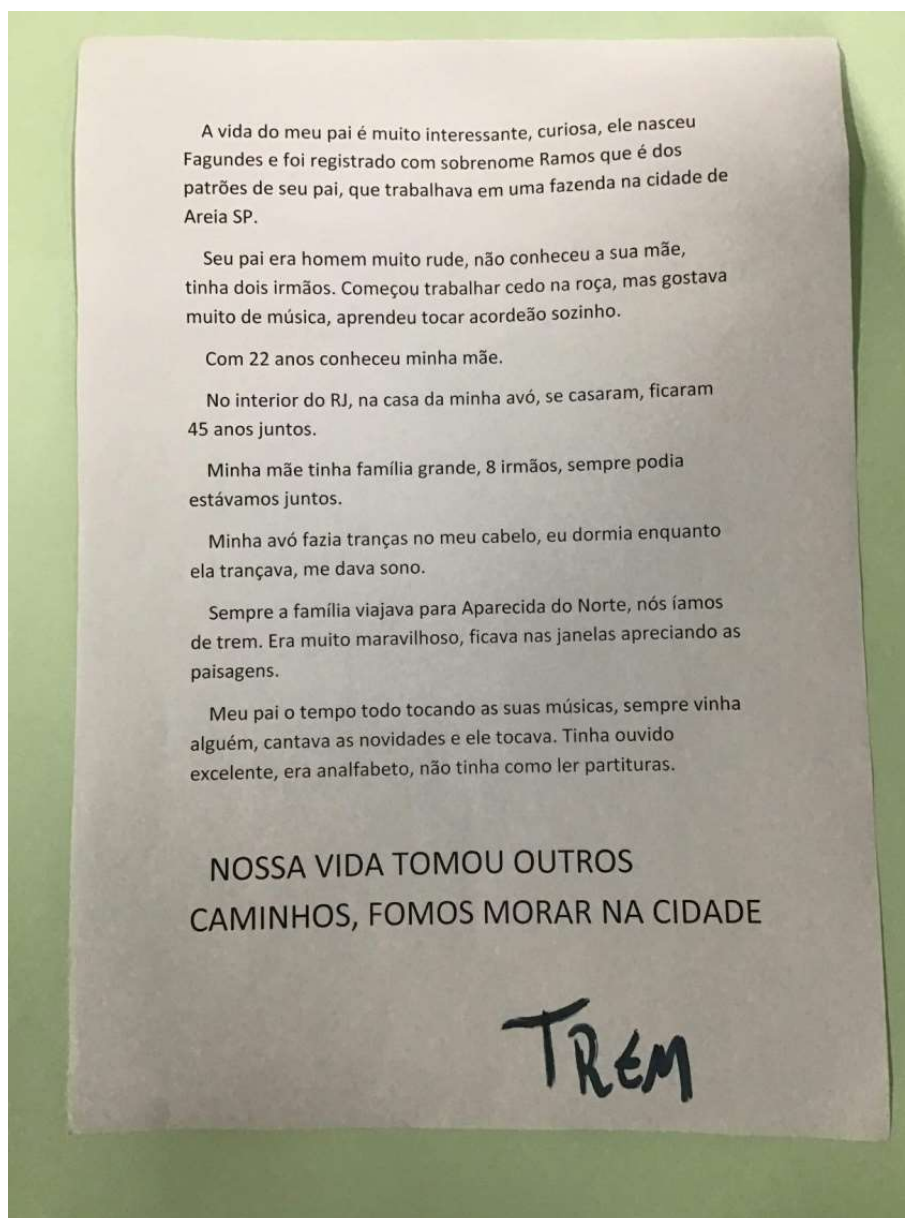
Comentei essa cena com Ana, ela não quis. Percebi que poderia ser mais uma das minhas fantasias artísticas de cena teatral. Quem sabe um dia eu faça uma peça com essa passagem, ou até mesmo com essa história de Ana. Uma coisa sempre me impressionou. Como algumas histórias de pessoas silenciadas na vida possuíam uma potência estética e narrativa sublimes. E que, quando estivemos juntos, em alguns instantes, pudemos então conversar, traduzindo em cena teatral suas histórias promovendo um reconhecimento poético para o próprio narrador sobre a beleza de suas passagens narradas. Muitas delas, realmente, sempre me inspiraram para fazê-las em cena profissionalmente.

Mas Ana não queria fazer essa história do pai somente. E teríamos que achar um elenco. Deveríamos trabalhar para harmonizá-lo. Também achei complicado, depois do delírio que tive. O tempo era pouco e a vontade da Ana prevaleceu, com certeza. O projeto era contar a história dela. Do início ao fim. À sua maneira escolhida. E não somente de seu pai especificamente. Concordei, com certa autocrítica que me limitava de novo diante a minha interferência sobre as decisões dela, concluindo por óbvia a observação dela, e continuamos.



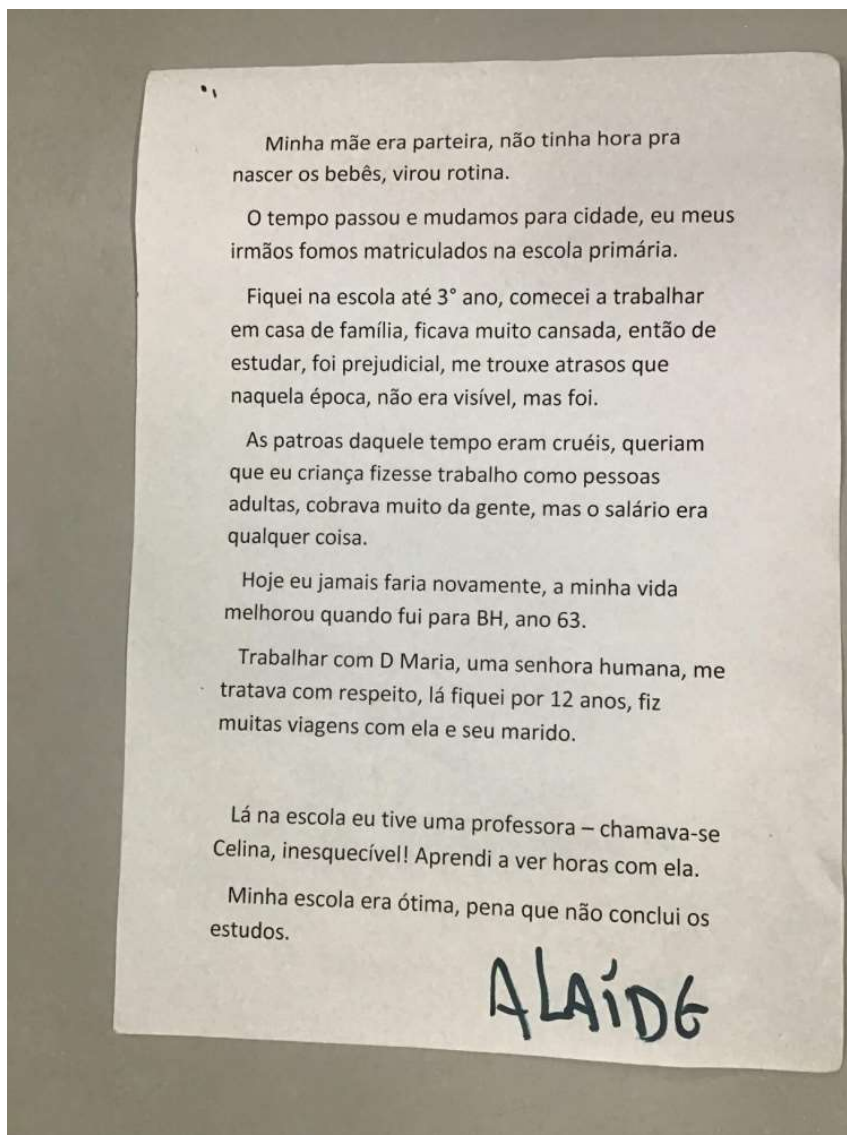
A forma que está escrita em digitação é uma réplica real de como estava escrito. Parece que era uma espécie de mapa temporal e mental com as informações soltas e vagas das memórias de Ana.

Ana tinha excelentes memórias do pai. Um homem forte e carinhoso. Festivo e musical. Ela amava falar de uma viagem de trem que fizeram com ele tocando sanfona. E dos sustos que eles levavam brincando com os túneis na velocidade ruidosa da locomotiva. Tentei falar de dinheiro e sustento. Ela se esgueirou e resumiu-se a falar que o pai tinha ganhado muito dinheiro naquele tempo. E viajavam para Aparecida do Norte- SP, lúdicos, encantados.



Essa marca “trem” teve duplo sentido para a nossa experiência teatral. A primeira foi para marcar a cena. A segunda foi para fazer a passagem de uma fase a outra da vida narrada. De um momento feliz de criança, para a dura realidade de uma criança menina negra no interior do Brasil.

A cena ficou mais dramática. Ana Maria estudou até a terceira série primária, em que teve a sorte de aprender a escrever. Lembra-se com afeto da professora Celina que mostrou como se vê as horas do relógio. Alfabetização, fenômeno este, quase que exclusivo para toda a sua família naquele tempo. Depois dos atos de amor da avó materna fazer-lhe tranças enquanto a pequena, Ana criança, dormia em seu colo, foi obrigada, pela mãe, a trabalhar como doméstica em casas estranhas.

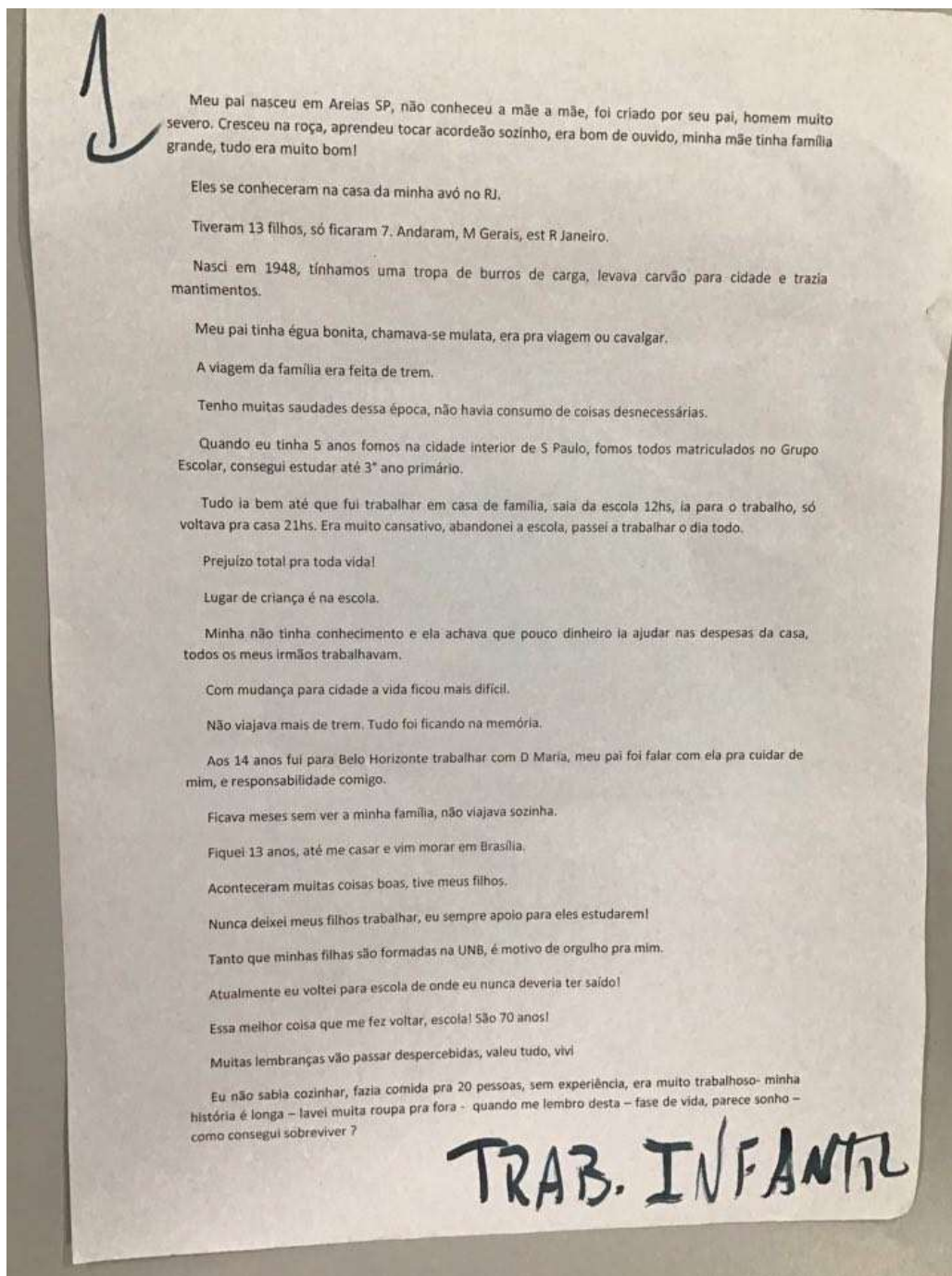


Alaíde é o nome da cantora negra que nos servirá também de inspiração de trabalho para a 7º série. Ana nunca quis dizer o nome da mãe. Parteira, religiosa, severa. Ana parte de um estado deprimente de relacionamento doméstico com relatos de crueldade para momentos felizes quando foi morar em Belo Horizonte.

Contou verbalmente como foi humilhada e maltratada neste tempo. Todo o azar de agressões humanas ela viveu. Tanto que não escreveu com detalhes toda a crueldade sofrida, não lhe interessava os detalhes dessas memórias inumanas. Mas relatou para mim poucos detalhes verbalmente, mencionando-as, e mostrando como foi explorada antes dos 9 anos de idade.

Para ela, e isso me emociona, é que apesar de toda a desgraça a qual foi disponibilizada, sentiu que o mais lamentável dessa história foi a sua impossibilidade de continuação na vida escolar, e como a mãe a silenciou, e sinalizou aprovação nessa situação por ela vivida. Este tema nos trouxe um sentimento doloroso diante esse mundo de exploração do trabalho infantil, ainda não extinto nos dias de hoje. E naturalizado e corriqueiro naquela época.





Ana Maria, nesta passagem, na minha opinião, a mais pessoal e difícil fala, inclui os irmãos que sobreviveram, ao final 7 de 13 partos. As condições de trabalho, a memória feliz dela de criança é quando tinha 5 anos, e depois a impediram de continuar estudando, e o seu respeito pela escola que mudou o curso de sua vida. Finaliza, repito novamente suas palavras escritas aqui pelo peso dado aos sentidos delas. “Como consegui sobreviver?” Ela, neste momento que estava escrevendo completou 70 anos de vida. Essa marca “1”, na esquerda alta da imagem, não tem sentido. Deve ter sido algum equívoco de minha parte no calor do momento.

Mas em seguida, ela narra o seu tempo em que foi trabalhar na casa de D. Maria, uma senhora humana, em “Belzonte”. E que nos reviveu momentos de alegria quando ela ganhou seu primeiro radinho de pilha, e começou ouvir várias músicas interessantes. Ela adorava cantar Raul Seixas, cujas músicas “Olha o trem” e “Metamorfose ambulante” viraram motes para a passagem do trem concreto e simbólico da história de Ana Maria. Foi neste tempo que ela

voltou a viajar, e agora foi pelo interior de Minas Gerais e conhecer as cidades barrocas. Viajar é coisa que ela adora. Conhecer novidades e descobrir detalhes enriquece muito a narrativa de suas experiências.

O tempo que passei em BH foi muito bom, D Maria, minha patroa, era uma pessoa boa, me tratava com muito respeito, lá me interessei pela leitura diária dos jornais, a primeira viagem de avião, meu primeiro rádio de pilha foi ela que me deu.

Ouvia músicas boas!

Eu gosto de rock roll, MPB, música Negra, blues, jazz.

Radinho me acompanhava em todos os lugares.

Eu gastava muitas pilhas!

Ela tinha muitas netas, nós éramos amigas, nós hoje...

ALAÍDE

O sentimento de humanidade, que ela quis desenvolver com as filhas e para si mesma, está subliminar no nome Alaíde, entendi assim. Não fez com suas filhas o que sua mãe fez com ela. Neste momento Ana casou-se.

Ana não quis fazer nenhuma menção ao marido. Com quem viera viver em Brasília para criar as filhas. Ele desapareceu na nossa história sem nunca ter entrado completamente. Enfim, a história é dela. Ela conta como ela quiser. O nosso último debate foi a respeito do encerramento. Alaíde Costa é uma cantora negra brasileira encantadora, que ficou famosa a tempos com uma música triste e potente falando de amor e tristeza “Me deixa em paz” de Ivan Lins e Ronaldo Sousa. A versão escolhida foi a música que ela canta ao lado de Milton Nascimento para fechar essa peça. Ana Maria passou algum tempo e depois falou:

Ana- Não quero encerrar com tristeza. Quero com felicidade! Com alegria!

Então ela escolheu a música “O amanhã”, um samba-enredo épico de 1978 cantado pela União da Ilha do Governador no carnaval das Escolas de Samba do Rio de Janeiro, segue letra dessa música.

**Samba-Enredo 1978 - O Amanhã**  
**G.R.E.S União da Ilha do Governador (RJ)**

Como será o amanhã  
Responda quem puder  
O que irá me acontecer  
O meu destino será como Deus quiser  
A cigana leu o meu destino  
Eu sonhei  
Bola de cristal, jogo de búzios, cartomante  
Eu sempre perguntei  
O que será o amanhã?  
Como vai ser o meu destino?  
Já desfolhei o mal-me-quer  
Primeiro amor de um menino  
E vai chegando o amanhecer  
Leio a mensagem zodiacal  
E o realejo diz  
Que eu serei feliz  
Sempre feliz  
Composição: João Sérgio.

Parece que essa música é síntese filosófica e existencial da personagem em questão nesta proposta pedagógica. “E o realejo diz que eu serei feliz”. Essa força ficará de lição para mim como um sopro de resistência, esperança e alegria. Sopro esse que arrepiará sempre o meu corpo frágil, tocado pela indigestível carnavalidade brasileira, que entendo, compartilho o quanto posso, mas não consigo explicar. Viva o carnaval e a gente brasileira, que faço parte, sendo eu um vibrante amante, à minha esquisita forma indecifrável de expressão.

...

A proposta da peça enquanto contação de história teve o intuito de ser aleatória de acordo com as descrições de cada passagem. Isso ocorreu em partes, mas a cena transcorreu diferentemente dos ensaios. Ana Maria ensaiou sem pressão com o rigor das palavras escritas. Na verdade, o texto era um suporte descartável para a liberdade poética que ela poderia explorar na sua oralidade no momento da apresentação, caso quisesse. Os papéis serviriam para ela ter segurança, caso se esquecesse de algo, ou pretendesse achar o fio da meada.

A encenação era para ser uma contadora de histórias calma e bem-comportada. Com sua guirlanda de flores no seu chapéu, sentada e dando sorrisos meigos para a plateia. Contando as aventuras da sua vida e como ela superou tudo, apesar das tempestades e desventuras que



passou. Relatando para todos nós, a sua importante visão de como encarar e batalhar pela felicidade.



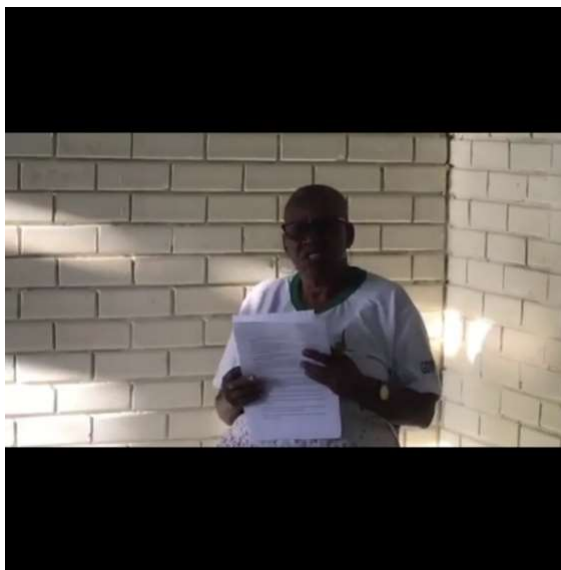
Ana Maria e a estagiária Sarah fazendo um trabalho de corpo para a prática de atriz.



Patrícia com seus preparativos de maquiagem e figurino.



Ana Maria e eu estudando as possibilidades cênicas. A imagem atrás é de Alaíde Costa cantando. Lindo chapéu com flores.



Ensaio de Ana Maria sentada falando sua história.

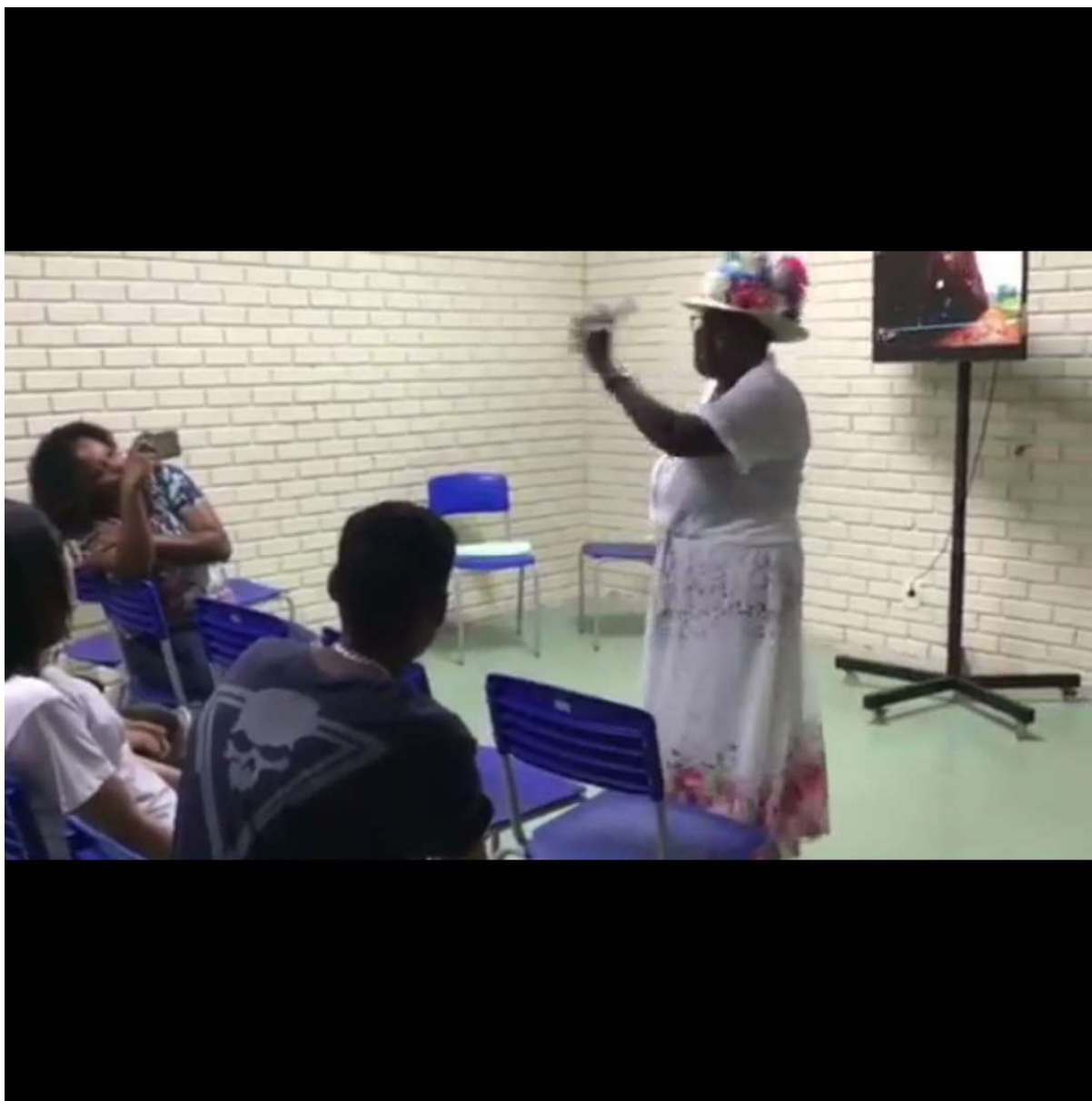
Não foi isso que aconteceu. Ela não se sentou na hora da peça. E a única orientação que eu sugeri, e que ela seguiu, foi ir olhando os papéis na mão para ir se lembrando das histórias. E quando passasse aquela parte narrada, ela se desprendesse deles colocando-os ou no chão, ou sobre uma cadeira que estaria disposta ao seu lado, descartando-os.

Ana entrou em cena. Sentiu-se naturalmente potente. Ficou em pé. Levantou o dedo a riste, abriu um enorme sorriso, e sua linda voz de sotaques indefiníveis ecoou. Fiquei a acompanhando operando, pelo meu celular em espelhamento de telas, a televisão em que reproduzia as imagens e músicas. Ela foi desenvolvendo sua narrativa. Foi esfuziante e quente.

As cenas foram sequenciadas conforme a relação das músicas agora dispostas:

- 1- Preparação técnica da atriz e recepção da plateia. Alaíde Costa de início com Milton Nascimento cantando a música “Me deixe em paz”.
- 2- Entrada de Ana Maria e início da peça com seu pai e toda a recordação de sua infância. “Saudades do Matão” de Tônico e Tinoco, em versão de acordeão.
- 3- Da viagem com seu pai e parentes até se transformar numa criança explorada no trabalho infantil. Trenzinho Caipira de Villa-Lobos e imagens retiradas aleatórias da internet de crianças negras em estado de exploração trabalhista.
- 4- Representando a saída de uma situação depressiva trabalhista para uma relação menos violenta. “Olha o trem” e “Metamorfose ambulante” de Raul Seixas.
- 5- Finalizando o momento teatral, com um discurso autoral e de improviso, aconselhando a todos sobre os estudos, a escola e como levar a vida. Música final foi “Amanhã” União da Ilha do Governador.

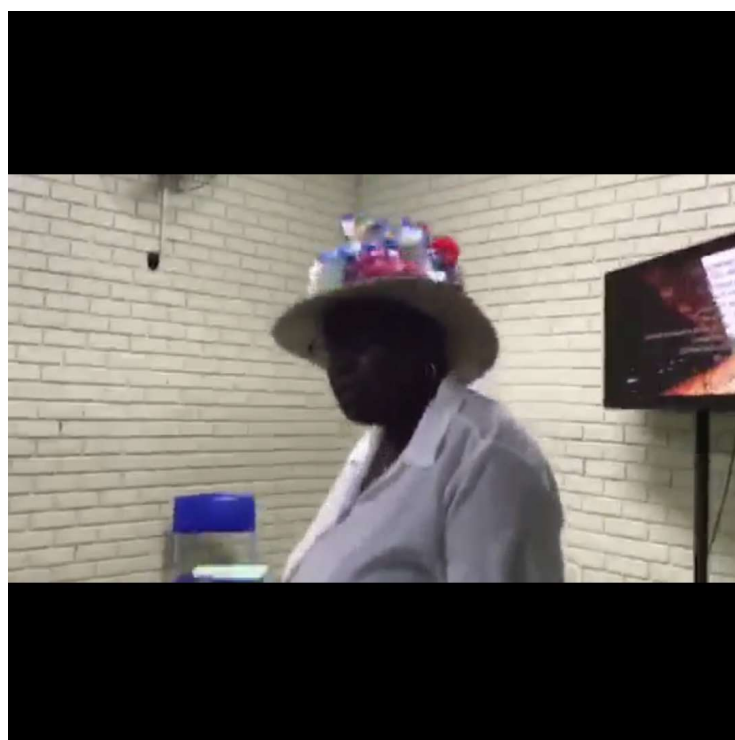
6- Saída festiva em estilo próprio da corporeidade atribuída à brincadeira feliz num bloco de carnaval.



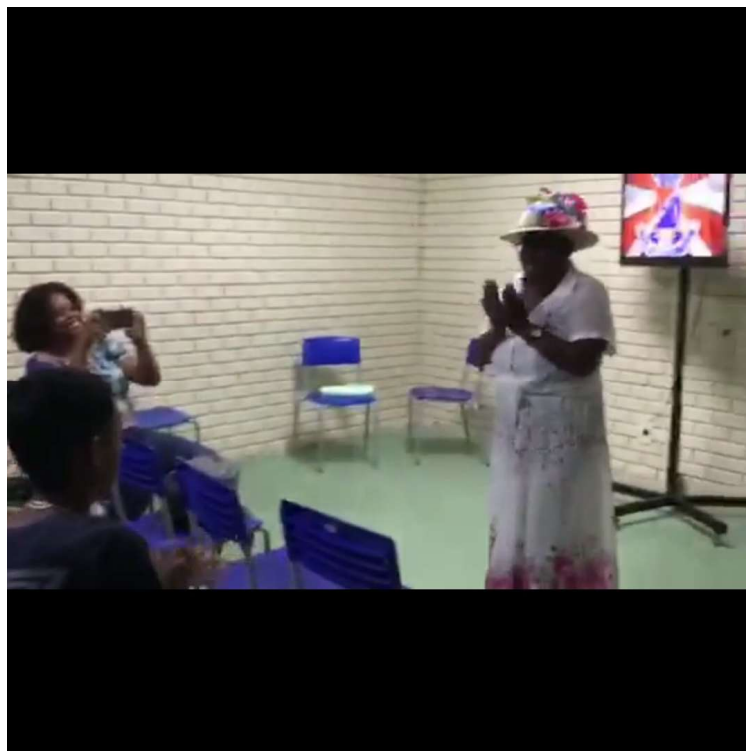
Cena com a televisão e a estação de trem. Filha filmando orgulhosa. Plateia de estudantes em que alguns eram jovens negros. Ana Maria com a cadeira para se sentar e a outro em que colocava os textos nos papéis. Seu dedo em riste.



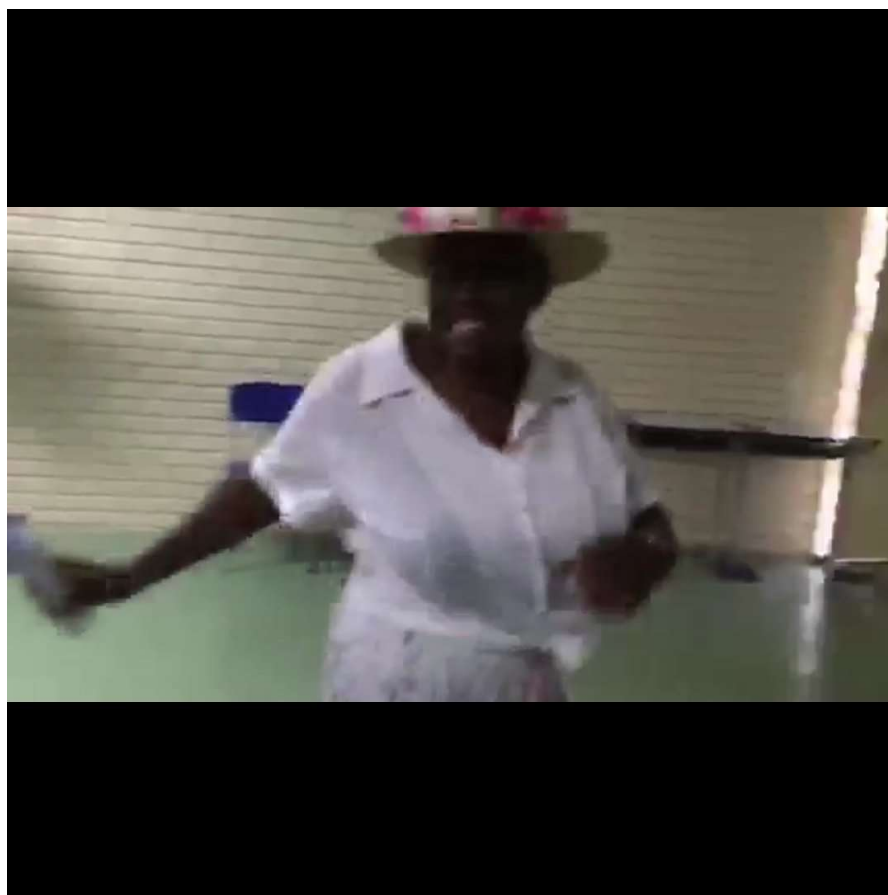
Eu na plateia com o celular na mão. Eunice registrando atrás de mim. Mais ao fundo está Patrícia, que cuidou do figurino e maquiagem. Essa foto foi retirada dos arquivos da estagiária Sarah que estava filmando também. Plateia jovem na ribalta.



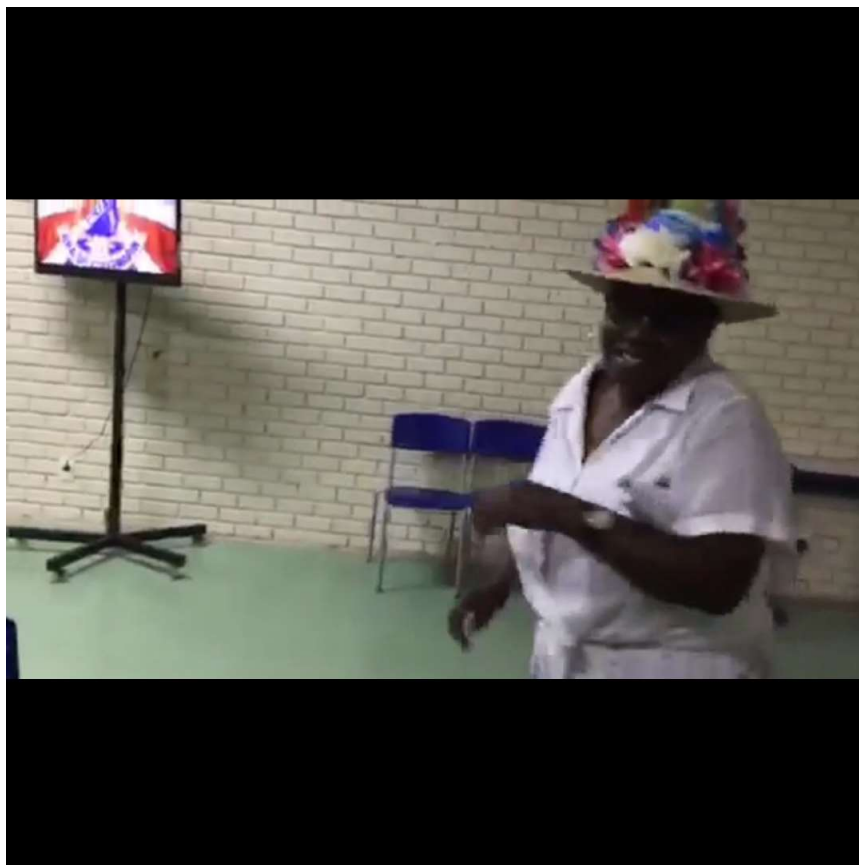
Aqui Ana Maria mostra a sua tenacidade de atriz e contadora de histórias. Olho no olho da plateia e uma passagem de vida dramática e profunda.



Ana Maria se preparando para o final. A plateia envolvida e admirada. Um sorriso estampado no rosto da filha que filma a mãe orgulhosa, e o brasão da Escola de Samba escolhida ao fundo. Don'Ana está irradiante e deslumbrante.



Don'Ana brincando carnaval e se despedindo da plateia ao som do samba-enredo.



Don'Ana surpreende uma plateia que acreditava na ontologia apática de uma sala de aula no CESAS. Em seu caso, tudo indica, não há fronteiras para o desenvolvimento do conhecimento e nem para o exercício da felicidade.

Sua narrativa, de certa forma, entrou numa linha histórica de ordem de acontecimentos da sua vida. Mas a lição de moral com as palavras, aconselhando e dizendo por onde passou até estar ali foi tonitruante. Sua corporeidade falou ainda mais, com uma pujança e vitalidade de ar vitorioso e glorioso. E a sua saída, entregando à sorte seu futuro, dizendo que é feliz. Cantando, sambando, sorrindo. Plena e convicta. Realizou seu trabalho de artes.

Em seguida distribuimos a comida que estava sendo preparada. Comemos e compartilhamos. Saímos dali em torno das 19:00 horas. Uma hora a mais do fim da aula. A sala arrumada. As panelas e pratos limpos. E uma sensação de que fizemos uma boa prática escolar na sala de artes. Estávamos todos felizes e satisfeitos.

...

Sarah, estagiária, se comprometeu a trabalhar o corpo e a voz de Ana Maria. Depois fez relatórios da sua experiência e impressão nas aulas de artes como procedimento para entregar na sua disciplina universitária. Apresento alguns trechos relevantes do seu primeiro relatório.

Destacando suas observações que estão em consonância com o relato até aqui feito. Sua produção analítica demonstra, em parte, o nosso andamento metodológico em aula.

### Escola - Diário de Bordo 1

Universidade de Brasília - Departamento de Música

Estagiária: Sarah

Relatório de Observação e conversa com o professor

Data da Visita à escola: 02/04/2018, terça-feira.

Escola: CESAS (602 sul)

Duração da visita (conversas com professores e observação de aula):

17h às 19h (2h totais)

Comentários Reflexivos

Algumas características observadas na aula e debatidas na conversa pós observação: Poder de decisão, responsabilidade de escolha do aluno, que tem liberdade pra escolher o que deseja desenvolver na aula de artes

Autonomia e independência para cada aluno desenvolver o trabalho que escolheu: o aluno tem, no entanto, o estímulo e apoio do professor, que está ali disponível para auxiliar e ver os trabalhos de tempos em tempos para dar novos estímulos, como referências para pesquisa, etc.

Valorização, respeito e adequação às singularidades de cada aluno (suas preferências - desenho, teatro, escrita, poesia, etc; a história do aluno como pessoa - seu contexto econômico, social, cultural, emocional, etc.). O professor não impõe seus projetos para o aluno, pois quer escutar as necessidades individuais e autênticas de cada um para que ele possa auxiliá-lo a se desenvolver em sua potencialidade e vontade, em vez de levar o aluno auxiliá-lo a atingir seus objetivos pedagógicos previamente estabelecidos. Ele pretende dar voz aos alunos, que tem um perfil geral de histórico de repressão, de punição, julgamento, preconceito, etc., possibilitando que a sensação de inferioridade e subjugação, desvalorização própria e desmotivação que está estabelecida até então seja modificada.

Engajamento e proatividade são estimulados, pois na aula o aluno se vê com a necessidade de tomar escolhas (como dito anteriormente) e portanto, cabe a ele levar adiante o projeto que escolher. O professor Joselito grifou bastante em nossa conversa a questão da relevância do engajamento físico dos alunos na aula de artes. São alunos que possuem histórias que marcaram posturalmente seus corpos com culpa, repressão, punição, insegurança e, muitas vezes, uma tentativa de auto-afirmação para “sobreviver” socialmente em seu ambiente de convívio. Percebe-se nos meninos uma postura geralmente de peito introvertido, ou, quando não, enrijecimento do tronco e balanço exagerado dos ombros ao se caminhar. Nas meninas há a introversão do peito também, e quando não, uma postura de “lordose”. Demonstra que, quando não causou um acumamento, uma retração, postura de subordinação, ela se tornou de imposição, exibição acentuada para se auto-afirmar perante os demais. Essas questões corporais certamente atravessam e se entrelaçam profundamente com suas sensações interiores de auto-imagem, de sua posição na sociedade e

perante si mesmos, seu valor, suas capacidades. Por isso, o professor destacou a relevância da oportunidade que ele proporciona nas aulas de se engajarem em atividades criadoras que envolvem seus corpos exigindo deles uma nova gama de ações físicas levando a toda uma nova corporeidade. É o resultado de todas as ações necessárias à produção de arte. Desde uma pintura, até a execução de um instrumento musical. Joselito exemplificou com a corporeidade libertadora de se fazer uma pintura mural, onde seu corpo precisa estar livre para se esticar e abaixar para fazer os traços. O mesmo poderia ser dito de uma atividade de percussão por exemplo. Ele também exemplificou com uma atividade em que foram para a rua catar objetos úteis para a confecção de materiais para a aula: painéis de madeira, etc. O professor levou um serrote para que pudessem fabricar o material e disse ter sido bastante interessante a reação dos alunos, que não imaginavam ser um serrote, ferramenta utilizada para fazer arte. Ir atrás de material, sair dos padrões de materiais esperados, colocar a mão na

massa, utilizar seu corpo para criar e ver algo tomando forma parece ser um processo transformador de fato, pois segundo o professor, muitos ali não estariam mais na escola, por simplesmente terem chegado num estado de descrença total de si mesmos e do sistema de ensino. Vejo essa abordagem de desengessamento da corporeidade como uma intersecção com a minha proposta, que traz o descondicionamento das travas cotidianas num primeiro momento, para proporcionar, a seguir, uma liberdade expressiva que passa pelo corpo, movendo-o, e podendo fazê-lo soar por suas próprias estruturas (como na percussão corporal ou na voz) ou por uma ferramenta externa (um instrumento musical), gerando o que chamo de “ação musicorporal”. Observei que os alunos pareciam menos surpresos e sobrecarregados com a responsabilidade de pesquisar para seu trabalho individual e levar à frente seus projetos do que eu, que estava tendo esse primeiro contato com a aula e que venho de uma realidade bastante “normalizadora” escolar (no sentido de ter tido uma educação um tanto quanto massificada, onde todos deveriam fazer as mesmas atividades, independentemente de suas necessidades interiores ou propensões individuais). Sendo assim, vejo que a proatividade parece ser uma consequência observável da abordagem do professor. Horizontalidade no diálogo e na relação professor - aluno. Joselito confirmou o que eu havia observado quanto à comunicação que ele tinha com seus alunos, adaptando a linguagem para cada um: quando conversava com a aluna mais velha, que estava escrevendo seu livro, ele utilizava o mesmo nível de cultura de que ela já dispunha devido à sua experiência de vida. Quando conversava com os alunos adolescentes, sua voz possuía uma energia semelhante à deles, transparecendo empatia, compreensão de suas particularidades, e acredito que possibilitando uma comunicação eficiente, pois diminuía distâncias e talvez fazia com que os alunos o credibilizassem mais como alguém que tem algo relevante e pertinente a ser dito.

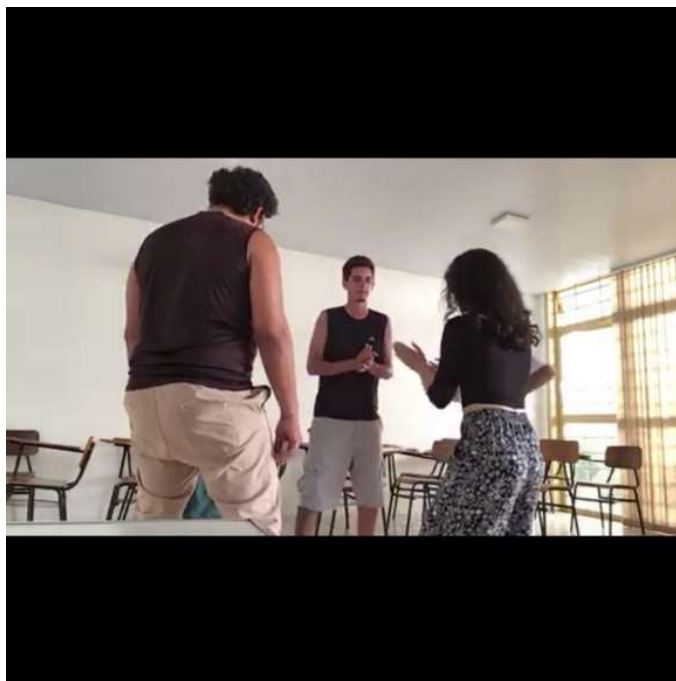
O trabalho de Sarah se expandiu para outras turmas e ampliou, de forma considerável, o repertório de todas as minhas aulas naquele semestre em que ela estava presente. Sua contribuição fortaleceu a expansão das atividades da sala de artes para outros ambientes de outros lugares da escola. Como outras salas no prédio do auditório e também no “Jardim”.

Uma conversa que tivemos ao entrevistá-la para ser minha estagiária discorreu sobre o procedimento a ser exercido na sala de artes por ela. Ela tinha que cumprir uma carga horária de aula conforme as exigências de seu estágio. E disponibilizaria horários para que ela realizasse suas atividades de corpo cênico-musical, das quais participei como estudante ativamente. Entretanto, solicitei para que ela não tivesse expectativas quanto ao rigor de resultados, ou sua execução primorosa e tecnicamente eficaz. As realizações são paulatinas e as conquistas individuais.

Também pontuei a importância para que o planejamento de aula deva ser “mole”, flexível e dialógico. Não é possível vir com “tabuadas decoradas” de planejamentos distantes da realidade escolar concreta da sala de artes para serem executadas naquelas turmas d CESAS. Certamente tentamos integrar os critérios avaliativos e procedimentos a que os estagiários estão submetidos em suas disciplinas nas universidades, mas às vezes não é fácil conciliar as práticas escolares com suas dimensões pré-elaboradas.



Um dos objetos de estudo na sua atividade como estagiária, como sugeri a Sarah, era também estar aberta às imprevistos. Conduzir o seu modelo de elaboração de aula para atividades e avaliações, “abertas” e “dinâmicas”. Para assim, podermos atender com a maior disponibilidade possível os estudantes que estão conosco em suas idiossincrasias volantes.



Estamos alguns estudantes, Sarah e eu em círculo em pé, realizando a atividade de musicalidade corporal. cuja orientação é proposta e conduzida pela estagiária. Busco interferir o menos possível. Às vezes, me posiciono com o propósito de esclarecimento das atividades propostas. Sarah exerceu seu projeto com muita qualidade e elegância. Foto retirada do dispositivo móvel de Sarah.

...

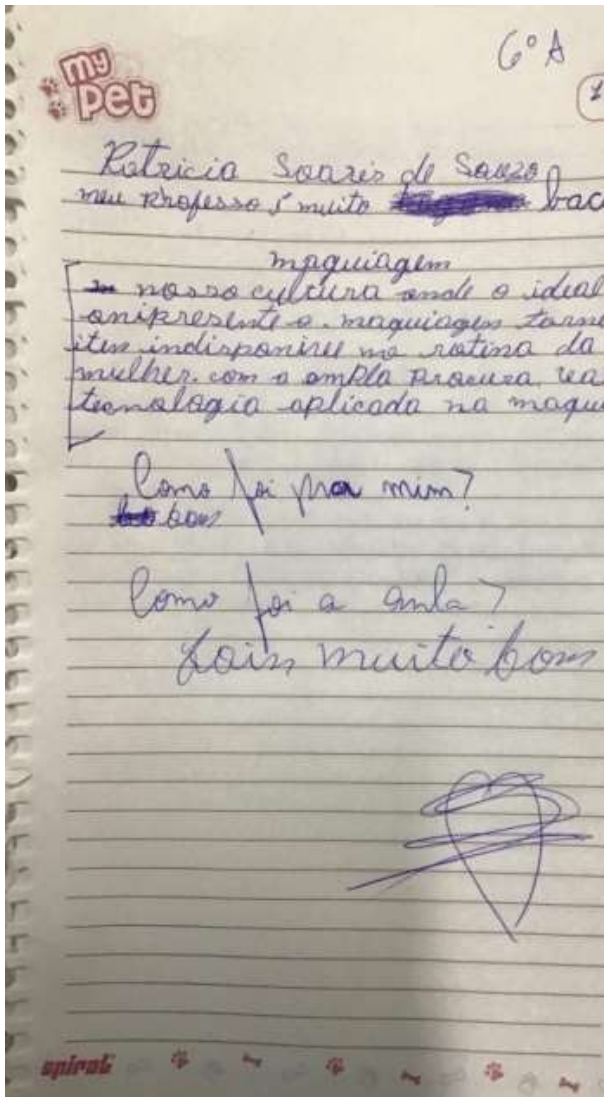
A Patrícia, uma estudante que se encontrou analfabeta na 5<sup>o</sup> série e veio fazendo um estudo à parte de escrita, cultivou ao meu lado, um intenso trajeto na área da estética e bem-estar emocional. Acredito que por isso resolveu trabalhar como maquiadora e figurinista de Ana Maria. Sugeri a ela que seria uma área muito interessante para se desenvolver profissionalmente quando tivesse possibilidade. Questões de bem-estar psicológico com suas práticas corporais, e respectivas realizações técnicas para dinamizar a aparência conectada à saúde, e como se preparar para esse mercado de trabalho, interessam essa estudante.

Esses casos são bem comuns. Estudantes com extrema dificuldade instrumental na área da escrita, tolhidos em sua autoestima, muitas vezes por essa dificuldade, ao serem percebidos e orientados, desenvolvem interesses inusitados. Necessitam potencializar-se nestes sentidos, mas descobrem indicações de interesses vocacionais que podem começar por seus próprios meios afetivos. Parece que aconteceu isso com Patrícia. Ela despertou uma possibilidade

pessoal de construção de conhecimentos num campo profissional que sempre se interessou, a beleza e o bem-estar.

Ela se envolveu vivamente com Ana Maria. Costurou e emprestou roupas, customizou o chapéu, as flores eram do seu casamento que guardava com muito carinho. Pensou em cores que coadunam em harmonia dando destaque ao roxo e lilás que se funde em toda corporeidade cênica de Ana Maria. A maquiagem, Patrícia, conversando com a contadora de histórias, reparou que a contadora de histórias tinha outro padrão de realização na própria aparência de seu desenho facial, em especial para esta apresentação, diferente da concepção da maquiadora. A atriz foi atendida nas suas ponderações.

Preparou-lhe a aparência para que Ana Maria se sentisse linda. Acredito que o seu objetivo era passar para Ana o sentimento de que sua beleza forte interna devesse transparecer. Parece-me que a atriz sentiu isso e concordou. Segue escrita entregue na 6<sup>o</sup> série, depois deste trabalho apresentado. Existem complicações visíveis nesta redação, contudo, essa estudante apresenta o seu esforço trajetivo, que partiu de uma cisão estrutural do analfabetismo rude para esse ponto. Pode-se considerar um avanço consistente e promissor.



“Meu professor é muito bacana  
Maquiagem

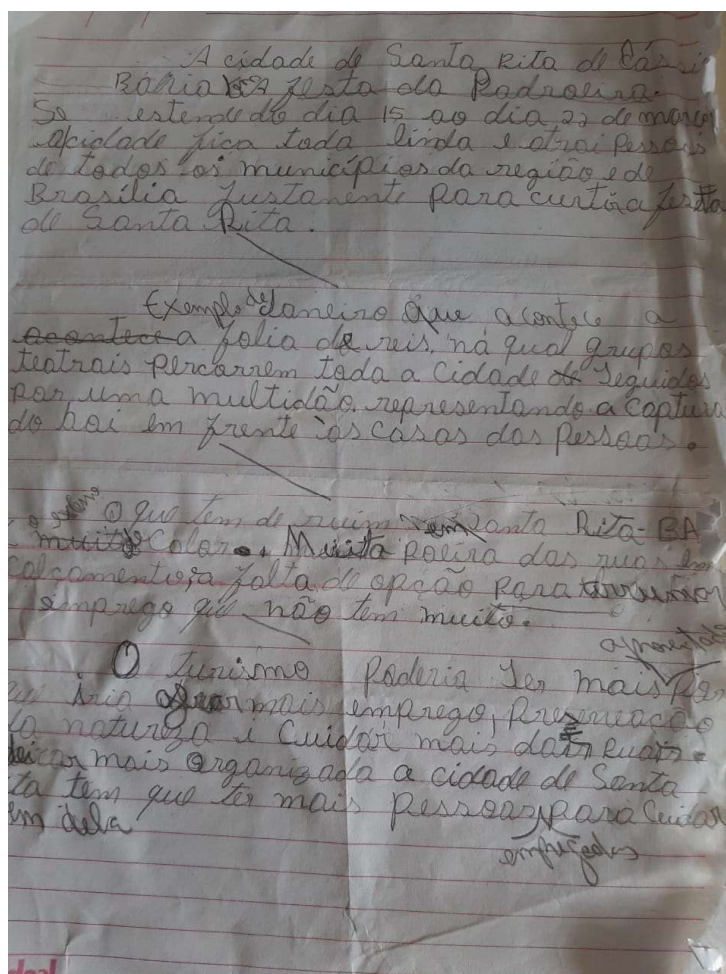
Nossa cultura onde o ideal de beleza é onipresente a maquiagem tornou-se um item indisponível na rotina da beleza da mulher. Com ampla procura variedade a tecnologia aplicada na maquiagem.”

Os dizeres embaixo são perguntas que coloquei para incentivá-la. Ela detestava escrever, e vivia repetindo que não se sentia bem em fazê-lo, e não sabia o que dizer. Contudo, ela já começou a tratar de assuntos condizentes a seu universo de interesse.

Seu progresso caligráfico e argumentativo me surpreendeu nesta redação.

Mas seu avanço até a 7º série foi notável. Patrícia veio de Santa Rita de Cássia- BH casar-se e começar uma vida em Brasília. Seu grande dilema era a escrita. Quando a encontrei na 5º série era sisuda e resistente às rupturas de fronteiras emocionais, especialmente no campo da leitura e escrita.

E apesar, de ser determinada na continuação escolar, pois brigava e tinha pulso firme, sobretudo nas situações que ameaçavam reprová-la e impedir seu progresso. Suas dificuldades pessoais perante o desenvolvimento instrumental do alfabeto estavam sempre presentes.



Neste rascunho, Patrícia apresenta um pensamento mais coordenado e um conhecimento espacial sobre o corpo das letras, e também da redação. Sua ação física no ato de segurar um lápis e escrever, desenhando as letras no decorrer das linhas pautadas está visivelmente melhor. Antes era temeroso e oblíquo. Aqui é um modelo de correção, que faz, em suas inúmeras expressões escritas.

O seu trabalho de 7º série, imaginei, seria sobre a saúde e beleza da mulher. Contrário a isto, ela quis falar da sua cidade natal, de onde tinha vindo a pouco. Uma de suas festas populares, a “Festa da Padroeira”. Aqui nesta redação apresentada à frente, mostra uma confusão de datas e festejos regionais. Também de foco do assunto. Além de algumas imprecisões na caligrafia e na escrita.

Talvez pela pressão emocional que a prova semestral imputa aos estudantes no rito escolar. Essa prova, em muitas disciplinas, se configura como a última chance de passar de uma série a outra. Depois daí é a recuperação, que em via de regra não existe, e a reprovação, na maioria dos casos, por certo, sumária. Os estudantes que chegam até esta avaliação final são os mais determinados. Caso de Patrícia. Mas o avanço dela é visível. Já concebe uma escrita, ainda que confusa, porém mais objetiva e clara.

DISCIPLINA: \_\_\_\_\_  
 PROFESSOR: (a) Joselito  
 ALUNO (A): Patrícia Soares Souza  
 TURMA: 215 TURNO: L DATA: 02/12/2019

Questão única - valor: 2,0 pontos

NOTA

Critérios de avaliação - Pontuação por item 0,4

1. Fluidez na escrita
2. Cadeia lógica de raciocínio
3. Organização textual
4. Conhecimento sobre o assunto
5. Erros e acertos das palavras escritas

Transcorra livremente de forma dissertativa- argumentativa sobre o assunto trabalhado por você no decorrer deste semestre. Caso queira escrever sobre outro tema, poderá escrever, sem prejuízo de nota.

Produção de texto avaliativo de ARTES, em forma dissertativa, com tema livre.

1 A Cidade de Santa Rita de Carriá BR  
 2 Bahia tem a festa da Padroeira. Se entendido  
 3 dia 15 do dia 22 de março. a cidade fica toda  
 4 linda e atrai pessoas de todos os municípios  
 5 da região e de Brasília justamente para  
 6 a festa de Santa Rita.  
 7 É simples demais, que acontece a festa de São João  
 8 que atrai pessoas de todos os municípios  
 9 e de Brasília justamente para a festa de  
 10 São João. É muito bonito a festa de São João  
 11 e de Brasília. É muito bonito a festa de São João  
 12 e de Brasília. É muito bonito a festa de São João  
 13 e de Brasília. É muito bonito a festa de São João  
 14 e de Brasília. É muito bonito a festa de São João  
 15 e de Brasília. É muito bonito a festa de São João  
 16 e de Brasília. É muito bonito a festa de São João  
 17 e de Brasília. É muito bonito a festa de São João  
 18 e de Brasília. É muito bonito a festa de São João  
 19 e de Brasília. É muito bonito a festa de São João  
 20 e de Brasília. É muito bonito a festa de São João  
 21 e de Brasília. É muito bonito a festa de São João  
 22 e de Brasília. É muito bonito a festa de São João  
 23 e de Brasília. É muito bonito a festa de São João  
 24 e de Brasília. É muito bonito a festa de São João  
 25 e de Brasília. É muito bonito a festa de São João  
 26 e de Brasília. É muito bonito a festa de São João  
 27 e de Brasília. É muito bonito a festa de São João  
 28 e de Brasília. É muito bonito a festa de São João  
 29 e de Brasília. É muito bonito a festa de São João  
 30 e de Brasília. É muito bonito a festa de São João  
 31 e de Brasília. É muito bonito a festa de São João  
 32 e de Brasília. É muito bonito a festa de São João

Prova dissertativa semestral de Patrícia.

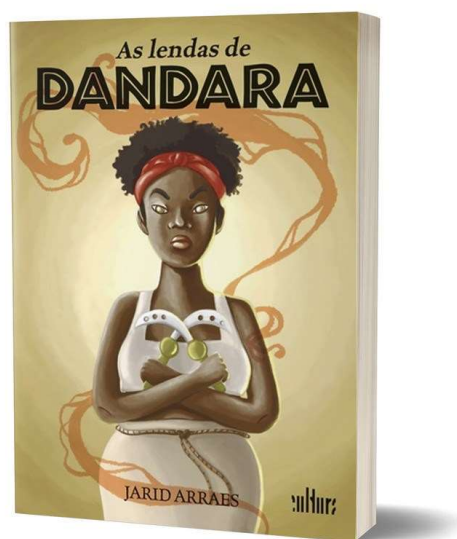
À Patrícia, ainda recorro solicitando suas atividades de continuidade de alfabetização. Neste momento ela está na 8º série. E se chegar ainda com esse nível de escrita, e não o resolver, possivelmente, vai reprovar inúmeras vezes. Espero que ela me atenda, e continue produzindo

material expressivo autoral escrito, para seu bom desenvolvimento. E, enfim, o desenlace emancipatório desses detalhes que a limita diante o enfrentamento de seus desafios.

Rascunho e Redação final entregues. Mostra que estivemos juntos, por todo esse período de 3 semestres, engajados em seus delicados pontos escolares a serem desenvolvidos. Desejei-lhe boa sorte na sua nova fase. Vinda do interior da Bahia para uma nova realidade totalmente nova demonstrou estar se sentindo mais preparada para enfrentar a escola depois que nos separarmos.

...

Voltando a Ana Maria. Quando ela estava desenvolvendo seus textos autorais, me provocou uma reflexão. E quando acabarmos com mais esse trabalho, o que será? E observando a sua empatia com o tema de ser quem é, a nossa mulher inspiradora, negra e vitoriosa, resolvi presenteá-la. Percorri a biblioteca da escola e não vi nenhum livro interessante à medida que a atendesse especificamente. Fui à internet e encontrei a autora Jarrid Arraes. Fiz a aquisição de “As lendas de Dandara” e “Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis”.



“As lendas de Dandara” entreguei a Ana Maria diretamente. Eunice já se apropriou dos cordéis que depois foram parar alguns nas mãos de Ana. Ambas se sentiram incentivadas para a realização de seus trabalhos na 7º série. Compreenderam esse meu gesto, como um propulsor amoroso para alimentar, validar e sugerir a criatividade em seus projetos em estado de

elaboração. Pois como se sabe, esse momento é para desenvolver a pesquisa pensando na perspectiva de apropriação do lugar de fala do corpo do estudante, sua origem, seus patrimônios culturais pessoais.

Ana Maria não se interessou pelos cordéis com a mesma intensidade que Eunice. Mas se deteve em ler Dandara, cujas passagens migram de uma cosmologia religiosa africana para os chãos brasileiros, na fisicalidade da guerreira de Palmares. Em que trava uma intensa batalha contra as injustiças sofridas pelo seu povo. Sob os auspícios e proteção de sua mãe divina, Iansã.

Contudo, Ana desejava falar na 7ª série de mulheres negras brasileiras reais e de seu tempo. Quem ela admira diretamente, não estava agora afeita à narrativas literárias mais. Agora Ana Maria gostaria de convergir para ressignificação da narrativa sobre a “Mulher Negra” mediada pelo talento e sucesso dessas que ela admira. Não estava tão interessada em falar propriamente de religião e nem do passado sob um aspecto historiográfico.

Como é de seu perfil, sua preocupação é com o presente e com o futuro. Por uma perspectiva otimista, chamando a atenção para pessoas reais em seu ponto de vista, e que conseguiram passar por cima de seus dilemas. E se transformaram exemplos concretos da vida cotidiana de sucesso e bem-estar.

Fomos então conduzidos a iniciar uma intensa pesquisa de quem ela gostaria de prestigiar apresentando para a turma toda. E como ela gostaria de fazer isso. O que me chamou a atenção foi o entendimento que Ana Maria teve sobre o seu trabalho. Ela não falaria de mulheres que a inspiram para ser quem é.

E sim, ela se comportou de forma a passar a impressão de que falaria de outras mulheres negras que seriam igualmente inspiradoras para as pessoas, como ela o é também. O seu sentimento de que, ao fazer seu trabalho, demonstra duplamente a sua importância. Um de que o tema é a “Mulher negra” sendo apresentada por suas virtudes produtivas e funcionais. Outra é de que Ana Maria é igualmente virtuosa e poderosa como as que ela vai apresentar.

Quando comecei a conduzir as atividades dos outros estudantes, à Ana Maria ia somente para saber do que ela estava precisando. Pedi para que ela fizesse uma relação de mulheres para manter o foco da pesquisa. Coisa que ela não se dispôs a fechar de início, estava em dúvida. Nas palavras dela, “eram muitas mulheres negras brasileiras interessantes e maravilhosas”. Estava com medo de o tempo destinado à apresentação ser pouco para falar de tanta gente. Disse que ela teria o tempo que quisesse, mas o ideal é que apresentasse seu trabalho em torno de 15 minutos.



Sugeri que ela também escolhesse algumas mulheres para dar foco com mais profundidade. Ela também ponderou sobre isso. Parece que neste caso, como ela estava prevendo, falar muito de uma ou duas pessoas, talvez não fosse tão interessante quanto falar de sete ou oito mulheres. Assim poderia passar a ideia, a meu juízo, de uma apresentação que unisse qualidade à quantidade. Mostrando enfim, que não eram casos raros e particulares, e sim que eram várias mulheres negras bem-sucedidas e inspiradas inspiradoras.

Eu não poderia me exceder. Ela estava realizando o procedimento metodológico de pesquisa com um alcance superior a qualquer proposta que poderia supor. Decidi que não correria o risco, ao interferir, de prejudicar o seu desenvolvimento em processo de realização. Aproximava-me dela e perguntava se estava tudo bem, e se precisava de algo. Sugeri métodos de arquivamento de pesquisa e de sua organização.

Compartilhamos via whatsapp seu material de pesquisa, que espelhei na televisão da escola no dia da sua apresentação. E, como era previsto, Ana Maria não se resumiu aos arquivos que compilamos durante um tempo. Ela imediatamente foi incluindo novas artistas, atletas e outras personalidades, todas negras. Recorri, na hora da apresentação, à busca da internet em tempo real pelo meu aparelho celular.

E enquanto ela ia citando as pessoas, eu ia digitando seus nomes e colocando as fotos delas na televisão. Ana já não lia nada. Falava desenfreadamente sobre todos e sobre tudo. E entramos numa *performance* narrativa, também digital, espelhada naquela tela que tentava acompanhar o volume em trânsito das palavras, e citações da apresentadora abrupta e grandiloquente. Admito que não consegui acompanhá-la totalmente, com a minha ferramenta de trabalho neste instante.

E ela, forte e poderosa, apresentou com sua voz incisiva e alta, e seus olhos penetrantes. A juventude, eu e toda a equipe que estava lá, acompanhamos atentos não só os assuntos abordados e sua narrativa. Mas, principalmente a sua *performance* física e autoral, durante o decorrer da apresentação. Seu corpo ereto, cabeça erguida, mãos firmes e certeza absoluta do que estava fazendo. Confiante e autocentrada, sua presença física em ação, era em si, uma demonstração inspiradora para todos ali presentes.

Ana Maria é mulher companheira, generosa. Apoiou a todos os outros trabalhos. Ajudou na cozinha junto da Eunice. Acudiu e deu suporte técnico a Cláudia. Elogiou o músico estagiário. Deu conselhos aos mais jovens. Aceitou o desafio de apresentar para outras turmas e grupos de professores, e para quem mais surgisse. Não se limitou ao texto e nem às imagens.



Sua apresentação naquela cozinha, em que Eunice estava cozinhando para todos também, foi linda, musical e realmente significativa.

Suas personagens organizadas previamente foram Aída dos Santos, jogadora de futebol. Virgínia Bicudo, a primeira psicanalista brasileira. Sônia Guimarães, primeira mulher negra brasileira doutora em Física e a lecionar no ITA- Instituto de Tecnologia da Aeronáutica do Brasil. Mãe Menininha do Gantois, líder espiritual, Ialorixá brasileira, filha de Oxum, viveu 126 anos.

E com exceção, o único homem negro que ela quis citar, Juliano Moreira, um médico considerado o fundador da disciplina psiquiatria no Brasil. E claro, iniciando sua apresentação de forma festiva com Clementina de Jesus, cantando “Marinheiro só”, composição adaptada por Caetano Veloso.



Aída dos Santos

Sônia Guimarães



Juliano Moreira

Virgínia Bicudo



Mãe Menininha do Gantois

Clementina de Jesus

(imagens retiradas da internet. Sem autoria identificada.)

Ana Maria (Depois de tocar a música completa cantada por Clementina de Jesus) -  
Agora vou contar a história de mulheres negras vitoriosas! E eu sou uma prova disso, sou uma

mulher negra de 71 anos vi-to-rio-sa! Eu estou aqui, amando tudo isso. Achando tudo uma beleza! A história...

As personalidades que surgiram de forma imprevisível e aleatória no decorrer da apresentação foram dentre outras Rafaela Silva, Daiane dos Santos, Conceição Evaristo, Elenice Rodrigues, Soraia André, Taís Araújo, Tereza de Benguela. Variando entre mulheres negras do presente e expandindo para todas as que foram sendo lembradas no impulso. Certo que cada uma delas vale um trabalho específico e aprofundado.

Detemo-nos mais nos feitos da física Sônia Guimarães, a psicanalista Virgínia Bicudo e nas realizações humanistas de Mãe Menininha do Gantois. Ana ainda fez questão de mencionar que foi em Salvador e visitou a casa em que Mãe Menininha morava, e que agora virou museu, tendo seu trabalho continuado por sua filha, Mãe Carmem do Gantois.

Eu (Depois de 20 minutos) - Vamos fechar com uma brasileira, da Ceilândia, que ganhou e hoje está fazendo muito sucesso. Uma mulher negra lésbica representante de um movimento cultural muito forte. Ellen...

Ana Maria- ... Oléria. Musicista que ganhou o..., aquele festival da Globo... O “The voice”.

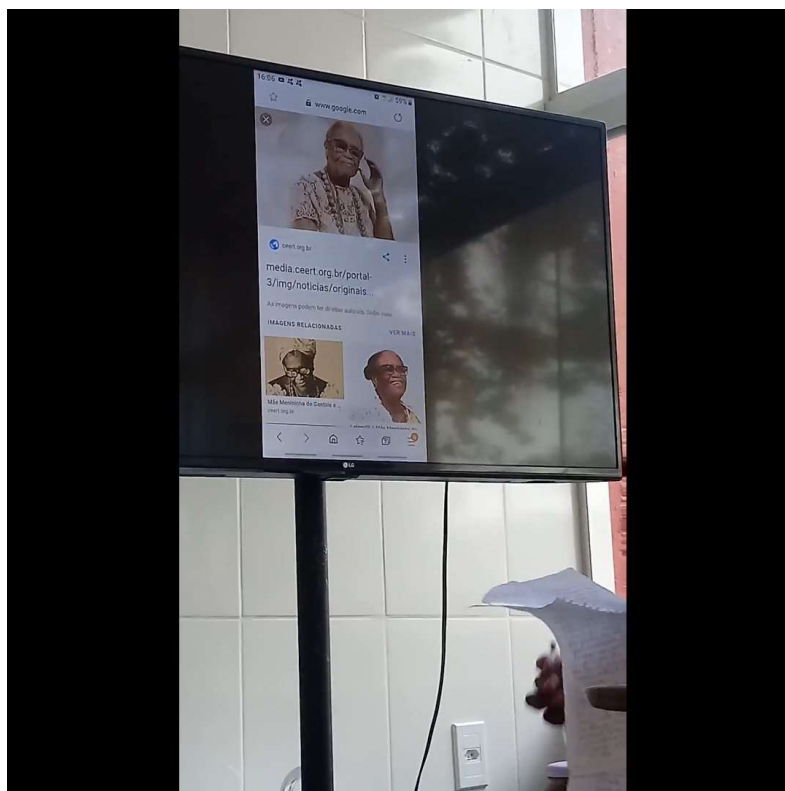
Eu- Agora vamos escolher uma música dela. Qual foi a música que ganhou? Alguém sabe?

Ana Maria- “Zumbi” de Jorge Ben Jor.

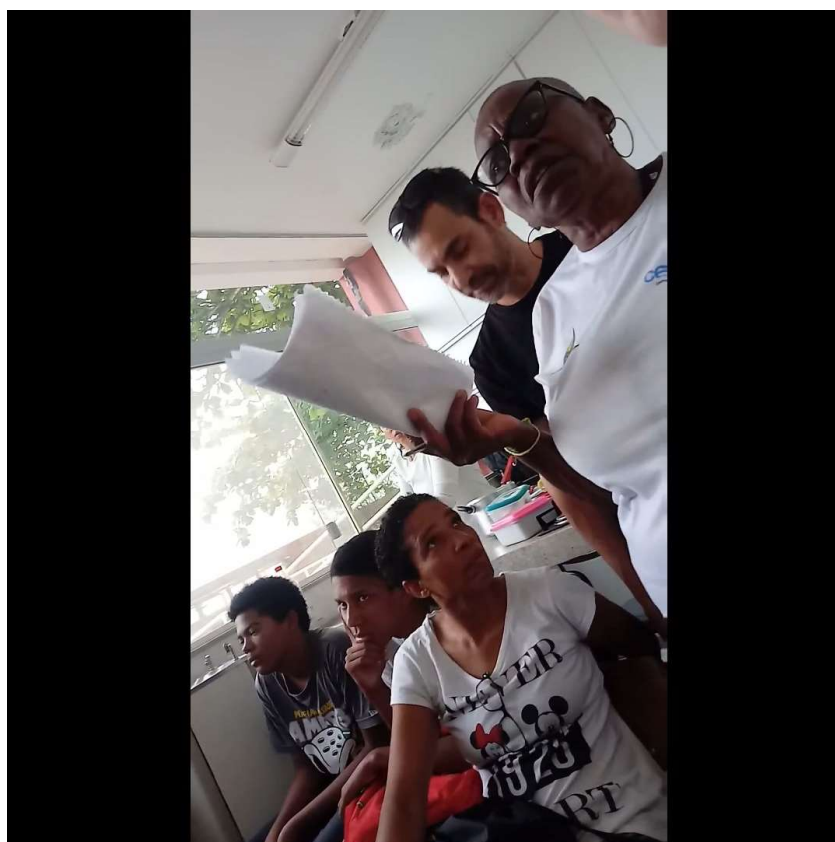
Eu- Essa música lançou ela nacionalmente. “Zumbi”, o dos Palmares, cuja esposa foi Dandara. Muito importante também para a história da libertação e da consciência negra.

Ana Maria- Pois é. Mas ainda falta muito, né? Mas, só há um caminho. Es-tu-dar! Estudar, estudar. Estudar. Porque sem estudo nem negro nem branco ...

Ana Maria percorreu tranquilamente o seu trabalho com a sua apresentação envolvente. A sua apresentação desenvolveu-se em aproximadamente 25 minutos. E em cima da hora, ao fim do tempo da aula, mudando os planos, encerramos com Ellen Oléria cantando “Zumbi”. Os conselhos dela foram ouvidos com atenção e silêncio por todos. Estávamos também escutando o chiar das panelas com a comida quase pronta, que emanava um odor propício ao apetite de quem tem fome, aliado ao sentimento de trabalho realizado.



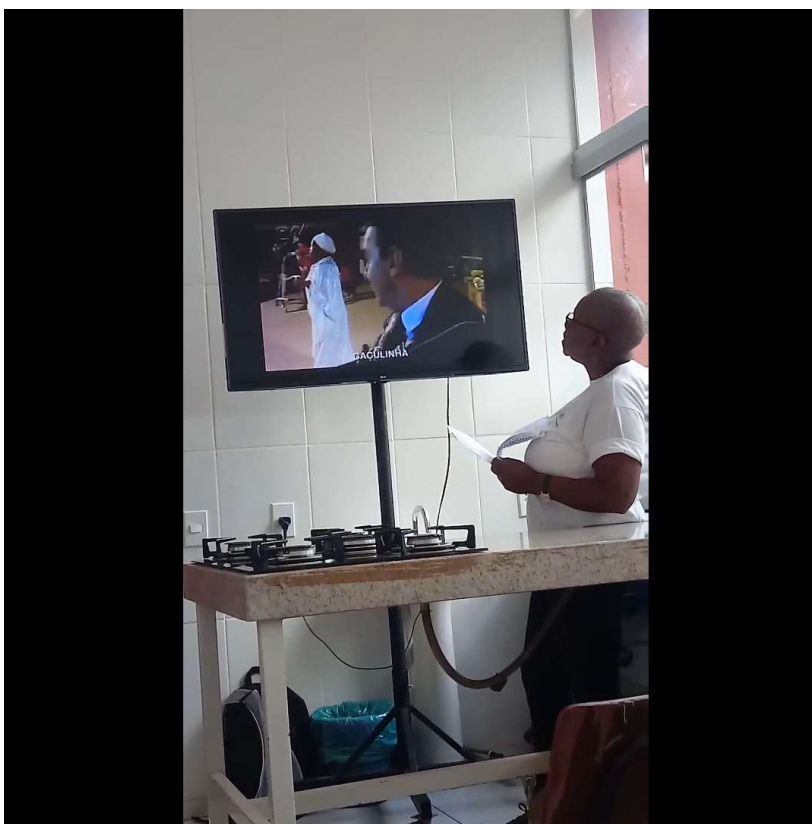
Ana discorre sobre Mãe Menininha do Gantois.



Ana em meio à turma eclética de interclasse.



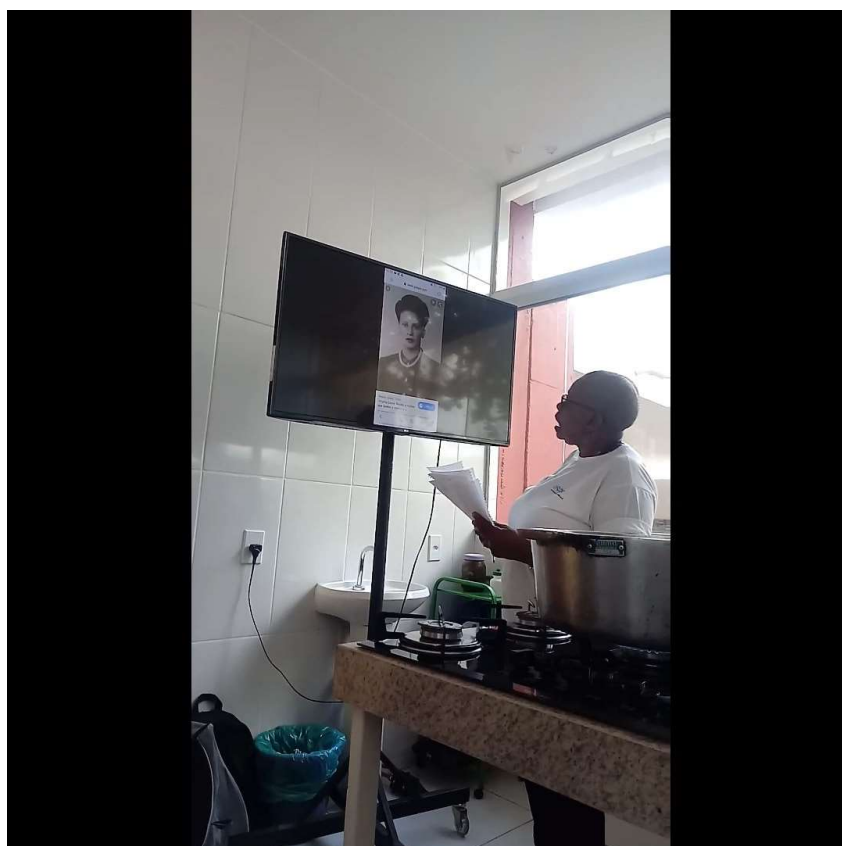
Ana se preparando para começar, e eu espelhando a tela do meu celular na TV. Sala de aula é a cozinha da educação profissionalizante desativada.



Ana observando a sanfona na música cantada por Clementina de Jesus.



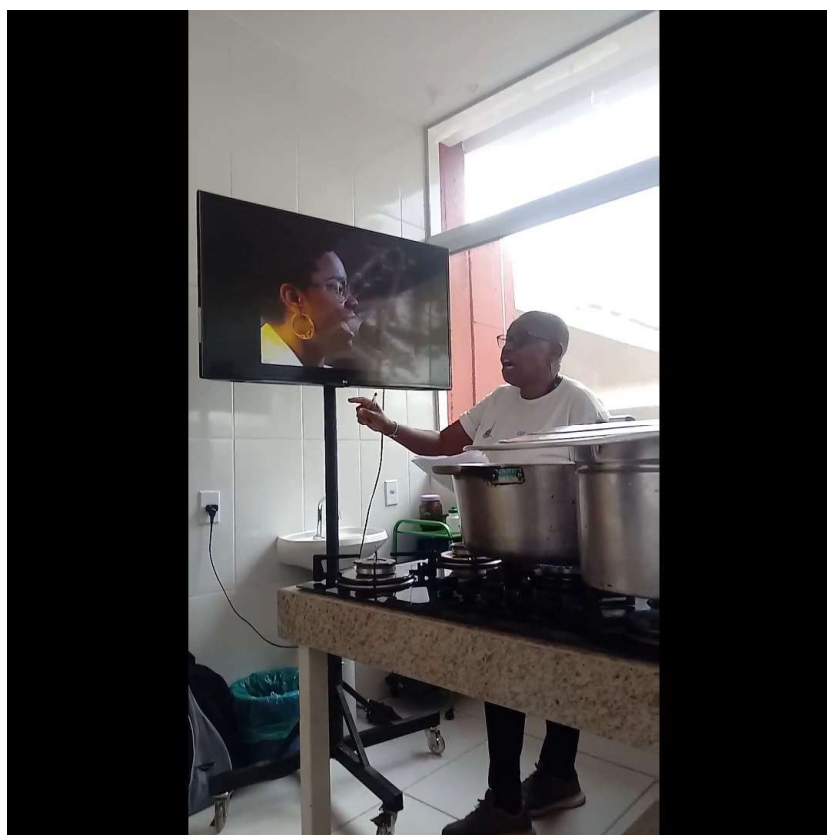
Nós nos preparativos finais para a refeição coletiva.



Ana discorrendo a respeito de Virgínia Bicudo.

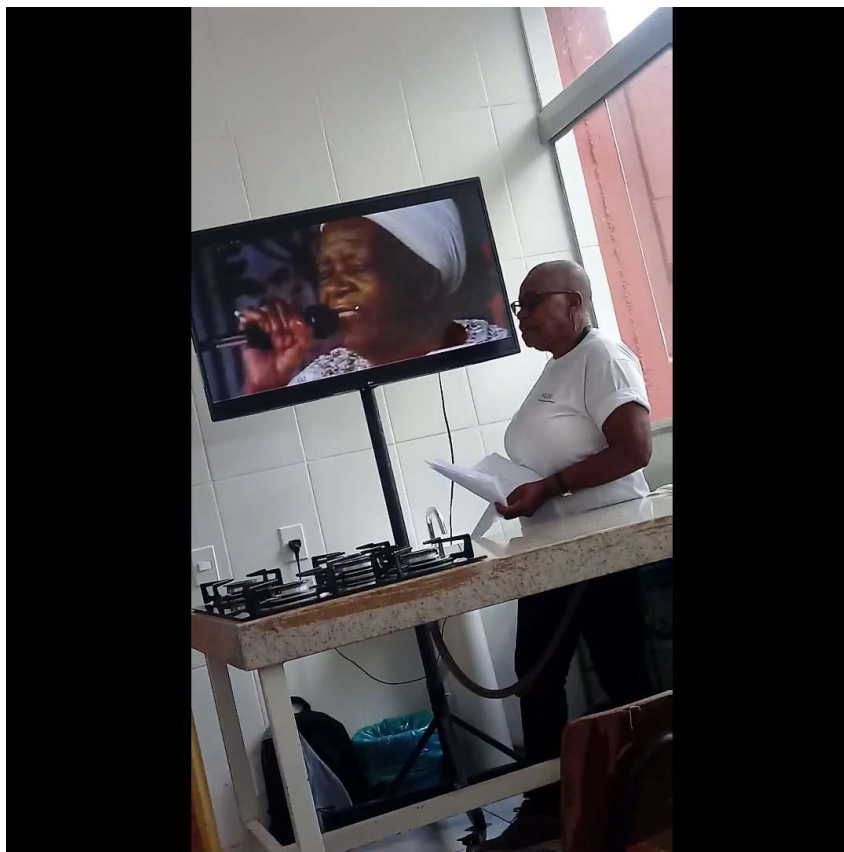


Ana e Eunice, cada uma em sua tarefa. Juntas nas atividades.

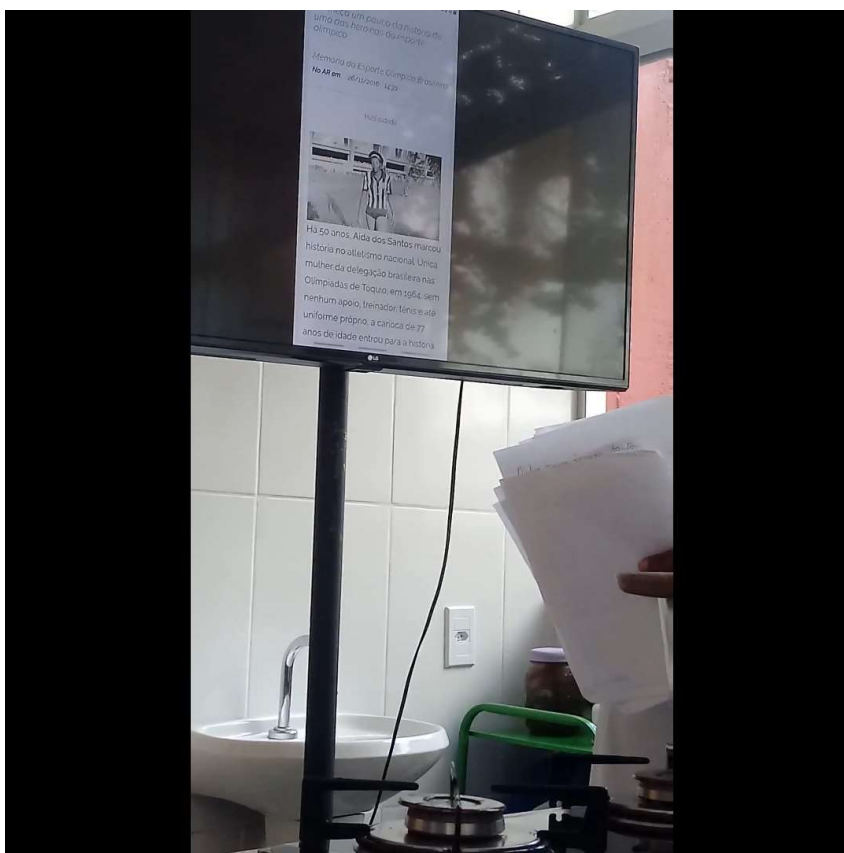


Ana dizendo suas últimas palavras com todos atentos.





Ana iniciando a sua apresentação com Clementina de Jesus.



Ana discorrendo sobre Aída do Santos. (Fotos retiradas da filmagem no celular de Eunice, gravado por várias mãos da turma)

Finda esta etapa, voltamos para a sala. Começamos então a nossa última produção escrita juntos. Ana Maria apresentava certo descompasso na formação de parágrafos, que de certa forma, apresenta um descontrole sobre a organização argumentativa. O trabalho é proposto para ser desenvolvido em quatro parágrafos que se destinam a quatro pensamentos objetivos e distintos.

Redação dissertativo-argumentativa trabalhada com todos os estudantes que me encontram, em seus pilares até estruturas mais sofisticadas. Desdobra-se:

Parágrafo 1- Apresentação do tema e resumo de duas ideias antagônicas

Parágrafo 2- Desenvolvimento da ideia um

Parágrafo 3- Desenvolvimento da ideia dois

Parágrafo 4- Conclusão crítico-ética para solucionar a contradição



## N Rascunho

m


De acordo com o site "Alma Preta" houve um aumento significativo na década passada o percentual de mulheres negras que concluíram ensino superior mas ainda estamos em processo de evolução.

O mercado de trabalho é racista elitista. O acesso das mulheres negras sempre foi difícil. Mesmo tendo as qualificações necessárias há diversos relatos de mulheres que não passaram no processo seletivo por serem negras.

Os indicadores são mais que suficientes para justificar a necessidade de se colocar em debate proposta de políticas de quotas para mercado de trabalho para as mulheres negras.

Afinal somos 52% da população merecemos respeito, também a necessidade de consumir. Qualificar-se, só não basta, as portas devem-se abrir. Essa mão de obra não pode ser esquecida para o bem do Brasil de suas famílias

Ana Maria

	
DISCIPLINA:	ARTE
PROFESSOR:	(a) Josellito
ALUNO (A):	Ana Maria Ramos
TURMA:	2ª TURNO: DATA: 2 / 12 / 2019

Questão única – valor: 2,0 pontos

NOTA

**Critérios de avaliação - Pontuação por item 0,4**

1. Fluidez na escrita
2. Cadeia lógica de raciocínio
3. Organização textual
4. Conhecimento sobre o assunto
5. Erros e acertos das palavras escritas

Transcorra livremente de forma dissertativa- argumentativa sobre o assunto trabalhado por você no decorrer deste semestre. Caso queira escrever sobre outro tema, poderá escrever, sem prejuízo de nota.

Produção de texto avaliativo de ARTES, em forma dissertativa, com tema livre.

1	De acordo com o site "Alma Preta"
2	houve um aumento significativo na
3	decaída passada o percentual de mulheres
4	negras que concluíram ensino superior
5	mas ainda estamos em processo de evolução
6	O mercado de trabalho é racista elitista.
7	O acesso das mulheres negras ingressar
8	no mercado de trabalho sempre foi difícil. Mesmo
9	tendo as qualificações necessárias há diversos
10	relatos de mulheres que não passaram no pro-
11	cesso seletivo por serem negras.
12	Os indicadores são mais que su-
13	ficientes para a necessidade de se colocar
14	em debate proposta de políticas de quotas
15	para mercado de trabalho para as
16	Mulheres negras
17	Afinal somos 52% da população
18	mercado de trabalho, também a necessidade
19	de sobrevivência. Qualificar-se só não basta.
20	as portas devem-se abrir a essa mão de
21	obra que não pode ser esquecida para bem
22	do Brasil de suas famílias
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	
31	
32	

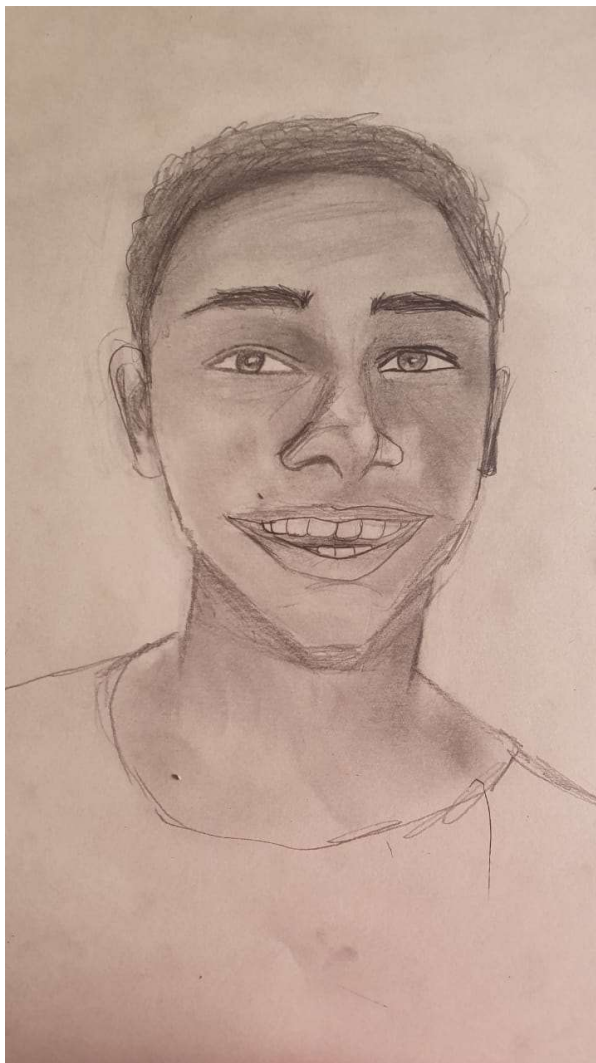
A prova final. Ana Maria equivocou-se em alguns detalhes e alterou outros, adequando-os depois de nossas ponderações. Nada que a comprometa no seu próprio desenvolvimento autônomo e crítico de saberes. E nem lhe tirará a oportunidade de continuar se aprimorando.

Ana Maria é o exemplo escolhido, nesta proposta pedagógica, para descrever a importância da alteridade. Proposição valiosa à Etnocologia, em que a escuta e o diálogo com o outro, em seu lugar de fala, se configura, neste caso, em ação estético-pedagógica em arte-educação através de práticas cênicas. Don'Ana, para mim, é símbolo-síntese de minha travessia, nestes mais de 20 anos de sala de aula com jovens e adultos.

Histórias de vidas intensas em busca da felicidade e do sossego. Diante este mundo social ainda incapaz de proporcionar, por meios próprios, o caminho da dignidade humana.

Conforme a querida Don'Ana constata – “Os indicadores são mais que suficientes para a necessidade de se colocar em debate propostas de políticas de quotas para o mercado de trabalho para as mulheres negras.”

## 2.6 Charles



Desenho feito por Manuela Avila Sampaio. A meu pedido.

Este é Charles<sup>29</sup>. Ele é um jovem rapaz que tem em torno de 16 anos nessa foto. Ele é doce. Sutil. Frágil. Fala baixo e pouco. Atencioso e com um aspecto no olhar sempre temeroso, como se estivesse pronto a perdoar a quem lhe ofendesse. Transparece a delicadeza de um cristal fino, sem qualquer resistência ao mínimo impacto. Não é forte e nem se impõe. Existe, calmo.

Já nos primeiros dias reparei que seus olhos enormes se abrem ainda mais quando a palavra lhe é dirigida. Tem uma espécie de timidez abrupta quando seu nome é deferido, mas em meio à multidão passa incólume. Prefere evidentemente o silêncio e o anonimato. Ficar parado sem fazer nada lhe parece óbvio. Ao se movimentar registra em cada passo um movimento tátil como se confirmasse a existência do chão a cada instante que pisa nele. Parece que a sua realidade visual passa pela mesma incerteza instantânea da verdade ótica. Ele, acredito, vê e revê identificando a verdade sensível sem confirmá-la em sua veracidade.

Já nos primeiros momentos, sentiu-se incomodado pelo meu ato perscrutador. Decifrei-lhe a sua trajetória educacional em um frame de relação. Sim. Ele é um rapaz do interior agrário do Brasil. De origem humilde e severa. Todas as suas ações, desde a sua tenra infância, devem ter sido consideradas como erradas e incômodas, especialmente no seio familiar e, provavelmente, na sua fatídica experiência escolar. Suas incertezas apresentadas sobre seus gestos e sua insegurança, em busca de invisibilidade, é algo recorrente em pessoas oriundas de famílias pobres que tem a vida cotidiana muito pesada e difícil.

A qualquer expressão evita ser considerado um estorvo. Sua mais significativa contribuição é estar ausente estando presente. Não lhe passa um instante de rebeldia, nem de crítica à realidade que o envolve como é. Obedece. Silencia. Acolhe e submete-se. Isso tudo, trouxe-lhe gravíssimo déficit escolar. Tem um vocabulário oral linguístico limitado. Usa-o pouco. Não conhece bem nenhuma letra escrita, destas não usa nada. Solicitei que escrevesse. Obedeceu sem fazê-lo após certa insistência mais incisiva. Com garranchos e determinações gráficas incompreensíveis poucas acompanhavam as linhas pautadas do caderno usado que tinha. Pedi para contar-nos alguma história, poderia ser uma parte da sua. De onde viera. Sua casa. Se andava de ônibus ou metrô. Resume-se a dizer seu nome duplo. Nem sobrenome se propõe a esclarecer. Expressa sentimentos corporais sem motivação consciente, age espontaneamente intimidado diante o desafio inquirido por mim.

---

<sup>29</sup> Neste momento este sujeito será apresentado com nome fictício, pois não tive oportunidade de solicitar sua autorização de uso de imagem e de seu nome.

Tentei-lhe colocar as mãos em suas pálpebras, docemente, para estimulá-lo a fechar os olhos no momento da meditação, que ele aceitou participar. Gesto esse meu no intento de, também, buscar um passo adiante de nossa convergência afetiva humana. Assustou-se de tal modo que olhei em seus olhos firmemente, com carinho e respeito, porém insistente, fazendo com que ele aceitasse a minha proposição. Ficou de olhos fechados por algum tempo. Como de costume falei que não se preocupassem. Eu estava cuidando de todos. Poderiam ficar de olhos fechados sem medo. Disse essas palavras diretas próximas dele, para que confiasse em mim.

Charles ficou por alguns minutos de olhos fechados e quando abriu revelou-se para si o meu afeto. Teve um suspiro mínimo de confiança. Eu lhe disse que não precisava escrever nada, só se quisesse. Não ia reprová-lo de forma nenhuma. Tudo o que ele fizesse na sala poderia contar comigo, nada teria problema. Se não quisesse falar também não necessitava. Não tinha problema. Nunca iria chamar-lhe a atenção para aquilo que ele não quisesse fazer, obrigando-o.

Ele, no início desconfiado passou a carinhoso. Olhava-me, então, sem preocupações, às vezes até com certo ar de preguiça e tédio. Para mim, era mais apropriado assim do que correr o risco de violentá-lo ainda mais. Sua gênese escolar e familiar não lhe deu chance alguma de se expressar. Tudo que porventura quisesse manifestar, nas mínimas rupturas de expressão, parecia-lhe doloroso. Situação esta que me levou a aferir que sua educação sempre fora conduzida para que ele tivesse um comportamento tolhido. Cujo pré-julgamento dos atos antes de fazê-los já é culposos e penalizado. Impedindo-lhe sua expansão vocabular e conativa.

Não poderia, eu enquanto professor, correr o risco de agredi-lo. Pois de um lado, suas ações são sempre avaliadas como equivocadas antes de cometê-las, e por outro, seu silenciamento e apagamento também é visto como errado e provocador. Realmente Charles não tinha saída.

Tudo em sua volta lhe julga e o submete à força psicológica do medo e da reprovação. Quem será ele quando necessitar ficar adulto e precisar dar conta das suas próprias ações? Provavelmente alguém abruptamente servil socialmente, e extremamente severo, em sua vida particular. Repetindo os ensinamentos que recebeu sinestesticamente sem criticar a escuridão da caverna psicológica em que foi criado. Talvez assim seja a história educacional ancestral da sua família, escola primeira em que ele foi concebido. Quem saberá hoje?

A sua expressão de tédio e apatia nas minhas aulas me trouxe outra consideração. Ele ficara muito mais perto de mim. Antes se sentava longe e escondido. Agora estava nas primeiras fileiras, me observando. Ao meu lado. Tudo o que propunha ele acudia, sempre sem tocar em lugares que lhe eram dolorosos ou que poderiam ferir-lhe a humanidade. A turma em que estávamos era mais um grupo de estudantes díspares, diversos e de comportamentos divergentes. A única forma de atender a todos era atender a cada um, individualmente. Todos eram convexos à prática de sala de aula.

Eram estudantes saídos de centros de reclusão psiquiátricos, menores em liberdade vigiada, moças com defasagem de série/idade, algumas mães, idosos. Eram 3 estudantes com nível médio de deficiência mental, sendo um com síndrome de down e os outros dois tendo esta síndrome com acúmulo de outras características locomotoras e cognitivas especiais, que não me lembro o nome. Não tenho nenhum curso específico a respeito de doenças congênitas e nem de educação especial- EE<sup>30</sup>, apesar de trabalhar com essa modalidade de ensino a mais de 15 anos ininterruptos.

Sei que a EE é assunto relevante, e que também tenho experiências pedagógicas tocantes neste segmento escolar, mas precisaria de muito mais espaço para fazer a sua descrição e análise neste foco de práticas educativas em artes cênicas. Neste momento parece que não conseguirei contemplar caso algum nesta proposta pedagógica. Em tempo oportuno, se for possível, providenciarei a apresentação de experiências estéticas com estudantes desta modalidade de ensino.

Charles sentava-se ao meu lado e, sem falar nada, acompanhando a turma, ria agora. Brincávamos e conversávamos todos. Quando nos encontrávamos em roda, aquela sala ficava ainda mais apertada para nós todos. No semestre anterior, aquele que Ana Maria e Eunice foram da 5<sup>o</sup> série, a Juliana estava na 6<sup>o</sup> série, e fizeram os trabalhos ora sobre o barroco e as artes do serrote, respectivamente, começamos a abrir o “Jardim”. Pensei então com a turma em que Charles estava nesse aperto físico. Comprimindo o nosso progresso educacional. Este que apontava para o desenvolvimento de uma dimensão imprevisível, agindo diretamente em nossos corpos vetorizados à expansão.

E se fossemos todos para o “Jardim” e lá, cada um escolhesse o que fazer em nossas aulas? Não conheciam ainda esse espaço. Mas se interessaram por conhecer. Antes fiz uma previsão escrevendo no quadro as áreas de atuação e os nomes dos interessados, perguntando a cada um o queria fazer, abrindo novas possibilidades de práticas cênicas.

---

<sup>30</sup> Nós professores generalistas, ainda hoje, aprendemos a atividade da EE na prática do cotidiano e na intuição para lidar com os desafios específicos de cada caso estudantil.



E foram surgindo opções individualizadas, como também áreas de atuação em que um número de pessoas se interessava em conjunto. Quiseram conhecer o “Jardim”. Fomos imediatamente até ele. Como eu já tinha acesso livre aos portões gradeados e às chaves de alguns cadeados com a bedel e os vigias, que agora já eram parceiros atuantes e compreensivos das possíveis variações dinâmicas da aula de artes, essa saída foi fácil. Saímos numa conturbação feliz e barulhenta pelos corredores até o nosso destino, que se encontrava no lado de fora dos edifícios, no fundo da escola, em seu limite territorial extremo. Abri o portão.

Entramos então no “Jardim”. E aquelas impossibilidades físicas do espaço hermético e estéril da sala de aula convencional, transformou-se num universo colorido e perfumado. Ruidosamente ecológico, por pássaros cantores e ventos flautistas que brincam com coisas, verdes ou não, disponíveis em desequilíbrio, por toda a parte. E, igualmente poético também pela vizinhança. Sempre se ouve, lá, estudos de música realizados na EMB, dissonâncias e incompletudes, como devem ser.

Lugar que está repleto de opções para realizações corporais e estéticas. Falei em voz alta que cada um poderia escolher o que quisesse fazer. Um gritou, quero mexer com a terra. Outro, quero pintar a parede. Outro falou que tinha várias mudas em casa e que traria para plantar. O espaço era ainda um acúmulo de entulhos. Com perigo de insetos, lagartos e cobras. Avisei a todos que era para ter cuidado, mas que todas as coisas eram possíveis de serem feitas.

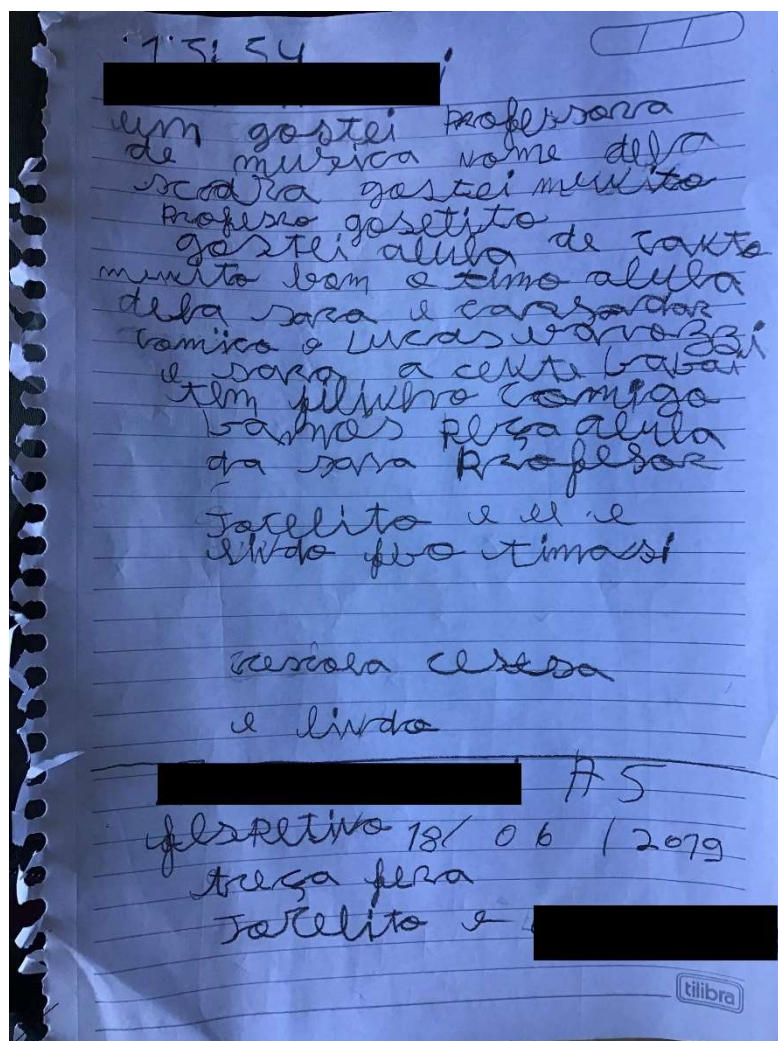
Para os da terra, enxada e rastelo. Para os do desenho, fazer mesas e cadeiras para poderem sentar-se, e facilitar na elaboração dos traços que iriam ser pintados nas paredes. Além de lixas, espátulas, rolos e pincéis e tintas, poderia ser spray. Para os que cultivam sementes, um sementário e um berçário de plantas num gradeado de paletes e um escavador. Destinamos um lugar para fazer o enriquecimento de terra com restos de produtos orgânicos adequados e viáveis, uma área para a compostagem.

E assim ia percorrendo a aula. Promovendo equipamento e orientação metodológica diante o uso do espaço com o objetivo desejado de cada um. O curioso é que individualmente todos foram se ocupando de suas atividades. E enfim, fazíamos uma prática de sala de artes coletiva com um só objetivo conjunto, que era nesta nova área de convivência para o desenvolvimento de saberes, neste momento, a embelezar, ocupar com móveis apropriados para atividades, frutificar, florir.

Um estudante com síndrome de down queria estudar para ser cantor de música sertaneja, e levava seu violão e celular com uma caixa de som amplificada, algumas vezes, e ficava cantando como se fosse um karaokê no “Jardim”, alegrando este espaço ainda mais.



A estagiária Sarah, que também tem técnicas de canto e é cantora, passou momentos exclusivos com ele trabalhando técnica vocal, afinação de grave e agudo, dicção e respiração para o canto. Um trabalho que trouxe satisfação e alegria a esse estudante, e igualmente para Sarah. Além de ambos estarem se desenvolvendo em suas áreas de interesse. Ele, psicomotricidade na música e na voz, Sarah com suas pesquisas universitárias na área da educação de música para o EE.



Carta dirigida à Sarah e a mim.



Sarah com os braços para cima sugerindo sons altos e baixos, conforme se movimentam.

Quando estávamos no “Jardim”, olhei para um lado, todos agindo. Para outro, todos em ação. Olhei próximo a mim, Charles, sem fazer nada. Sem querer julgá-lo na minha intenção e gesto, mas surpreso e inquisitorial, perguntei-lhe o que havia. Ele não falou nada. Perguntei-lhe se não tinha nada que ele gostasse de fazer. E que talvez estivesse ali à sua disposição. Ele num redondo não, balançou a cabeça e sorriu para mim tranquilo.

Aferi que ele ficaria feliz com um trabalho ligado à terra, talvez ele tenha tido uma boa experiência e queira desenvolver aqui. Casos assim são comuns, pessoas do mundo agrário querem demonstrar seus conhecimentos para todos e mostrar o valor dessas práticas rurais. Não. Talvez quisesse mexer com martelo, prego, serrar, fazer mesas e cadeiras, é uma prática desafiadora e intensa, de impacto e cálculo. Não também. Quem sabe expressar-se através de pinturas murais com desenhos de motivos florais ou fauna, ecológicos. Não. Nada. Flores? Sementes? Música? Teatro? A Sarah está fazendo experiências de música corporal, ou de técnicas vocais. Sem qualquer interesse.

Não me disse nada, por que não queria fazer nada disso. Acho hoje que era por causa de sua roupa. Não queria se sujar. Era vaidoso, com um sorriso largo e intenso. Não queria desenvolver nenhuma atividade que tivesse que suar ou empreender esforço qualquer físico. Ele conquistara um espaço de afeto entre os estudantes e seu estilo caladão e pacífico foi bem quisto. Acredito que também não se sentira incluído, num aspecto grupal, em nenhuma dessas atividades propostas. Talvez ele quisesse fazer parte do coletivo como um todo sem fazer parte de grupo algum, como tinha se comportado ali até agora. Como se fosse um trabalho exclusivo e global ao mesmo tempo.

Perguntei-lhe sobre seu celular. A tecnologia portátil do celular é um recurso que uso em casos extremos na sugestão de ofertas de trabalhos para as atividades práticas de artes cênicas. Não o sugiro de início, nunca. Como tem grande poder de sedução entre todos, seu uso recorrente parece trivial e fácil, prefiro situações corporais adversas e pouco convencionais.

Excetuando o fazer cinematográfico, que apesar de convivermos cotidianamente com a presença do diálogo que o audiovisual editado tem nas TVs espalhadas por toda a parte, como restaurantes, ônibus e metrô, em casa, e que passam novelas, filmes, desenhos animados, e mais. Existe pouca procura por parte dos estudantes desta linguagem.

O celular carrega consigo o risco perene de reconectar a pessoa em seu tempo-espaço pessoal, à sua realidade, que está embaraçado com o mundo social em que ele está imerso. Por isso, às vezes, parece bom se distanciar de seu objeto de comunicação íntimo durante este tipo de atividade, dando-lhe certa distância propiciadora de vivências, rumo a outras perspectivas sensoriais. Entretanto, para minha surpresa, Charles não tinha celular. Mas aceitou o trabalho de fazer fotos sobre o que seus olhos veem. Um documentário da sua experiência nesta turma.

Com seus olhos falou-me que poderia fazer no meu celular. Não hesitei. Para mim era até mais confortável para que ele fizesse seus registros no meu aparelho pessoal, porque poderia acompanhá-lo com mais proximidade. Ele aprendeu a tirar fotos neste dispositivo porque eu o mostrei naquela hora. Em seguida falei para ele andar por aí. Fotografar tudo que via. Negou-se prontamente. Ele queria ficar com a turma. Observei-me a mim mesmo, e pensei na minha ingenuidade. Assenti.

Charles começou a tirar fotos de todas as pessoas da turma. As pessoas riam e se relacionavam com ele e com seu sorriso por trás da câmera fotográfica. E ele se tornava ainda mais especial por registrar seus colegas de turma e não precisar ficar falando. O sucesso dele com sua atividade prática entre todos fora imediato. Ele se posicionava sorrindo e brincando dando situações a que todos iam se manifestando ora positiva ora negativamente, perante esse registro. Seu comportamento corporal perambulando pelo “Jardim” marcando a todos movimentou o espaço e as práticas das pessoas.

Quando ele acabou veio a mim. Vi as fotos ao seu lado, e ele não gostou. Em questão de uma ou duas operações de dedos indicadores e polegares, ele apagou todas as fotos que acabara de tirar. Fiquei suspenso para não me manifestar diante a ambiguidade desta situação. Pois ele realizara naquele instante uma ação estudantil cênica em linguagem fotográfica na minha frente, movimentando-se, posicionando-se, registrando e enquadrando cada pose.

Isto já era suficiente para ser avaliado decerto. Entretanto o grande valor artístico recolhido naquelas fotos, com poses naturais pegadas de surpresa, ou fotos montadas em cenários displicentes naquele espaço de convivência com estudantes sorrindo juntos, ou caretas e muxoxos divertidos descartados. Senti ter perdido este registro.

Mas, naquele instante, vi um brilho de poder criativo em seus olhos. Ele não estava descontente com as fotos que tirara e sim com a fotografia, percebi. Queria mais. Queria movimento. Queria registrar o estado dinâmico das pessoas. Seus ruídos e seus jeitos de se mexer. Ele queria fazer um documentário íntimo da turma, sem pretensão alguma além de filmagens desconexas e aleatórias.

Prontamente lhe mostrei dois recursos já instalados no meu celular. Um é a mudança da câmera fotográfica para o modo de filmagem, na captação de vídeo. Outro era um aplicativo gratuito que me é útil para fazer edição de áudio e vídeo. Realmente senti que ele achara seu objeto de desejo estético ôntico.

Começou a gravar todos trabalhando. Movimentava-se controlando as pisadas no chão irregular do “Jardim” que tinha desníveis de gramagem e terra, além de obstáculos como pedras e a horta. A grande “Mãe Jaqueira” que aguentava sem qualquer esforço o peso das mochilas dos estudantes, que a usavam como suporte para dependurá-las, foi a principal barreira que se transformara em personagem quase constante dessa filmagem.

Mas algo aconteceu muito além do esperado. Talvez ele ficasse satisfeito em se tornar um excelente gravador da realidade desta turma, motivando-a, bulindo com as pessoas, se tornando ainda mais querido e envolvido com cada um e com o conjunto. E ainda mantendo-se no território afetivo desenvolvido paulatinamente de sua individualidade preservada, sendo à sua medida concreta do espaço existencial, adequando-se com toda a sua potência desejada. Mas não. Ele não ficou contemplado ainda.

Sentou-se num dos bancos de madeira feitos ali, debaixo da jaqueira. E começou a mexer nas imagens. Iniciou um processo de autoaprendizagem na linguagem cinematográfica. Editou o som e as imagens em movimento. Não desenvolveu o corte, mas sim os efeitos. A montagem ficou direta, sem decupagem. Mas a composição migrou para uma instância do lirismo e da poética da imagem, sem palavras. Só imagem e som. Assim como ele concebia o mundo até ali. Sem vocabulário fonético nem gráfico. Mas a composição das coisas em sua essência. Todas as imagens que seguem foram frames selecionados a partir do olhar final de edição de Charles.



A filmagem sem filtro para registro do cotidiano sem grandes pretensões, contudo seu modo de captura da imagem foi o 1x1. As moças da turma diante a parede que será usada como suporte mural para pinturas de grande formato. Estão fazendo pose e trabalhando. O local que está a lona preta será destinado ao plantio de mudas de flores.



A Jaqueira com as mochilas dependuradas, parte da turma e eu no “Espaço Vivencial Eco-Jardim”. Aqui Charles começa a sua experiência de imagem, movimento e edição. Nota-se a angulação com profundidade, seus personagens, e o indício de uma aventura poética, quando, num enquadramento sem suporte externo, só pelas mãos, em 1x1, mantém a rotação e angulação precisas. Além dessa marca d’água de um filme de rolo velho antigo, sugerindo a impressão de cinema.

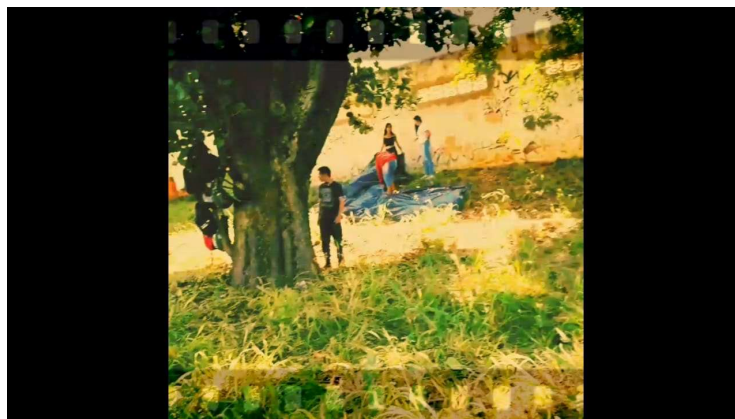


Este é um estudante adulto autista e com síndrome de down. Ele se identifica com o trabalho de jardinagem, plantio e marcenaria. Nota-se aqui a soma, na linguagem de captação de imagem, de um filtro luminoso âmbar mais definido e estabelecido em diálogo com a luz solar do ambiente.



Charles está movimentando-se em busca do enquadramento geral, que é incluir em plena atividade todos os personagens de seu filme neste espaço amplo.





Um registro amoroso e circular da mãe Jaqueira no “Espaço vivencial Eco-Jardim”.

A concretude de suas realidades físicas e estéticas sem o artifício do alfabeto foi conquistado nesta filmagem. Somente o fruir dos sons e das imagens. E as metáforas saltam às lentes da composição imagética tratando-as como potências ficcionais e dramáticas. O corpo das pessoas em ações simples, num espaço qualquer, com um aparelho de pouca qualidade e um aplicativo de edição de audiovisual gratuito, somados ao seu sentimento de possibilidade de sua existência dialógica, deram passaporte para ele expressar-se genuinamente.

Charles conseguiu um feito raro nas minhas experiências na sala de arte. Ele fraturou a ontologia que o oprimia existencialmente ao gerar um discurso narrativo, então contendo expressão idiossincrática apontando em direção ao desenvolvimento próprio de construção estética, no formato preferido deste momento, em alguns recursos disponíveis na linguagem cinematográfica. Transcendeu a sua estrutura físico-psicológica construída com o gradeamento proporcionado por um tipo regular de educação violenta e determinista.

Seguiu em direção de uma composição criativa e original mostrando o mundo em que vive e, se observarmos com atenção, denunciando-o ao deixá-lo para trás. Perdoando esse mundo ao identificar simbolicamente suas estruturas agressivas e seguindo adiante.



A imagem deste estudante está distante, mostrando como o estado da grama e seu empenho corporal em atividade.

A música escolhida no aleatório do aplicativo de edição relembra aquelas músicas negras folk-gospel do sul dos Estados Unidos. Sem qualquer palavra, em *boca chiusa*. É a voz grave de um homem só, com timbre e sonoridade *black*. São instrumentos incidentais, quase um jazz, ou blues. Pode marcar o território imagético da busca da liberdade e o sonho pela dignidade, para quem tem o conhecimento de alguma referência dessa corrente musical. Mas somente ela, sem conhecimentos prévios, já traz uma experiência de trajeto solitário e esperançoso.



Aqui inicia uma sequência de imagens que são fragmentos estáticos retirados de uma mão única de filmagem contínua em primeiro plano. O estudante está ao fundo com uma escavadora na mão, no vértice da grade, com área verde por fora, luz solar e sombra tingindo a luz âmbar escolhida na edição. Repara-se o uso do recurso do foco em zoom.





Notam-se, nessa imagem, os nódulos da grade em que todos são circulares e um somente é retangular, à esquerda da imagem. Mostrando que este frame está se movimentando da esquerda para a direita.



Agora está uma imagem frontal. Sequenciada em que os nódulos do metal são todos circulares. A grade em movimento como se fossem trilhos andando na contramão da marca d'água de cinema, proporcionando mais dinâmica ao olhar. Ao fundo a vegetação, do outro lado do engradamento. Percebo certa significância de conotação à liberdade e as grades se mexendo, num convite à percepção do diálogo que propõe a ideia de tentativa de "fraturar" a realidade tal qual é, concreta.



Neste exato momento, Charles mexe a câmera sem movimentar as pernas. Só o tronco dando sutil variedade de angulação para determinar o movimento que se segue. Antes frontal, agora em diagonal à direita. O seu corpo expressivo cênico ultrapassa a fronteira do cotidiano certamente. Toda a sua presença tímida e limitada é esquecida para a realização deste momento de vivência estética.



Charles gira o olhar da câmera completamente. Agora ele atinge o lado direito do nódulo de metal retangular. Ainda tem na composição a luz e a sombra, contudo seu interesse não é parar. Continua seguindo na direção de movimentação dessas grandes antes imutáveis.



Neste momento, a velocidade de sua câmera, destina-se a deixar a grade para trás. E neste trecho a luz solar salta aos olhos mecânicos para o outro nódulo retangular de metal.

Fiquei entusiasmado com sua realização. Naturalmente, ele conquistou um espaço de diálogo encantador e potente. Elogiei o seu trabalho veementemente. Sua perspicácia do olhar e rápido envolvimento orgânico com essa linguagem são significativos. E perguntei-lhe sobre o depois disso. Ele me falou que não sabia cortar a imagem para realizar a limpeza da edição. Aparar as arestas do início e do fim do filme, já que as edições e seu meio estavam concluídos.

Perguntei-lhe qual era o título e ele falou que ainda não tinha pensado a respeito. Devolveu-me o aparelho e foi embora ao término da aula. Na aula seguinte pegou novamente o dispositivo como se fosse a sua ferramenta de trabalho em artes, e de fato, o era. Mostrei-lhe onde ficava o editor de texto. Pois o filme não tinha nome, nem autoria. Ele poderia colocar os créditos. O filme ficaria ainda melhor. Disse que não sabia o nome do filme. Deixei-o ficar pensando com aparelho na mão e o teclado aberto do alfabeto para ele se embrenhar caso ultrapasse essa bolha do sentimento negativo da escrita.

Ficou incomodado com essa barreira. Era esse o objetivo fundamental, na verdade, que eu desejava provocar. Ele buscar o real significado para si da importância de desenvolver algumas possibilidades alfabéticas, com o propósito de ampliar sua potência de origem cinematográfica. Dando créditos, títulos, e algum comentário se quisesse. Percebi que uma pequena fresta na janela de interesse se abriu para ressignificar esse seu entendimento para um benefício pessoal. E não para corresponder alguma avaliação algoz e de demérito.

Infelizmente não consegui. Ele se negou a escrever angustiado. Disse-lhe que o ajudaria. O que ele quisesse escrever que me dissesse. E eu o mostraria como era, no próprio teclado do celular. Não. Falei para ele que estaria ali caso quisesse alguma coisa, e eu pudesse fazer. Saí. Ele ficou com o aparelho na mão e fez mais algumas filmagens. Decerto interessantes.

Ele começou a usar as propostas de textos com caligrafias exóticas que o aplicativo de edição disponibilizava. Foi um indicativo das maneiras que ele estava encontrando para atender essa demanda diante o exercício da escrita. E tinha ainda o ingrediente legítimo para a arte-educação de estudos de formatos caligráficos, que são cheios de beleza e encantamentos misteriosos, transportam sentimentos e símbolos ocultos somente nos seus traços. Desenvolver estilos caligráficos diferentes do convencional e originais poderia ser um exercício voluptuoso para ele se alfabetizar, tudo apontava para essa direção.

Estávamos chegando ao fim do semestre. Ele me entregou o celular. Depois que mostrei para ele, no final da 5ª série, essa filmagem que apresentei aqui, por frames, tentando ouvir com detalhe o que falava e expressava pelo seu ponto de vista. Explicou sem grande profundidade em sua oralidade, mas estava convencido de que fizera um trabalho de artes que o atendeu em suas expectativas como estudante. Eu concordei, e falei que atendeu a minha expectativa. O trabalho que realizara foi excelente.

Disse-lhe que pelo caminho das lentes das câmeras tem a chance de ter um futuro afortunado e venturoso. É uma habilidade profissional que pode trazer-lhe felicidade de ordem econômica e de realização pessoal. Quem sabe, se tiver mais alguma oportunidade pela frente continue suas pesquisas de imagem dinâmica. Ele sorriu desacreditado e desconfiado. Tudo é possível, insisti. E, reiterei, que mesmo sem título e sem créditos, as outras imagens colhidas seguiram o mesmo destino, são muito boas e devem continuar se desenvolvendo.

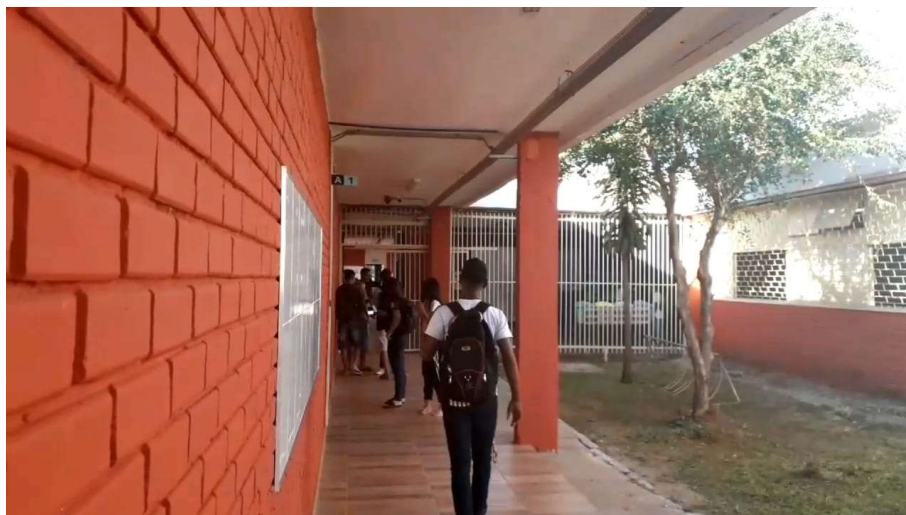
Esses momentos de reflexão juntos delineou as nossas possíveis atividades cênicas quando nos encontrássemos na 6º série. Passaria alguns filmes para todos, talvez algo como Charles Chaplin e Buster Keaton, e ampliaria para Oscarito e Grande Otelo, talvez. Numa busca pela imersão de brasilidade e também do uso da palavra, sem perder a contribuição valiosa que esses artistas citados deixaram para a comunicação sem palavras e expressividade estética corporal.

Provavelmente, quem sabe, compartilhando com toda a turma seu foco de interesse, arrumasse uma parceria firme que estivesse com ele para ações ainda mais elaboradas. Também sugerindo uma ampliação dos cortes, das composições e enquadramentos, e de possibilidades narrativas pré-montadas. Somente com a previsão de provocar-lhe certa ansiedade rumo a novas possibilidades de usos nas câmeras.

Ele silenciosamente sorriu e se despediu. Em seguida foi embora.



Charles com seu jeito de não olhar nos olhos. Se despedindo depois de nós dois vermos seu filme juntos, e eu fazer a única gravação dele que ele permitiu. Essas imagens são feitas por mim no dispositivo que ambos usamos.



Aqui é Charles seguindo seu caminho. Os portões entrecerrados à sua frente.

No conselho de classe aconteceu o previsto. Como Charles me disse, à sua maneira, neste último encontro, em entrelinhas de solidão e olhares sorridentes perdoando a verdade atroz, ele foi reprovado em todas as disciplinas. O que adiantaria dizer para todos os outros professores do grande potencial comunicativo que ele tinha? Da sua vontade e dos métodos próprios, cujos caminhos foram se desvendando em nossa trajetória, e que ele nos mostrou, para ele e para mim, como seria o seu percurso específico para aprender? Chamar a atenção de todos os colegas de como Charles se comunica e se desenvolve, com seus silêncios e ruídos? E como as indicações dele se manifestam escutando-o? As sinalizações no meio do caminho para fazê-lo como seguir adiante?

De fato, a escola é um organismo cujos elementos constituidores dela, ao menos a maioria, devem estar harmônicos em seus propósitos e procedimentos. Se não, haverá sempre as resoluções que agridem os mais frágeis.

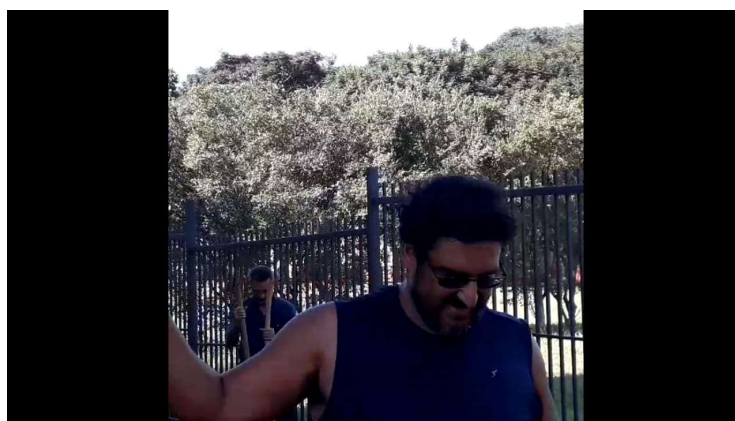
Comigo ele foi aprovado. E mais uma vez eu fui o único professor a aprovar determinados estudantes. Pensei em tentar falar sobre alteridade e quase me manifesto publicamente, justificando-me em tentar defender Charles. Não recorri neste erro crasso, rudimentar e primário num conselho de classe. Professores estão exaustos e rancorosos, balizam-se por baixo. E não raro, chegam a conclusões infames, ora racistas, misóginas, ou qualquer outra manifestação que corresponda justificando as atitudes conservadoras e excludentes deliberadas em grupo. Este caso, deste estudante é somente mais um, das dezenas de estudantes que aquele grupo escolar reprova semestralmente. Não é este rapaz somente. São quase todos.

Não é somente Charles que tem problemas familiares e escolares, que precisam ser ouvidos nas suas sutis delicadezas, quase invisíveis e sem volume, para que métodos possíveis de fazê-los existirem para si, e assim seguirem adiante, dêem certo. Construir uma escola diferente significa perceber e possibilitar a voz dos que não sabem falar também. Escutar esses jovens não parece tarefa tão fácil, que se fazem aos milhares, dos que já passaram por mim, pois vejo em Charles um retrato perverso deste mundo injusto que vivemos a gerações.

No semestre seguinte ele estava lá. Nos corredores. Não poderia mais entrar na minha sala. Já estava aprovado. E como reprovava em todas as outras disciplinas, não queria perder tempo, por ser muito objetivo, fazendo comigo suas atividades que lhe dariam algum sucesso sem menção. Por isso, parecia-lhe, acho, que entrar na minha aula seria um valor demasiadamente peremptório e inútil.

Convidei-lhe para estudar comigo à parte nos horários de folga. Não quis. Depois de ser ofendido em alguma situação recorrente no CESAS, e de não ter mais recursos emocionais, este jovem nunca mais voltou. O delicado invólucro de cristal finíssimo que permeava Charles parece ter-se rompido novamente.

Quiçá, essa breve experiência estética que ele tenha vivido seja uma semente fértil guardada no seu íntimo. E, se porventura, em algum momento, Charles se fortaleça novamente, mais velho e cascudo, para enfrentar a vida estudantil, como ela é na sua realidade, ele se lembre desse sentimento que vivemos juntos. Quem saberá?



Essa é uma imagem minha retirada do filme de Charles enquanto eu orientava os estudantes que estavam lá nesta 5ª série. Nenhum desses estudantes continuou. Todos foram reprovados ou abandonaram, apesar das pretensões individuais e profissionais, e de, por algum momento, terem esperança de continuidade na vida estudantil, foram dispersados do ambiente escolar. Este julgamento da instituição, com seus procedimentos pedagógicos, confirma as necro<sup>31</sup>-ontologias herdadas de uma sociedade agressiva aos seus.

<sup>31</sup> De um ponto de vista antropológico, [...] é uma definição do político como relação bélica por excelência. Também, desafiam a ideia de que, necessariamente, a racionalidade da vida passe pela morte do outro [neste caso de Charles, uma morte simbólica e institucional]; ou que a soberania consiste na vontade e capacidade de matar a fim de viver. [...] ao se afastar de uma divisão plana do território e ao adotar o princípio da criação de limites tridimensionais no interior dele, a dispersão em que “opressão e pobreza severas foram experimentadas com base na raça e classe social”. Entidade sociopolítica, cultural e econômica [pode-se aferir que a escola como um modelo local de distrito, neste caso], o distrito foi uma instituição espacial peculiar [...] A ocupação colonial tardia difere de muitos aspectos da primeira ocupação moderna, particularmente entre o disciplinar, a biopolítica e a necropolítica (Mbembe, 2018, pp. 20, 40, 41).



### 3. REFERÊNCIAS

- ABREU, Joana. Registro, avaliação e apresentação de resultado em oficinas de teatro: formação do professor/formação do aluno. In: HARTMANN, Luciana; VELOSO, Graça (Org). O teatro e suas pedagogias: práticas e reflexões. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016. p. 195-212.
- ALBUQUERQUE, Gina V. P. de; PIRES, Vitória R. de O. Mulheres inspiradoras. 1. ed. Brasília: Gráfica Teixeira. 2015.
- BARBOSA, Aline P. Por uma possível “Etnoeducação”: conexões feitas por uma professora de física que conheceu a Etnocologia. 2014. Trabalho apresentado como requisito parcial para aprovação na disciplina Etnocologia, Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.
- BIÃO, Armindo. Etnocologia, uma introdução. In: Etnocologia: Textos selecionados. GREINER, Christine; BIÃO, Armindo (Org). São Paulo: Annablume, 1998. p. 15-21
- \_\_\_\_\_. Estética performática e cotidiano. In: Performáticos, Performance & Sociedade. TEIXEIRA, João G. L. C. (Org). Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1996. p. 12-20.
- \_\_\_\_\_. Armindo. Etnocologia e a cena baiana: textos reunidos. Salvador: P&A Gráfica e Editora, 2009.
- BOAL, Augusto. Teatro do oprimido e outras poéticas políticas. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1991.
- CAMARGO, Giselle G. A. Entre a Etnocologia e os *Performance Studies*: relativizações epistemológicas. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 30., 2006, Caxambu. Disponível em: <<https://www.anpocs.com/index.php/papers-30-encontro/gt-26/gt16-22/3376-gcamargo-entre/file>>. Acesso em: 20 abr. 2019.
- CAMPOS, Thiago P. da M.; MACHADO, Dillyan R. Entre Rejuntos e Resignificações: mosaico de idéias. In: FALEIROS, Eva T. S.; CAMPOS, Thiago P. da M.; FALEIROS, Vicente de P. (Org). Portas Abertas à Loucura. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017.
- CHAHIN, Samira B. Cidade nova, escolas novas? Anísio Teixeira, arquitetura e educação em Brasília. 2018. 244 f. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo), Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.
- COSTA, Alberto R. A Escolarização do Corpus Negro: processos de docilização e resistência nas teorias e práticas pedagógicas no contexto de ensino-aprendizagem de artes cênicas. 1. ed. Jundiaí: Paco, 2018.
- DEMO, Pedro. Pesquisa: princípio científico e educativo. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- DISTRITO FEDERAL. Currículo em Movimento do Distrito Federal: Ensino Fundamental anos iniciais – anos finais. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. 2. ed. 2018. Disponível em: <[http://www.se.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/Curri%CC%81culo-em-Movimento-Ens-fundamental\\_19dez18.pdf](http://www.se.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/Curri%CC%81culo-em-Movimento-Ens-fundamental_19dez18.pdf)> Acesso em: 11 out. 2018.
- DISTRITO FEDERAL. Projeto Político Pedagógico do Centro de Educação de Jovens e Adultos da Asa Sul - CESAS. Brasília. 2018/2019. Disponível em: <[http://www.se.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/07/ppp-plano-cesas-2018-2019\\_10dez18.pdf](http://www.se.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/07/ppp-plano-cesas-2018-2019_10dez18.pdf)>. Acesso em: 11 ago. 2018
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 1996. 25. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra.

ICLE, Gilberto. Para apresentar a Performance à Educação. Educação & Realidade, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 35, n. 2, 2010. p. 11-22

KILOMBA, Grada. Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano. Tradução Jess Oliveira. 1.ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MANIFESTO DA ETNOCENOLOGIA (Trecho). In: Performáticos, Performance e Sociedade. TEIXEIRA, João G. L. C. (Org). Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1996. p. 21-22

MBEMBE, Achille. Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. 3. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018.

PÓSFACIO: Imagens do Inconsciente. Direção: Leon Hirszman. Leon Hirszman Produções. Filme documentário, 1986 - 2014 (Entrevista realizada em 15 e 19 de abril de 1986). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=EDg0zjMe4nA>> Acesso em: 16 mar. 2019.

PRADIER, Jean-Marie. Etnocologia. Tradução Nadja Miranda. In: Etnocologia Textos selecionados. GREINER, Christine; BIAO, Armindo (Org). 1. ed. São Paulo: Annablume, 1998. p. 23-29

SANTA BRÍGIDA, Miguel. O Auto do Círio: Drama, Fé e Carnaval em Belém do Pará. BRITO, Waldete; LIMA, Wlad; SANTA BRÍGIDA, Miguel (Org). Belém: Universidade Federal do Pará. 2014.

\_\_\_\_\_. A Etnocologia na Amazônia: Trajetos- Projetos-Objetos-Afetos. Repertório, Salvador: Universidade Federal da Bahia, n. 25, 2015.2.

SANTOS, Luiz G. P. dos. Nise da Silveira. Psicologia: Ciência e Profissão, Brasília: Conselho Federal de Psicologia, vol.14 n.1-3, 1994. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98931994000100005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931994000100005)>. Acesso em: 23 fev. 2019

VALENTIM, Marco Antonio. Extramundandade e Sobrenatureza: ensaios de ontologia fundamental. Florianópolis: Cultura e Barbárie Editora, 2018.

VELOSO, Graça. Os saberes da cena e o recorte da pedagogia do teatro: uma possibilidade metodológica. In: HARTMANN, Luciana; VELOSO, Graça (Org). O teatro e suas pedagogias: práticas e reflexões. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016.

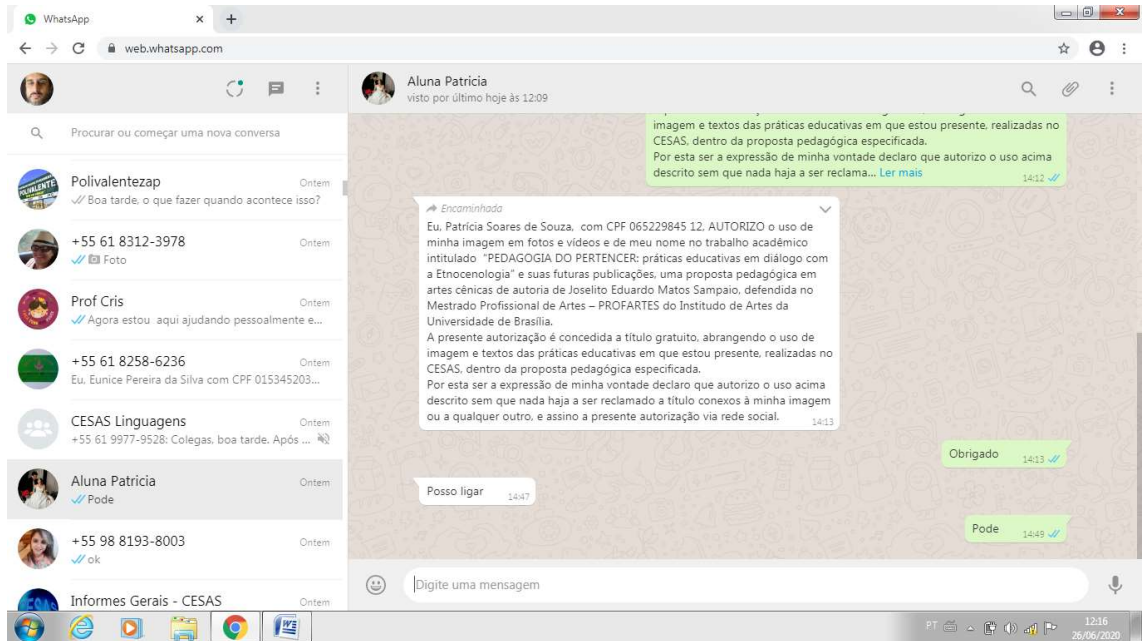
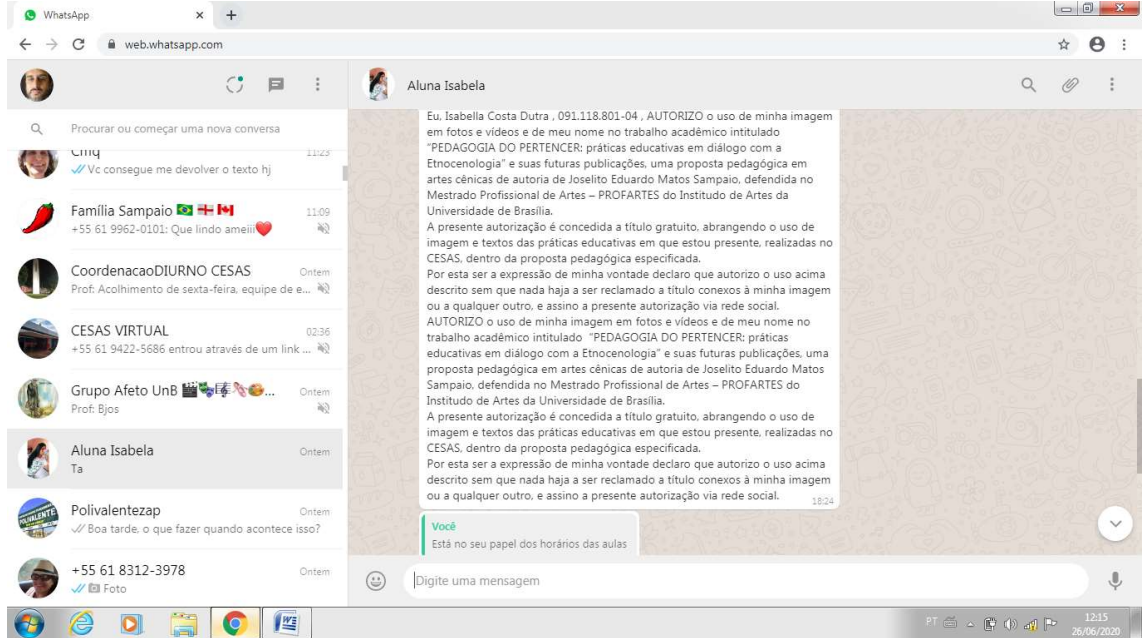
\_\_\_\_\_. A Visita do Divino: voto folia festa espetáculo. Brasília: Thesaurus, 2009.

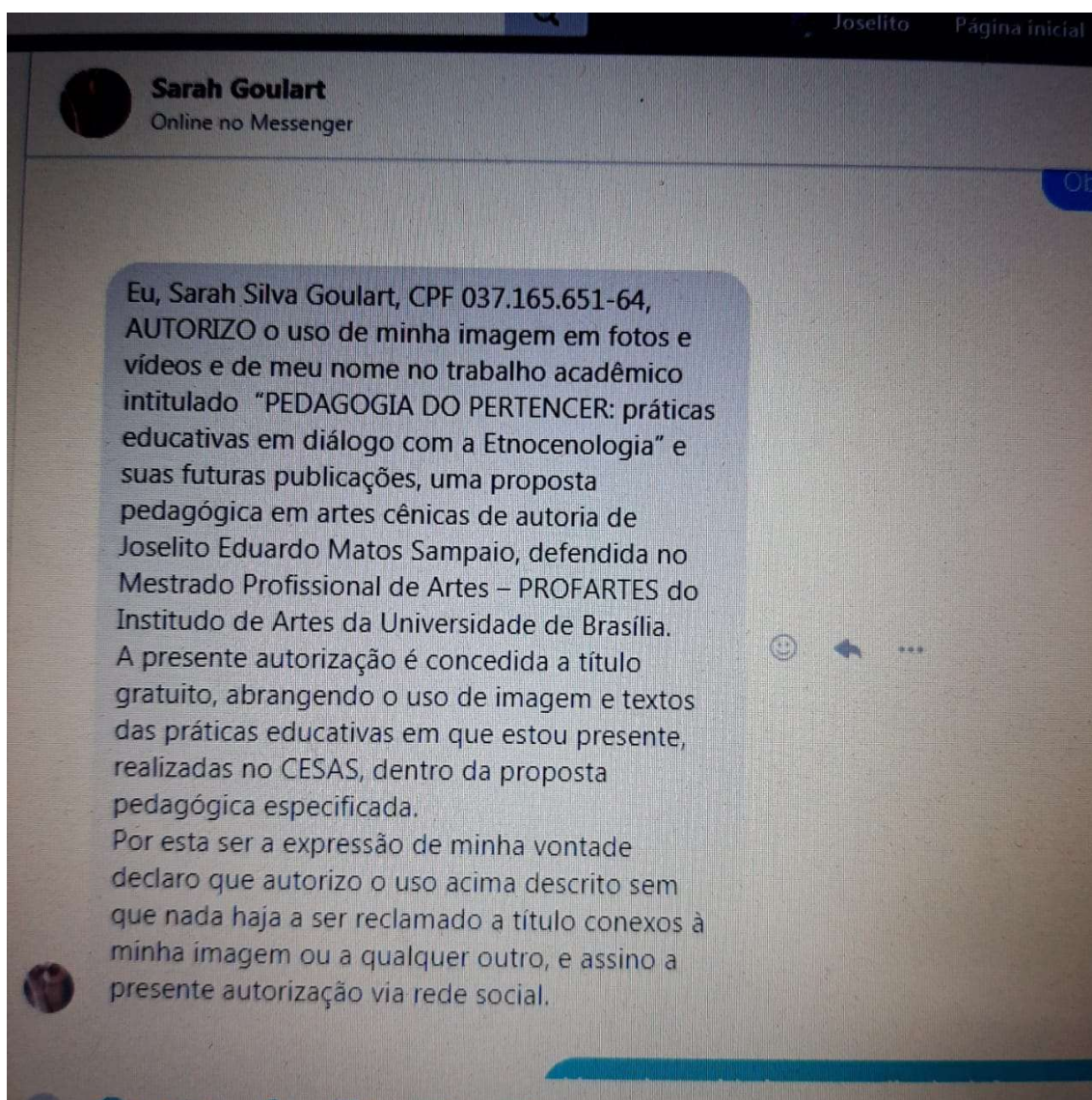
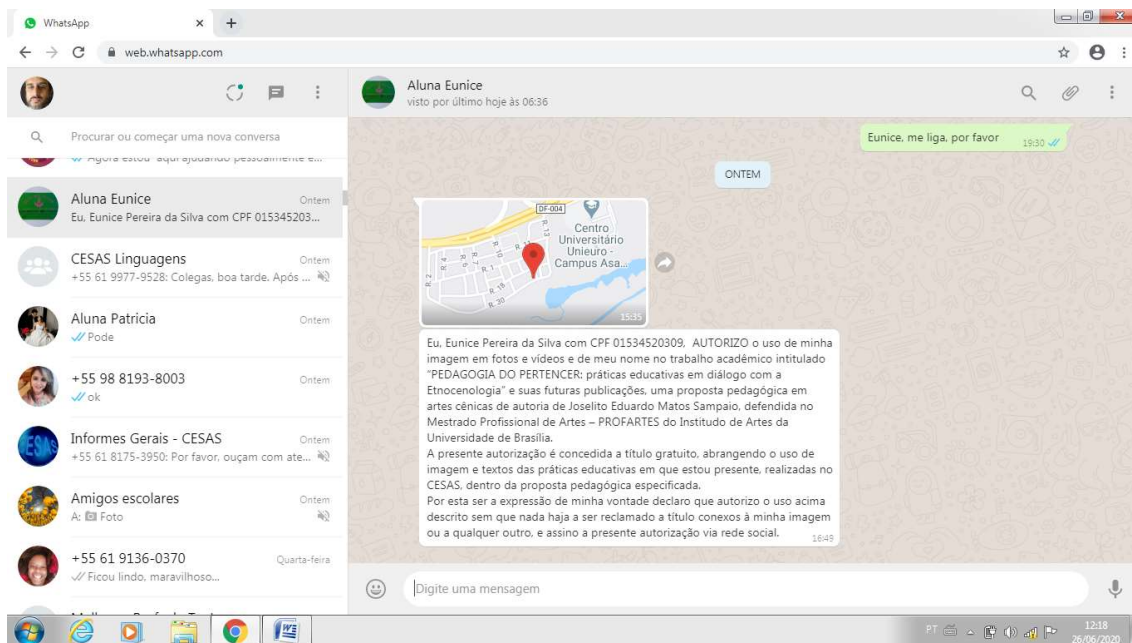
XAKRIABÁ, Célia N. C. O barro, o genipapo e o giz no fazer epistemológico de autoria Xakriabá : reativação da memória por uma educação territorializada. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) - Universidade de Brasília, 2018.



## 4.ANEXOS

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO





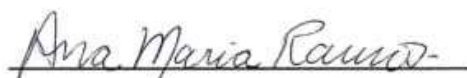
## AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM

Eu, Ana Maria Ramos, CPF 339.137.221-49, AUTORIZO o uso de minha imagem em fotos e vídeos e de meu nome no trabalho acadêmico intitulado "PEDAGOGIA DO PERTENCER: práticas educativas em diálogo com a Etnocologia" e suas futuras publicações, uma proposta pedagógica em artes cênicas de autoria de Joselito Eduardo Matos Sampaio, defendida no Mestrado Profissional de Artes – PROFARTES do Instituto de Artes da Universidade de Brasília.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso de imagem e textos das práticas educativas em que estou presente, realizadas no CESAS, dentro da proposta pedagógica especificada.

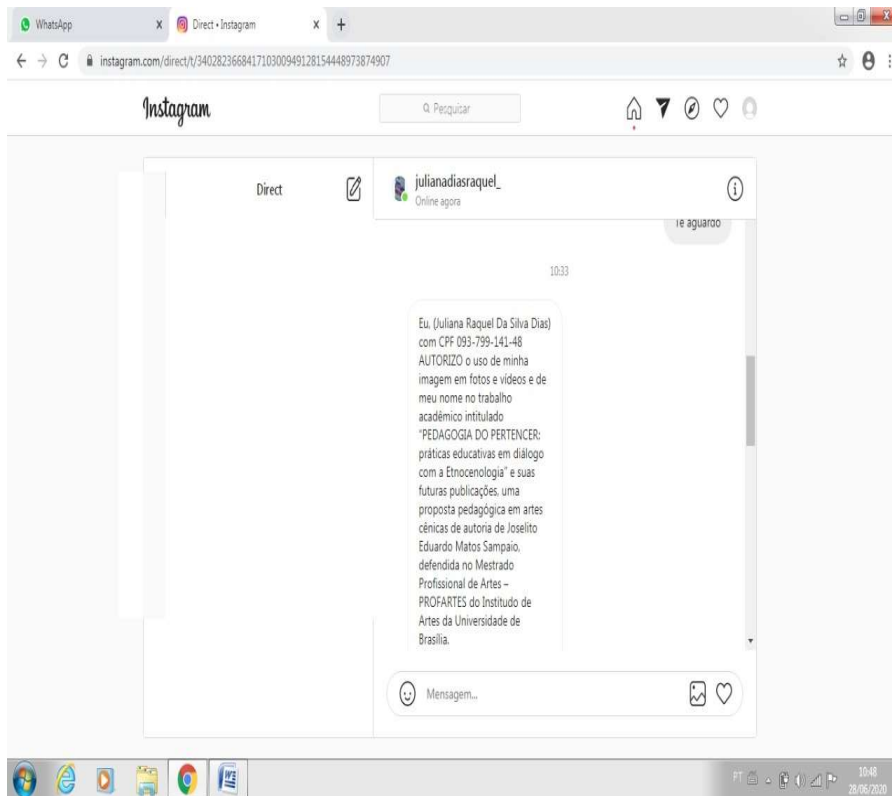
Por esta ser a expressão de minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização via rede social.

Brasília, 24 de junho de 2020.



Ana Maria Ramos





Eu, (Juliana Raquel Da Silva Dias) com CPF 093-799-141-48 AUTORIZO o uso de minha imagem em fotos e vídeos e de meu nome no trabalho acadêmico intitulado

“PEDAGOGIA DO PERTENCER: práticas educativas em diálogo com a Etnocologia” e suas futuras publicações, uma proposta pedagógica em artes cênicas de autoria de Joselito Eduardo Matos Sampaio, defendida no Mestrado Profissional de Artes – PROFARTES do Instituto de Artes da Universidade de Brasília. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso de imagem e textos das práticas educativas em que estou presente, realizadas no CESAS, dentro da proposta pedagógica especificada. Por esta ser a expressão de minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização via rede social. (RETIRADO DO INSTAGRAM- 28/06/ 2020)