

Universidade de Brasília – UnB  
Departamento de Teoria Literária e Literatura  
Programa de Pós-Graduação em Literatura – PósLit

RAYSSA AGUIAR BORGES

**CHÁ DE CARTAS: MEMÓRIAS DOS SUJEITOS DA EJA EM CENA**

Brasília - DF

2019

Universidade de Brasília – UnB  
Departamento de Teoria Literária e Literatura  
Programa de Pós-Graduação em Literatura – PósLit

RAYSSA AGUIAR BORGES

**CHÁ DE CARTAS: MEMÓRIAS DE ESTUDANTES DA EJA EM CENA**

Tese apresentada à Comissão Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Literatura e Práticas Sociais do Departamento de Teoria Literária e Literaturas da Universidade de Brasília como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora.

Área de Concentração: Literatura e Outras Artes  
Orientador: Prof. Dr. André Luís Gomes.

Brasília - DF

2019

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

AB732c Aguiar Borges, Rayssa  
Chá de Cartas: memórias de estudantes da EJA em cena. /  
Rayssa Aguiar Borges; orientador André Luis Gomes. --  
Brasília, 2019.  
175 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Literatura) --  
Universidade de Brasília, 2019.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Educação do Campo. 3.  
Escrita autobiográfica. 4. Escrita epistolar. I. Luis  
Gomes, André, orient. II. Título.

Nome: Rayssa Aguiar Borges

Título: Chá de Cartas: Memórias dos sujeitos da EJA em cena.

Tese apresentada à Comissão Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Literatura e Práticas Sociais do Departamento de Teoria Literária e Literaturas da Universidade de Brasília como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora.

Defesa realizada em: 08/08/2019

**Banca Examinadora**

Orientador: Prof. Dr André Luís Gomes

Instituição: Universidade de Brasília

Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Doutor Miguel Arroyo

Instituição: Universidade Federal de Minas Gerais

Julgamento: APROVADA

Assinatura: \_\_\_\_\_

Profª. Drª. Luciana Hartmann

Instituição: Universidade de Brasília

Julgamento: APROVADO

Assinatura: \_\_\_\_\_

Profª. Drª. Maria da Glória Magalhães

Instituição: Universidade de Brasília

Julgamento: aprovado

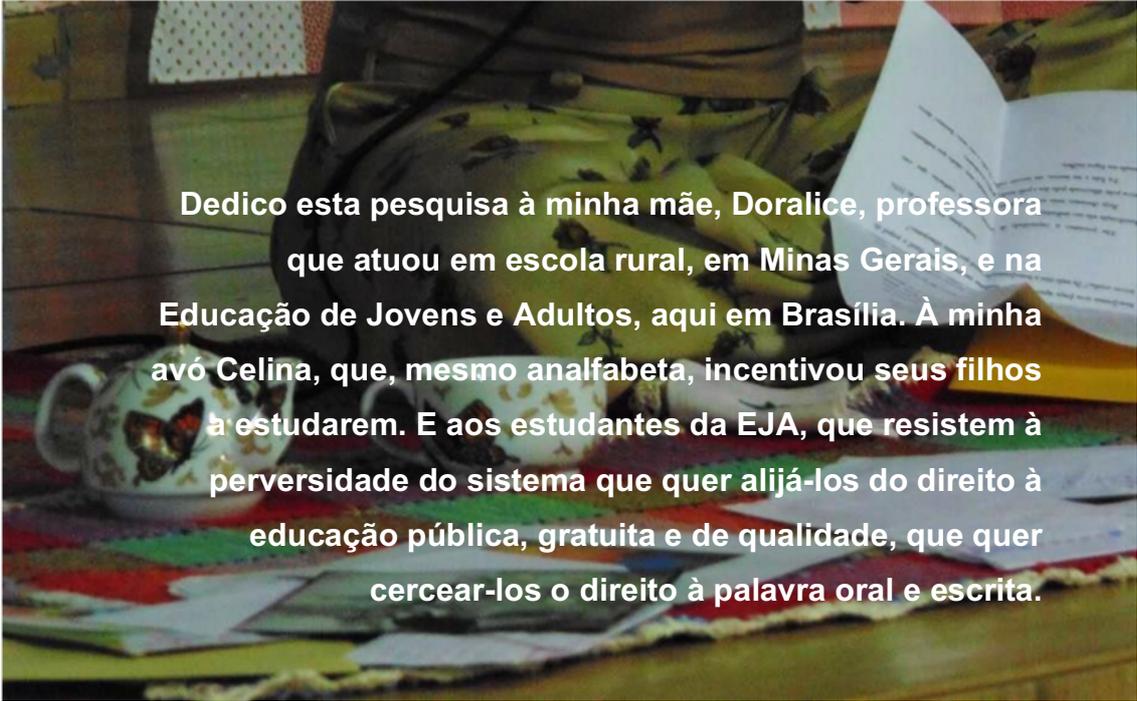
Assinatura: \_\_\_\_\_

Profª. Dr.ª Anna Izabel Costa Barbosa

Instituição: Secretaria de Educação do Distrito Federal e Instituto Federal de Brasília

Julgamento: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

A photograph showing a person sitting on a patterned surface, reading an open book. In the foreground, there is a white teapot and a white cup with a butterfly design, both on a colorful, patterned tablecloth. The background is slightly blurred, showing a wooden floor and a patterned wall.

**Dedico esta pesquisa à minha mãe, Doralice, professora que atuou em escola rural, em Minas Gerais, e na Educação de Jovens e Adultos, aqui em Brasília. À minha avó Celina, que, mesmo analfabeta, incentivou seus filhos a estudarem. E aos estudantes da EJA, que resistem à perversidade do sistema que quer alijá-los do direito à educação pública, gratuita e de qualidade, que quer cercear-los o direito à palavra oral e escrita.**

## AGRADECIMENTOS

Realizar esta pesquisa foi um grande desafio, com momentos de muita beleza e também de muita dor. O momento da escrita é, por vezes, bastante solitário, mas o pensamento é povoado por muitas vozes. Há muitas mãos neste projeto e, por elas, inicio meus agradecimentos. Sem a confiança e generosidade das/dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos do CED PAD-DF, *Chá de Cartas* não existiria. Agradeço imensamente a cada uma e a cada um por ter me confiado suas memórias e por todo o trabalho que construímos ao longo desses quase seis anos em que passamos juntos. Agradeço à escola e a todos os seus profissionais pela possibilidade de luta e pela construção de uma Educação do Campo.

Agradeço ao André, meu orientador, por topar esta empreitada comigo. À Luciana Hartmann, Glória Magalhães e Rafael Villas Bôas, pelas importantes contribuições no exame de qualificação. Ao Miguel Arroyo, por aceitar o convite de compor a banca da defesa desta tese, junto com a Luciana e Glória. Preciso confessar que dei pulos de alegria ao desligar o telefone. À Anna Izabel, grande parceira da Educação do Campo, com quem sempre aprendo muito, por aceitar participar da banca final como suplente.

Às amigas, agradeço pelos olhares generosos, pelas palavras de incentivo, pelos instantes necessários para desopilar. Em especial, à Gabriela e Júlia, as maiores entusiastas de *Chá de Cartas*, à Paola, pela disposição alegre em dialogar sobre alguns capítulos, à Vanessa, minha irmã, pelas referências militantes, à Tina Tude, pelas conversas nas madrugadas, à Aditi, pelo *abstract* e pelas tantas meditações... Ao Leandro, agradeço pelo nome “*Chá de Cartas*”.

À Dora, minha mãe, Dalton, meu pai, Eliane e Rose, minhas primas, e Lúcia, por segurarem as pontas da dinâmica familiar nos momentos em que precisei ficar isolada em minha casa escrevendo. A dedicação aos estudos certamente herdei de minha mãe, professora, e o gosto pela leitura de meu pai, um devorador de livros. Agradeço aos dois pela possibilidade de cumprir mais este ciclo.

Muito obrigada a todas e todos.

## RESUMO

*Chá de Cartas* surge no chão da escola, como atividade em sala de aula, na disciplina de Arte, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), em uma escola rural. Segue para a academia como projeto de pesquisa no Doutorado em Literatura e outras Artes (PosLit- UnB), orientado pelo Professor Dr. André Luís Gomes. A partir de rodas de conversa sobre Direito à Educação, as educandas e os educandos foram convidados a escrever cartas contando um pouco sobre seus percursos escolares, sobre o momento em que precisaram, por razões diversas, afastarem-se temporariamente da escola e sobre o que os traz de volta à vida escolar. Com as cartas em mãos, o trabalho tomou outro corpo, tornando-se uma intervenção cênico-pedagógica, quando as histórias desses educandos são compartilhadas, acompanhadas de uma deliciosa xícara de chá. *Chá de Cartas – Memórias dos Sujeitos da EJA em Cena* é uma pesquisa que busca, a partir do trabalho desenvolvido em sala de aula com estudantes da EJA e da decorrente intervenção cênico-pedagógica, estudar a escrita autobiográfica e a construção dramaturgica através desse material. Esta pesquisa parte do reconhecimento da história de vida de cada um dos sujeitos-autores e do seu consequente empoderamento.

Palavras-chave: Cartas; Educação de Jovens e Adultos; Educação do Campo.

## ABSTRACT

“Chá de Cartas” (Letter Tea) was born on the school floor, as a classroom activity, part of the Art discipline in Youth and Adult Education (EJA) at a rural school, and went on into the academy as a research project in the Doctorate in Literature and other Arts (PosLit- UnB), guided by Professor Dr. André Luís Gomes. From a discussion on the Right to Education, the students were asked to write letters sharing their school paths, the moment they had to temporarily leave school for a number of reasons, and what brought them back to school life. Once the cards were in our hands, the work took another direction, becoming a scenic-pedagogical intervention, where the stories of these students are shared together with a delicious cup of tea. “Chá de Cartas” - Memories of Subjects of the EJA in Scene is a research that seeks, from the work developed in the classroom with students of the EJA and the resulting scenic-pedagogical intervention, to study autobiographical writing and dramaturgical construction using this as a startpoint, as part of the recognition of the life history of each of the author-subjects and their consequent empowerment.

Keywords: Letters; Youth and Adult Education; Rural Education.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALFIN	Programa de Alfabetização Integral, organizado pelo Governo Revolucionário Peruano
AGITPROP	Agitação e Propaganda
CED	Centro Educacional
ConFAEB	Congresso da Federação de Arte Educadores do Brasil
CRE	Coordenação Regional de Ensino
DF	Distrito Federal
DIEJA	Diretoria de Educação de Jovens e Adultos
EAPE	Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos. Em algumas instâncias já foi adotada a sigla EJAIT, que corresponde à Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores.
EM	Ensino Médio
EPNBraz	Escola Classe da Natureza de Brazlândia
FUNARTE	Fundação Nacional de Arte
FUP	Faculdade UnB Planaltina (Campus da Universidade de Brasília em Planaltina)
LIAME	Seminário Literatura, Artes e Mídias
MCP	Movimento de Cultura Popular
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PAD-DF	Programa de Assentamento Dirigido do Distrito Federal
PDE	Plano Distrital de Educação 2015-2024
SEDF	Secretaria de Educação do Distrito Federal
SUBEB	Subsecretaria de Educação Básica
UDESC	Universidade Estadual de Santa Catarina
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UnB	Universidade de Brasília
UNIEB	Unidade de Educação Básica

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Anônima. Chile, maio de 1988.....	38
Figura 2: Anônima. Chile, início da década de 1980 .....	39
Figura 3: As quatro Arpilleras confeccionadas na oficina, em Brasília (2012).....	40
Figura 4: Confeção em grupo – Brasília (2012).....	40
Figura 5: Apresentação das Arpilleras para os outros grupos – Brasília (2012).....	41
Figura 6: Wehrmann (Fazenda Wehrmann, 2013). <i>Arpillera</i> de estudantes do 2º ano do Ensino Médio - Matutino .....	42
Figura 7: Carta da <i>Arpillera</i> Wehrmann (2013).....	42
Figura 8: Ajuda-nos (Café Sem Troco, 2013). <i>Arpillera</i> de estudantes da 8ª série do Ensino Fundamental – Matutino .....	43
Figura 9: Carta da <i>Arpillera Ajuda-nos</i> (Café Sem Troco, 2013).....	43
Figura 10: Agricultura Familiar (Buriti Vermelho, 2013). <i>Arpillera</i> de estudantes do 1º ano do Ensino Médio/Matutino .....	44
Figura 11: <i>Sussuarana</i> (Sussuarana , 2013). <i>Arpillera</i> de estudantes do 1º ano do Ensino Médio/Matutino .....	45
Figura 12: Face Criminal (Marajó, 2013). <i>Arpillera</i> de Estudantes de 3º ano do Ensino Médio/Matutino .....	45
Figura 13: <i>Agrotóxicos</i> (Alphaville e Jardim II, 2013). <i>Arpillera</i> de estudantes de 1º ano de EM/Matutino .....	46
Figura 14: Simplicidade do Campo (Fazenda Manga, 2013). <i>Arpillera</i> de estudantes de 3º ano do Ensino Médio/Matutino .....	46
Figura 15: Carta da <i>Arpillera Simplicidade do Campo</i> (2013).....	47
Figura 16: Sem título (2017). <i>Arpillera</i> de estudante da EJA/Noturno.....	49
Figura 17: Carta da <i>Arpillera</i> sem título - estudante da EJA/Noturno (2017). Data: 16.11.17	49
Figura 18: Sem título (Café Sem Troco). <i>Arpillera</i> de estudante da EJA/Noturno .....	50
Figura 19: A <i>Arpillera</i> (PAD-DF/Marajó/Café Sem Troco, sem data). <i>Arpillera</i> de estudantes da EJA/Noturno.....	50
Figura 20: Carta de <i>A Arpillera</i> .....	51
Figura 21: Sem título. <i>Arpillera</i> de estudante da EJA/Noturno (Mações Marajó).....	52
Figura 22: Escola (CED PAD-DF, sem data). <i>Arpillera</i> de estudantes 5ª etapa do 2º segmento da EJA/Noturno .....	52
Figura 23: Carta da <i>Arpillera Escola</i> .....	53

Figura 24: Sem título (CED PAD-DF, 2016). Arpillera de estudantes 5ª etapa do 2º segmento da EJA/Noturno.....	54
Figura 25: Sem título (CED PAD-DF, 2016). Arpillera de estudantes 5ª etapa do 2º segmento da EJA/Noturno.....	54
Figura 26: Árvore Genealógica (5ª etapa do 1º seg. da EJA - 2017).....	60
Figura 27: Árvore Genealógica (5ª etapa do 1º seg. da EJA - 2017).....	61
Figura 28: Árvore Genealógica (5ª etapa do 1º seg. da EJA - 2017).....	61
Figura 29: Apresentação no II Seminário Literatura, Artes e Mídias (LIAME), em 22/06/2017.....	96
Figura 30: Chá de Cartas na IV Semana Camponesa, em 11/05/2016.....	110
Figura 31: Apresentação no II Seminário Literatura, Artes e Mídias (LIAME), em 22/06/2017.....	113
Figura 32: Apresentação no II Seminário Literatura, Artes e Mídias (LIAME), em 22/06/2017.....	121
Figura 33: Apresentação na Licenciatura em Educação do Campo, na FUP/UNB, em 05/05/2017.....	128
Figura 34: Material de divulgação de Chá de Cartas.....	130

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	11
<b>1 REMETENTES: A INFUSÃO DE PASSADO E PRESENTE</b> .....	16
1.1 Erva Cidreira do meu quintal .....	16
1.2 Erva Cidreira do quintal da Escola .....	17
1.3 Água nova e fervente: a luta por uma Educação <i>do</i> Campo .....	22
<b>2 CHALEIRA REPLETA DE HISTÓRIAS: O INÍCIO DO PROJETO</b> .....	36
2.1 <i>Arpilleras</i> : costurando uma prática de arte política .....	37
2.2 Teatro do Oprimido: ensaio para a vida .....	55
2.3 Conhecer e contar nossas histórias .....	58
2.3.1 Árvores Genealógicas .....	59
2.3.2 Vida Maria: a arte imita a vida .....	62
2.3.3 Do relato à escrita epistolar .....	65
<b>3 DESTINATÁRIO: DA LEITURA À DEGUSTAÇÃO CÊNICA</b> .....	67
3.1 Além dos muros da escola .....	67
3.2 Uma intervenção para ler ou ver e ouvir .....	68
<b>4 MEMÓRIAS ESCRITAS À MÃO</b> .....	85
4.1 Direito à palavra. Direito à narrativa .....	85
4.2 Memórias em papel de carta .....	94
4.3 Chá de Cartas: seleção e encadeamento, um processo de “decupagem” e “montagem” .....	96
<b>5 DEGUSTANDO EM CENA CADA GOLE DE CHÁ</b> .....	110
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	134
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	139
<b>ANEXOS</b> .....	146
Anexo 1: Depoimento da Professora Gabriela Azevedo .....	146
Anexo 2: Matéria sobre a chacina em Marajó-GO .....	151
<b>APÊNDICES</b> .....	153
Apêndice 1: Chá de Cartas na Educação Infantil .....	153
Apêndice 2: Listagem de apresentações de <i>Chá de Cartas</i> .....	157
Apêndice 3: Fotos de Chá de Cartas .....	159
Apêndice 4: Um outro chá .....	166
Apêndice 5: Cartas e Chá .....	168

## APRESENTAÇÃO

*Chá de Cartas* é uma intervenção cênico-pedagógica, que surge no chão da escola, a partir de cartas autobiográficas de estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA)<sup>1</sup> de uma zona rural do Distrito Federal, e que, somente depois, se transformam em objeto de pesquisa acadêmica.

Sou professora de Arte na Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores do Campo desde 2013 e, cada vez mais, percebo a necessidade da sala de aula tornar-se um espaço de reconhecimento das histórias de vida e consequente empoderamento dos sujeitos que ali estudam, representantes da classe trabalhadora. Estes, em algum momento, foram aliados do processo escolar e retornam agora, com diferentes idades, conciliando estudo, trabalho e, sobretudo, no caso das mulheres, o cuidado com a casa e a família, ou seja, o trabalho doméstico não remunerado.

Em *Passageiros da Noite: do trabalho para a EJA. Itinerários pelo direito a uma vida justa* (2017), Miguel Arroyo levanta uma série de questões, que me ajudam a perceber, agora com mais clareza, a minha motivação em torno da prática de arte-educadora desde que comecei a lecionar no Centro Educacional PAD-DF.

Quem são os educandos/as com que trabalhamos nas escolas e, especificamente, na EJA? Como entender suas vivências tão extremas e como trabalhá-las nos conhecimentos? Com que artes de educar-formar? A que formação, a que saberes têm direito como mestres-educadores e educandos? Como garantir seu direito a entender os processos vividos de construir identidades educadoras inventadas? (ARROYO, 2017, p. 12)

[...] *Educação dos periféricos*. Não é essa a função das escolas públicas? Educar, acolher a infância periférica das cidades e dos campos? Os percursos de ônibus das periferias revelam quem são esses educandos e seus educadores. Revelam a EJA, opção dos periféricos. Oferta periférica – saída de emergência no sistema escolar. [...] Que dimensões revelam sua condição de periféricos? (*Ibidem*, p. 33)

Num território rural com mais de quinze comunidades ou agrovilas, o fato de apenas uma escola ofertar os três segmentos da modalidade Educação de Jovens e Adultos nos impõe a necessidade de refletir sobre essas questões apontadas por Arroyo e a urgência em conquistar os princípios da Educação do Campo como norteadores de nossa prática docente. As escolas do campo, sobretudo quando nos referimos à EJA, não devem ter como objetivo a formação de mão de obra para o Agronegócio.

---

<sup>1</sup> Nós, profissionais da EJA, fazemos a discussão de que é necessário complementar o nome dessa modalidade de ensino de maneira que inclua os idosos e deixe claro que seus sujeitos-alvo fazem parte da classe trabalhadora. Logo, o termo mais adequado seria EJAID, Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores.

Ao longo de pouco mais de cinco anos como educadora na EJA, procurei fazer das atividades em sala de aula uma forma de conhecer as/os educandas/os, abrindo espaço para que suas vivências fizessem parte de nossas conversas e de nossa produção artística, e para que a escola *no e do* campo, bem como o ensino noturno, sejam vistos como uma conquista da classe trabalhadora, havendo necessidade de reconquistá-los sempre, para que não seja cooptados pelos interesses do capital.

Inicialmente, não tinha a pretensão de transformar o trabalho com as cartas, desenvolvido em sala de aula, e a conseqüente criação cênica em pesquisa acadêmica. O projeto de pesquisa fez o caminho inverso do convencional: nasceu na educação básica, no trabalho cotidiano de sala de aula, para depois adentrar a Universidade. Assim, depois de construída a intervenção cênico-pedagógica, fui em busca do embasamento teórico que fundamentasse minha prática como teatro-educadora e minha prática artística, adentrando um universo novo para mim: a escrita epistolar e os estudos autobiográficos, em diálogo com o universo que já vinha pesquisando, o teatro político.

Depois de haver cursado os dois primeiros anos do doutorado, modifiquei o projeto de pesquisa, para que pudesse contemplar a realidade de “minha” sala de aula e os seus desdobramentos. Portanto, assumi meu papel de professora-pesquisadora, em meio a todas as demandas presentes na vida de uma docente da educação básica pública. Conectar meu papel de pesquisadora à minha realidade de trabalho deu vivacidade à pesquisa. Para Arroyo (2017, p. 13),

Há vida nas escolas. Seus profissionais são sujeitos de autorias de reinvenção da docência. Seu contato tão próximo com outro – crianças, adolescentes, jovens e adultos populares – que vai chegando de processos tão injustos de desumanização não lhes permite ficar distantes das experiências sociais extremas que os educandos e os próprios educadores carregam. Não há como ignorar as experiências sociais extremas e as interrogações desestruturantes que levam nos conhecimentos de que são profissionais. Sentem-se obrigados a mergulhar nessas experiências e em suas indagações, assumindo-as como temas geradores de estudo e de formação.

As cartas escritas por cada estudante que faz parte deste processo têm como tema a própria vida, as experiências sociais que os retiraram da escola, as indagações e experiências que os trazem de volta. Mas, se, por um lado, voltar esta pesquisa à experiência pedagógica e cênica das cartas deu-me vivacidade, ao mesmo tempo me impôs desafios. Como afirma Hermano Vianna, “escutar as narrativas de suas experiências é descobrir como é possível inventar incontáveis maneiras de enfrentar essa realidade extremamente difícil, não se deixando paralisar por ela” (VIANNA *apud* PEREIRA *et al.*, 1998, p. 7).

Entre os desafios, o primeiro deles foi refletir de forma analítica sobre uma prática que se deu de forma tão espontânea, ao menos aparentemente. E, ligado a isso, pensar o meu fazer não só como professora-pesquisadora, mas o meu fazer artístico, quando há tempos me vejo muito mais como professora e estudiosa do teatro do que como atriz ou intérprete-criadora.

Assim, este trabalho pretende estudar a escrita autobiográfica de estudantes-trabalhadores e a construção dramatúrgica documental e/ou memorialística a partir desse material, como parte do reconhecimento da história de vida de cada um dos sujeitos-autores e do seu consequente empoderamento, inserindo-se na luta pela Educação do Campo.

O mote para que as/os estudantes redigissem cartas autobiográficas foi o debate sobre o direito à Educação do Campo e o percurso que levou cada uma/um à Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores do Campo. Em razão disso, no primeiro capítulo, traço meu percurso até tornar-me professora da EJA no Centro Educacional PAD-DF (CED PAD-DF); trato sobre a constituição do território onde a escola se situa, chamado de Programa de Assentamento Dirigido do Distrito Federal (PAD-DF), como território do agronegócio, tendo como embasamento a tese de Luiz Augusto Rocha (1992) e o que apreendi sobre o território nesses pouco mais de cinco anos. Nesse capítulo, também discuto Educação do Campo a partir de textos de Roseli Salete Caldart, Marlene Ribeiro, Cecília Maria Ghedini e Anna Izabel Costa Barbosa, e a relação dos documentos legais<sup>2</sup>, orientadores da Educação do Campo no DF, com as matrizes pedagógicas da Educação do Campo, elaboradas por movimentos sociais e sindicais do campo, por meio da luta por educação e reforma agrária.

No segundo capítulo, procuro refletir sobre minhas práticas docentes no CED PAD-DF e sobre como elas me trouxeram até esta pesquisa. De alguma maneira, a autobiografia sempre esteve presente nos trabalhos desenvolvidos nas turmas do Segundo Segmento da EJA, nas quais ministrei as aulas de Arte.

As *Arpilleras*, técnica de costura chilena, contam um pouco da vida nas comunidades rurais que atendemos e, também, das conquistas e dificuldades em relação à escola. O Teatro do Oprimido, de Augusto Boal, tem como proposta encenar situações de opressão reais, conferindo importância ao tempo-espaço de compartilhamento de experiências vividas. Contar histórias reais, de sua própria vida ou de pessoas muito próximas, é rememorar e reelaborar o passado a partir do presente. Buscar suas raízes, na construção de sua árvore genealógica, dando espaço para considerar também o trabalho que desempenhavam nossos

---

<sup>2</sup> DISTRITO FEDERAL. Plano Distrital de Educação 2015/2024. Lei nº 5.499, de 14 de julho de 2015. Aprova o Plano Distrital de Educação – PDE e dá outras providências. **Diário Oficial do Distrito Federal**, nº 135, Brasília, DF, 15 de julho de 2015. SEDF. Currículo em Movimento da Educação Básica. Brasília: 2014.

antepassados, nos ajuda a pensar como chegamos aqui. “Vida Maria”, curta de animação de Márcio Ramos (Ceará), foi utilizado como estratégia para provocar reflexões sobre tantas outras *Marias*, que, como algumas de nossas avós, mães, ou, até mesmo, algumas/alguns das/dos estudantes, precisaram abandonar a escola para ajudar no trabalho doméstico, na roça... E, finalmente, as cartas, que deram início a esta pesquisa, escrita epistolar e autobiográfica generosa e reveladora.

Foram esses alguns dos trabalhos que me levaram a compreender que minha prática em sala de aula já vinha dando enfoque às histórias autobiográficas: *Arpilleras*; Teatro do Oprimido; “Contação” de Histórias; “Vida Maria”; Cartas; Árvores Genealógicas e do Trabalho.

No terceiro capítulo, apresento o roteiro da intervenção cênico-pedagógica *Chá de Cartas*, para, em seguida, analisar as cartas e a intervenção.

Sendo assim, no capítulo 4, a história pessoal de estudantes-trabalhadores(as) do campo é apresentada como parte da história que não é contada pela historiografia oficial, considerando as questões da memória, da autobiografia e da escrita epistolar.

Ao longo do percurso de pesquisa, o direito a narrar sua própria história apresentou-se como um desdobramento dos direitos à palavra oral e redigida. Tal direito me levou a problematizar a necessidade de nós, professoras e professores, darmos mais espaço e mais importância à escrita autobiográfica dentro dos processos formativos na Educação Básica, principalmente na Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores.

Para isso, as referências que apresento são: Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire (1987); O Método (auto)biográfico e a Formação, conjunto de pesquisas organizado por António Névoa e Matthias Finger (2010); Alterando o Destino, de Michael Lewis (1999); Metamemórias-Testemunho de Educadores: Contribuições da Educação Popular a Educação de Jovens e Adultos, de Maria Clarisse Vieira (2016); e a A Arte de Ler, de Michèle Petit (2010).

Além disso, posto que as cartas e a cena organizam-se como objeto estético, os estudos de Geneviève Haroche-Bouzinac sobre a escrita de cartas, *Escritas Epistolares* (2016), foram importantes para a discussão das cartas como material literário que deu origem ao material dramaturgicamente. E, sobre a escrita de diários, trago como referência um capítulo do Pacto autobiográfico, de Philippe Lejeune (2014).

No quinto capítulo, analiso a intervenção, tendo como fundamentos o teatro político e o teatro documentário. Alguns dos autores que fomentam essa análise são: Walter Benjamin,

Augusto Boal, Davi Giordano, Christine Hamon e Erwin Piscator. No que tange à *performance* oral no ato de contar histórias, recorro às pesquisas de Luciana Hartmann.

Com este trabalho, que parte da intenção de criar espaços e condições para que as/os estudantes da EJA Campo pensem e registrem sua própria história, chego a uma intervenção cênico-pedagógica que socializa a experiência desse processo e algumas das histórias. Espero que o resultado desta pesquisa possa contribuir para a luta pela Educação do Campo.

## 1 REMETENTES: A INFUSÃO DE PASSADO E PRESENTE

*O passado revelado desse modo não é o antecedente do passado, é a sua fonte* (BOSI, 1994, p. 89).

Nosso percurso de vida é o que nos traz aqui e nos leva adiante. Marie-Christine Josso, no texto *Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação* (1978)<sup>3</sup>, concede um lugar de destaque à reflexão sobre as experiências formadoras que marcam nossas histórias de vida. De acordo com a pesquisadora, o trabalho biográfico implica fortemente que nos comprometamos com um processo de reflexão orientado pelo nosso interesse, levando-nos a definir e a compreender o nosso processo de formação.

Daí a razão em começar esta tese com a reflexão sobre a minha trajetória e trazer um pouco do debate sobre Educação do Campo, para, posteriormente, trazer as atividades realizadas nas aulas de Arte, que buscam reconhecer as trajetórias de educandas e educandos. Infusão de passado e presente no preparo de nosso chá de futuro.

### 1.1 Erva Cidreira do meu quintal

Minha avó, nascida no interior de Minas Gerais, na roça, como ela gostava de dizer, faleceu aos 97 anos, analfabeta. Contudo, incentivou a estudar seus filhos e filhas, das quais quatro se formaram professoras, três pedagogas – uma delas é a minha mãe – e uma licenciada em artes cênicas. Minha mãe deu aulas em escolas rurais, no interior de Minas, indo muitas vezes a pé, a cavalo ou na caçamba de caminhões chamados de “pau de arara”, pois não havia transporte para ela, nem para os estudantes. Começou a dar aulas da 1ª a 3ª série primária<sup>4</sup> assim que terminou o Ginásio, hoje chamado Fundamental 2, ou Anos Finais do Fundamental<sup>5</sup>. Só mais tarde, mudou-se para uma cidade um pouco maior, quando fez o Curso Normal (Magistério), formação de nível médio para professores de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Em Brasília, fez o concurso para a SEDF, que, na época, aceitava professoras e professores normalistas de Minas e de Goiás. Depois de quatro

<sup>3</sup> Texto publicado pela primeira vez em 1988, no livro “O Método (Auto)Biográfico e a Formação”, organizado por António Nóvoa e Mathias Finger. A edição brasileira citada na presente pesquisa é de 2010.

<sup>4</sup> A 4ª Série Primária dificilmente era ofertada em Escolas Rurais naquela época.

<sup>5</sup> A presença de professoras e professores sem formação superior, e mesmo sem toda a formação básica, nas escolas rurais era muito comum.

anos como professora efetiva da SEDF, cursou Pedagogia. Trabalhou como alfabetizadora de crianças e de adultos na Secretaria de Educação até se aposentar.

Cresci acompanhando minha mãe à escola e admirando-a no preparo das aulas e de materiais. Meu desejo de ser professora, portanto, carrega uma herança da experiência familiar. Licenciei-me em Artes Cênicas, como uma das minhas tias. Tornei-me professora da Educação de Jovens e Adultos, como minha mãe. Os caminhos que percorri ao logo de minha formação, tanto na licenciatura em Teatro como no mestrado em Literatura e Outras Artes, trouxeram-me como norteadores de meus estudos e de minha prática teatral e docente o Teatro Político e o Teatro de Agitação e Propaganda (agitprop). Erwin Piscator, Bertold Brecht, Christine Hamon e, principalmente, Augusto Boal e seu Teatro do Oprimido foram minhas principais referências. Porém, meu interesse mais específico pela Educação do Campo surge com a conclusão de minha graduação.

Ao final do projeto de diplomação, quando trabalhei com Teatro do Oprimido em um grupo de jovens da rede pública de ensino, recebi o convite de um dos professores da banca, Rafael L. Villas Bôas, para conhecer um coletivo de teatro e agitprop camponês, a Brigada Semeadores (MST-DF/Entorno), da qual ele era integrante. Passei a fazer parte do coletivo e, quando ingressei no mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Literatura, pesquisando o Teatro do CPC da UNE, Rafael me convidou para integrar a Licenciatura em Educação do Campo, na FUP (UnB, Campus Planaltina), como professora voluntária das disciplinas de teatro que ele ministrava.

Essas duas vivências fizeram com que eu me voltasse para a Educação do Campo. Assim, quando fui nomeada na Secretaria de Educação do Distrito Federal, solicitei, na primeira oportunidade, ser remanejada para uma escola rural, permanecendo no Centro Educacional PAD-DF (CED PAD-DF) nesses seis últimos anos, em permanente busca pelo aprendizado das especificidades da Educação do Campo.

## **1.2 Erva Cidreira do quintal da Escola**

O PAD-DF, Programa de Assentamento Dirigido do Distrito Federal, território onde se situa a nossa escola, é uma região de agronegócio e não de assentamento de reforma agrária, na área rural do Paranoá. O Programa foi implementado a partir de 1977, com intuito de trazer o agronegócio para o cerrado em áreas do DF. Com isso, o PAD-DF tornou-se um dos grandes polos do agronegócio brasileiro.

A dissertação de mestrado em Sociologia (UFRS), intitulada *Modernização e diferenciação social (o caso do Programa de Assentamento Dirigido do Distrito Federal - PAD/DF)*, de Luiz Augusto Rocha, defendida em 1992, apresenta o programa da seguinte maneira:

O Programa de Assentamento Dirigido do Distrito Federal - PAD/DF foi elaborado em 1977, [...] podemos afirmar que, dentro do contexto geral, a elaboração e implantação do PAD/DF está inserida na dinâmica de ampliação da acumulação capitalista para as regiões de fronteira. No sentido específico do projeto, enquanto expressão de uma política de conteúdo regionalizado, podemos supô-lo uma frente de expansão da agricultura comercial na região Centro-Oeste, patrocinada pela aliança do capital nacional e internacional, com o aval do Estado (ROCHA, 1992, p. 25).

Rocha afirma que, antes da implementação do projeto, os moradores da região eram, na maioria, pequenos e médios pecuaristas com explorações extensivas. Ele explica que, de acordo com os documentos da Secretaria de Agricultura e produção do Distrito Federal (SAP/DF), o “desenvolvimento preconizado para a região pressupunha um agricultor com capacidade empresarial, que praticasse uma agricultura inserida no mercado com alto uso de insumos industrializados, por um lado, e a industrialização da produção, pelo outro” (*ibidem*, p. 81-82).

Além do crédito rural, da disponibilidade de uma tecnologia para exploração dos solos do cerrado, da presença de um mercado em Brasília e de infraestrutura de escoamento da produção para os principais centros consumidores do país, duas importantes condições que propiciaram o desenvolvimento do projeto foram:

a existência de uma reserva de mão-de-obra rural assalariada, que não tivera acesso à terra, e um contingente de agricultores que sobrevivia da Produção de subsistência em terras cuja condição legal de propriedade era precária. [E] as grandes extensões de terra do Distrito Federal sob o controle direto do Estado, que mantivera estas áreas como espaços para reprodução do capital (ROCHA, 1992, p. 84).

Resumindo, o PAD/DF foi idealizado como “um projeto para o capital”, que reproduziu em nível de planejamento o modelo de desenvolvimento imposto ao Brasil desde meados dos anos 60. Privilegiava a inserção do capital privado na agricultura, concentrando recursos num grupo de agricultores previamente selecionados pela condição de posse, de um volume adequado de bens, enquanto, por outro lado, excluía ou subordinava o trabalhador rural ao capital (*Ibidem*, p. 90).

A concepção de modernização da agricultura, que estava implícita no planejamento do PAD/DF, previa uma atividade produtiva sustentada por duas classes sociais básicas que seriam os capitalistas possuidores dos meios de produção e os trabalhadores rurais que venderiam sua força de trabalho.

A concentração dos meios de produção nas mãos de indivíduos previamente selecionados e a exclusão de outros indivíduos do acesso a estes meios de produção

foi a base econômica para a formação destes grupos sociais no projeto (*Ibidem*, p. 145).

De acordo com o pesquisador, a Cooperativa COOPA-DF, concebida e constituída junto ao PAD-DF, contou com os empresários rurais em sua criação e gestão, os quais predominaram nas diretorias da Cooperativa. Dessa forma, a cooperativa representava “os empresários rurais que ocupam grandes áreas dentro do projeto e se dedicam ao plantio de grãos, atendendo ao modelo de desenvolvimento planejado para o PAD/DF de uma agricultura comercial voltada para o mercado e com uso intenso de capital” (*Ibidem*, p. 109).

O valor da taxa de inscrição inviabilizava a inclusão do pequeno produtor no quadro de associados da COOPA-DF. Por isso, “o trabalhador rural sem terra, os pequenos produtores voltados para produção de subsistência e produtores de hortifrutigranjeiro, em pequena escala” (*ibidem*, p. 123), foram excluídos da Cooperativa. Entretanto, no momento inicial, a Cooperativa serviu para reivindicar condições estruturais básicas para os assentados nas colônias agrícolas e agrovilas do PAD-DF:

Decorrente de uma necessidade de se legitimar como representante da “comunidade”, a COOPA-DF atuou no sentido de obter uma infra-estrutura de serviços de saúde e educação, falando em nome de um expressivo contingente populacional presente nestes assentamentos (ROCHA, *op. cit.*, p. 112).

Os relatórios da COOPA-DF trazem, como objetivos da Cooperativa, uma série de benefícios, como escola e posto de saúde para atendimento ao PAD/DF, que seriam alcançados em grande parte até 1983 (*Ibidem*)<sup>6</sup>.

A maioria dos estudantes da EJA no CED PAD-DF é formada por trabalhadoras e trabalhadores das fazendas e empresas ligadas ao agronegócio, e alguns (poucos, eu diria) possuem em casa sua pequena produção<sup>7</sup>. São naturais de diversas regiões, principalmente Nordeste e Centro-Oeste. Muitos chegaram à região do PAD-DF acompanhando a família ou em busca de trabalho – alguns já empregados, como é o caso de estudantes oriundos da região

---

<sup>6</sup> “Apio à Comunidade: Durante o período foram tomadas as medidas necessárias para que toda a dependência da comunidade de serviços da Cooperativa fosse eliminada. Assim, atuamos diretamente para que fosse construída uma Igreja, um posto de saúde, um colégio para 700 alunos. Providenciamos ainda que o Estado instalasse os serviços de energia, para o início da Agrovila por parte do Governo do Distrito Federal. As casas ali construídas serão de inteira responsabilidade dos beneficiários e esses bens não têm vínculo de nenhuma espécie com a Cooperativa” (RELATÓRIO COOPA-DF, 1990 *apud* ROCHA, 1992, p. 113).

<sup>7</sup> “Um segundo grupo social presente no PAD/DF é constituído pelo trabalhador rural sem terra e a pequena produção voltada para o auto-abastecimento, que utiliza a mão-de-obra familiar [...] O campesinato presente no PAD/DF limitou-se, em geral, ao plantio dos produtos que fazem parte da sua cesta básica, adaptando suas atividades às características agronômicas da terra disponível e às condições de limitação individual impostas pelo tamanho e “qualidade” da terra e pela capacidade financeira” (ROCHA, 1992, p. 140). “A venda da força de trabalho é uma constante para que este grupo possa manter sua reprodução” (*Ibidem*, p. 141-141).

da Chapada dos Veadeiros, em Goiás, que recorrentemente são chamados para trabalhar em uma das fazendas da região.

Quando cheguei ao CED PAD-DF, a escola ainda não havia iniciado seu processo de transição de Escola Rural para Escola do Campo. No cerne da questão está a compreensão da diferença entre uma escola *no* campo (na zona rural) e uma escola *do* campo (com princípios ligados ao modo de produção de vida no campo), como veremos mais adiante. O pontapé inicial foi a elaboração e a realização da *I Semana Camponesa do CED PAD-DF*<sup>8</sup>, que chegou à sétima edição neste ano de 2019. A busca pela implementação da Educação do Campo, na Secretaria de Educação do DF, é anterior a isso, sendo a Meta 8 do Plano Distrital de Educação (PDE), com suas 41 estratégias, uma das conquistas que visa à garantia desse direito.

O *Projeto Semana Camponesa* consiste na realização, dentro do Centro Educacional PAD-DF, de um ciclo de palestras e oficinas com temáticas relacionadas à questão do campo, segundo a perspectiva dos trabalhadores e trabalhadoras do campo e dos movimentos sociais. O projeto surgiu em contrapartida à *Agrobrasil*, a grande feira do agronegócio que acontece às portas da escola.

Tradicionalmente, as turmas do turno diurno faziam visita à feira, acompanhadas dos professores. Muitos estandes distribuem bonés, mudas, folhetos e outros *souvenires*; outros estandes, com seus grandes tratores e maquinários, permitem que os visitantes se aproximem das máquinas e subam nos tratores para fazer uma fotografia, seduzindo e encantando estudantes e professores. Após a *I Semana Camponesa*, que geralmente é realizada na mesma semana em que acontece a feira, a então diretora, Neucyara Sanchez, suspendeu as visitas.

A *Semana Camponesa* tem como objetivo trazer os movimentos sociais do campo e os movimentos ambientalistas, a Universidade, professores e estudantes de outras instituições de ensino para dentro da escola, considerando uma perspectiva de intercâmbio, de troca de conhecimentos acerca da realidade agrária brasileira, por meio de palestras, debates, oficinas, apresentações artísticas e culturais, elaboração e apresentação de trabalhos dos estudantes. A partir de discussões sobre Educação do Campo, trabalho no campo, agroecologia, agrofloresta, agricultura familiar, transgênicos, agrotóxicos, segurança alimentar, conflito

---

<sup>8</sup> A *I Semana Camponesa* foi realizada no mês de maio de 2013, durante a gestão da diretora Neucyara Sanchez, vice-diretora Silvania Paulino e supervisora pedagógica Tânia Sousa Lima (diurno) e Aricelma Assunção Pedra Vales (noturno/EJA). O Projeto foi elaborado e coordenado pelas professoras Rayssa Aguiar Borges (Artes) e Sália Bona (Geografia), contando com aval, apoio e participação da direção, supervisão pedagógica e corpo docente, sendo incorporada ao Projeto Político Pedagógico da Escola. Disponível em: <http://sumtec.se.df.gov.br/sistemas/ppp/wp-content/uploads/2014/09/PPP-CED-PAD-DF-2017.pdf>

fundiário e etc., são estabelecidos o campo e a realidade dos estudantes-trabalhadores enquanto centralidade no processo educativo. Estão, portanto, em consonância, por exemplo, com o Currículo em Movimento da Educação de Jovens e Adultos da SEDF, que diz o seguinte:

EJA na Educação do Campo - Busca atender aos estudantes do campo compreendendo suas especificidades, valorizando o conhecimento cultural característico da realidade do campo e, desta forma, articulando os eixos do currículo ao contexto de agricultura familiar, economia solidária, cooperativismo e sustentabilidade (SEDF, 2014b, p. 13).

A cada ano, a organização e a realização do projeto têm se tornado mais coletiva, contando com uma maior participação dos trabalhadores da educação e dos estudantes, envolvendo a Coordenação Regional de Ensino (CRE) do Paranoá, a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE) e outras escolas rurais do Paranoá.

No ano de 2018, as professoras e os professores do CED PAD-DF solicitaram à CRE Paranoá e conquistaram o direito à formação em Educação do Campo na própria escola, posto que a distância da Regional de Ensino e da Escola de Aperfeiçoamento da SEDF inviabilizava a participação de muitas(os) professoras(es). O curso “Semeando” teve início em agosto de 2018 e foi ministrado pela professora mestre Gabriela Azevedo, que já foi Coordenadora Intermediária de Educação do Campo da CRE-Paranoá/Itapoã.

A Educação do Campo é um direito conquistado pelas lutas dos movimentos sociais do campo<sup>9</sup> e, dentro da Secretaria de Educação<sup>10</sup>, há pessoas empenhadas em fazer com que esse direito seja garantido, que haja escolas situadas na zona rural e que elas não sejam apenas

---

<sup>9</sup> “No processo de resistência à ditadura militar, e mais efetivamente a partir de meados da década de 1980, as organizações da sociedade civil, especialmente as ligadas à educação popular, incluíram a educação do campo na pauta dos temas estratégicos para a redemocratização do país. A idéia era reivindicar e simultaneamente construir um modelo de educação sintonizado com as particularidades culturais, os direitos sociais e as necessidades próprias à vida dos camponeses”. “Nesse ambiente político, aliando mobilização e experimentação pedagógica, passam a atuar juntos sindicatos de trabalhadores rurais, organizações comunitárias do campo, educadores ligados à resistência à ditadura militar, partidos políticos de esquerda, sindicatos e associações de profissionais da educação, setores da igreja católica identificados com a teologia da libertação e as organizações ligadas à reforma agrária, entre outras. O objetivo era o estabelecimento de um sistema público de ensino para o campo, baseado no paradigma pedagógico da educação como elemento de pertencimento cultural. Destacam-se, nesse momento, as ações educativas do Movimento Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), da Comissão Pastoral da Terra (CPT), da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag) e do Movimento Eclesial de Base (MEB). Outras iniciativas populares de organização da educação para o campo são as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), as Casas Familiares Rurais (CFRs) e os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFAs). Essas instituições, inspiradas em modelos franceses e criadas no Brasil a partir de 1969 no Estado do Espírito Santo, associam aprendizado técnico com o conhecimento crítico do cotidiano comunitário” (HENRIQUES *et al.*, 2007, p. 11-12).

<sup>10</sup> De acordo com Anna Izabel, em conversa informal, em dezembro de 2011, a luta por Educação do Campo dentro da Secretaria de Educação conquista a criação do Núcleo de Educação do Campo dentro da estrutura organizacional da SEDF. No ano seguinte, são realizados diagnósticos e encontros pedagógicos para, em 2013, dar início às formações.

escolas *no* campo, mas escolas *do* campo, levando em consideração as especificidades do modo de produção de vida no campo, dialogando com a realidade das comunidades rurais atendidas e com seus diversos saberes.

### 1.3 Água nova e fervente: a luta por uma Educação *do* Campo

*Vincular as lutas por escola a lutas pelo direito a uma vida justa, por justiça, radicaliza o direito à educação. Radicaliza o pensamento pedagógico, a docência e sua formação* (ARROYO, 2017, p. 8).

As escolas que atendem as populações das zonas rurais contaram, historicamente, com políticas públicas que consideravam os trabalhadores da terra como desprovidos de conhecimentos e de interesses bem definidos, como explica Marlene Ribeiro (2013). Sob influência de entidades estrangeiras, sobretudo estadunidenses, as iniciativas educacionais buscavam integrar as populações rurais ao desenvolvimento capitalista, por meio de programas e “pacotes” prontos, sem que as populações fossem ao menos consultadas. Dessa forma, elas eram excluídas da possibilidade de intervir nos objetivos, conteúdos e metodologias desses programas que sequer sabiam a origem. A autora esclarece que havia

por parte dos sujeitos do capital, interesses ligados à expropriação da terra e à consequente proletarização dos agricultores, combinado com a implantação de uma produção agrícola geradora de dependência científica e tecnológica da parte dos trabalhadores do campo. A educação rural, desse modo, funcionou como uma educação formadora tanto de uma força de trabalho disciplinada quanto de consumidores dos produtos agropecuários, agindo, nesse sentido, para eliminar os saberes acumulados pela experiência sobre o trabalho com a terra (RIBEIRO, 2013, p. 171-172).

Porém, na atualidade, os movimentos camponeses evidenciam “a necessidade de políticas públicas dirigidas aos interesses dos trabalhadores da terra” e “querem ser os sujeitos da formulação e execução de propostas pedagógicas a eles destinadas” (RIBEIRO, 2013, p. 173). De acordo com a pesquisadora, os movimentos sociais do campo incluem, na década de 1990, a educação como uma de suas prioridades,

Contraopondo-se ao rural como negação histórica dos sujeitos que vivem do trabalho da/com a terra, esses movimentos ressignificam a si mesmos, enquanto sujeitos políticos coletivos, e à sua educação, negando o rural e assumindo o campo como espaço histórico da disputa pela terra e pela educação. Campo, portanto, não quer significar o perfil do solo em que o agricultor trabalha, mas o projeto histórico de sociedade e de educação que vem sendo forjado nos e pelos movimentos camponeses.

O conceito de educação do campo vem sendo construído nos movimentos que lutam pela terra de trabalho, organizados na Via Campesina-Brasil. Campo para esses movimentos tem uma conotação política de continuidade das lutas camponesas internacionais, explicitado nas *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*<sup>11</sup>, segundo as quais:

A educação do campo, que tem sido tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolherem-se os espaços pesqueiros, caíças, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (RIBEIRO, 2013, p. 41-42).

Tanto Marlene Ribeiro quanto Roseli Caldart, intelectual orgânica<sup>12</sup> do Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra (MST), apontam que a luta por uma Educação do Campo no Brasil foi/é protagonizada pelo MST. Caldart (2016) explica que, inicialmente, as famílias sem-terra reivindicavam escolas para os acampamentos ou para os assentamentos por meio de atos e audiências com os governos, mas

Como negociar geralmente não era o suficiente, logo a palavra de ordem do conjunto passou a valer também para a questão das escolas: *ocupar é a única solução!* A forma é que até podia ser um pouco diferente: ocupar a escola significava primeiro organizar por conta própria, começar o trabalho e os registros formais já sabidos como obrigatórios, mesmo que em condições materiais precárias, e então iniciar as negociações com os órgãos públicos para sua legalização. Às vezes esse se transformava, então, no momento de ocupação literal: se a legalização tardasse muito, secretarias de educação poderiam ser ocupadas, marchas poderiam ser realizadas, e de preferência de forma massiva, envolvendo todas as pessoas que tivessem alguma relação com a escola em questão: a comunidade, as professoras e as crianças (CALDART, 2016, p. 244-245).

As famílias sem-terra, esclarece a pesquisadora, “*mobilizaram-se* (e mobilizam-se) *pelo direito à escola* e pela possibilidade de uma escola que fizesse diferença ou tivesse realmente sentido em sua vida presente e futura (preocupação com os filhos)” (*ibidem*, p. 288, grifos da autora). Portanto, não bastava (e não basta) conquistar apenas as escolas *no campo*, ou seja, não era(é) suficiente que houvesse(haja) escola no território, também era(é) necessário “*produzir uma proposta pedagógica específica para as escolas conquistadas e formar educadoras e educadores capazes de trabalhar nessa perspectiva*” (*ibidem*, p. 229, grifos da autora). Em outras palavras, é preciso que a escola também seja *do campo*:

<sup>11</sup> Essas diretrizes foram aprovadas tornando-se Resolução nº 1, do Conselho Nacional de Educação (CNE), de sua Câmara de Educação Básica (CEB), de 3 de abril de 2002 (Resolução CNE/CEB 1, de 03/04/2002).

<sup>12</sup> Gramsci “distinguiu entre a intelectualidade ‘tradicional’ de qualquer país, que se considera uma classe ou comunidade à parte – isolamento irreal [...] – e os grupos pensantes que toda classe [...] produz ‘organicamente’ a partir de suas próprias fileiras” (BOTTOMORE, Tom (Org.). **Dicionário do pensamento marxista**. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988, p. 195). Roseli Caldart integra o Setor de Educação do MST.

Na discussão da prática em andamento construiu-se a clareza de que essa luta tinha sentido à medida que se conseguisse mais do que colocar escolas nos assentamentos; era preciso construir uma escola de assentamento, ou seja, com a identidade entrelaçada aos desafios mais importantes do movimento naquele período histórico (estou me referindo ao final da década de 1980, início dos anos de 1990), e que se referiam prioritariamente às relações que a escola poderia ter com a organização da produção e mais diretamente, com a implementação da proposta de cooperação agrícola, que estava em um momento forte de decisão no MST (*ibidem*, p. 268).

Para ser coerente com o projeto de sociedade almejado pelos movimentos sociais do campo, a escola, de acordo com Roseli, deve fazer “parte da estratégia de luta pela Reforma Agrária” (*Ibidem*, p. 230); dar ênfase à “formação do *sujeito de direitos* e na consolidação de uma coletividade para conquistá-los” (*Ibidem*, p. 230, grifo da autora); trabalhar na perspectiva da *pedagogia da práxis*, ou seja, a relação entre teoria e prática deve ser um princípio pedagógico; deve fomentar uma educação para a cooperatividade, possibilitando que os educandos experimentem a cooperação na prática da gestão da escola; e mais:

[...] importância do *planejamento coletivo* das aulas, do envolvimento dos estudantes em processos de *trabalho produtivo*... As questões de sala de aula voltam-se, então, para o desafio de juntar as diversas experiências consideradas educativas: *Como trazer as questões vivenciadas no trabalho para dentro das aulas? Serão os temas geradores a saída para discutir questões da realidade sem cair no espontaneísmo dos interesses de cada aluno ou de cada momento? Como ensinar Matemática a partir da horta que as crianças estão cuidando?* Esses são exemplos de questões discutidas especialmente nos cursos de Magistério nas oficinas pedagógicas desse período (*Ibidem*, p. 293, grifos da autora).

Para que isso seja possível, é necessário “se preocupar também com a escolarização das professoras sem-terra” (CALDART, 2016, p. 228). A docência deve estar “a serviço de uma causa social, de um projeto humano e histórico” (*Ibidem*, p. 301). Desse modo, a luta “não ficaria restrita às escolas de primeira a quarta série, mas acompanharia o próprio avanço da trajetória das famílias sem-terra, o que não parou mais de fazer até hoje” (*Ibidem*, p. 251).

Na mesma época em que se iniciava a primeira turma de Magistério surgiu no MST a preocupação com grande número de analfabetos existentes nos assentamentos, especialmente evidenciado quando se buscava iniciar experiências de cooperação agrícola, e então *não tinha ninguém para fazer a ata das reuniões*. Em 1989, foi feita no Coletivo Nacional [de Educação] uma primeira discussão sobre a necessidade de fazer uma *Campanha Nacional de Alfabetização nos Assentamentos*. A partir daí, começaram algumas iniciativas nos estados. Pelos registros do Setor de Educação, uma das experiências de maior fôlego aconteceu entre 1991 e 1992 no Rio Grande do Sul, tendo destaque da presença de Paulo Freire em sua abertura solene, *em um assentamento enorme*, como relataria ele próprio, anos mais tarde. Somente a partir de 1995, 96, no entanto, o MST conseguiu *desencadear movimento nacional de educação de jovens e adultos* (CALDART, 2016, p.272-273, grifos da autora).

Assim como a luta do MST por Reforma Agrária faz parte de um projeto de país, a luta por escolas *nos* acampamentos e assentamentos precisou considerar a necessidade de vinculação dessas escolas às questões da realidade específica de cada acampamento e assentamento, à organização da produção, à mediação dos processos sociais que acontecem no campo, à identidade sem-terra, tornando-se luta por Escolas *do* Campo para as trabalhadoras, os trabalhadores do campo e seus filhos. A “educação em sintonia com a opção já feita de participar da construção de *um projeto popular de desenvolvimento para o Brasil*” (CALDART, 2016, p. 280), pois o “mesmo modelo de desenvolvimento que gera os sem-terra, também os exclui de outros direitos sociais, entre eles, o de ter acesso à escola” (*Ibidem*, p. 231).

Roseli Caldart aponta em seu estudo, pautando-se pelo Censo da Reforma Agrária de 1997, realizado pelo INCRA, em parceria com a UnB e outras universidades brasileiras, que os índices de analfabetismo e de baixa escolarização não diziam respeito apenas à realidade dos camponeses sem-terra, mas ao “conjunto dos povos do campo, dada a inexistência de políticas públicas que visem, de fato, a garantir o acesso a uma educação de qualidade para o conjunto da população brasileira, seja do campo ou da cidade” (*Ibidem*, p. 232). Portanto, é necessário “considerar a realidade educacional do país para entender por que um movimento social de luta pela terra acaba tendo que se preocupar com a escolarização de seus integrantes” (*ibidem*, p. 231).

De acordo com a pesquisadora, nesse processo de “ocupação da escola”, entendendo que a educação é um direito social e um dever político, a relação do MST com a sociedade projeta

uma nova lógica de participação do Movimento no debate mais amplo sobre a educação no Brasil. Isso quer dizer ir avançando do respeito construído em torno de uma experiência educacional específica à interlocução nas discussões pedagógicas de nosso tempo, e na própria formulação de políticas públicas para a educação (*Ibidem*, p. 282).

[...] esse é um olhar que já estava em processo desde o momento que o MST decidiu que sua luta seria por escolas públicas, projetando um vínculo necessário com esse universo (*Ibidem*, p. 290).

Compreender que uma escola do MST também é uma escola do campo altera o modo de pensar sobre ambas. E com um detalhe que pode se tornar mais um desafio: é continuando, e não abrindo mão de ser uma escola do MST, que ela conseguirá contribuir para a construção ou para a recuperação da identidade das escolas do campo. Da mesma forma que as escolas do campo poderão ajudar na identidade das escolas públicas brasileiras (*Ibidem*, p. 291).

Com isso, o MST, nessa relação com o conjunto da sociedade, cria e dissemina uma “cultura do direito à educação no e do campo”:

À medida que lutar por escolas nos assentamentos e acampamentos passa a ser uma ação do cotidiano da luta pela Reforma Agrária e receber o apoio da sociedade (é difícil um segmento social que atualmente não reconheça o acesso à escola como um direito universal), o MST ajuda a criar um *fato cultural* com duplo significado: ajuda a disseminar o valor da escolarização em locais onde ele ainda é muito frágil, e também contraria a tendência predominante, na política educacional e na visão de muitas famílias do meio rural, de considerar que, para estudar é preciso *sair do campo*, especialmente quando se trata de buscar os níveis mais elevados de escolarização (CALDART, 2016, p. 313, grifos da autora).

Aqui no Distrito Federal, o “Currículo em Movimento da Educação Básica”, documento que orienta as escolas públicas do DF<sup>13</sup>, versa sobre a Educação do Campo:

Para a Educação do Campo, o debate sobre a educação é indissociável do debate sobre os modelos de desenvolvimento em disputa na sociedade brasileira e o papel do campo nos diferentes modelos, ou seja, o campo precede a educação. Portanto, a especificidade mais forte da Educação do Campo, em relação a outros diálogos sobre educação, deve-se ao fato de sua permanente associação com as questões do desenvolvimento e do território no qual se enraíza.

O debate pedagógico encontra seu sentido e significado vinculado à luta pela Reforma Agrária, pois não tem sentido desencadear esforços para a produção de teorias pedagógicas para um campo sem gente, para um campo sem sujeitos ou, dito de outra forma, para uma ruralidade de espaços vazios. O território do campo deve ser compreendido para muito além de um espaço de produção agrícola. O campo é território de produção de vida, de produção de novas relações sociais, de novas relações entre as pessoas e a natureza, de novas relações entre o rural e o urbano (SEDF, 2014a, p. 44).

O documento deixa clara a vinculação das conquistas legais em torno da Educação do Campo e a luta dos movimentos sociais:

Em quinze anos de luta, a mobilização dos movimentos sociais em torno da Educação do Campo gerou importantes conquistas, entre elas a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002, e Parecer nº 36/2001, do Conselho Nacional de Educação). Outros marcos legais conquistados na luta da Educação do Campo: Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013, que institui o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO e define suas diretrizes gerais; Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, definindo a Educação do Campo como modalidade de ensino; Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de

<sup>13</sup> “a Secretaria de Estado de Educação iniciou, em 2011, um movimento coletivo que envolveu professores(as), estudantes, coordenadores(as) pedagógicos, gestores dos níveis local, intermediário e central para discutir o Currículo, apresentado no ano de 2010, de caráter experimental, e propôs uma nova estruturação teórica e metodológica desse importante instrumento entendido como campo político-pedagógico construído nas relações entre os sujeitos, conhecimentos e realidades” (SEDF, 2014a, p. 17).

Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA; e Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento à educação básica do campo (SEDF, 2014a, p. 44-45).

Em consonância com os marcos legais, o Fórum Distrital de Educação (FDE)<sup>14</sup> elaborou o Plano Distrital de Educação (PDE) 2015/2024<sup>15</sup>, que aborda a Educação do Campo por meio de uma meta específica, a “Meta 8”, que trata da garantia à Educação Básica a toda população camponesa do DF, em Escolas do Campo. A elaboração dessa meta e de suas estratégias também nasce das lutas dos movimentos sociais e sindicais do campo, e de sua relação com o conjunto da sociedade.

A concepção, assumida pelo MST, de *trabalho, luta social, organização coletiva, cultura e história*, como matrizes pedagógicas fundamentais para o processo educativo, em alguma medida está presente nas estratégias da Meta 8 do PDE.

De acordo com o PDE, o conjunto de estratégias da Educação do Campo no DF, entre outras questões, aponta que o currículo das Escolas do Campo deve voltar-se à realidade do campo e que o trabalho pedagógico deve ser organizado “segundo os princípios e as matrizes da educação do campo, incluindo currículos diferenciados e apropriados aos sujeitos da educação de jovens e adultos – EJA” (DISTRITO FEDERAL, 2015, p. 29). Deve reconhecer os saberes adquiridos pelos estudantes-trabalhadores ao longo de suas histórias de vida e em suas atividades laborais. Com efeito, é necessário garantir que os profissionais da Educação tenham formação inicial e/ou continuada em Educação do Campo.

Esse reconhecimento dos saberes, das práticas laborais e das histórias de vida de nossos estudantes, presente na Meta 8, por exemplo, vai ao encontro da matriz pedagógica da cultura assumida pelo MST, que, explica Roseli Caldart (2012, p. 42), é entendida

como experiência humana de participação em processos de trabalho, de luta, de organização coletiva que se traduz em um modo de vida [...] que produz e reproduz conhecimentos, visão de mundo e que passa a ser herança compartilhada de valores, objetos, ciências, artes, tecnologias, símbolos.

Está previsto na Meta 8 que as escolas precisam ter infraestrutura apropriada, com áreas para práticas agrícolas agroecológicas e para oficinas de trabalho, no terreno próprio da escola (DISTRITO FEDERAL, 2015, p. 30). É importante garantir que as comunidades do

<sup>14</sup> O Fórum Distrital de Educação é constituído por organizações e entidades da sociedade civil envolvidas com a Educação Pública, garantindo a participação de profissionais da educação, familiares, estudantes e comunidade local, e pela Secretaria de Estado de Educação do Governo do Distrito Federal (SEDF).

<sup>15</sup> Lei nº 5.499, de 14 de julho de 2015 (DODF nº 135, de 15/7/2015). O documento pode ser acessado por meio do endereço: [http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/pde\\_15\\_24.pdf](http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/pde_15_24.pdf)

campo tenham escolas em seus territórios e transporte escolar exclusivo, assegurando o direito de estudarem na comunidade em que vivem (*ibidem*, p. 31-32).

Para Marlene Ribeiro (2013, p. 182), existe uma concomitância entre escola e trabalho, “característica da vida de quem é criado na roça”, pois faz parte das condições de existência do modo de vida no campo.

Aqui encontramos a possibilidade de desenvolvimento da matriz pedagógica do trabalho, entendida “como atividade humana criadora” e sendo a “base principal do projeto educativo da escola”, de acordo com Caldart (2012, p. 37), que defende “que se vinculem os conhecimentos escolares ao mundo do trabalho e da cultura por ele produzida, participando das lutas de superação da forma histórica que o trabalho assume na sociedade capitalista”.

Diante do exposto, é fundamental repensar o papel social da escola, pois, conforme esclarecem os pressupostos teóricos do Currículo em Movimento,

A escola e a sala de aula são uma construção histórica, cujas funções foram pautadas na ideia do acúmulo de riqueza de uma classe por meio de outra. Para tanto, a escola pública do DF atua para que a função social da escola seja a construção de outra sociedade, quando instaura procedimentos para que a legislação seja cumprida. Segundo as mesmas Diretrizes [Operacionais da Educação do Campo], em seu Parágrafo Único, a identidade da escola do campo “é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade”, sem deixar de fora os movimentos sociais e a defesa de projetos vinculados às soluções exigidas, com vistas à garantia da qualidade social da vida coletiva no país (SEDF, 2014a, p. 47).

Em relação às práticas artísticas, a estratégia 8.18 recomenda que sejam

baseadas na ética e na solidariedade, tal como o Teatro do Oprimido, em que sejam valorizadas a capacidade criadora e criativa das pessoas [...] e que suscitem proposições para a transformação da realidade, por meio da organização e do debate dos problemas, empoderando sujeitos-atores-estudantes na defesa dos seus direitos e incentivando a cidadania (DISTRITO FEDERAL, 2015, p. 31).

O teatro é essencialmente uma atividade coletiva e o Teatro do Oprimido (1988), sistematizado por Augusto Boal, trazido como exemplo nessa estratégia, tem, entre outros, o objetivo de possibilitar a análise da realidade por meio do teatro, buscando ações para enfrentar situações de opressão, compreendendo que o mundo é transformável. Boal dizia que o teatro é uma arma e que deve ser manejada pelo povo, ou seja, sua proposta teatral se coloca como ferramenta de luta. Ele chegou a elaborar uma forma teatral voltada para a formulação

de projetos de lei de interesse popular, o Teatro Legislativo<sup>16</sup>, e costumava dizer em suas entrevistas que cidadão não é o sujeito que vive em sociedade, mas o que a transforma<sup>17</sup>.

Arroyo (2017, p. 18) defende que “as artes são formas de pensamento sobre o real, a sociedade, o humano-inumano” e que incorporá-las “no direito ao conhecimento enriquece o conhecimento”. Para ele, “as artes, em sua diversidade, têm sido sensíveis a dimensões do humano-inumano que os jovens e adultos vivenciam desde crianças e adolescentes” (*Ibidem*, p. 18).

O Teatro do Oprimido vai ao encontro de uma das premissas fortemente defendidas por Paulo Freire, em sua *Pedagogia do Oprimido* (1987), de que a educação, sobretudo de jovens e adultos, deve partir dos saberes e vivências dos educandos. Tanto o “método” de Paulo Freire quanto a própria Educação de Jovens e Adultos e a Educação do Campo têm laços estreitos com a Educação Popular, de acordo com Erlando Rêses *et al.* (2018) e com Conceição Paludo (2012):

[...] na EJA, dada sua essência vinculada à da *educação popular*, há uma *cultura em comum*, contra-hegemônica, mantida e dinamizada pelos “de baixo”, capaz de contribuir com esse processo complexo de transformações no qual a práxis revolucionária é essencial (RÊSES *et al.*, 2018, p. 98).

As raízes da educação popular são as experiências históricas de enfrentamento do capital pelos trabalhadores na Europa, as experiências socialistas do Leste Europeu, o pensamento pedagógico socialista, as lutas pela independência na América Latina, a teoria de Paulo Freire, a teologia da libertação e as elaborações do novo sindicalismo e dos Centros de Educação e Promoção Popular (PALUDO, 2012, p. 281).

Na atualidade brasileira, a Educação do Campo pode ser identificada como uma das propostas educativas que resgata elementos importantes da concepção de educação popular e, ao mesmo tempo, os ressignifica, atualiza e avança nas formulações e práticas direcionadas a um público específico (PALUDO, 2012, p. 283).

Paludo (2012, p. 281) explica que a educação popular “nasce e constitui-se como ‘Pedagogia do Oprimido’”, pois se apresenta como alternativa às pedagogias tradicionais e liberais, que estão a serviço das estruturas de poder político, da exploração da força de trabalho e do domínio cultural. A educação popular, segue elucidando, tem como direcionamento central do processo educativo “estar a serviço dos interesses e das

<sup>16</sup> O Teatro Legislativo é um Teatro Fórum voltado especificamente para a formulação de projetos de lei. Chegando-se a propostas de projetos de leis coerentes e viáveis, precisa-se “seguir o caminho normal da sua apresentação às casas da lei e pressionar os legisladores para que os aprovem” (BOAL, 2013, p. 19). O Teatro Fórum será brevemente explicado no próximo capítulo.

<sup>17</sup> Vide entrevista dada a Ana Paula Sousa, da Revista Carta Capital, em <http://www.vermelho.org.br/noticia/178382-1>

necessidades das classes populares (*ibidem*, p. 281). Para a autora, nas escolas públicas, a educação popular continua a ser um projeto em construção.

Nesse contexto da educação popular no Brasil, Paulo Freire indica que, “nas sociedades que são regidas por interesses de grupos, de classes ou de nações dominantes, a educação como prática da liberdade [...] pede inevitavelmente uma *pedagogia do oprimido*; não uma pedagogia *para ele*, senão uma pedagogia que saia dele mesmo” (*Op. cit.*, p. 89-90). Também no Teatro do Oprimido busca-se que o teatro não seja apenas *para* o povo, mais *do* povo, que “saia dele mesmo”; e que cada pessoa procure posicionar-se a respeito dos fatos e agir na vida real, sendo o teatro a possibilidade de um “ensaio da ação e da revolução”. A partir de sua prática, o Teatro do Oprimido valoriza a organização coletiva, a luta por direitos, a luta pela libertação dos oprimidos.

Nesse sentido de luta coletiva, a estratégia 8.35 aponta a necessidade de:

Garantir ampla participação dos povos do campo, incluindo o fórum permanente de educação do campo, na proposição, no acompanhamento e na avaliação das políticas educacionais do campo, reconhecendo suas formas de organização popular e sindical (DISTRITO FEDERAL, 2015, p. 32).

Caldart (2012, p. 41) defende que o sujeito “que participa de uma organização, seja ela simples ou complexa, vai cultivando um modo de vida coletivo e aprende hábitos e habilidades que lhe permitem trabalhar coletivamente e agir de forma organizada no cumprimento de suas tarefas”. Daí a importância da matriz pedagógica na organização coletiva, que se realiza articulada à matriz da luta social e à matriz do trabalho.

Para a autora, a luta social como matriz pedagógica implica compreender que o ser humano se forma também pelas “atitudes de inconformismo e contestação social, e nas iniciativas concretas de lutar pela transformação do ‘atual estado das coisas’” (CALDART, 2012, p. 40). Portanto, é importante

desenvolver uma postura cotidiana que inclua como aprendizados: pressionar as circunstâncias para que sejam diferentes do que são, construindo a convicção de que nada é impossível de mudar; projetar o futuro (dimensão de projeto, de utopia); construir parâmetros coletivos que orientem cada ação na direção do projeto; desenvolver o sentimento de indignação diante das injustiças e de buscar contestar e enfrentar as situações que desumanizam; capacitar-se para tomada de posição e de decisões, para fazer análise da realidade, para querer construir e para agir de forma organizada (aprendizado necessariamente produzidos na relação com as outras matrizes) (CALDART, 2012, p. 40).

A escola deve contribuir para a compreensão de que o mundo é transformável e os direitos são conquistados por meio de organização e luta, assim como a própria escola do campo, que é uma conquista coletiva dos movimentos sociais e sindicatos do campo, os quais ainda têm muitas lutas a enfrentar. No que diz respeito à luta por reforma agrária, Ribeiro (2013, p. 194) defende que nessa luta

se vai formando um novo homem e uma nova mulher. Esses novos sujeitos produzidos no sofrimento das lutas comuns e na alegria do compartilhamento de experiências se autorreconhecem como produtores de riqueza e de conhecimentos que emergem por dentro do tradicional agricultor e agricultora isolados e alienados da sua condição de trabalhadores e de uma classe social que vive do seu trabalho.

Por fim, para se compreender, analisar e transformar a realidade, é necessário conhecer o passado e aprender com ele. Por esse motivo, a perspectiva histórica é essencial. “O ser humano se forma transformando-se ao transformar o mundo, ou seja, no movimento que faz a história” (CALDART, 2012, p. 44), estando aí a importância da matriz pedagógica da história.

A própria luta por escolas do campo, explica Marlene Ribeiro, é parte integrante do movimento histórico das lutas sociais pela superação da “separação campo/cidade, criada e mantida pela separação entre trabalho agrícola e trabalho industrial e comercial”, que segundo a pesquisadora, “pressupõe a negação da propriedade privada da terra, do produto do trabalho e da ciência, na perspectiva de um projeto popular de sociedade e de educação, dos trabalhadores do campo e da cidade, que [...] é histórico” (*Op. cit.*, p. 43).

Contudo, embora seja possível traçar esses paralelos, nenhuma das matrizes pedagógicas da Educação do Campo é abordada de forma aprofundada nas estratégias da Meta 8, o que caberá aos processos de formação inicial e/ou continuada dos trabalhadores da educação, que devem ser garantidos pelo Estado até o fim da vigência desse PDE, em 2024. Tendo a clareza de que apenas o documento, com metas e estratégias aprovadas, não garante a realização prática desses princípios e matrizes, é necessário lutar por sua implementação. A pesquisadora Cecília Maria Ghedini (2017) explica que o descompasso entre legislação e escolas do campo é um problema de âmbito nacional:

A realidade das Escolas Públicas do Campo no país ainda é muito precária, sem falar da iminência de um fechamento em massa por não ser efetivo um projeto que lhes garanta a diferença. Muito pouco das referências, ainda que incorporadas como conteúdo da lei e garantidas no aparelho do Estado, são efetivas em Escolas Públicas Convencionais do Campo. Há um vazio entre a legislação, os sistemas de ensino e as escolas, distanciamento dado pela maneira como se materializa a escola, a prática social dos professores, as relações com o Estado, a distância entre o conteúdo da

política e a forma jurídica do aparelho do Estado. Esse último aspecto talvez seja o mais desafiador, pois a aplicação das políticas depende de mudanças legais em outros espaços, como por exemplo, aprovações no legislativo municipal ou estadual (GHEDINI, 2017, p. 337-338).

[...] esse descompasso entre as disposições legais e a efetivação dessa legislação nas escolas, há um abismo nesses campos e têm razões e motivações que remetem a um novo momento de luta, ou seja, uma nova síntese entre o que se produziu enquanto legislação e as formas com que se executam as leis no regime de colaboração e os sistemas de ensino nas três esferas do governo. A isso se soma o desconhecimento da realidade do campo ou de outros espaços sociais, haja vista que a legislação é tratada e aplicada na lógica do “universal”, a especificidade não é considerada (*ibidem*, p. 343).

Refletindo especificamente sobre o Distrito Federal, em agosto de 2018, a Comissão de Monitoramento do PDE realizou a apreciação do Relatório apresentado pela equipe técnica de controle das estratégias do PDE em 2015 e 2016, concluindo que as Metas 8, 9, 10 e 11 não foram atingidas<sup>18</sup>, encontrando-se em pior situação dentre as 21 metas do Plano Distrital de Educação. Isso mostra o longo caminho de luta que teremos para conquistar sua implementação.

Quanto à formação específica para os profissionais da Educação do Campo, além dos cursos ofertados na Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE), as Escolas do Campo da CRE Paranoá receberam, em 2018, uma formação, realizada pela CRE em parceria com a EAPE, dentro do próprio território, sediada pelo CED PAD-DF, o que viabilizou a participação de um maior número de profissionais dessas escolas, posto que elas se encontram a cerca de 70 km da EAPE.

Ao longo desses anos, outros espaços formativos foram construídos nessas e para essas escolas da zona rural do Paranoá: a Semana Camponesa do CED PAD-DF, que teve início no turno diurno, no primeiro semestre de 2013, acontecendo sua primeira edição nos três turnos, a segunda, no matutino e no noturno e as demais apenas no noturno, mas com indicativo de voltar a contemplar toda a escola, estudantes e profissionais dos turnos matutino, vespertino e noturno, sempre convidando outras escolas da região; o Dia do Campo e a Noite do Campo, realizados pela CRE, contemplando os profissionais dos três turnos do CED PAD-DF e das outras escolas do campo do Paranoá.

Ainda que a Meta 8 esteja entre as metas em pior situação de implementação, a conquista de políticas públicas para a Educação do Campo é um avanço. Mesmo que a batalha pela implementação dos direitos conquistados seja longa, a existência de uma meta específica

---

<sup>18</sup> Dentre essas metas, encontra-se também a que se refere à Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores (Meta 9).

para Educação do Campo, dentro do Plano Distrital de Educação, por exemplo, nos arma contra investidas do agronegócio e do capital na cooptação de nossas escolas.

Com a introdução de empresas agropecuárias no país, estas trazem consigo a necessidade de trabalhadores que se adaptem aos seus processos produtivos agrícolas; por isso, precisam apoiar-se em novos programas educacionais que ofereçam uma formação necessária ao desempenho de novas funções. Ao mesmo tempo, as populações rurais devem ser educadas para utilização dos produtos produzidos por essas empresas, destinados ao cultivo do solo e ao manejo, na criação de animais (RIBEIRO, 2013, p. 167).

Ribeiro (2013, p. 171) nos explica que os “sujeitos do capital” tinham e têm “interesses ligados a expropriação da terra e a conseqüente proletarização dos agricultores, combinada com a implantação de uma produção agrícola geradora de dependência científica e tecnológica da parte dos trabalhadores do campo”. Ademais, é também de seus interesses que as escolas para os trabalhadores do campo e seus filhos os formem tanto “como uma força de trabalho disciplinada” quanto como “consumidores dos produtos agropecuários, agindo, nesse sentido, para eliminar os saberes acumulados pela experiência sobre o trabalho com a terra” (RIBEIRO, 2013, p. 171-172).

As escolas da zona rural do Paranoá sofrem esse assédio do Agronegócio. Recentemente, a Syngenta, empresa do agronegócio, propôs parceria à Coordenação Regional de Ensino do Paranoá, oferecendo materiais didáticos e formação continuada para os profissionais da Educação. A empresa apresentou a proposta alegando que o interesse partiu de duas escolas rurais do Paranoá. Munidas da Meta 8 do PDE, a Unidade de Educação Básica (UNIEB) da CRE Paranoá e Itapoã, Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB), mostraram a incoerência em se firmar uma parceria com uma empresa do agronegócio<sup>19</sup>.

Uma Educação do Campo, com os princípios propostos pelos movimentos sociais do campo e a conquista, não apenas da Educação Básica, mas também da Educação de Jovens e Adultos e da Educação de Nível Superior, como as diversas licenciaturas em Educação do Campo, construídas dentro da pedagogia da alternância<sup>20</sup>, contribui para a permanência de

<sup>19</sup> Vide em anexo o depoimento da Coordenadora Intermediária de Educação do Campo da CRE Paranoá.

<sup>20</sup> A Pedagogia da Alternância consiste, resumidamente, na ampliação dos tempos-espacos educativos para além da escola, ligando-a com a vida. Para tanto, organiza o trabalho pedagógico em Tempo Escola e Tempo Comunidade, ou seja, os tempos-espacos educativos se dividem de forma alternada entre períodos de aulas e demais atividades na escola (ou universidade) e períodos formativos nas comunidades dos educandos. O sentido da Pedagogia da Alternância, explica Anna Izabel Costa Barbosa, apoiada em Jean Claude Gimonet, é “articular vida e escola, colocando a escola na vida e a vida na escola; articular formação geral e formação profissional [...]; articular os campos de saberes – os saberes da vida, do programa escolar e disciplinares; articular os atores do processo de formação – alternantes, pais, monitores – criando um mundo complexo de relações; articular os tempos de vida do alternante” (BARBOSA, 2012, p. 71). Anna Izabel, apresentando um argumento de João Batista de Queiroz, defende que “para a Pedagogia da Alternância o saber está, não somente no livro, mas na

seus sujeitos no campo, fazendo com que ir ou não para a cidade estudar seja uma escolha, não uma necessidade. Contudo, “um projeto de escola, mesmo que seja uma proposta pedagógica saída de dentro dos movimentos sociais populares rurais/do campo, não resolve a questão da terra” (RIBEIRO, 2013, p. 195).

O acesso à terra é um dos maiores desafios para a permanência dos jovens. Para Fanck (*apud* RIBEIRO, 2013, p. 195), “se a família não é proprietária da terra em que trabalha, o filho encontra dificuldades para colocar em prática o que aprendeu ou mesmo para estabelecer-se, depois de formado, como um agricultor familiar”. A terra, segue nos elucidando Ribeiro

é meio essencial de sobrevivência do humano agricultor ou camponês, na sua tridimensionalidade, por que natureza, indivíduo e sociedade (FRIGOTTO, 2002). Se, ao contrário, a terra é propriedade privada e reserva de capital, que não pertence a uma comunidade, mas a um indivíduo, sendo transmitida por herança, como garantir que os trabalhadores que não a possuem possam realizar-se como trabalhadores da/na terra? Como propor uma educação rural/do campo para jovens cujos pais não têm terra ou mesmo dispõe apenas de uma pequena parcela? (RIBEIRO, 2013, p. 197).

Respostas a essas indagações nos permitem pensar que nem mesmo o melhor projeto de escola do campo soluciona o problema da democratização das relações sociais de produção às quais estão amarrados a propriedade privada e o uso da terra enquanto mercadoria. [...] nenhuma nem outra - reforma agrária e educação - isoladas e/ou dissociadas de um projeto popular de sociedade atacam o problema na sua raiz (*Ibidem*, p. 198).

Nós, educadoras e educadores da rede pública de ensino, que desejamos e lutamos pela implementação da Educação do Campo em escolas que atendem a trabalhadores e trabalhadoras do campo e seus filhos e filhas, mas que não estão em territórios de reforma agrária, necessitamos tecer profundas reflexões sobre essas questões, encarando as contradições que o território onde atuamos nos apresenta e nos questionando sobre nossa prática pedagógica em todos os tempos/espacos da escola.

Essa tarefa precisa ser coletiva, o que a torna ainda mais difícil, considerando a realidade de muitas das nossas escolas. No turno noturno, no PAD-DF, por exemplo, para conseguirmos realizar uma reunião de coordenação geral, com todo o corpo docente, é necessário suspender aulas – o que pode se efetivar com a construção de uma atividade coletiva, para todas as turmas, no pátio da escola, como a exibição de um filme que

---

vida. Aprofunda-se a compreensão de agir primeiro, de fazer primeiro, pois ‘a gente aprende fazendo’ e o conhecimento é apenas suporte, meio” (QUEIROZ, 2004, p. 78 *apud* BARBOSA, 2012, p. 65).

posteriormente será trabalhado nas aulas<sup>21</sup> –, pois sempre haverá oito professores em sala da aula, posto que há oito turmas. Dessa forma, essas coordenações acabam por acontecer apenas de forma extraordinária. Até mesmo as coordenações semanais por área ficam impossibilitadas em razão dessa questão da organização do horário, o que torna a coordenação um tempo-espaço de trabalho individual. Esse é, portanto, mais um desafio. Como construir tempos-espaços de reflexão e planejamento coletivos em nossas escolas da EJA? Como fazer da escola um espaço de trabalho coletivo dos educandos se nem mesmo nós educadores conseguimos?

De antemão, advirto que não tenho respostas para esses questionamentos. Busco desenvolver práticas pedagógicas que dialoguem com os anseios de uma educação do campo, mas tenho clareza de que eu e meus colegas de trabalho, na escola em que atuei nos últimos seis anos, estamos apenas no início da caminhada.

Foi na busca por essas práticas, em consonância com a educação do campo, que cheguei aos trabalhos que serão relatados no próximo capítulo e à atividade das cartas, que deu origem a esta pesquisa.

---

<sup>21</sup> A Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014, sancionada pela Presidente da República Dilma Rousseff, determina a obrigatoriedade da exibição de filmes de produção nacional, como componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, por, no mínimo, duas horas semanais.

## 2 CHALEIRA REPLETA DE HISTÓRIAS: O INÍCIO DO PROJETO

O caminho que percorri como docente no CED PAD-DF me levou à construção do *Chá de Cartas* de uma forma espontânea e orgânica. Ao chegar à escola, atuei inicialmente no turno matutino, com turmas de 9º ano do Ensino Fundamental a 3º Ano do Ensino Médio. São 10 comunidades<sup>22</sup> e algumas fazendas atendidas nessa escola, a única do Paranoá Rural que possui Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos<sup>23</sup>.

O corpo docente da escola é bastante heterogêneo. Há professores que moram na região e conhecem a comunidade escolar, as famílias dos educandos, os diretores da Cooperativa... E há outros que moram a 30, 50, 100 quilômetros de distância, o que contribui para que muitos de nós só tenhamos conhecido a região depois de começar a trabalhar lá. Há professores que defendem o uso de agrotóxicos e o plantio de sementes transgênicas, há professores que defendem a agroecologia e consideram legítimas as lutas dos movimentos sociais.

No período noturno, são 28 professores, 3 merendeiras, 2 vigilantes, 1 servidor para as atividades de conservação e limpeza, 3 servidores para as atividades administrativas e cerca de 300 estudantes. No geral, os profissionais da educação do CED PAD-DF mantêm uma boa relação interpessoal com os estudantes. A escola tem um ambiente muito familiar, pais, mães, filhos e irmãos estudando na mesma escola, em turnos diferentes, ou até no mesmo turno. Uma merendeira do diurno e o motorista de um dos ônibus escolares do noturno são estudantes da EJA.

Ainda que, de forma geral, o ambiente escolar seja seguro, convivemos com a violência que assola algumas das comunidades que atendemos, que parece decorrente, sobretudo pelo tráfico e uso de drogas. Já ocorreram brigas dentro e em frente à escola; estudantes foram flagrados em posse de arma branca; aconteceram, por vezes, ações policiais dentro e nos arredores da escola; tivemos um estudante apreendido; perdemos estudantes assassinados e mortos em acidentes.

Quando começamos o projeto de escrita de cartas, uma das comunidades situadas em Goiás foi vítima de uma chacina. Foram assassinadas 20 pessoas de uma suposta lista de 40

---

<sup>22</sup> Oito comunidades rurais do Paranoá-DF: Café Sem Troco, Cariru, Capão Seco, Quebrada dos Neres, Lamarão, São Bartolomeu, Quebrada dos Guimarães, PAD/DF. E outras duas comunidades, do estado do Goiás, atendidas apenas na EJA (noturno): Alphaville e Marajó.

<sup>23</sup> Até 2017, o Centro de Ensino Fundamental Buriti Vermelho, e até 2018, a Escola Classe Café Sem Troco ofereceram o 1º Segmento da EJA, uma única turma (multisseriada) de alfabetização de adultos, pelo programa DF Alfabetizado. O CED PAD-DF oferece os três segmentos da EJA, uma turma multisseriada de alfabetização (1º Segmento), as quatro etapas do 2º segmento e as três etapas do 3º segmento.

pessoas que o tráfico pretendia eliminar. Um rapaz e uma moça, estudantes do CED PAD-DF, estavam entre essas 20 pessoas. Com medo, muitos jovens foram embora da escola e da região. A violência dentro e fora dos muros da escola afeta o cotidiano da comunidade escolar. Ainda assim, percebo, principalmente por parte dos adultos e idosos, uma enorme gratidão pela oportunidade de retornar aos estudos. Mesmo em períodos em que a violência nas comunidades está “controlada”, ir para a escola e voltar para a casa não é tarefa fácil para muitos de nossos estudantes que pegam o ônibus escolar distante de casa e retornam por caminhos ermos e escuros, o que afeta principalmente as mulheres. É preciso reconhecer o esforço que fazem para estar ali todas as noites.

O dia a dia na escola, a convivência com os educandos e o interesse por eles interfere nas minhas escolhas como professora. Por isso, uma de minhas primeiras providências foi buscar conhecer um pouco da realidade daqueles estudantes e da região onde a escola está inserida. Lembro-me de perguntar nas primeiras aulas que ministrei se sabiam o significado da sigla PAD-DF, e a maioria dos jovens e adolescentes não tinha conhecimento. Senti necessidade de recorrer a atividades que os fizessem olhar e pensar a comunidade onde viviam. Na EJA, só os estudantes que já moravam há bastante tempo na região sabiam falar, sem muito aprofundamento, sobre o processo de criação do PAD-DF.

## **2.1 *Arpilleras*: costurando uma prática de arte política**

A primeira atividade desenvolvida com o intuito de conhecer um pouquinho as comunidades de nossos estudantes, ao mesmo tempo em que trabalhávamos coletivamente com uma prática de arte política, foi a confecção de *Arpilleras*, inspiradas nas *Arpilleras da Resistência Política Chilena*.

A exposição dessas *Arpilleras da Resistência Política Chilena* chegou à Biblioteca Nacional de Brasília em 2012, por meio do projeto “Marcas da Memória: Um projeto de memória e reparação coletiva para o Brasil”, iniciativa da Comissão de Anistia do Ministério da Justiça<sup>24</sup>, trazendo a memória da ditadura no Chile, mediada pelo olhar e pela arte de

<sup>24</sup> “O projeto “Marcas da Memória” reúne depoimentos, sistematiza informações e fomenta iniciativas educativas, intelectuais e culturais que permitam a toda sociedade conhecer o passado e dele extrair lições para o futuro. Seu objetivo é descentralizar do Estado o processo de fomento à memória histórica sobre as violações aos direitos humanos e de cidadania ocorridos no passado, garantindo a insurgência de memórias plurais, que reflitam a diversidade de perspectivas que o povo brasileiro tem de sua própria história” (COMISSÃO DE ANISTIA DO MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. *Arpilleras da Resistência Política Chilena*. Projeto Marcas da Memória. Catálogo Eletrônico. Brasília: Biblioteca Nacional, 2012, p. 3. Disponível em: <[https://arpillerasdaresistencia.files.wordpress.com/2012/01/catalogo\\_eletronico-arpilleras1.pdf](https://arpillerasdaresistencia.files.wordpress.com/2012/01/catalogo_eletronico-arpilleras1.pdf)>. Acesso em: 18 jun. 2018).

mulheres que foram perseguidas políticas ou tiveram familiares perseguidos, muitos desaparecidos. A iniciativa de trazer uma exposição sobre a ditadura chilena, explica Paulo Abrão, presidente da Comissão de Anistia, tem o “propósito de afirmar, por todos os meios que encontrarmos, que na América Latina arroubos ditatoriais e regimes repressivos sempre receberão nosso sonoro *Nunca mais!*” (COMISSÃO DE ANISTIA DO MINISTÉRIO DA JUSTIÇA, 2012, p. 5).

Figura 1: Anônima. Chile, maio de 1988



Fonte: Acervo Kinderhilfe Chile/Bonn, Alemanha<sup>25</sup>.

*Arpillera* é o nome em espanhol que se dá ao tecido de fibra vegetal dos sacos de batata, chamado no Brasil de *juta*. O nome do tecido usado como suporte, como tela, dá nome a essa técnica têxtil, com raízes numa antiga tradição popular de um grupo de bordadeiras de Isla Negra, no litoral central chileno, conforme explica Roberta Bacic, no catálogo da exposição (2012).

Nas *arpilleras* confeccionadas durante o período de ditadura no Chile, as mulheres costuravam à mão, com retalhos de tecido, fios de lã e outros materiais que pudessem aproveitar, bordando suas próprias histórias, de suas famílias e de suas comunidades, denunciando as atrocidades da ditadura, mostrando a organização coletiva para superar as dificuldades. No verso de cada *arpillera* era escondida uma carta denunciando o que o

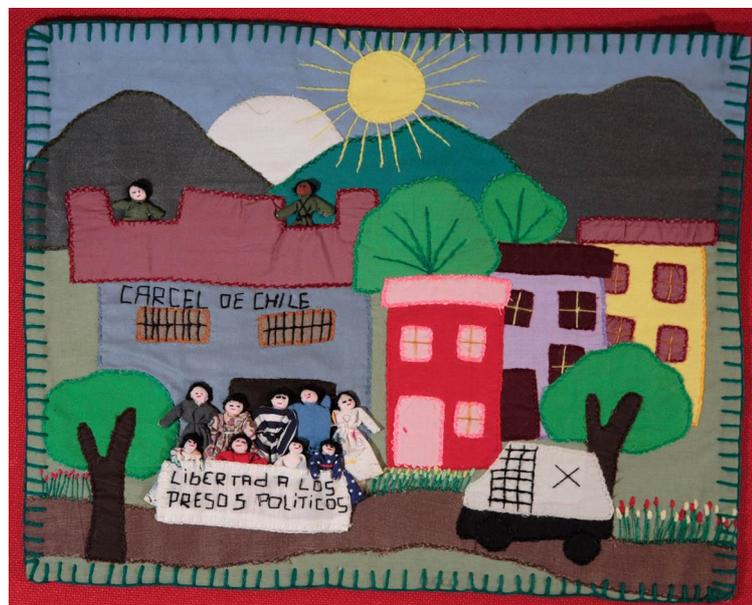
<sup>25</sup> Imagens das *Arpilleras* da Resistência Política Chilena. Disponível em: <https://arpillerasdareistencia.wordpress.com/catalogo/>. Acesso em: 06 ago. 2018.

governo ditatorial e a imprensa buscavam esconder. Algumas eram enviadas ao exterior, como vemos no texto de Roberta Bacic no catálogo da exposição:

Graças às *arpilleras*, muitas mulheres chilenas puderam denunciar e enfrentar a ditadura desde fins de 1973. As *arpilleras* mostravam o que realmente estava acontecendo nas suas vidas, constituindo expressões da tenacidade e da força com que elas levavam adiante a luta pela verdade e pela justiça. Além disso, cada uma destas obras pôde quebrar o código de silêncio imposto pela situação então vivida no país. Hoje, são testemunho vivo e presente, e uma contribuição à memória histórica do Chile (BACIC, 2012, p. 7, grifo da autora).

Enquanto muitas mulheres se dedicavam a essas tarefas em oficinas de *arpilleras* localizadas em diversas partes de Santiago e em alguns outros municípios, a imprensa oficial se dedicava a negar essa realidade e também a denunciar ofensivamente o trabalho realizado pelas artesãs tapeceiras. No jornal *La Segunda*, em edição dessa época, lemos: “Ministro ordena ampla investigação sobre tapeçarias difamantes”. E o texto informa: “O ministro do Interior solicitou que se instrua processo por infração à Lei de Segurança contra Chinda Perez, envolvida na remessa ao exterior de tecidos artesanais com motivos de evidente conteúdo político antichileno”. Os tecidos e as *arpilleras* haviam sido enviados por Chinda Perez de Acunha para a cidade de Basileia, na Suíça, pela companhia aérea Swissair (BACIC, 2012, p. 8, grifo da autora).

Figura 2: Anônima. Chile, início da década de 1980



Fonte: Acervo Kinderhilfe, Chile/Bonn, Alemanha.

Além da exposição, o projeto “Marcas da Memória” promoveu uma oficina de confecção de *arpilleras* para mulheres de movimentos sociais e moradoras de diversas regiões administrativas do DF, ministrada por Esther Vital. Nessa oficina que cursei, fizemos uma

visita à exposição, mediada por Vital, quando ouvimos as narrativas de luta daquelas mulheres. Depois de aprender a técnica, tecemos em grupo as nossas *arpilleras*, contando histórias de luta das mulheres do DF<sup>26</sup>.

Figura 3: As quatro *Arpilleras* confeccionadas na oficina, em Brasília (2012)<sup>27</sup>



Figura 4: Confeção em grupo – Brasília (2012)



<sup>26</sup> A matéria e as fotos publicadas sobre essa oficina podem ser vistas no sítio do projeto: <https://arpillerasdaresistencia.wordpress.com/2012/03/25/oficina-de-arpilleras-com-participantes-de-movimentos-sociais-de-brasilia/>

<sup>27</sup> Fotos disponíveis no *blog* do projeto, na página da oficina realizada em Brasília, citada anteriormente.

Figura 5: Apresentação das Arpilleras para os outros grupos – Brasília (2012)



Em 2013, quando desenvolvi o trabalho no matutino, os estudantes criaram as *Arpilleras do CED PAD-DF*, retratando as comunidades onde viviam/vivem. Os grupos, com quatro ou cinco estudantes, foram divididos por “territórios”, para que pudessem debater sobre os problemas de suas comunidades, as formas de organização dos moradores e os modos de denúncias já existentes. Também ressaltaram o que havia de bom em cada localidade. Dessa maneira, tivemos *arpilleras* representando cada uma das comunidades ou agrovilas: Café Sem Troco; Lamarão; PAD-DF; Quebrada dos Neres; Buriti Vermelho; Marajó; Cariru; Sussuarana; Jardim II; Alphaville; Capão Seco; Itapeti; Fazendas Wehrmann, Manga, Buriti e Granja Progresso. Na *I Semana Camponesa* fizemos a exposição *Arpilleras do CED PAD-DF: elogio à vida no campo, pertencimento e denúncia*, com aproximadamente 50 *arpilleras*, cada uma acompanhada da carta do grupo<sup>28</sup>.

Essas *Arpilleras* representaram a violência, a falta de infraestrutura básica e o descaso por parte do Estado – estradas ruins, falta de postos de saúde e hospitais, problemas recorrentes na rede elétrica, etc. –, a derrubada de casas, a homofobia no ambiente escolar, mas também os jogos de futebol do fim de semana, a conhecida (na região) feira do Café Sem Troco, o trabalho no plantio e na colheita, etc.

<sup>28</sup> As fotos de todas essas *Arpilleras do CED PAD-DF* podem ser vistas em [https://www.facebook.com/pg/SemanaCamponesadoCEDoPADDF/photos/?tab=album&album\\_id=183295421826856](https://www.facebook.com/pg/SemanaCamponesadoCEDoPADDF/photos/?tab=album&album_id=183295421826856)

Figura 6: Wehrmann (Fazenda Wehrmann, 2013). *Arpillera* de estudantes do 2º ano do Ensino Médio - Matutino

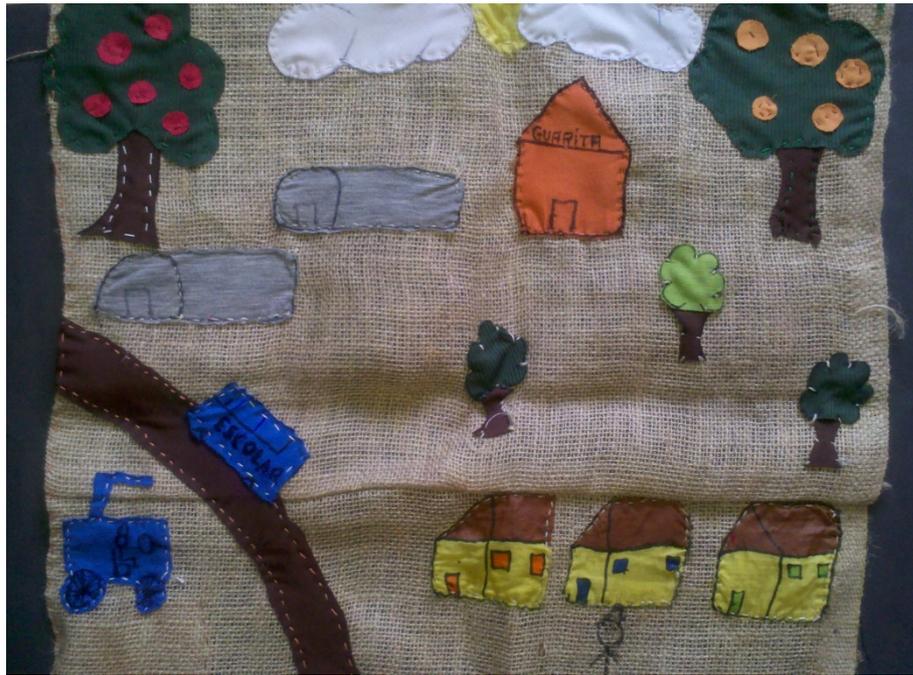
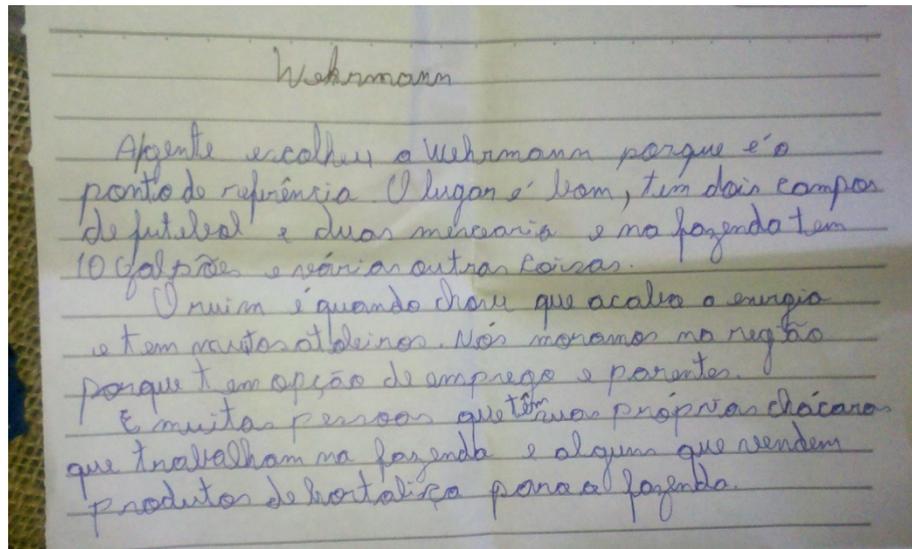


Figura 7: Carta da *Arpillera* Wehrmann (2013)



“A gente escolheu a Wehrmann porque é o ponto de referência. O lugar é bom, tem dois campos de futebol e duas mercearia e na fazenda tem 10 galpões e várias outras coisas.

O ruim é quando chove que acaba a energia e tem muitos atoleiros. Nós moramos na região porque tem opção de emprego e parentes.

E muitas pessoas que têm suas próprias chácaras que trabalham na fazenda e alguns que vendem produtos de hortaliças para a fazenda”.

Figura 8: *Ajuda-nos* (Café Sem Troco, 2013). *Arpillera* de estudantes da 8ª série do Ensino Fundamental – Matutino



Figura 9: Carta da *Arpillera Ajuda-nos* (Café Sem Troco, 2013)

*Ajuda-nos*

O núcleo rural **Café sem Troco** está pedindo ajuda por motivo da dívida no **Café sem Troco** o governo só pensa no que favorece os uls.

O café é uma comunidade com 6 mil e ainda o governo não deu a construção para que as pessoas possam ter uma moradia adequada com uma segurança adequada para que toda as pessoas possam andar a noite sem se preocupar já que o governo não deu as pessoas construir as casas as pessoas constroem sem permissão

**CAFÉ SEM Troco**

Porizames de ajudas urgentemente Para os governo por favor nos ajuda para que não haja mais dívida no café sem Troco

“O núcleo rural Café Sem Troco está pedindo ajuda por motivo da derrubada no Café Sem Troco o governo só pensa no que favorece a eles.

O Café é uma comunidade com 6 mil e ainda o governo não deixa construir para que as pessoas possa ter uma moradia adequada.

Com uma segurança adequada para que todas as pessoas possam andar a noite sem se preocupa.

Já que o governo não deixa as pessoas construir as casa as pessoas constroem sem permissão.

Café Sem Troco

Presizamos de ajudas urgentemente. Para os governos por favor nos ajude para que não aja mais derrubada no Café Sem Troco”.

*Arpillera* e carta de estudantes da 8ª série do Ensino Fundamental – Matutino (1º sem./2013)

Figura 10: *Agricultura Familiar* (Buriti Vermelho, 2013). *Arpillera* de estudantes do 1º ano do Ensino Médio/Matutino



Figura 11: *Sussuarana* (Sussuarana, 2013). *Arpillera* de estudantes do 1º ano do Ensino Médio/Matutino



Figura 12: *Face Criminal* (Marajó, 2013). *Arpillera* de Estudantes de 3º ano do Ensino Médio/Matutino

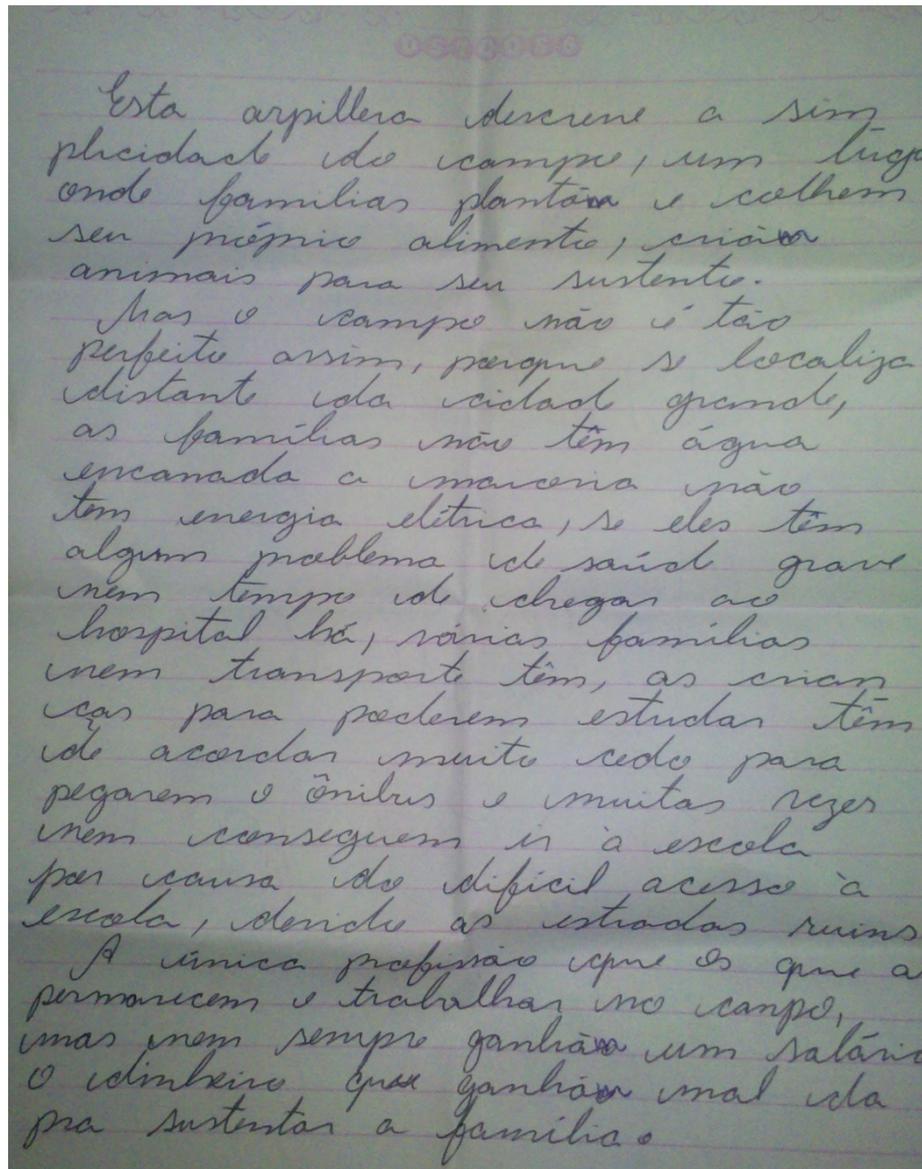


Figura 13: *Agrotóxicos* (Alphaville e Jardim II, 2013). *Arpillera* de estudantes de 1º ano de EM/Matutino



Figura 14: *Simplicidade do Campo* (Fazenda Manga, 2013). *Arpillera* de estudantes de 3º ano do Ensino Médio/Matutino



Figura 15: Carta da *Arpillera Simplicidade do Campo* (2013)

“Essa arpillera descreve a simplicidade do campo, um lugar onde famílias plantam e colhem o seu próprio alimento, criam animais para o seu sustento.

Mas o campo não é tão perfeito assim, porque se localiza distante da cidade grande, as famílias não têm água encanada a maioria não tem energia elétrica, se eles têm algum problema de saúde grave nem tempo de chegar ao hospital há. Várias famílias nem transporte têm, as crianças para poderem estudar têm que acordar muito cedo para pegarem o ônibus e muitas vezes nem conseguem ir à escola por causa do difícil acesso à escola, devido as estradas ruins.

A única profissão que os que ali permanecem e trabalhar no campo, mas nem sempre ganham um salário. O dinheiro que ganham mal dá pra sustentar a família”.

Com essa atividade, conheci um pouco sobre cada comunidade e sobre os estudantes do PAD-DF. Alguns deles também se sentiram motivados a querer saber mais sobre a região onde vivem. Com a exposição, esses trabalhos puderam ser vistos por toda a comunidade escolar que esteve presente na escola naquela semana. Os estudantes puderam ver suas comunidades representadas também por colegas de outras turmas e alguns professores ficaram surpresos, pois perceberam a quantidade e a diversidade de comunidades atendidas pela escola.

No primeiro semestre de 2013, nossas atividades em sala de aula continuaram tendo como “matéria-prima” a vida das educandas e educandos. Em algumas turmas, Teatro do Oprimido, em outras, “contação” de histórias. Essas atividades serão detalhadas mais à frente.

No segundo semestre de 2013, saí do diurno e fui trabalhar no noturno, na Educação de Jovens e Adultos, em todas as turmas do 2º e 3º segmentos. Permaneci na EJA até abril de 2018, quando entrei de licença para escrever esta tese.

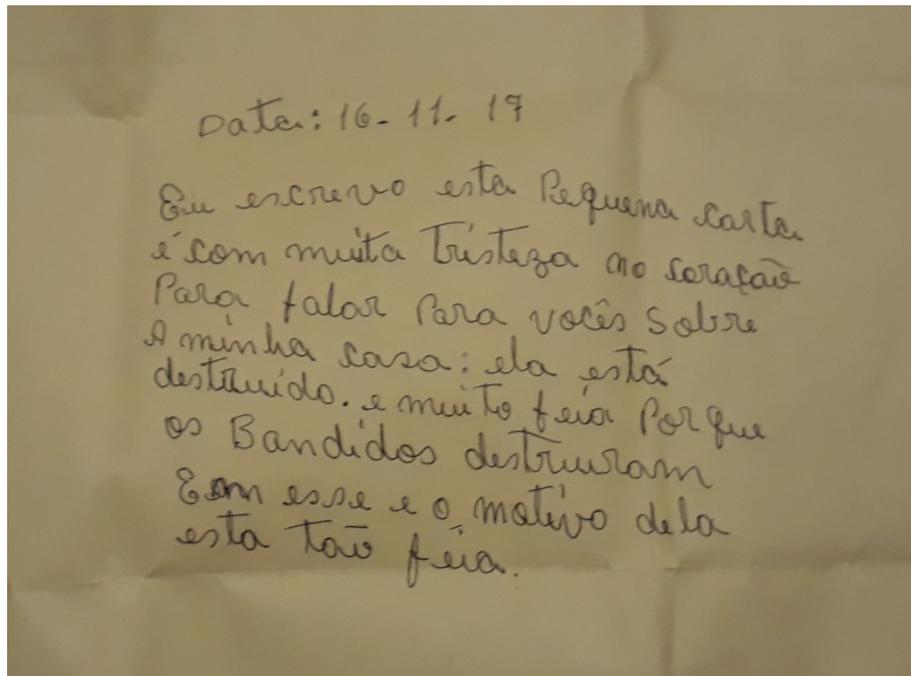
À noite, passei a dar aulas para mães e pais de alguns estudantes do matutino, para uma merendeira do diurno e muitos outros trabalhadores e trabalhadoras da região. Quando iniciamos o trabalho com as *arpilleras*, soube que algumas mães haviam ajudado seus filhos a confeccioná-las no semestre anterior. Estavam contentes em confeccionar agora as suas próprias. Inicialmente, trabalhei com as *Arpilleras da Resistência Política Chilena* em todas as turmas, depois mantive apenas nas novas turmas de 5ª Etapa do 2º Segmento.

Nas turmas da EJA, além da representação da comunidade, trabalhamos com a representação da escola e das dificuldades em se estudar à noite. Às vezes em grupo, às vezes individualmente. Assim como no diurno, algumas *arpilleras* representaram o trabalho no campo, a violência (roubos e assassinatos) nas comunidades, a falta de infraestrutura (iluminação, asfalto, ônibus, etc.) e de acesso à saúde. Nas turmas que representaram a escola, as dificuldades recorrentes, ilustradas nos trabalhos, foram problemas com o ônibus escolar e as estradas de terra, bem como o esforço de se manter estudando à noite, depois de um dia puxado de trabalho. A escola também foi representada como uma conquista, pois, depois de anos sem estudar, estão agora novamente em uma sala de aula.

Figura 16: Sem título (2017). *Arpillera* de estudante da EJA/Noturno



Figura 17: Carta da *Arpillera* sem título - estudante da EJA/Noturno (2017). Data: 16.11.17



“Eu escrevo essa pequena carta é com muita tristeza no coração para falar para vocês sobre a minha casa: ela está destruída e muito feia porque os bandidos destruíram. E esse é o motivo dela estar tão feia”.

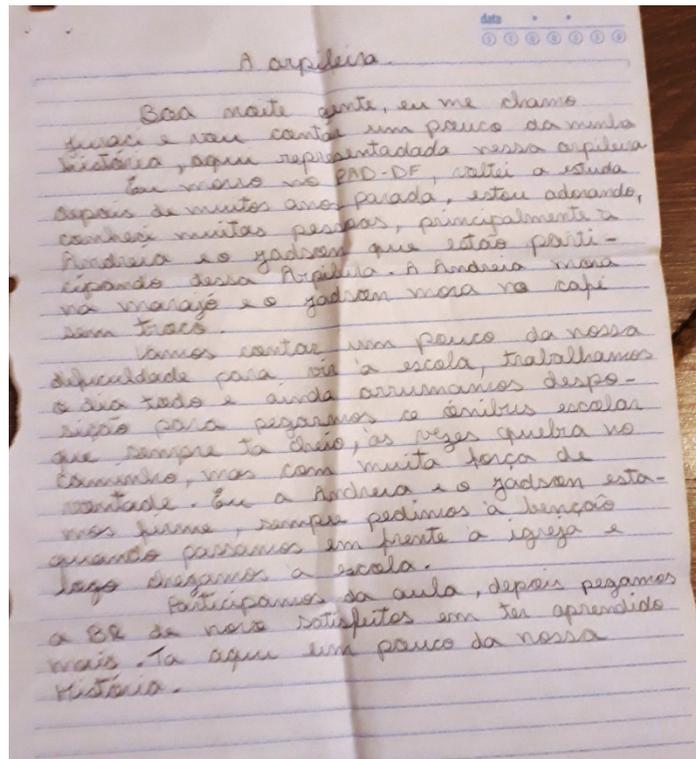
Figura 18: Sem título (Café Sem Troco). *Arpillera* de estudante da EJA/Noturno



Figura 19: A *Arpillera* (PAD-DF/Marajó/Café Sem Troco, sem data). *Arpillera* de estudantes da EJA/Noturno



Figura 20: Carta de A Arpileira



“Boa noite gente, eu me chamo Juraci e vou contar um pouco da minha história, aqui representada nessa arpileira.

Eu moro no PAD-DF, voltei a estudar depois de muitos anos parada, estou adorando, conheci muitas pessoas, principalmente a Andreia e o Jadson que estão participando dessa Arpileira. Andreia mora no Marajó e o Jadson mora no Café Sem Troco.

Vamos contar um pouco da nossa dificuldade para vir à escola, trabalhamos o dia todo e ainda arrumamos disposição para pegarmos o ônibus escola que sempre tá cheio, às vezes quebra no caminho, mas com muita força de vontade. Eu a Andreia e o Jadson estamos firme, sempre pedimos a benção quando passamos em frente à igreja e logo chegamos à escola.

Participamos da aula, depois pegamos a BR de novo satisfeitos em ter aprendido mais. Ta aqui um pouco da nossa história.”

Figura 21: Sem título. *Arpillera* de estudante da EJA/Noturno (Mações Marajó)



Figura 22: Escola (CED PAD-DF, sem data). *Arpillera* de estudantes 5ª etapa do 2º segmento da EJA/Noturno



Figura 23: Carta da *Arpillera Escola*

QUERO FALAR UM  
 POUCO SOBRE  
 MINHA VOLTA A  
 ESCOLA, PARA  
 MIM FOI A  
 REALIZAÇÃO DE  
 UM SONHO, PARECIA  
 SER IMPOSSIVEL,  
 MAIS SE TORNOU  
 REALIDADE, NÃO  
 TEM SIDO FACIL  
 MAIS ESTOU  
 LUTANDO E VOU  
 CONSEGUIR E  
 LUTANDO DIA  
 APÓS DIA. →  
 ELIZABETE A SANTIAGO

FIZ AMIZADES  
 ÓTIMAS, COM  
 EMILDO, SONIA,  
 KATIA E EU  
 ELIZABETE, SOMOS  
 UMA EQUIPE  
 ESTAMOS JUNTOS  
 E FALAMOS UM  
 POUCO DO NOSSO  
 DIA A ESCOLA PARA  
 CASA E TRABALHO  
 UMA ROTINA UM  
 POUCO CANSATIVA  
 MAIS NÃO É MAIS  
 FORTE QUE NÓS  
 JUNTOS SOMOS  
 MAIS SOMOS  
 INVENCÍVEL.

“Quero falar um pouco sobre minha volta a escola, para mim foi a realização de um sonho, parecia ser impossível, mais se tornou realidade, não tem sido fácil mais estou lutando e vou conseguir é lutando dia após dia.

Fiz amizades ótimas, com Emildo, Sônia, Katia, eu Elizabete, somos uma equipe. Estamos juntos e falamos um pouco do nosso dia a dia escola para casa e trabalho uma rotina um pouco cansativa. Mais não é mais forte que nós juntos somos mais somos invencível”.

Figura 24: Sem título (CED PAD-DF, 2016). *Arpillera* de estudantes 5ª etapa do 2º segmento da EJA/Noturno



Figura 25: Sem título (CED PAD-DF, 2016). *Arpillera* de estudantes 5ª etapa do 2º segmento da EJA/Noturno



Em todas as seis primeiras *Semanas Camponesas*, as *arpilleras* do PAD-DF foram expostas. Em algumas edições, presentamos os palestrantes com exemplares delas, uma prática comum nas atividades dos movimentos sociais, em agradecimento aos parceiros. Também levamos muitas *arpilleras*<sup>29</sup> para a *Exponoturno*, evento que a CRE Paranoá/Itapoã organizava para compartilhar os trabalhos produzidos nas turmas de EJA e de Ensino Médio Noturno.

<sup>29</sup> Junto com o trabalho de fotografia das comunidades e dos ambientes de trabalho dos estudantes, organizado pelo professor Alexandre Malaquias.

## 2.2 Teatro do Oprimido: ensaio para a vida

Augusto Boal, criador do Teatro do Oprimido, integrava o Teatro de Arena (São Paulo), um dos grupos de Teatro Político que sofreu perseguição após o Golpe de 1964. Foi preso/sequestrado em fevereiro de 1971, saindo de um ensaio do Teatro de Arena:

O período de prisão/sequestro sob interrogatórios e torturas no Departamento de Ordem Política e Social, o DOPS, e no presídio Tiradentes durou, ao todo, três meses (um mês no DOPS e cerca de dois meses no presídio Tiradentes) – o bastante para a comoção de artistas e intelectuais em todo o mundo. Justamente por conta das denúncias internacionais, bem como da atenção que a imprensa norte-americana deu ao caso, Boal foi inocentado sob uma importante condição: ficar afastado do Brasil por tempo indeterminado (FREITAS, 2016).

Exilado em decorrência do Golpe Militar, no Peru, nas cidades de Lima e Chaclacayo, em 1973, Boal participou da Operação ALFIN, um Programa de Alfabetização Integral, inspirado em Paulo Freire e organizado pelo Governo Revolucionário Peruano, onde fez parte do setor de teatro, que compreendia o teatro como uma linguagem passível de ser usada por pessoas que tivessem ou não atitudes artísticas, uma linguagem a serviço dos oprimidos. Antes disso, junto ao Teatro de Arena, trabalhou com o Movimento de Cultura Popular (MCP), em Pernambuco, onde conheceu Paulo Freire, responsável pela frente de alfabetização do MCP, uma das tarefas mais importantes do movimento. Mais tarde, depois de tudo isso, exilado em Buenos Aires (Argentina), sistematizou o Teatro do Oprimido.

O Teatro do Oprimido apresenta procedimentos e formas teatrais que consideram o teatro uma prática de libertação e transformação política. Boal (2013a, p. 15) explica que:

A enorme diversidade de técnicas e de suas aplicações possíveis – na luta social e política, na psicoterapia, na pedagogia, na cidade como no campo, no trato com problemas pontuais em uma região da cidade ou nos grandes problemas econômicos de um país inteiro – não se afastaram, nunca, nenhum milímetro sequer, de sua proposta inicial, que é o apoio decidido do teatro às lutas dos oprimidos.

Os praticantes e espectadores do teatro do oprimido são convidados a refletir sobre as questões de opressão apresentadas nas cenas e improvisações teatrais (opressões que acontecem na família, no círculo de amigos, no restaurante, na rua, na escola, no trabalho, na política, no teatro ou em qualquer outra circunstância social que interesse ser debatida por aquele grupo de praticantes e espectadores). Eles são convidados a pensar maneiras de resistência, pois os espectadores também se tornam praticantes do teatro do oprimido, em

especial quando entram em cena para modificar a situação, propondo outras ações. A Poética do Oprimido, portanto, propõe a própria atuação, de maneira que

o espectador não delega poderes ao personagem para que atue em seu lugar: ao contrário, ele mesmo assume um papel protagônico, transforma a ação dramática inicialmente proposta, ensaia soluções possíveis, debate projetos modificadores: em resumo, o espectador ensaia, preparando-se para a ação real (BOAL, 1988, p. 138).

Boal ansiava a socialização dos meios de produção teatral, defendendo que atores e não atores podem fazer teatro e que o teatro, sendo uma arma, deve ser manejado pelo povo e em seu benefício.

Os frutos que caem ao solo servem a se reproduzir pela *multiplicação*. A sinergia criada pelo Teatro do Oprimido aumenta o seu poder transformador na medida em que se expande e que entrelaça diferentes grupos de oprimidos: é preciso conhecer não apenas as suas próprias, mas também as opressões alheias. A *solidariedade* entre semelhantes é parte medular do Teatro do Oprimido (BOAL, 2013a, p. 15-16, grifos do autor).

O Teatro do Oprimido jamais foi um teatro equidistante que se recuse a tomar partido – é teatro de luta! É o teatro DOS oprimidos, PARA os oprimidos, SOBRE os oprimidos e PELOS oprimidos, sejam eles operários, camponeses, desempregados, mulheres, negros, jovens ou velhos, portadores de deficiências físicas ou mentais, enfim, todos aqueles a quem se impõe o silêncio e de quem se retira o direito à existência plena (BOAL, 2013b, p. 26).

O Teatro do Oprimido não busca apenas “conhecer a realidade, mas transformá-la ao nosso feitio. Nós, os oprimidos” (BOAL, 2013a, p. 19). Para Boal, o Teatro Fórum talvez seja a forma mais democrática do Teatro do Oprimido, além de ser a mais conhecida e praticada. No Teatro Fórum, pode-se

usar todos os recursos de todas as formas teatrais conhecidas, a estas acrescentando uma característica essencial: os espectadores – aos quais chamamos de *spect-atores* – são convidados a entrar em cena e, atuando teatralmente, e não apenas usando a palavra, revelar seus pensamentos, desejos, estratégias que podem sugerir, ao grupo ao qual pertencem, um leque de alternativas possíveis por eles próprios inventadas: o teatro deve ser um ensaio para a ação na vida real, e não um fim em si mesmo. O espetáculo é o início de uma transformação social necessária e não um momento de equilíbrio e repouso. *O fim é o começo!* (*ibidem*, p. 17-18, grifos do autor)

Em sala de aula, após a preparação dos jogos do Teatro do Oprimido – que vão desde exercícios para conhecimento e desmecanização do corpo, muitas vezes semelhantes às brincadeiras populares, passando por jogos de expressão corporal, em que os participantes têm que se expressar unicamente por meio do corpo, até os exercícios de preparação para cena

–, trabalhamos com o Teatro Fórum, essa forma teatral em que o espectador é convidado a intervir decididamente na ação dramática, modificando-a.

Uma cena é montada ou improvisada com base em uma história que apresente um problema político ou social de difícil solução. A história deve ser de interesse do grupo ou contada pelo próprio grupo, muitas vezes apresentando um problema vivido por alguém que está presente. As tentativas da personagem protagonista de se contrapor à opressão não devem ser eficazes, pois é justamente esse o ponto que deverá ser transformado pelos espectadores que entram em cena, substituindo a personagem oprimida. Os demais atores agem no sentido de não permitir a transformação da realidade, sendo coerentes com os papéis que representam, até que um espectador consiga romper a opressão imposta. Depois de exploradas diversas possibilidades de ação da personagem oprimida, os outros espectadores podem ser convidados a substituir qualquer ator, explorando novas formas de opressão.

Um dos atores deve exercer a função de *Coringa*, explicando as regras do jogo, aquecendo e incentivando a plateia a participar, corrigindo possíveis erros, o que não significa coibir a liberdade de expressão que o Teatro do Oprimido exige.

Boal esclarece que os espectadores perceberão que simplesmente sugerir atos heroicos é fácil, sobretudo quando comparado a realizá-los. Essa técnica faz com que não falem meramente quais são as soluções, mas experimentem realizar, por meio da ação teatral, os atos que preconizam, configurando-se como o ensaio e a verificação das diversas possibilidades. Boal (1988, p. 164) acrescenta que:

esta forma teatral não tem a finalidade de mostrar o caminho correto (correto de que ponto de vista?), mas sim de oferecer os meios para que todos os caminhos sejam estudados. [...] A prática destas formas teatrais cria uma espécie de insatisfação que necessita complementar-se através da *ação real*.

No CED PAD-DF, nas turmas do matutino, surgiu mais de uma cena apontando problemas na relação entre professores e estudantes. Pelo que pude averiguar, as questões foram problematizadas também fora de cena, após nosso trabalho com o Teatro Fórum, e as situações específicas sanadas.

As atividades com o Teatro Fórum na EJA trouxeram, principalmente, questões ligadas ao mundo do trabalho e à violência doméstica. Cada grupo escolhia a história de um de seus integrantes para elaborar e apresentar a cena aos demais estudantes da turma, em sala de aula. O papel de mediação, ou seja, do coringa, foi desempenhado por mim.

Relatos de violência contra a mulher e outras questões de gênero também estiveram presentes em alguns diários de bordo, depois das discussões sobre cultura do estupro. Os diários de bordo ou os protocolos avulsos, isto é, os “relatórios reflexivos” que compõem os diários, foram devolvidos às/aos estudantes e somente as/os que se sentiram “confortáveis” em compartilhar com a turma o fizeram.

Com inspiração no trabalho desenvolvido por Brecht<sup>30</sup>, damos o nome de protocolo aos registros reflexivos das atividades e discussões desenvolvidas em sala de aula, que devem extrapolar o relato simples do que foi realizado, buscando conexões com a vida para além da sala de aula. É uma espécie de síntese do processo desenvolvido em aula, somado a um depoimento reflexivo do estudante, compartilhando suas impressões. Esses registros não precisam seguir um formato rígido e podem se utilizar de diversas linguagens. Poderiam não utilizar a palavra escrita, mas imagens, por exemplo - o que não aconteceu nas turmas da EJA. Alguns foram escritos em versos, mas a maioria na forma discursiva “convencional”. Também podem ser escritos por todos, a cada aula, ou apenas por alguns, determinados previamente, de preferência espontaneamente. O importante é que a cada aula tenhamos, ao menos, um protocolo para iniciar o encontro e reaquecer o debate da aula anterior.

Os diários de bordo ou os protocolos abrem um canal de diálogo com os estudantes, que, muitas vezes, têm receio de se expor durante a aula e encontram na elaboração do protocolo um espaço mais seguro.

### **2.3 Conhecer e contar nossas histórias**

O trabalho com “contação” de histórias, no matutino e no noturno, partiu de histórias pessoais de cada estudante, as quais não precisavam necessariamente trazer relatos de opressão. Estávamos trabalhando o conceito de “fé cênica”, que está relacionado à verdade da personagem e à aparência de verdade que o ator ou a atriz imprime em seus gestos,

---

<sup>30</sup> Brecht utilizava os protocolos em seus ensaios, que, lidos no início de cada encontro, garantiam a continuidade do trabalho. De acordo com Socorro Santiago, “aspecto digno de nota na prática do protocolo é o fato de todos serem responsáveis pelo mesmo. Não é tarefa de uma equipe, nem só do professor. É de todos e também do professor. Antes de cada aula, ou ensaio, ou reunião, escolhe-se quem será o encarregado do protocolo. Dependendo do grupo, pode ser um ou dois. Apenas estes tomarão notas que serão apresentadas no próximo encontro sob forma de um relato descontraído, espontâneo, cuja única regra é ser fiel aos acontecimentos. Este relato tornará presente o encontro anterior, valendo, ainda, para motivar esclarecimentos, desfazer dúvidas, ou possíveis mal-entendidos” (KOUDELA, 1992, p. 95).

movimentos e falas ensaiados, decorados, tornando crível sua interpretação (VASCONCELLOS, 1987, p. 92)<sup>31</sup>.

Cada estudante escreveu e ensaiou em casa como contar sua história, algo que aconteceu consigo ou com alguém próximo. A história a ser contada foi uma escolha individual, contudo, alguns estudantes tiveram que contar exatamente como se lembravam, outros tiveram que incluir no meio da história algo que não aconteceu e, por fim, alguns poucos tiveram que inventar completamente uma história, que “teria” acontecido consigo ou com alguém muito próximo. Independente de qual recomendação recebessem, o objetivo era convencer a todos da veracidade da história. Como as recomendações foram sorteadas, nem eu mesma sabia quem contaria a “verdade”, quem não.

Em roda, sentados ou em pé, conforme houvesse ensaiado, cada um contou sua história. Ouvidos e olhos atentos a tudo que era dito e a cada gestual, pois a mesma história seria recontada por algum colega. Depois disso, era hora de descobrir a veracidade de cada “causo” contado. Assim, ao mesmo tempo em que estudávamos teatro, conhecíamos um pouco da história daqueles meninos e meninas.

Na EJA, um outro trabalho de “contação” de histórias não partiu de histórias pessoais, mas de contos indígenas, africanos e portugueses. No entanto, antes do trabalho com os contos, as/os estudantes escreveram as cartas autobiográficas e construíram suas árvores genealógicas (e do trabalho)<sup>32</sup>, dois processos que envolveram contar histórias pessoais e pensar sobre nossas origens.

### 2.3.1 Árvores Genealógicas

Para a árvore, pedi que buscassem informações sobre seus pais, avós e bisavós, o que ninguém conseguiu. Em todas as turmas onde desenvolvemos o trabalho, as/os estudantes chegaram, no máximo, até os avós. Muitos tiveram que contatar a família (pais, mães, avós, tios...) em outros estados, alguns não conseguiram. Solicitei que procurassem saber onde e quando nasceram, onde viveram ou vivem, com o que trabalhavam ou trabalham, e, sobre os

---

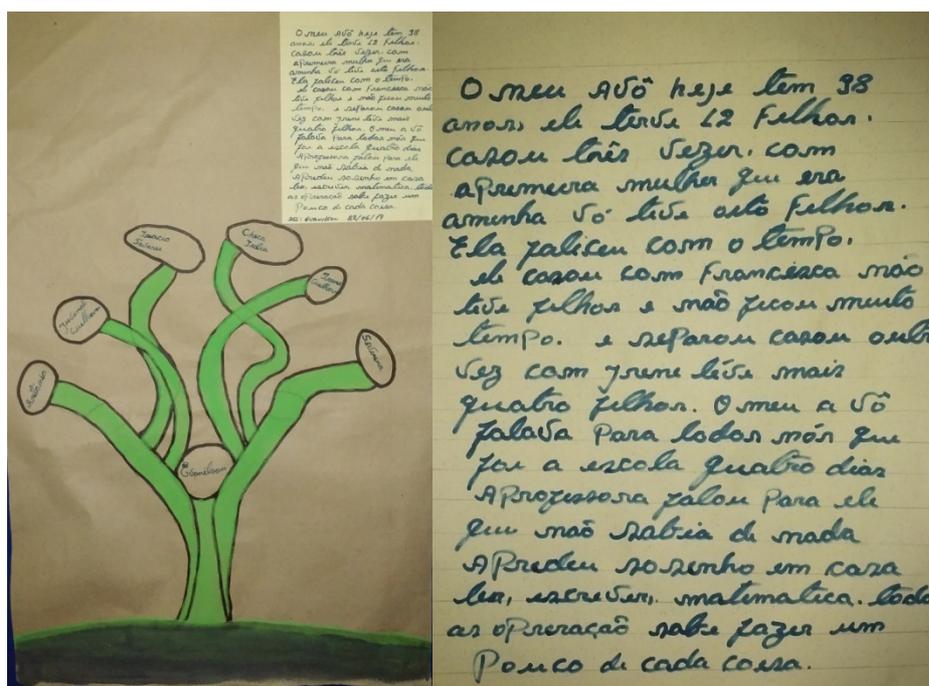
<sup>31</sup> Marcela Grandolpho (2016, p. 17), preparadora vocal, atriz e professora de expressão vocal, em seu livro “A incorporação vocal do texto: técnicas psicofísicas para transformar texto em ação”, refere-se à ideia de “‘verdade cênica’, na qual a vida é transformada no palco, em seu equivalente poético, pela imaginação criadora originada no plano da ficção imaginativa e artística. De acordo com Stanislávski, “tudo o que acontece no palco deve ser convincente para o próprio ator, para seus parceiros e para os espectadores [...] Cada um e cada momento devem ser impregnados pela crença na veracidade da emoção sentida e na ação levada a cabo pelo ator” (STANISLÁVSKI *apud* GRABDOLPHO, *ibidem*).

<sup>32</sup> O trabalho das árvores genealógicas foi imediatamente posterior ao trabalho das cartas. Relato-o antes aqui em função do *Chá de Cartas* ser o objeto central da pesquisa, sobre o qual, portanto, me estenderei mais.

que já morreram, quando e como foi. Sugeri que trouxessem algumas referências sobre os traços fenotípicos, para que pensássemos sobre nossas origens desde os tempos da colonização, pois o próximo trabalho seria com contos indígenas, africanos e europeus, atividade que não relatarei aqui.

Também precisavam contar uma história sobre um dos parentes presentes na árvore genealógica e, quando possível, nos mostrar uma foto, um objeto que ficou de recordação, falar ou mostrar algo que essa pessoa gostava/gosta (uma música, uma lenda, uma comida, etc.). Para os educandos que não tinham nenhuma informação sobre seus antepassados, a árvore pôde ser construída sobre seus descendentes. Sendo assim, as árvores genealógicas apresentadas partiram dos avós até chegar aos estudantes, ou dos estudantes até chegar aos seus filhos e netos<sup>33</sup>.

Figura 26: Árvore Genealógica (5ª etapa do 1º seg. da EJA - 2017)



“O meu avô heje tem 98 anos, ele teve 12 filhos. Casou três vezes, com a primeira mulher que era a minha vó teve oito filhos. Ela faleceu com o tempo, ele casou Francisca não teve filhos e não ficou muito tempo. e separou casou outra vez com Irene teve mais quatro filhos. O meu avô falava para todos nós que foi a escola quatro dias. A professora falou para ele que não sabia de nada e aprendeu no mesmo em casa, escrevendo malimática. Toda a operação sobre fazer um pouco de cada coisa.

<sup>33</sup> Apenas uma estudante que não tem contato com a família consanguínea, não tinha filho e não se sentia à vontade para falar sobre a família que a criou, fez um trabalho diferente. Como ela dizia que a música era o que ela mais gostava, fez uma árvore do seu gosto musical, desde a infância até aquele momento.

ele que não sabia de nada aprendeu sozinho em casa ler, escrever, matemática, todas as operações sabe fazer um pouco de cada coisa”

Figura 27: Árvore Genealógica (5ª etapa do 1º seg. da EJA - 2017)

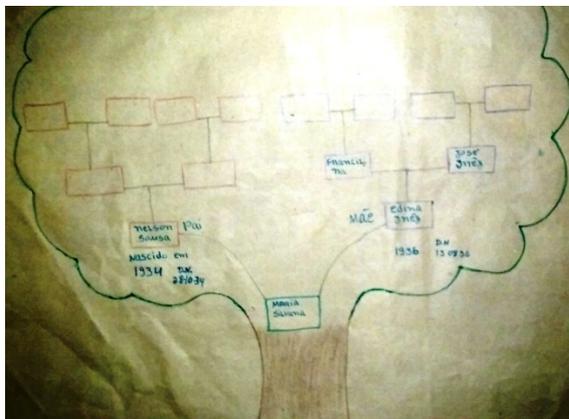


Figura 28: Árvore Genealógica (5ª etapa do 1º seg. da EJA - 2017)



Ao final da atividade, percebemos como nossa<sup>34</sup> origem no campo (ou de trabalho no campo) é próxima. Todos nós tivemos, pelo menos, um dos avós ou dos pais ligados ao trabalho na agricultura<sup>35</sup>. Nossa descendência negra e indígena também foi ressaltada nas

<sup>34</sup> Ao explicar como seria a atividade, apresentei a minha árvore genealógica e contei histórias da minha família.

<sup>35</sup> Em suas próprias terras ou remunerado.

árvores. Foram contadas algumas histórias de mulheres indígenas que foram levadas à força para a fazenda, como também aconteceu em minha família materna. Nossa descendência negra/africana é bastante visível na própria escola, a indígena, menos.

Quanto ao acesso e/ou permanência na escola, se hoje a classe trabalhadora vive uma série de dificuldades para usufruir o direito à educação, no tempo de nossos avós era ainda mais difícil.

### 2.3.2 Vida Maria: a arte imita a vida

No que diz respeito à Educação de Adultos, Marie-Christine Josso (2010, p. 63) defende que ela deve se caracterizar “por uma pedagogia que tem como objetivo ‘aprender a aprender’ e que concederá um lugar de destaque à reflexão sobre as experiências formadoras que marcam a história da vida”.

Como docente, sempre acreditei na importância de criar espaços nas aulas para que os estudantes ocupem o lugar de fala e de elaboração da sua própria história. Na Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores, desde o início, pareceu-me importantíssimo saber o que fez deles estudantes-trabalhadores (jovens ou adultos) e debater com eles o que significa a conquista de escolas para a classe trabalhadora, sobretudo na zona rural. Muitas vezes, partisse desses anseios para elaborar as atividades pedagógicas.

A atividade de escrita epistolar autobiográfica surgiu igualmente dentro desse desejo de conhecer mais as estudantes e os estudantes, de incentivá-los a refletir sobre o passado à luz do presente e sobre o presente à luz do passado. Então, começamos a nos preparar para a escrita epistolar autobiográfica sobre o “poder” estudar. Começamos a conversa sobre direito à educação a partir do curta-metragem de animação “Vida Maria” (2006), de Márcio Ramos.

Em “Vida Maria”, acompanhamos o passar dos anos na vida de Maria José, no sertão nordestino, no seio de uma família pobre. Na primeira cena, vemos Maria José, por volta dos seus cinco anos de idade, apoiada no parapeito da janela, com um caderninho onde escreve cuidadosamente seu nome, repetidas vezes, como quem ainda está aprendendo a “desenhá-lo”. Partimos do olhar da menina sobre o caderno, como uma “câmera subjetiva” ou uma ocularização interna primária<sup>36</sup>. Quando a ocularização se afasta gradualmente de Maria, ouvimos a voz de sua mãe a chamá-la, chegando e interrompendo-a bruscamente:

---

<sup>36</sup> Ocularização: “ponto de vista instituído pela imagem” (KUNZ; OLIVEIRA, 2013, p. 84). Ocularização interna primária: “aquela em que a câmera substitui o personagem por completo, assumindo o seu ponto de vista

Oh, Maria José, tu não tá me ouvindo chamá não, Maria? Tu não sabe que aqui não é lugá pra tu ficá, agora? Invés de ficar perdendo tempo desenhando nome, vai lá pra fora arranjá o que fazê, vá. Tem o pátio pra varre, tem que levá água pros bichos. Vai menina! Vê se tu me ajuda, Maria José! (RAMOS, 2006, 1min.11seg.).

As demandas de trabalho doméstico são mais urgentes do que aprender a “desenhar o nome”, e Maria corre para o quintal, para tirar água do poço. Aí temos o primeiro salto no tempo: a ocularização parte da janela, de onde a mãe observa com olhar repreensivo e o foco se aproxima da menina, girando, em seguida, 180°, no exato momento em que a menina olha para a mãe. Então, pela perspectiva de Maria, temos acesso à imagem da mãe na janela. Quando a ocularização se volta para Maria novamente, ela já não é mais criança.

Essa realidade apresentada pela animação, de crianças no trabalho doméstico, continua a crescer, aponta Arroyo (2017, p. 46), “impulsionado pelas condições de sobrevivência das famílias pobres”. O trabalho doméstico atinge, principalmente, as meninas: “Seus corpos de meninas, suas vidas, identidades marcadas pelo trabalho desde a infância. Nessas experiências aprenderam sua condição de trabalhadoras. Formaram as identidades e os valores de trabalhadoras que as acompanharão por toda a vida e que levam à EJA”.

Enquanto carrega a lata d’água, temos outro jogo de imagem para estabelecer o salto temporal. Maria tem dificuldade em carregar a lata e precisa colocá-la no chão. A imagem se fecha na lata e, ao abrir, Maria já é adulta.

É possível perceber um discreto flerte entre Maria e Antônio, que acaba de chegar com o pai dela e lhe oferece ajuda com a lata d’água. Os gestos e o tom de voz de Maria José é que nos dão esse sinal de cortejo entre os dois.

Os saltos temporais se dão sempre com o auxílio do plano se fechando em Maria, ou em algum detalhe da imagem, abrindo-se em seguida. Vemos Maria mais de uma vez grávida, sempre desempenhando algum trabalho no quintal. Acompanhamos o surgimento de um ar de cansaço e de entristecimento em suas expressões com o passar do tempo. As roupas de Maria José e a música contribuem para essa leitura. Os vestidos, antes floridos e alegres, vão se tornando cada vez mais sóbrios, com tons mais escuros e fechados. A música torna-se mais grave, mais densa.

Assim como o pai e Antônio chegam de fora, vemos os sete filhos homens de Maria chegando de algum lugar, enquanto as mulheres nunca atravessam para o outro lado das cercas.

---

ocupando o seu espaço na cena - o personagem desaparece. É a câmara subjetiva *per se*” (MORENO, 2015, p. 64).

Maria José torna-se uma mulher muito semelhante à sua mãe, que conhecemos no início do filme, e que, nesse momento, está sendo velada dentro da casa, enquanto Maria de Lurdes, filha de Maria José, está debruçada na janela com o caderninho, como fazia Maria José quando criança. A cena se repete:

Lurdes! Oh, Lurdes, tu não tá me ouvindo chamá não, Lurdes? Tu não sabe que aqui não é lugá pra tu ficá, agora? Invés de ficar perdendo tempo desenhando nome, vai lá pra fora arranjá o que fazê, vá. Tem o pátio pra varre, tem que levá água pros bichos. Vai menina! Vê se tu me ajuda, Lurdes!... Fica aí fazendo nada... desenhando nome... (RAMOS, 2006, 5min.48seg.).

Quando a ocularização se volta para o caderninho, vemos as folhas retrocederem, mostrando a repetição desse ciclo se perdendo no tempo. Foram Marias de Lourdes, Marias José, Marias Aparecida, Marias de Fátima, Marias das Dores, Marias da Conceição, Marias do Carmo e quantas outras Marias, restritas ao ambiente privado, impedidas de estudar para ajudar no trabalho doméstico, vivendo sem nenhuma perspectiva de mudança?

Após analisarmos o filme, em meio a uma roda de conversa, cada um e cada uma de nós (inclusive eu<sup>37</sup>) falou sobre suas origens, sobre a relação de suas famílias com os estudos, sobre suas próprias experiências escolares e como chegou à EJA no CED PAD-DF. A roda de conversa buscou identificar o que havia de diferente ou de semelhante à história das tantas *Marias* do curta de animação.

Como explica Ecléa Bosi (1994, p. 55), “na maioria das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho”. Já Magda Soares (2001, p. 97-98, grifo da autora), ao contar o passado, “o que foi, estou também contando o presente, o que *está sendo*, e ainda o futuro, porque o que foi e continua sendo se lança, inevitavelmente, para o que deve ser [...] só pelo passado se pode conhecer o presente e o futuro”. Ao mesmo tempo, a autora acredita que é pelo presente que se explica o passado: “o acontecimento atual, efeito dos acontecimentos passados, é que permitirá bem perceber e bem avaliar esses acontecimentos passados” (*Ibidem*, p. 21-22).

Assim, repensar que acontecimentos nos trouxeram até aqui, é pensar sobre o que fazemos na EJA, eu como professora, elas(es) como estudantes, e que expectativas projetamos para o futuro. É pensar tudo isso sob o entendimento de mundo que temos hoje. Nas cartas, veremos como essas questões aparecem. Questões que surgiram na oralidade, inclusive quando narramos a dificuldade ou impossibilidade de acesso à escolarização de nossas mães,

---

<sup>37</sup> História já narrada no início deste capítulo.

pais ou avós. Esse momento de diálogo, de narrativas orais, foi muito importante para retomarem essas memórias.

Segundo Josso (2010, p. 68), o tempo da narrativa oral, no momento em que buscamos rememorar as nossas vivências, é “necessário à mobilização das recordações e à sua seleção e ordenação num continuum, quase sempre cronológico. À medida que a narrativa é uma construção que tem lugar num processo de reflexão, convém ordenar o tempo da maturação e da rememoração”. Por isso, foi importante iniciarmos as nossas narrativas oralmente, compartilhando com toda a turma e ouvindo as histórias de cada um. De acordo com a autora,

a rememoração é um processo associativo que se refina e se enriquece com as outras narrativas e com as questões suscitadas por cada narrativa, tanto da parte dos animadores como dos participantes. Alguns tomam também consciência de que a objetividade da narrativa é uma ilusão e de que o interesse da construção do percurso reside precisamente no seu caráter eminentemente subjetivo; isso, visto que se trata de conhecer e compreender os significados que cada um atribuiu ou atribuiu em cada período da sua existência aos acontecimentos e situações que viveu. São precisamente essas interpretações que alimentam as representações que fazem de si mesmos e dos contextos nos quais evoluíram. Dado que a narração se efetua em grupo, a faculdade de rememoração e de atribuição de sentido funciona num duplo movimento de identificação/distanciamento entre as narrativas. Cada narrativa permite que constatem em que é que nesta ou naquela semelhança há uma diferença e em que é que no próprio núcleo de tal ou tal diferença há uma semelhança possível (*Ibidem*, p. 68-69).

O debate sobre a Educação do Campo como uma conquista dos movimentos sociais do campo e sobre a inserção desse conceito e a busca pela implementação de sua prática dentro da Secretaria de Educação, por meio da Meta 8 do PDE e do empenho das Diretorias e Coordenações de Educação do Campo, também fez parte de nossa conversa, provocando reflexões sobre a escola hoje e sobre as escolas em que estudaram no passado.

### 2.3.3 Do relato à escrita epistolar

Somente depois de compartilharmos nossas histórias e experiências oralmente, demos início à escrita individual da carta. Ela poderia ser destinada a qualquer pessoa e cada estudante estava livre para assiná-la com seu próprio nome ou com um pseudônimo, desde que mantidos o gênero e a idade. Contudo, essas cartas não seriam enviadas – ao menos não as “originais”<sup>38</sup>. Elas foram trocadas entre os estudantes e entre algumas turmas para a leitura e depois entregues a mim.

<sup>38</sup> Nunca soube se algum estudante enviou uma cópia da carta ao seu destinatário.

Com as turmas em roda, as cartas foram lidas e, por vezes, os relatos possibilitavam uma identificação dos ouvintes com as situações narradas – muitas histórias apresentando questões similares, dificuldades semelhantes de permanência na escola quando mais novos e, ainda hoje, vidas repletas de batalhas, de vitórias e derrotas –, sempre gerando acolhimento, mesmo quando as narrativas não geraram essa identificação.

Depois da leitura das cartas, novamente esteve presente o processo de identificação/distanciamento que se deu nas conversas e narrativas iniciais. Nessa etapa, o compartilhamento oral partiu da narrativa escrita, da leitura das cartas, do caminho inverso do início da atividade: antes, da oralidade para a escrita; agora, da escrita para a oralidade, ressignificando a escrita dessas narrativas, que, nesse momento, são contadas por outras pessoas.

Esse processo de escrita e leitura revelou muita generosidade e sensibilidade no compartilhamento das experiências de vida<sup>39</sup>. No entanto, esses relatos epistolares não permaneceram dentro dos quatro muros da escola. E, assim, começou a história de *Chá de Cartas...*

---

<sup>39</sup> Em 2016, no primeiro semestre de desenvolvimento dessa atividade, todas as turmas do 2º Segmento escreveram cartas. Do segundo semestre em diante, apenas a 5ª Etapa do 2º Segmento. Esse trabalho passou a ser a nossa primeira atividade, depois das aulas iniciais de apresentação da disciplina (do componente Arte). O tema do direito à educação e a sua relação com as histórias pessoais continuou sendo trabalhado em sala de aula depois da escrita das cartas, por meio da confecção de *Arpilleras*<sup>39</sup>; da elaboração da árvore genealógica, registrando também a formação e o labor dos familiares antecedentes e do Teatro do Oprimido, retomando práticas que já vínhamos desenvolvendo, conforme explicado anteriormente.

### 3 DESTINATÁRIO: DA LEITURA À DEGUSTAÇÃO CÊNICA

#### 3.1 Além dos muros da escola

O projeto *Chá de Cartas* nasceu na escola, em 2016, como atividade em sala de aula, mas, em razão do convite da Coordenação Regional de Ensino (CRE) do Paranoá, transformou-se numa cena teatral, tornando-se depois um projeto de pesquisa acadêmica, por meio do qual foi proposto o estudo da escrita autobiográfica de estudantes-trabalhadores e sua respectiva construção dramaturgica documental e/ou memorialística<sup>40</sup>.

Fui convidada a expor e apresentar o trabalho realizado em sala de aula no Circuito Regional de Feiras do Livro, pela CRE do Paranoá, mas impossibilitada de levar os estudantes-autores das cartas, em função da distância, horário e falta de transporte, dei início à construção de uma intervenção cênico-pedagógica<sup>41</sup>, em que assumo as personagens-autoras e os personagens-autores. Entre as cartas escolhidas para a intervenção, apenas duas foram escritas por homens. Portanto, em razão do maior número de mulheres participando deste projeto, por vezes irei generalizar no feminino.

Leio algumas das cartas, vestindo um figurino base para todas as personagens-autoras, trocando apenas os acessórios (colares, bonés, etc.) em cada nova carta, simbolizando a mudança de personagem. Esse processo se efetiva em um cenário repleto de referências pessoais e afetivas, apreciando, com a plateia, uma xícara de chá, feita com erva cidreira do meu quintal<sup>42</sup>.

Após a apresentação no Circuito de Feiras do Livro, com esse material precioso em mãos e com a intervenção montada, comecei a circular com o *Chá de Cartas* por escolas, universidades e outros espaços de formação, como o I Congresso Internacional de Educação do Campo, da Universidade Federal do Tocantins (UFT), em Palmas; a Feira da Reforma Agrária, em Ceilândia (DF), na Praça do Trabalhador, a convite do MST-DF; o XXVIII Congresso da Federação de Arte Educadores do Brasil (ConFAEB), realizado na FUNARTE, em Brasília; etc.

O retorno que tenho recebido após as apresentações tem sido bastante positivo, um grande sentimento de empatia, de reconhecimento das dificuldades e necessidades da luta pelo

<sup>40</sup> Para Erwin Piscator (1968, p. 13), “o teatro épico documental transforma-se em confissão”. Em *Chá de Cartas*, o que temos em cena são as memórias e as confissões desses sujeitos-autores.

<sup>41</sup> A expressão “cênico-pedagógica” foi conferida à intervenção por Júlia Brito, arte-educadora em escola do campo e amiga de longos anos, primeira pessoa a ver a montagem, no ensaio, antes da primeira apresentação.

<sup>42</sup> Posteriormente, passei a colher erva cidreira também do quintal da escola.

direito à Educação do Campo e à Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores, além do entendimento de que ações como essa contribuem para a valorização da história de vida e para o empoderamento dos sujeitos, como indivíduos e como classe.

### 3.2 Uma intervenção para ler ou ver e ouvir

Na construção dramatúrgica *de Chá de Cartas*, sem alterar os textos das cartas, manejo-as de acordo com o objetivo de socializar o trabalho desenvolvido em sala e com sua finalidade de pautar a luta por uma Educação do Campo, que dialogue com os preceitos apontados pelos movimentos sociais do campo. Há um processo de “decupagem”, quando escolho as cartas que farão parte da intervenção, e um processo de “montagem”, quando organizo a ordem em que serão lidas, quando estabeleço as “costuras” entre uma carta e outra, e quando elaboro textos elucidando parte do processo. Vejo aqui uma espécie de processo dramtológico, mais do que a construção de um texto dramatúrgico.

Busco o termo “dramtológico” no trabalho de Piscator, que o traz no sentido de manejo de materiais, de manuseio do texto dramatúrgico, decupando-o e montando-o, incluindo documentos e eliminando trechos considerados desnecessários, alterando a estrutura, tudo para que se cumpra o objetivo (político) da montagem.

Ao afirmar que encontrar “peças consequentes” era bastante difícil e que os autores ainda não estavam totalmente amadurecidos para tal tarefa, Piscator trabalhou, muitas vezes, decompondo peças já prontas, alterando sua estrutura e acrescentando novidades, “por escrúpulo diante do assunto”. Tudo estava subordinado ao objetivo de tal empreitada, à finalidade que o levava a montar cada obra (PISCATOR, 1968, p. 92). Para ele,

o drama só importa [...] quando é documentalmente demonstrável. Para essa ampliação, para esse aprofundamento documental, serve o filme, serve a constante interrupção do fato externo pelas projeções que – intercaladas entre os atos e os momentos decisivos da ação – se tornam perspectivas recortadas pelo projetor da história na última treva do tempo (*Ibidem*, p. 191-192)

Piscator não fez um “teatro de autor”, e sim um “teatro de ideias”. Não teve nenhum pudor ou fidelidade à “propriedade privada” da obra por parte do autor. Já que não havia peças satisfatórias para desenvolver o seu teatro, intervinha na dramaturgia, realizava um trabalho “dramtológico” de transformação dos textos teatrais de acordo com a ideia que norteava todo o seu fazer político-teatral. Por esse motivo, chegou a ser acusado de violentar o trabalho do autor da peça.

A tarefa do dramatólogo é descrita por Piscator em “Teatro Político”, como uma atividade que vai além da compilação do programa do teatro, da busca por peças e da eliminação de trechos supérfluos do texto. O dramatólogo desse novo teatro deveria colaborar artisticamente com o encenador e com o escritor, partindo da atitude política destes, sendo capaz de refundir a peça e de, em estreita ligação com os propósitos da direção artística, desenvolvê-la cenicamente e renová-la no texto (*Op. cit.*, p. 164).

A intervenção cênico-pedagógica *Chá de Cartas* não parte de um texto dramático pronto, mas de fragmentos da vida de cada um e cada uma daquelas estudantes, documentados em cartas, a meu pedido. Configura-se como intervenção, porque tem o objetivo de intervir na realidade, fazendo parte da luta por uma Educação do Campo, dentro e fora da escola. Ademais, é cênico-pedagógica, porque elabora e organiza cenicamente uma práxis pedagógica.

O que segue é uma das estruturas possíveis da intervenção cênico-pedagógica, que pode ter cartas trocadas em razão do momento, do local e para quem será apresentada. Isso é possível porque foram escritas muito mais cartas do que as lidas em cena, e porque, depois das primeiras apresentações, continuamos o projeto de escrita epistolar autobiográfica. Todas essas cartas compõem visualmente a cena. O texto dramático foi sistematizado após várias apresentações da intervenção cênico-pedagógica *Chá de Cartas*.

### ***Chá de Cartas***

*A intervenção cênico-pedagógica é realizada por uma única atriz em cena. Contudo, quando a plateia é numerosa, pode contar com a participação de uma ou duas pessoas para auxiliar na recepção dos espectadores e na oferta do chá.*

*A atriz usa um figurino de cor bege, composto por uma blusa neutra, sem nenhuma estampa, uma calça com uma estampa discreta. Apenas o sapato é bem colorido. Sobre esse figurino base serão usados acessórios diferentes para cada personagem/autora das cartas.*

*O cenário é composto por um tapete de tear, onde estão espalhadas diversas cartas em envelopes artesanais, acessórios de figurino por cima de algumas cartas e um conjunto de bule e xícara de chá; um baú artesanal à direita; dois bancos (tamboretas) de tronco de árvore à esquerda. Sobre um dos bancos está um aparelho de som portátil, sobre o outro, uma luminária branca e um boneco de pano do Paulo Freire. Recostados em uma das pernas do primeiro banco estão dois quadrinhos de xilogravura em azulejo, um com a imagem das*

*máscaras do teatro, outro com a de uma escola. Em cima dos quadrinhos, um palhaço e um bumba-meu-boi. Junto dos quadrinhos, uma boneca Abayomi<sup>43</sup>.*

*No fundo da cena, à direita, uma mesa, com um forro de plástico, de renda branca. Sobre a mesa, algumas térmicas de chá e pequenas xícaras e copinhos, sobre uma bandeja.*

*Logo atrás do tapete de tear, uma arara (dessas de pendurar roupas) com bonecas trapezistas e acrobatas de tecido dependuradas. Quando possível afixar as bonecas pendendo do teto, não há necessidade da arara.*

### **Recepção**

*Ao som de “Não vou sair do Campo”, de Gilvan Santos, o público adentra o espaço onde será realizada a intervenção. A plateia fica disposta em meia-lua, ao redor da cena. Caso a recepção seja mais longa que o tempo dessa música, o disco “Cantares da Educação do Campo”<sup>44</sup> segue tocando.*

#### **Não vou sair do campo**

Não vou sair do campo  
Pra poder ir pra escola  
Educação do campo  
É direito e não esmola

O povo camponês  
O homem e a mulher  
O negro quilombola  
Com seu canto de afoxé  
Ticuna, Caeté  
Castanheiros, seringueiros  
Pescadores e posseiros  
Nesta luta estão de pé

<sup>43</sup> Boneca feita com retalho de tecido e três nós, como as mulheres africanas que foram escravizadas e trazidas ao Brasil nos navios negreiros faziam, com pedaços das barras de suas saias, para entreter seus filhos. Aprendi a fazer essa boneca no curso *A Arte de Contar Histórias*, na CRE Paranoá, mesmo curso em que confeccionei o baú utilizado na cena.

<sup>44</sup> Álbum disponível em: <http://www.mst.org.br/2015/06/22/cantares-da-educac-a-o-do-campo.html>. Caderno de letras e cifras disponível em: <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/Cantares%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20Campo.pdf>

Cultura e produção  
 Sujeitos da cultura  
 A nossa agricultura  
 Pro bem da população  
 Construir uma nação  
 Construir soberania  
 Pra viver o novo dia  
 Com mais humanização

Quem vive da floresta  
 Dos rios e dos mares  
 De todos os lugares  
 Onde o sol faz uma fresta  
 Quem a sua força empresta  
 Nos quilombos nas aldeias  
 E quem na terra semeia  
 Venha aqui fazer a festa

**ATRIZ:** *(Recebe cada espectador oferecendo uma xícara de chá) – Seja bem-vinda(o). Aceita uma xícara de chá de erva cidreira? Colhi hoje em meu quintal/no quintal de nossa escola, especialmente para vocês (Depois que todos se acomodam, desliga o som, tira os sapatos para sentar-se no centro do tapete. Serve-se do chá, olha lentamente toda a plateia, bebe um gole, lentamente poussa a xícara sobre o tapete e acende a luminária).*

### **Leitura das Cartas**

*A atriz lê interpretando/demonstrando cada personagem que escreveu a carta  
 Entre a leitura de algumas cartas, a atriz toma um pouco de chá.*

**PROFESSORA RAYSSA** *(Coloca seus óculos e uma flor de tecido no cabelo. Esses acessórios estão sobre o envelope da carta que será lida. Retira a carta e inicia a leitura).*

Brasília, 19 de abril de 2016.

Como é isso de, em pleno século XXI, 2016, escrever cartas à mão? Na era das redes sociais, da conversa rápida, do *WhatsApp*, da mensagem instantânea, ...escrever cartas à mão...

A primeira reação foi de estranheza: “Vixe... eu nunca escrevi uma carta!”

A segunda, de resistência: “Ah não, professora, eu não sei escrever carta, não”. “Pra que isso, professora?!” “Pode ser digitada?”

A terceira e possivelmente mais gratificante de todas, de generosidade: generosidade em compartilhar histórias de vida, tantas vezes sofrida, tantas vezes bonita... Uma atmosfera de sensibilidade tomava conta de nossas aulas.

Na hora de trocar as cartas, a dúvida: “Prefiro eu mesma ler a minha história?” “Prefiro que seja lida por outra pessoa?” “Assino ou não essa carta?”

A quarta reação, portanto, foi de medo. Ocupar o lugar de fala não é fácil. Estar à frente e falar a todos, assim, é ocupar um lugar de poder. Lugar de poder que muitas vezes não nos é dado, que é preciso tomar de assalto. Portanto, tê-lo oferecido dessa maneira é de causar algum espanto, alguma desconfiança.

Vencida mais essa dificuldade, demos espaço à oralidade. E a quinta reação, aquela que nos faz seguir adiante, foi de empatia e acolhimento: ouvir, ler ou contar a sua história ou a de seus colegas; identificar-se, emocionar-se, rir junto. Expor-se frente à turma e acolher o outro quando é ele quem está em situação de exposição.

E assim, seguiram as nossas aulas, em meio à barbárie que tem acometido a nossa comunidade escolar; em meio aos tempos sombrios em que vive o nosso país, encontramos em nossa sala de aula um refúgio de afeto, de acolhimento, de generosidade.

Sejam todos e todas muito bem-vindas.

**NARRADORA** - Rayssa, 33 anos. Professora de Arte/de Teatro no Centro Educacional PAD-DF, na Educação de Jovens e Adultos (*Coloca a carta novamente dentro do envelope e guarda-o dentro do baú. Retira os acessórios e coloca-os sobre outra carta. Pega outro acessório e nova carta*).

### **1ª CARTA DE ESTUDANTE**

**MULHER** (48 anos. *Acessório: um colar com um pingente de flor*).

Brasília, 15 de abril de 2016.

Olá, tudo bem? Eu estou escrevendo esta carta para te contar as novidades, pois há muitos anos eu parei de estudar e sempre fiz planos de voltar a estudar, e nunca dava certo.

Mas este ano foi diferente, meu filho Isak veio morar em Brasília e terminar o 3º ano. Eu vim fazer a declaração para ele estudar à noite, pois ele é menor e precisava dessa declaração. Foi assim que eu perguntei se tinha como eu estudar e fiquei muito feliz, pois ouviu o sim da diretora. Parecia que eu estava sonhando, fiquei tão feliz que parecia que tinha acontecido algo muito importante, e realmente foi e é muito importante, pois o sonho que pensei que não se realizaria mais, realizei. É muito lindo sonhar não podemos desistir, pois um dia realizará seus sonhos mais secretos.

Parei de estudar aos 15 anos, pois meus pais se separaram e eu já trabalhava desde 10 anos de idade, eu me sentia responsável e foi muito mais difícil, pois eu me sentia muito mal, pois fui eu quem contou a meu pai que minha mãe o traia.

Eu fiquei muito mal, pois não tinha noção da tamanha confusão que tinha causado em minha casa, então fui morar com meu pastor, no Gama, parei de estudar e nunca mais consegui voltar, comecei a trabalhar direto.

Aos 18 anos, fiquei grávida do meu primeiro filho e tudo tomou um novo rumo, mudou minha vida para melhor. Hoje sou vitoriosa, pois meus filhos estão formados e não precisaram passar pelo que eu passei, sempre lutei pra eles estudarem. Agora é minha vez, chegou a minha hora, é tempo de colheita, é tempo de vitória! Vou concluir meus estudos e fazer psicologia.

**NARRADORA** - Mulher, 48 anos. Estudante do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos, no CED PAD-DF. *(Coloca a carta novamente dentro do envelope, retira os acessórios e guarda-os dentro do baú junto à carta. Pega outro acessório e nova carta. Esse ritual irá se repetir a cada carta).*

## **2ª CARTA DE ESTUDANTE**

**MULHER** *(19 anos. Essa personagem não usa acessório, mas modifica o penteado do cabelo, partindo-o de lado. Meche e ajeita o cabelo sorrindo, olhando a plateia)*

Centro Educacional PAD-DF, 23 de março de 2016.

Olá, querida professora Rayssa, estou lhe escrevendo esta carta para lhe contar um pouco sobre o porquê de eu ter parado de estudar.

Tudo começou há 4 anos atrás quando, aos 15 anos, eu engravidei e por problemas durante a gravidez tive que parar meus estudos.

Assim que ganhei o meu bebê até voltei a estudar, mas aí as coisas foram ficando difíceis E aí eu não tinha condições de pagar uma babá e acabei parando novamente.

Em um belo dia uma amiga me falou que estava tendo a EJA no CED PAD-DF, e aí eu pensei nos benefícios de fazer a EJA, como, por exemplo, poder trabalhar durante o dia e, estudando à noite, poder terminar meus estudos bem mais rápido.

E hoje estou aqui, aos 19 anos, cursando a oitava série, na EJA.

Desde já lhe agradeço por ter lido minha carta e te desejo muitas felicidades.

Obrigada!

**NARRADORA** – Mulher, 19 anos. Estudantes do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos, no CED PAD-DF.

### **3ª CARTA DE ESTUDANTE**

**HOMEM** (24anos. *Acessório: um boné bastante usado. Cabelo preso*)

Brasília, 13 de março de 2016.

Olá, querida professora Rayssa, é muito bom escrever uma carta para quem nos faz o bem. Vamos lá...

Quando eu resolvi parar de estudar, eu parei por causa dos filhos. Ha, ha... tenho dois filhos já e você nem imaginava, né?

Mas, com o passar do tempo, eu percebi que eu estava precisando de algo a mais e nesse algo a mais era você, uma amiga linda, legal extrovertida, muito simples ao falar, uma professora super cativante. Espero conhecê-la mais, porque o pouco que senti de você foi ótimo.

Um grande abraço.

Até mais.

Bjs.

**NARRADORA** – Homem, 24 anos. Estudantes do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos (*Pausa. Depois de retirar o acessório e guardá-lo junto à carta no baú, a Atriz, falando diretamente ao público, explica que, de todas as cartas escritas nesse projeto, essa foi a única escrita por um homem que apresentou o cuidado com os filhos como motivo para sair da escola. Depois disso, cumpre-se o “ritual” de colocar o próximo acessório para ler a próxima carta*).

### **4ª CARTA DE ESTUDANTE**

**MULHER** (*Acessório: uma touca de merendeira. Cabelo preso dentro da touca*).

Capão Seco, 22 de março de 2016.

O meu retorno à escola

Professora Rayssa, parei de estudar por acaso, achava que era o melhor a fazer, não tinha noção do que me esperava pela frente. Fiquei casada 5 anos, num relacionamento muito difícil, mas sempre pensando um dia voltar a estudar. O tempo foi passando, tive três filhos e ficou mais difícil voltar.

As crianças ficavam sem a minha presença o dia todo, daí pensei: elas já não têm a presença do pai e sem a minha também ficava difícil. Rayssa, daí voltei em 1994, trabalhava de dia e estudava à noite, foi assim até a 8ª série, estava muito ruim ficar longe dos meninos, parei de novo.

Este ano senti vontade de retornar à escola, pensei: o Vinícius já está com 14 anos! Voltar... Realizar um sonho que pensava não dar mais.

Pois é, Rayssa, essa é minha história de vida. Abraço, espero que goste.

**NARRADORA** – Mulher. Estudante e Merendeira no Centro Educacional PAD-DF.

### **5ª CARTA DE ESTUDANTE**

**MULHER** (26 anos. *Acessório: presilhas vermelhas, cabelo preso num rabo de cavalo*).

PAD-DF, 29 de junho de 2017.

Queridos colegas de sala de aula, vou contar a história do meu pai e da minha mãe que seria a minha também até os 13 anos.

Meu pai e minha mãe moravam em São Paulo, Guaira, depois mudaram para Minas Gerais. Moramos com os sem-terra na cidade de Uruana. Ele [meu pai] foi presidente do sindicato na época, depois saiu.

Ele montou um assentamento na época que era do sindicato depois passou para outro movimento. Acredita, eu estava numa das ocupações da fazenda do Fernando Henrique, que era o presidente, mas era muito pequena na época.

Depois moramos no sem-terra de Uruana por um tempo, me casei lá depois vim para Brasília, meus pais mudaram de lá, compraram um lote em Saquarana e fizeram uma casa.

Agora eu vou contar porque eu parei de estudar.

Eu tinha 13 anos de idade quando me casei, logo engravidei, mas sai da escola porque mudei de cidade. Fui embora de Uruana para Brasília tem 13 anos. Voltando ao assunto,

engravidei e não deu para ir para escola. Aí, depois de 3 anos tive outro filho, mais 3 anos, outro.

Quando engravidei do meu segundo filho, voltei para a escola, mas no começo do ano era muito enjojo, depois, no fim, parei porque estava muito inchada, mas agora eu voltei, porque meus filhos agora estão grandes e eu quero um futuro melhor para mim.

Obrigada por me ouvir.

Beijos!!!

**NARRADORA** – Mulher, 26 anos. Estudante da 5ª Série (*Solta os cabelos*).

### **6ª CARTA DE ESTUDANTE**

**MULHER** (*36 anos. Acessório: um lenço jogado sobre os ombros*).

Campos Sales (CE), 06 de abril de 2016.

Boa noite! Tudo bem? Espero que sim, aqui até o momento estamos bem. Quero, por meio desta, contar um pouco da minha história escolar, um pouco do meu dia a dia. Sempre estudei em escola isolada, com professor que acho que nem sabia dar aula, porque quando eu tinha aula de matemática ele sempre falava "faz um dever de estudos sociais, que eu dou nota de matemática", e foi sempre assim.

Parei de estudar com 13 anos porque morava na roça e lá só tinha ensino de alfabetização, a 4ª série, e quem terminava a 4ª série tinha que estudar na cidade, que ficava a 40 quilômetros de distância e não tinha transporte escolar, a gente tinha que morar lá. Então tive que parar, porque eu precisava ajudar minha mãe nos afazeres de casa.

Casei com 18 anos, tenho um grande sonho de terminar o Ensino Médio e fazer uma faculdade de Agronomia, então esse meu sonho me fez voltar às aulas e aproveitar a chance de estudar e realizá-lo.

**NARRADORA** – Mulher, 36 anos. Estudantes do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos.

**CARTA DA PROFESSORA RAYSSA** (*34 anos. Mesmos acessórios: óculos e uma flor no cabelo*).

Brasília, 28 de maio de 2017.

Quantas vezes negligenciamos a necessidade do outro por não sermos atentos, por não conhecermos suas histórias, por estarmos muito centradas em nós mesmos? Quantas vezes a

escola deixa de ser esse lugar de encontro? Deixa de criar espaços para que possamos conhecer uns aos outros e assim construir saberes que dialogam com as necessidades reais?

Daniela Lima, em uma matéria sobre Simone de Beauvoir, nos diz que "Existem obstáculos que barram a escrita das mulheres. Antes disso: barram a sua existência. Se a escrita é uma forma de justificar a existência, para escrever seria necessário antes existir. Este é o círculo vicioso em que as mulheres e outras classes subalternizadas estão inseridas: não lhes deixam existir e pedem que justifiquem a sua existência. "Justificar a existência" é ser alguma coisa. É dar substancialidade ao ser"<sup>45</sup>.

A escola pode e deve ser esse lugar da existência, da elaboração intelectual e sensível da justificativa de nossa existência. Esse lugar da vida.

Sinto imensa gratidão por nossas partilhas, por ouvir, ler e contar suas histórias. Por ouvirem as minhas.

Venho de uma família de educadoras. Minha sábia avó, que faleceu analfabeta, teve sete filhos, no interior de Minas Gerais, na roça: cinco mulheres, das quais, quatro são professoras.

Antes mesmo da faculdade, minha mãe já dava aula numa escola rural. Ela e os estudantes iam para lá a pé, a cavalo, no pau de arara. A distância não era pouca. A poeira então...

Tenho muito orgulho da minha mãe ter sido a primeira mulher a dar aula de calça, na década de 1960, lá naquele "interiorzão de meu deus". Nem mesmo a diretora da escola Mestre Hercília sabia que a Secretaria de Educação de Minas havia liberado. Dora, minha mãe, ouviu a notícia em um radinho de pilha.

Nasci na cidade, na capital do país. Cresci ouvindo histórias do interior. Aprendi andar a cavalo ainda menina e a tomar leite na caneca direto da teta da vaca, no curral, quando ia visitar a família. Lembranças de infância, tão remotas e tão presentes. Cresci vendo minha mãe planejar aulas, corrigir trabalhos, acompanhando-a à escola. Até hoje não sei dizer se ela ficou mais triste ou mais feliz por sua filha seguir sua profissão. Sei que ela ficou triste e feliz, por mais paradoxal que isso possa soar. Ela sabia bem o caminho de luta que eu encontraria pela frente. Mas sabia também que me apaixonaria por meu ofício e por suas possibilidades de mudar o mundo.

---

<sup>45</sup> LIMA, Daniela. **A mulher é um dever histórico: rastros de Beauvoir no Brasil**. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2015/09/08/a-mulher-e-um-dever-historico-rastros-de-beauvoir-no-brasil/>. Último acesso: 30 jun. 2018.

Paulo Freire certamente escreveu em sua terceira carta pedagógica: “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”<sup>46</sup>.

A educação muda pessoas. Pessoas mudam o mundo. Sejamos nós esses sujeitos de transformação.

**NARRADORA** – Mulher, 34 anos. Professora de Arte na Educação de Jovens e Adultos em escola do Campo (*Coloca os óculos e a flor de cabelo sobre mais um envelope da Professora Rayssa*).

### **7ª CARTA DE ESTUDANTE**

**HOMEM** (33 anos. *Acessório: um boné. Cabelo preso. A atriz permanece de cabeça baixa durante toda a leitura dessa carta*)

Brasília 13 de abril de 2016.

Oi. A benção, pai. Hoje já tenho condições de escrever para o senhor. Sabe, há muito tempo não nos falamos, e isso tem me incomodado muito.

Pai, nos últimos 20 anos que se passaram, não tenho muito o que contar, pois minha vida passou como que em branco, porque desde os meus 13 anos eu quis ser notado, me sentir importante, tentei me aproximar de você, brincar... Sei lá, queria me sentir alguém importante, mas o senhor nunca percebeu que tudo que eu fazia era pra chamar sua atenção. Mas tudo bem, já passou, ficaram apenas no meu corpo as marcas dessa selva chamada droga, que nos devora ainda vivos, sem se importar com quem está por perto.

Pois é, pai, cheguei a pensar que não havia mais jeito, então me joguei na luta diária para alimentar meus vícios, que me desligavam novamente das decepções que passei. Perdi a conta de quantos amigos fiz nessa trajetória, também não sei se algum teve a mesma sorte que eu.

Olha pai, teve muitos, muitos momentos que quis tirar minha vida, pois me sentia abandonado e desprezível. Teve um dia lá no buraco do rato, perto do Pátio Brasil, que estava acompanhado de outros 30 e poucos usuários e traficantes e me lembrei de você, quando um senhor de mais ou menos 70 anos chegou procurando o filho dele, ele chorava muito por ver o lugar que o filho dele tinha sido visto. Sabe... senti tanta vontade de dar um abraço naquele Senhor e chorar, pois estava com um baita nó na garganta, porque eu sabia quem era o filho dele e tinha visto ele morrer a facadas na minha frente, na noite anterior, por causa de um

---

<sup>46</sup> FREIRE, Ana Maria Araújo (Organização e participação). **Paulo Freire – Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 2016. p. 77.

pega no cachimbo. Pai, sei que para o senhor é uma vergonha ler isso, sei que não tenho sua admiração, mas quero que saiba que herdei do senhor a persistência de nunca desistir, e isso tem me dado força para lutar e vencer.

Quero que acredite dessa vez que vou conseguir, pois essa luta não depende só de mim.

Beijos de seu filho consciente.

**NARRADORA** - Homem, 33 anos. Estudantes do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos. (*Solta os cabelos*)

### **8ª CARTA DE ESTUDANTE**

**MULHER** (*Essa personagem não usa acessório. Passa um batom vermelho, com ajuda de um pequeno estojo para batom, com espelho*)

10 de abril de 2016.

Bom, gente, queria dizer que estou muito feliz por estar de volta às aulas. Eu já tinha desistido de estudar, mas olhando minha filha estudando vi que era a hora de dar a ela o que não tive, então estou aqui, mais uma vez vou fazer o máximo para vencer mais essa batalha. Aliás, eu só perco, nunca ganho, uma hora tem que dar certo!

Passei tanta coisa ruim que se eu for contar eu ficaria o ano inteiro contando, na minha infância eu fui abusada, torturada pelo meu padrasto, eu tinha apenas seis anos de idade. Gente, desculpe, mas tem coisa que nem um inimigo precisa passar, não tive adolescência, nem juventude. Na adolescência me casei para ver se mudava algo porque era tudo tão difícil para nossa família, já estou dizendo sobre a família que me adotou do coração; não há coisa pior que você não receber apoio de mãe e nem de um pai quando acontecem essas coisas, sua própria mãe te dar para outros te criarem porque você está sendo abusada sexualmente, isso é doloroso demais, mas não a odeio não, porque sinto que Deus me pôs nas mãos da pessoa certa, mas até eu chegar lá foi muita luta, apanhava delas como um cachorro, ficava pingando sangue de tanto que elas me batiam. Fui passando de mão em mão até chegar às mãos de minha amada tia, que me levou para fazer um tratamento, aí é que eu fui ser um pouquinho feliz. Daí me casei e quase fui feliz, tive dois filhos que são minha vida; hoje eu ainda sofro um transtorno bipolar e não sou o tipo de pessoa firme do que quer, mas tento ao máximo.

Isso é só uma das partes do que passei nessa vida, sempre trabalhei muito na roça, no campo para dar um pouco de conforto aos meus filhos, mas ainda assim não dá, agora estou

desempregada, mas vou arrumar outros empregos até chegar onde eu preciso, vou estudar até terminar.

Para todos que aqui estudam.

Beijos.

**NARRADORA** - Mulher, estudante da sétima série da Educação de Jovens e Adultos. *(Retira o batom com um lenço de papel, olhando no mesmo espelhinho)*

### **9ª CARTA DE ESTUDANTE**

**MULHER** *(47 anos. Acessório: um colar de contas médias e miçangas)*

PAD-DF, 3 de março de 2016.

Oi, mãe querida, todos temos direito à educação. Há muitos anos atrás, a senhora brigava comigo para estudar, eu queria só saber de namorar. Aí eu engravidei e parei de estudar fiquei, mais ou menos 35 anos sem estudar.

Agora que meus filhos cresceram, eu sinto falta dos estudos. O meu objetivo é acompanhar o mundo, esses dias fui ao banco e não sabia nem como apagar a conta no código de barras. Aí pensei: moro perto da escola, por que não entrar na EJA?

A EJA é um ensino muito bom, acelera quem está atrasado, mas é muito difícil trabalhar fora, ir em casa fazer a janta e voltar para estudar. Não é fácil.

A escola serve para nos atualizar na linguagem, na educação com as pessoas e tudo de bom. Vai mudar muitas coisas, se sair um concurso para merendeira, eu posso fazer.

Eu gostaria que a escola tivesse aula todos os dias, não tivesse horário vago, eu gostaria de aprender todas as matérias direitinho.

As dores, a dificuldade em voltar a estudar é ficar com sono. As delícias, sempre aprender coisas novas.

Ai, mãezinha, agora vou realizar seus sonhos e os meus também.

**NARRADORA** - Mulher, 47 anos. Estudantes do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos. *(Pausa. Depois de retirar o acessório e guardá-lo junto à carta no baú, a atriz, falando diretamente ao público, explica que a próxima carta é de uma estudante que, ainda no início do projeto, precisou sair da escola mais uma vez e que a carta foi-lhe entregue por outro estudante, que mora na mesma comunidade dessa estudante. Depois disso, cumpre-se o “ritual” de colocar o próximo acessório para ler a próxima carta).*

## **10ª CARTA DE ESTUDANTE**

**MULHER** (20 anos. *Acessório: um chapéu de tricô*)

Café Sem Troco, 21 de maio de 2016.

Olá, Rayssa. Boa noite.

Venho por intermédio desta carta contar tudo que estou passando, no início do ano comecei a estudar no PAD-DF, tudo ia uma maravilha, até meu esposo colocar na mente que eu ia para a escola para procurar homens.

Passados alguns dias, nós tivemos uma pequena discussão. Eu ficava muito feliz em ir para escola, lá eu esquecia dos problemas e podia sonhar com o futuro, mas ele insistia em dizer que eu tinha relacionamento com outra pessoa. Ele me deixou com meu filho de 3 anos e foi embora.

Nesses dias as coisas foram ficando feias. Tive que parar de estudar e ficar em casa com meu filho, porque nem com a criança ele quis ficar enquanto eu estudava. Os dias vão passando, meu filho procura pelo pai na hora de dormir, na hora que acorda, e o meu filho passamos dias muito difíceis. Teve uma semana que não tinha nada nem para comer. Ele olha e fala assim: mãe, me dá uma banana. E eu respondia: não tem. E no outro dia: mãe, estou com fome. E eu chorava por não ter como alimentar meu filho. Eu queria estudar para poder dar uma vida melhor para o meu filho, mas existem aquelas pessoas que nunca querem nos ver bem, e me dizem: você já teve seu tempo, agora você tem que trabalhar e trabalhar porque você não é ninguém, você não presta. Estou com minha autoestima no fundo do poço, tudo o que eu faço é chorar e chorar, não vejo uma luz no fim do túnel e acabo tropeçando em meus sonhos e fico triste em ver que nunca vou me formar no ensino médio e nunca vou poder fazer a faculdade tão sonhada de enfermagem.

Sinto muita falta do meu esposo, pois um dia eu me casei e era para ser para sempre.

Rayssa, obrigada por você ter me ensinado algumas coisas sobre o teatro, fiquei muito feliz por poder aprender sobre o Teatro do Oprimido e sobre o Augusto Boal e o teatro fórum. Sou muito grata por cada um dos Professores, mas tem três que sempre me procuram para saber como eu estou: Rayssa, Sinara e Aricelma, só tenho que agradecer por vocês na minha vida.

PS: tenho 20 anos e um sonho que parece impossível.

Desde já agradeço por tudo. Beijos.

**NARRADORA**– Mulher.

**Encerramento**

**PROFESSORA RAYSSA** (33 anos. *Leitura de seu diário. Com os mesmos acessórios: óculos e flor no cabelo*)

Segunda-feira, 28 de março de 2016.

Acabo de assistir ao filme "A Linguagem do coração".

Impossível não pensar no que José Pacheco diz sobre a necessidade da relação, do conhecer o outro, do afeto, para que haja aprendizagem. Inevitável não recordar comentários tão frequentemente vociferados por colegas de profissão sobre a crença na incapacidade de aprender de alguns sujeitos. Esses nada dizem sobre sua “incapacidade” de ensinar. Como pretender ensinar algo a alguém? Nada podemos ensinar, só podemos aprender juntos. Só juntos, em relação.

Precisamos amar o que fazemos e desejar apaixonadamente fazer. E não é sobre considerar a docência um sacerdócio, não o é. Tampouco o filme versa sobre sala de aula, antes sobre linguagem e amor. Os árduos e deliciosos processos de ensino-aprendizagem não estão apenas nas escolas. Quantas vezes nem mesmo estão na escola... E o amor? Ah... e esse, por onde anda?

*(Pausa)*

Interrompo os devaneios para assistir a outro filme, "Nossa irmã mais nova". É por aí que anda o amor, na arte...

Quando assisto a um bom filme, a uma boa peça, a uma boa dança, quando ouço uma boa música, vejo um bom quadro, uma boa fotografia... não estou falando de [consideradas] grandes obras, mas dessas manifestações das linguagens que nos falam de forma sensível, que nos suscitam bons sentimentos, que nos enchem os olhos, os sorrisos, a alma, que fazem nosso coração não caber no peito, quando tenho a oportunidade generosa de fruí-las, penso que ainda há humanidade na humanidade. É por aí que anda o amor, na gente... na vida.

Terça-feira, 29 de março de 2016.

A violência segue dizimando nossa juventude. Um estudante a menos, na sua cidade, no seu bairro, na sua escola ou na minha. “Notícia” de todos os dias, tão banal que nem vira “notícia”. E a violência segue dizimando nossa juventude.

Escrever talvez seja meu único caminho de redenção. Em meio a tanta violência, a tanto embrutecimento, sinto falta de mais almas sensíveis ao meu lado. Mas como cobrar algo que não se forja pelo desejo deliberado ou pela escolha racional? Nem todos compartilham a/da mesma sensibilidade, nem todos percebem ou reagem ao mundo da mesma maneira.

No outro extremo, também não posso aceitar que a barbárie seja vista e compreendida como parte natural do processo, sem nos revirar as entranhas. Quantos mais serão destroçados sem que façamos nada? E o que podemos fazer? Nos sentir culpadas e tristes por não fazer algo? Chorar e escrever poemas, enganando-nos que isso fará o mundo um pouco mais bonito? Expurgar a tristeza com um copo de rum, com uma conversa catártica no bar, aliviar a consciência? Consciência de que? De classe? De nossos privilégios? De nossos direitos e deveres? Consciência de quem? Dos que matam? De quantos já morreram? De quantos ainda morrerão? De quem são os que morrem?

Nós somos responsáveis pelo que? Por nossas escolhas? Por quem somos responsáveis? Por nós mesmos?

Continuaremos a buscar respostas enquanto houverem perguntas? De que não servem as respostas? De que não servem as perguntas?

*(Pausa)*

Hoje acordei querendo um pouco mais de cor em meu quarto. Resquícios da amorosidade que senti antes de me deitar. Tirei um tempo do almoço para pendurar trapezistas e acrobatas de tecido em meu teto. Um palhaço e um bumba-meu-boi recostados à parede, em cima de pequenos quadros de xilogravura em azulejo. Meu quarto colorido não faz o mundo melhor.

Não quero mais escrever. Isso também não faz o mundo melhor. Apenas me causa mais dores no punho e seca minhas lágrimas. E isso não faz de mim uma pessoa melhor. Escrever não me redime. Está tudo errado, aqui e lá fora. Ainda assim, creio em tudo o que escrevi ontem, como quem envia cartas a si mesma e acredita recebê-la de uma irmã de alma.

Quarta-feira, 30 de março de 2016.

Há tempos a violência rompeu o muro de nossas escolas. Não há mais disfarces para velar a dura realidade. Perco noites me perguntando como transformar essa força agressiva, essa barbárie em amor e luta. Qual o papel de nossas escolas? De onde virá a transformação social que tanto almejamos?

Sexta-feira, 08 de abril de 2016.

Não percamos a capacidade de espanto diante à violência, que sua banalização não nos embruteça.

Hoje choramos mais uma estudante assassinada, mas, ainda que tenhamos nosso peito dilacerado pela dor e pelo medo, juntos resistiremos.

Na luta e na marra, em nossas salas de aula e nas ruas, faremos desse mundo um lugar melhor.

Sábado, 16 de abril de 2016.

Essa foi uma semana difícil, estamos todos muito abalados com tudo o que vem acontecendo. Começamos a semana com estudantes e professores entristecidos. Na quinta-feira, um boato de que a escola seria invadida. Todos muito assustados, polícia na escola, salas esvaziadas. Na sexta-feira, novamente a presença da polícia, dessa vez apenas em frente à escola. Havia uma ameaça de briga. Mesmo com toda essa atmosfera de medo, de assombro, conseguimos criar em nossas aulas um ambiente de acolhimento, de afeto, de companheirismo. Foram noites de partilha. Partilhamos histórias, tristezas, alegrias, vitórias... e nos reabastecemos para seguir adiante.

Na luta e na marra, em nossas salas de aula e nas ruas, faremos desse mundo um lugar melhor.

**NARRADORA** (*sem retirar os acessórios*) – Mulher, 33 anos. Professora de Teatro, na EJA no CED PAD-DF, Escola do Campo do Paranoá. (*Com alguma lentidão, olha toda a plateia. Toma o último gole de chá. Guarda os acessórios e a carta dentro do baú e fecha-o. Coloca a xícara com o bule em cima do baú e apaga a luz da luminária*).

FIM DA CENA

ABRE-SE ESPAÇO PARA DIÁLOGO E TROCA DE EXPERIÊNCIAS COM O PÚBLICO

## 4 MEMÓRIAS ESCRITAS À MÃO

*Chá de Cartas*, centrando-se na memória, na autobiografia e na escrita epistolar, apresenta a história pessoal de estudantes-trabalhadores(as) do campo como parte da história que não é contada pela historiografia oficial.

Ao longo do percurso de pesquisa, o direito de narrar a própria história apresentou-se como um desdobramento dos direitos à palavra oral e ao ato de escrever. Tal contexto me levou a problematizar a necessidade de nós, professoras e professores, darmos mais espaço e mais importância à escrita autoral e à escrita autobiográfica dentro dos processos formativos na Educação Básica, principalmente na Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores.

Ademais, posto que as cartas e a cena organizam-se como objeto estético, os estudos da professora francesa de literatura Geneviève Haroche-Bouzinac, particularmente as estratégias discursivas e os fundamentos do gênero epistolar, foram importantes para a discussão das cartas como material literário e, junto ao próprio processo, como material dramático.

### 4.1 Direito à palavra. Direito à narrativa

*A ideia de que a leitura pode contribuir para o bem-estar é sem dúvida tão antiga quanto a crença de que pode ser perigosa ou nefasta* (PETIT, 2010, p. 15).

Quando pensamos em Direito à Educação, a demanda mais evidente para a garantia inicial desse direito é a necessidade de alfabetização. A alfabetização, segundo o método de Paulo Freire (1987), não é a repetição de palavras, nem mesmo a restrição ao aprender a pensá-las em seu significado abstrato. A educação libertadora de Paulo Freire, de acordo com o professor Ernani Maria Fiori, no prefácio de *Pedagogia do Oprimido*, “simplesmente coloca o alfabetizando em condições de poder re-existenciar criticamente as palavras de seu mundo, para, na oportunidade devida, saber e poder dizer a sua palavra” (FIORI *in* FREIRE, 1987, p. 7).

A alfabetização, portanto, deve ser compreendida como o “aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se” (*Ibidem*, p. 5).

Ainda que eu não leciono em turmas de alfabetização, o processo pedagógico de construção de *Chá de Cartas* se insere nessa busca ao direito à palavra, nesse movimento de aprender a biografar-se, a historicizar-se. A sala de aula como testemunha das histórias de vida dos educandos e educandas é o espaço de voz desses sujeitos e de registro de suas vivências. Sobre isso, conforme defende Adèle Chienè (2010, p. 132),

a prática de formação é reforçada por uma prática de comunicação. Portanto, se o formador torna possível que o autor da formação seja também autor de um discurso sobre a sua formação, este último terá acesso, pela sua palavra, ao sentido que dá à sua formação e, mais ainda, a si próprio.

É papel da escola assegurar o direito à leitura e à escrita. É nosso papel, como educadoras e educadores, refletir sobre o que isso significa. Ler e escrever estão além da necessidade de qualificação de mão de obra, até porque, por meio da escrita, explica Chiène (2010, p. 132), “o indivíduo dá, de certa forma, uma substância ao seu ser”. Na *Pedagogia do Oprimido*, ler a palavra deve significar ler o mundo. Escrever a palavra é escrever a vida. A sala de aula deve socializar os conhecimentos historicamente construídos e acumulados, mas não deve se restringir a isso. Deve ser espaço de construção de pensamento, não de reprodução.

A antropóloga Michèle Petit, em *A arte de ler ou como resistir à adversidade* (2010), explica que os mediadores de leitura que contribuíram para sua pesquisa consideram esse trabalho de mediação de leitura não só de ordem cultural e educativa, mas também política. A apropriação da leitura e da literatura, defende a pesquisadora, torna o uso da língua mais hábil, contribui para uma inteligência mais sutil e mais crítica, torna o sujeito mais capaz de explorar a experiência humana, atribuindo-lhe sentido e valor poético. “A resistência da cultura é o direito ao pensamento” (PETIT, 2010, p. 29).

Apropriar-se da cultura escrita é um direito de todos, a privação desse direito leva a uma marginalização dos sujeitos.

Tomar a palavra e a pena, eis o objetivo de vários movimentos sociais no decorrer da história, unindo homens e mulheres que não tinham voz e não aguentavam mais outros falando em seu lugar. A intenção de difundir a cultura escrita é também, claro, a de não deixar o monopólio do sentido e das narrativas nas mãos dos poderes políticos, econômicos, simbólicos ou domésticos (que sempre foram muito ambivalente com os seus rivais, os livros), e desses demagogos, extremistas religiosos, gurus ou charlatões que, em tempos de crise, se metem a falar rapidamente. E também de não abandoná-los à única “ordem de ferro televisiva” (PETIT, 2010, p. 135-136).

Sobre o direito à cultura escrita, Petit elenca três principais motivos: primeiro, a necessidade profissional, pessoas sem habilidade com a escrita estão em desvantagem na busca por emprego; segundo, a escrita é um instrumento de poder, ser inábil na leitura e na escrita dificulta ter voz ativa no espaço público; terceiro, porque somos seres de linguagem e seres de narrativa, possuindo estas um valor reparador. Dominar a cultura escrita possibilita mais do que adentrar o campo do saber e da informação, possibilita “lançar mão das imensas reservas da literatura, sob todas as suas formas, cuja riqueza é indubitavelmente sem igual para se construir ou reconstruir na adversidade” (*Ibidem*, p. 288). A literatura e a arte deveriam estar à disposição de todos, deveriam ser direito inalienável.

Estou de acordo quando a autora defende que a luta por emancipação passa pela reconquista dos meios de expressão e narração. Mais uma razão para os conteúdos escolares estarem ligados à vida e a sala de aula ser espaço de voz dos estudantes, de construção de suas formas de expressão e narração. Essa foi uma preocupação presente desde o início desse meu trabalho em sala de aula.

Entendo a leitura em seu sentido amplo, para além da palavra escrita, e vivenciamos essa prática com a leitura do curta de animação “Vida Maria”, de Márcio Ramos, narrativa construída por imagem em movimento, cor, som, palavra falada e algumas poucas palavras escritas no caderno das tantas *Marias*. A partir daí, temos a construção de nossas próprias narrativas, a identificação entre arte e vida, a discussão sobre o tempo histórico, sobre a permanência e a mudança das condições sociais. A narrativa da obra tornou-se um estímulo, uma provocação, de modo que cada uma/um narrasse oralmente a sua história. Petit (2010, p. 32) defende que

as leituras abrem para um novo horizonte e tempos de devaneio que permitem a construção de um mundo interior, um espaço psíquico, além de sustentar um processo de autonomização, a construção de uma posição do sujeito. Mas o que a leitura também torna possível é uma narrativa: ler permite iniciar uma atividade de narração e que se estabeleçam vínculos entre os fragmentos de uma história, entre os que participam de um grupo e, às vezes, entre universos culturais.

Para o professor de Literatura Phellipe Lejeune (2014, p. 316-317), a narrativa autobiográfica é, sem dúvida, “necessária para a construção de nossa identidade, em direção ao passado”. Já Petit (2010) aponta que a arte da narrativa permite que organizemos nossa própria história e a transformemos. Essa é uma das minhas razões de apresentar *Chá de Cartas* como *intervenção* dentro e fora da sala de aula. Em sala, o processo de (re)construção das narrativas de vida e de escrita das cartas buscou criar condições para a reflexão sobre

aquelas vivências dentro do contexto social, entendendo-as como transformáveis e valorizando o esforço daquelas trabalhadoras e daqueles trabalhadores para retornarem à escola. Fora de nossas aulas, a intervenção cênico-pedagógica tem circulado como espaço de debate e reflexão sobre a educação e a escola, e como fator de desenvolvimento de práticas pedagógicas.

Quase sempre, nesses debates, questionam-me como consegui que os estudantes narrassem aquelas histórias, por vezes tão íntimas, compartilhando-as, inicialmente, com os colegas de turma. Primeiro, acredito que todos têm histórias para contar. Mais do que isso, todos já contaram fábulas, lembranças, sonhos, aventuras... ao longo de suas vidas, desde aquelas para os filhos dormirem, até aqueles acontecimentos criados como “invenções” ou como exageros da realidade para justificar a falta no dia de prova, o trabalho atrasado, etc. Quando dava esses exemplos, nenhum estudante negava já ter criado narrativas. Dessa maneira, a atividade se mostrava completamente incluída, ao contrário de tantas atividades escolares que acabam por excluir pessoas que se julgam incapazes de realizá-las.

Antonio Candido (2004, p. 174-175), sobre a presença de histórias e narrativas em nossas vidas, afirma que:

Não há povo e não há homem que possa viver sem ela<sup>47</sup>, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. O sonho assegura durante o sono a presença indispensável deste universo, independentemente da nossa vontade. E durante a vigília a criação ficcional ou poética, que é a mola da literatura em todos os seus níveis e modalidades, está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito, como anedota, caso, história em quadrinhos, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco. Ela se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura seguida de um romance.

Além dessa familiaridade com histórias e narrativas, que, concordando com Candido, estão presentes em todos os dias de nossas vidas, me colocar dentro da tarefa, na condição de alguém que também conta sua história, parece ter contribuído para que as estudantes se sentissem à vontade para relatar acontecimentos tão pessoais<sup>48</sup>.

Somando-se a isso, esse espaço de fala e de escuta muitas vezes lhes é negado, sobretudo dentro da escola, e eles sentem falta de serem ouvidos. Em sua pesquisa, Michèle

---

<sup>47</sup> A literatura entendida como “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade” (CANDIDO, 2004, p. 174).

<sup>48</sup> Apenas uma estudante solicitou que sua carta fosse mantida em sigilo.

Petit (2010, p. 43) aponta que “não importa quais sejam os percalços da vida social ou psíquica do sujeito, se sabemos ouvi-lo e mudar o olhar dirigido a ele”.

Mattar (2018, p. 168) explica que, num grupo de pessoas em correlação, quando narram e ouvem suas histórias, “a narração, a audição e o acolhimento das lembranças alegres e dolorosas da vida, vão, definitivamente, estabelecendo um verdadeiro espaço de cuidado de si e dos outros”. Assim fomos construindo um ambiente de acolhimento, confiança e afeto em nossas aulas.

Anos antes do desenvolvimento deste projeto, ao agradecer a disponibilidade da turma em participar de uma atividade de contação de histórias reais, ouvi de uma estudante da EJA que a turma é quem agradecia, pois ninguém queria ouvi-los contar nada da vida pessoal. Esse relato mostra a importância de serem reconhecidos como sujeitos individuais dentro daquela coletividade de estudantes, a importância de terem suas memórias reconhecidas.

Quando ganham direito à palavra e não o dever de reproduzir a palavra do outro, tomam posse daquele espaço da sala de aula que, por direito, lhes pertence. Não é mais a sala de Arte ou a sala da professora Rayssa, é a nossa sala, onde a voz de todos importa, onde a qualidade da presença e da escuta é fundamental. Portanto, avalio que garantir esse espaço de fala, de compartilhamento e de troca de experiências foi mais um fator que transformou a sala de aula em espaço favorável ao desenvolvimento do projeto *Chá de Cartas*.

Com efeito, ao mesmo tempo em que lhes foi desvelado o espaço da fala individual, o que construímos foi um discurso coletivo, interligado por questões sociais. Paulo Freire (1987, p. 44) defende esse direito coletivo à palavra e à palavra coletiva:

se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais.

No momento em que compartilhamos nossas memórias oralmente, ao reconhecer-se na narrativa do outro, reavivava-se a memória e muitos pediram a fala novamente, para complementar o que havia contado. Para Petit (2010, p. 112),

Do nascimento à velhice, estamos sempre em busca de ecos do que vivemos de forma obscura, confusa, e que às vezes se revela, se explicita de forma luminosa, e se transforma, graças a uma história, um fragmento ou uma simples frase. E nossa sede de palavras, de elaboração simbólica, é tamanha que, com frequência, imaginamos assistir esse retorno de um conhecimento sobre nós mesmos surgindo sabe-se lá de que estranhas fontes.

Essa fase do compartilhamento oral foi um momento importante para que as/os estudantes (re)construíssem a narrativa de parte de seu passado, que fizessem escolhas do que e como contar, partindo depois para a escrita das cartas, espaço que pareceu exigir maior organização na construção do que narravam, agora com mais profundidade, apresentando acontecimentos que, talvez, não relatariam em outras circunstâncias ou em outros suportes.

Outro questionamento frequente nos debates, após a apresentação da intervenção cênico-pedagógica, corresponde à qualidade de escrita das cartas, uma vez que os espectadores ficam admirados com a clareza e a organização textual do material apresentado. De fato, essa admiração se justifica, pois, nos conselhos de classe da EJA do CED PAD-DF, muitos manifestavam a angústia em relação à dificuldade de escrita de muitos estudantes.

Há alguns estudos que procuram entender essa dificuldade na produção escrita e, de acordo com Petit (2010, p. 268), “na escola, o saber formalizado e a cultura escrita passam por muitos deles sem atingi-los, ou formam uma espécie de roupa emprestada”. A pesquisadora explica que, no espaço da sala de aula, a escrita costuma representar o lugar da nota, da classificação, do controle. Situações de humilhação, estigmatização e “tudo o que contribui para situar a cultura escrita do lado da ordem estabelecida, da contenção, ou sua instrumentalização por algum poder reforçam a desconfiança” e a insegurança (*Ibidem*).

Estigmatização e insegurança estão muito presentes no contexto da EJA: jovens que são retirados do ensino diurno para o noturno, em razão da defasagem idade-série, ou por indisciplina; adultos e idosos que há anos interromperam os estudos e que, muitas vezes, retornam em busca de melhores condições de vida; ou para dar exemplo aos filhos, ou incentivados por eles. No entanto, em nosso trabalho de elaboração de cartas, parece ter havido uma reconciliação com a escrita, a coragem de desafiar essa insegurança e se expor.

Acredito que alguns fatores contribuíram para a qualidade da escrita. Poder escrever a sua verdade, sem certo ou errado, muito provavelmente os deixou mais confortáveis e seguros para o ato da escrita. São as suas palavras e não as de um livro ou de um autor que se depararam unicamente com as tarefas escolares. Não é apenas uma atividade para nota, mas a oportunidade de compartilharem suas experiências de vida, de conhecerem melhor uns aos outros, de terem voz. A prova disso é que recebi a carta de uma estudante após ela sair da escola. A avaliação da atividade não era mais uma finalidade, mas sim o desejo ou a necessidade de narrar o que a fizera abandonar os estudos, mais uma vez contra sua vontade.

Petit (2010, p. 127) explica que,

em contextos de crise, individual ou coletiva, quem analisou os fatores que trabalham para a reconstrução do indivíduo sublinhou a importância de dois elementos: a qualidade do contato com os outros e a possibilidade tanto de tecer uma narração a partir de experiências descosturadas, dando-lhes sentido, coerência, quanto de exprimir suas emoções diferentemente e compartilhá-las. Como afirma Alejandro Rojas-Urrego, psicanalista colombiano: “Sempre haverá, é claro, momentos vividos que permanecerão sem tradução possível, mas a tentativa de formar uma história com eles, de vê-los não como uma sequência de destroços, mas como um testemunho capaz de atribuir a esses destroços um sentido é certamente, em tais condições, a única alternativa possível, a única abertura para a vida”.

Outro fator ao longo do processo que acredito ter contribuído para a qualidade das cartas é que o texto escrito partiu da oralidade, que dominam melhor. Da oralidade à escrita, as/os estudantes tiveram tempo para maturar as lembranças e as escolhas do que e como contar. Para Petit (2010, p. 285), “transmitir o que experimentamos é uma tarefa complexa: após ter vivido algo que nos afetou, ficamos por muito tempo sem palavras, estupefatos, incapazes de comunicar o que quer que seja”. Narrar é criar sentido. “Os escritores são criadores de sentido que tomam o tempo necessário para dar significado a um evento, individual ou coletivo, a uma experiência, singular e universal” (*Ibidem*).

Com a passagem da memória primeiro para oralidade e depois para a escrita, as/os estudantes-autoras(es) tiveram a possibilidade de passar duas vezes pela etapa que a socióloga Marie-Christine Josso (2010, p. 69) designa como processo de reflexão, o qual se caracteriza “pela mobilização da memória, pelo jogo discriminativo do pensamento e pela ordenação por meio da linguagem, da atividade interior do sujeito”.

De acordo com a estudiosa, esse processo de ordenação é um trabalho de objetivação,

por um lado, como passagem da atividade mental interior para a sua transmissão pela linguagem; por outro, como passagem de um “vívido”; no qual se encontra uma aglutinação de emoções, sentimentos, imagens e ideias, a uma ordenação desses componentes, para que a narrativa seja inteligível para um terceiro (*Ibidem*).

Portanto, as/os estudantes puderam avaliar melhor se as palavras e expressões escolhidas exprimiam seus pensamentos e emoções.

Quando estudamos o gênero carta, discutindo seu formato e identificando seus elementos constitutivos, as/os estudantes perceberam que escrevê-las não era nenhuma empreitada árdua, pois esse tipo de texto acolhe, sem preconceitos, as dificuldades e peculiaridades da escrita de cada uma e de cada um. Essa é outra questão que acredito ser favorável à disponibilidade e qualidade de escrita.

Por fim, depois da primeira escrita, sentada com cada estudante individualmente, fizemos a correção ortográfica e gramatical. Por esse motivo, solicitei que reescrevessem suas

cartas para finalmente me entregarem<sup>49</sup>. Apenas isso. As palavras foram escolhidas por eles. Conforme ressaltam Felipe Canova Gonçalves, Rafael Litvin Villas Bôas e Adriana Gomes Silva (2019, Não paginado), em ensaio ainda não publicado, “há lirismo e força estética em muitos depoimentos, como na afirmação triste de uma mulher: ‘Eu só perco. Nunca ganho’”.

O momento de correção foi o meu primeiro contato com as narrativas escritas, ao lado de seus autores, olhos nos olhos. Um momento forte e marcante para todas/todos nós. Um momento de confidências. Foi nesse momento que uma das estudantes-autoras me pediu para não mostrar a carta dela a ninguém. Uma jovem recém-chegada à escola, com um comportamento bastante agressivo. Na ocasião, ela havia adentrado a sala aos gritos, por conta de um conflito com outras estudantes, que haviam revelado algo sobre ela à sua mãe, estudante de outra turma, sem sua permissão. Sua carta foi impactante. Conversamos um pouco sobre as situações que ela expunha no texto e quando ela retornou ao seu lugar na roda, se comportava de forma mais equilibrada. Foi, sem dúvida, um processo intenso para todas/todos nós.

Sobre essa questão da intensidade do processo, Petit (2010, p. 131) percebe que “os espaços de leitura compartilhada podem desencadear coisas bastante fortes, assim como as oficinas de escrita. ‘Cuidar de uma oficina de escrita põe em perigo todos os participantes, pois o ato mexe com a própria constituição da identidade’, diz François Bom”. Ao tornarem-se autores de suas narrativas de vida, mostram-se autores da própria vida, formulando seu próprio texto.

Nesse sentido, Josso (2010, p. 63) defende que “a Educação dos Adultos se caracteriza por uma pedagogia que tem como objetivo ‘aprender a aprender’ e que concederá um lugar de destaque à reflexão sobre as experiências formadoras que marcam a história da vida”. De acordo com a socióloga, no trabalho como método autobiográfico caminhamos no sentido de colocar em evidência que os estudantes da EJA “podem dar a si próprios os meios de serem sujeitos cada vez mais conscientes” (*Ibidem*, p. 63).

Maria Clarisse Vieira (2016, p. 37) explica que “nos anos 1960 a história oral, sob a influência da nova esquerda, se apresentou como uma contra história, dando voz a indivíduos considerados excluídos da história (mulheres, negros, judeus, indígenas, etc.)”. A pesquisadora questiona sobre como práticas educativas têm incorporado a oralidade, como a história oral pode ser trabalhada na alfabetização de adultos enquanto instrumento emancipatório, que histórias os educandos têm para contar e se há espaço para suas vozes.

---

<sup>49</sup> Alguns reescreveram, outros não. Mantive as cartas como foram entregues, com suas marcas de linguagem oral e etc.

Vieira (2016) defende que a história oral constitui-se como metodologia para o estudo da subjetividade e das representações, bem como para a reconstrução do passado, pois, “ao mostrar como as interações com o presente incidem na maneira de concebê-lo. [...] Tal metodologia não serve apenas para dar voz aos grupos que se encontram excluídos em nossa sociedade, mas busca interpretar os múltiplos olhares sociais” (*ibidem*).

Segundo Pierre Dominicé (2010, p. 88), na elaboração de narrativa das histórias pessoais, “esforçando-se por selecionar no seu passado educativo o que lhe parece ter sido formador na sua vida, o sujeito do relato biográfico, põe em evidência uma dupla dinâmica: a do seu percurso de vida e a dos significados que lhe atribui [...]”. Logo, relatar, como afirma Sumaya Mattar (2018, p. 267), não é “meramente descrever fatos, mas sim um exercício profundamente reflexivo e imaginativo, já que além de provocar o olhar para o já vivido, provoca deslocamentos”.

Tanto a narrativa histórica quanto as narrativas pessoais, defende Lewis (1999, p. 46), “não têm uma correspondência perfeita com o que realmente aconteceu, sendo, ao contrário, uma reconstrução feita por nós”. Precisamos considerar, portanto, que há, entre o vivido e o lembrado, “memórias inventadas”, fazendo minhas as palavras do poeta Manoel de Barros<sup>50</sup>.

Walter Benjamin (1994, p. 37), num ensaio sobre a obra de Proust, nos diz que “um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limite, porque é apenas uma chave para tudo que veio antes e depois”. Sendo assim, uma coisa é a vida como ela de fato foi, outra é a lembrança dela por quem a viveu. O ensaísta defende que “o importante, para o autor que rememora, não é o que ele viveu, mas o tecido de sua rememoração” (*Ibidem*).

A professora Goiandira de F. Ortiz de Camargo (2002, p. 75), estudiosa da poesia brasileira, nessa mesma direção, argumenta que “no espaço da criação artística, a recordação, vereda lírica da memória, é o caminho por onde retornam ao presente as imagens esgarçadas da lembrança”. Para ela, entre o vivido e o lembrado está a virtude poética de muitos textos, pois

Nas lacunas, a memória sonha, cria impressões e, principalmente, as imprecisões da referencialidade do vivido. É nesse sentido que se pode dizer que o homem que recorda se recompõe incessantemente como ser poético. Fragmentário, cheio de falhas, impregnado do que passou e do que se está vivendo, constitui-se, assim, o texto da memória, ao qual o homem recorre para conferir significado ao mundo, para

---

<sup>50</sup> *Memórias Inventadas* é o título de uma coetânea de poemas de Manoel da Barros, que reúne os poemas de suas três infâncias: BARROS, Manoel. **Memórias Inventadas: A infância** Manoel de Barros. São Paulo: Planeta, 2003.

reconhecer o que ali está e se constituir como sujeito de uma história (*Ibidem*, p. 75-76).

Para Camargo (2002, p. 76), nos textos memorialísticos, a “soma de pormenores vividos” agarra-se “às imagens imediatas dos nossos sentidos” da vivência no tempo presente, “formando um texto originário e permeável que, tendo afinidade com o texto poético, se infiltra de ambigüidades”. Assim, o texto da memória é instaurado na instância poética, estabelecendo “uma fronteira instável entre o eu lírico e o eu biográfico”, aderindo “à natureza do literário” (*Ibidem*).

Considerando a instabilidade dessa fronteira, cabe destacar o acertado termo, trazido por Haroche-Bouzinac (2016, p. 24), que designa as cartas como “documentos expressivos”, conforme veremos adiante.

Ainda que as lembranças fabulem sobre o passado, Lewis (1999) aponta que a elaboração de nossas memórias é essencial para preservarmos nossa identidade. Esta, por sua vez, é necessária para que nos adaptemos às diversas transformações a que o mundo nos submete ao longo de nossa vida:

A preservação de nossa identidade é necessária à nossa adaptação. Como poderíamos existir no mundo se não soubéssemos quem somos? As histórias que criamos sobre nossa vida, nossas narrativas, permitem-nos reconstruir nossa história de modo a nos harmonizarmos com o que somos agora ou com o que queremos ser no futuro e, assim, preservar nossa identidade (LEWIS, 1999, p. 96).

O autor também defende que a construção de narrativas do passado parte da observação da situação atual, o passado à luz do presente, e que, ao reconstruir o passado, busca-se “entender como o passado pode influenciar ou não o futuro” (*Ibidem*, p. 99). Foi com o intuito de construir com os estudantes do 2º Segmento da EJA um tempo-espço para a elaboração de narrativas pessoais, envolvendo questões relativas ao direito à educação escolar e que dessem a possibilidade de reelaborar sua trajetória a partir do ponto de vista presente e “autoral”, bem como de compartilhar essas histórias em aula, que surgiu a proposta do trabalho com cartas.

## **4.2 Memórias em papel de carta**

O gênero carta, defende a professora pesquisadora Geneviève Haroche-Bouzinac (2016, p. 26), possui caráter essencialmente híbrido, “permitindo as múltiplas variações de

suas formas e seu uso para inúmeras finalidades e assuntos. Gênero de fronteira, que migrou da esfera do discurso para a esfera literária”, a carta pode ser interpretada como documento histórico ou biográfico:

Sua inscrição no factual faz com que muitas vezes a carta seja usada para finalidades históricas ou biográficas. Assim ela integra uma massa documental mais ampla, que engloba os diários íntimos, cadernetas, peças de arquivo pessoal. “Vestígios de histórias em migalhas”, segundo a fórmula de Pierrette Pèzerat, as correspondências familiares fazem reviver histórias singulares na história. [...] Cabe ao historiador restaurar a trama, considerando com distanciamento um documento no qual o olhar nem sempre é fiel, as datas às vezes estão erradas ou nem sequer aparecem. A expressão “documentos expressivos”, empregada por L. Festinger e D. Katz para designar as cartas na obra *Méthode de recherche dans les sciences sociales* [Método de Pesquisa nas Ciências Sociais], define, com precisa nuance, a parte que as cartas ocupam na reconstituição histórica (HAROCHE-BOUZINAC, 2016, p. 24).

No entanto, a carta, como todo relato, se não for confrontada com outras cartas e documentos, dirá “mais sobre a verdade do epistológrafo, que se constituiu ele próprio como ‘sujeito de enunciação histórico’, do que sobre a exatidão dos fatos narrados” (HAROCHE-BOUZINAC, 2016, p. 25), explica a autora.

Em *Chá de Cartas*, não temos o confronto das cartas em resposta, mas temos um conjunto de cartas documentando a realidade de estudantes-trabalhadores. Os relatos se complementam, nos revelando a realidade em que estão inseridos. De acordo com Haroche-Bouzinac (2016, p. 30), “o gesto epistolar é um gesto privilegiado. Livre e codificada, íntima e pública, pressionada entre segredo e sociabilidade, a carta, melhor que qualquer outra forma de expressão, associa o vínculo social e a subjetividade”. Para ela, “testemunho do indivíduo que escreve, testemunho do grupo ao qual tenta se integrar, bem como representação contínua de uma ordem social, a carta se encontra ‘na encruzilhada’ dos caminhos individuais e coletivos” (*Ibidem*, p. 25).

A carta representa a conversa com quem está longe, ausente. De acordo com a Haroche-Bouzinac (2016), essa seria uma característica das “missivas”, as cartas pessoais que são efetivamente remetidas. Para ela, “a carta oscila constantemente entre os limites da abertura para outrem e um fechamento sobre si”. E “essa bipolaridade diálogo-monólogo constitui um dos elementos principais de definição da escrita epistolar” (HAROCHE-BOUZINAC, 2016, p. 139).

Figura 29: Apresentação no II Seminário Literatura, Artes e Mídias (LIAME), em 22/06/2017



Nossas cartas não foram escritas para serem enviadas, ainda que, porventura, alguma tenha sido. Contudo, esse não é o critério que diferencia a carta de outros gêneros textuais. A autora nos explica que “destinação (indicação do destinatário) e subscrição explícitas (aposição ou menção de assinatura) bastam para distinguir a carta de outros tipos de discurso. No campo da definição epistolar, a intenção (ou sua simbolização) vale na realidade tanto quanto sua realização efetiva” (*Ibidem*, p. 11).

Além disso, Haroche-Bouzinac destaca que, na tradição clerical da Idade Média, as cartas eram divididas em cinco partes. Já no classicismo, elas foram simplificadas em três etapas, sendo preservadas a saudação, chamada posteriormente de exórdio, onde se estabelece o contato com o destinatário; a narração, onde se apresenta e se desenvolve o objeto da mensagem; e a conclusão ou despedida. Essas três partes permanecem como elementos básicos das epístolas. A autora aponta que, atualmente, mais comum do que as expressões de saudações como “pela presente”, é o uso do vocativo, por exemplo, “Minha cara...”, separado do corpo da carta por um espaço em branco (HAROCHE-BOUZINAC, 2016, p. 33-35).

Estudamos brevemente a carta como gênero textual, destacando a presença dos seguintes elementos: local e data, saudação ao destinatário individual ou coletivo, a interlocução a partir do mote proposto e a despedida. Veremos como esses elementos aparecem nas missivas dos estudantes-autores.

#### **4.3 Chá de Cartas: seleção e encadeamento, um processo de “decupagem” e “montagem”**

Para a intervenção cênico-pedagógica *Chá de Cartas*, houve uma seleção do material: são apenas 10 cartas das 80 que foram escritas pelas(os) estudantes ao longo do trabalho.

Nesse processo de escolha, a qualidade de escrita foi um dos critérios, mas não o mais importante do que a história narrada. Portanto, muitas outras cartas bem escritas ficaram fora da intervenção, até mesmo pela questão do tempo de cena.

Isoladas, cada carta do *Chá de Cartas* seria o que Jacques Chouillet (*apud* HAROCHE-BOUZINAC, 2016, p. 15) chama de “diálogo de uma voz”, pois nenhuma delas é confrontada pela resposta de seu destinatário. Contudo, temos uma série de cartas que, indiretamente, dialogam, não como respostas umas às outras, mas como partes de um conjunto.

A sequência em que são lidas em cena não é cronológica, tampouco é aleatória. O mote das cartas é o mesmo: o abandono e o retorno à escola. Ainda que cada história seja única, elas se inserem num quadro de questões sociais comuns, partindo do particular para o universal, como nas narrativas literárias.

O professor pesquisador Hermenegildo Bastos (2011, p. 10) explica que “a narrativa literária não representa o evento factual, mas, às vezes, tomando-o como pretexto, dá-lhe uma dimensão outra que é universal”. De acordo com o professor, “a obra literária se desloca da referência particularizada para ela retornar. O particular se universaliza. Pela obra literária, passa-se a ter outra dimensão da história, que não se reduz ao registro cronológico e factual. É uma maneira outra de falar da vida e do mundo” (*Ibidem*). Bastos defende que “a relevância de uma obra literária está em assinalar e, em alguns casos, iluminar contradições” (*Ibidem*, p. 12)

Em suas reflexões, após assistirem à intervenção cênico-pedagógica, Gonçalves, Bôas e Silva (2019, Não paginado) apontam que:

O trabalho cênico Chá de Cartas transforma os estudantes de EJA em processo de letramento em protagonistas autores do texto dramático constituído como colcha de retalhos de narrativas individuais, que a despeito das especificidades, revelam uma totalidade, e configuram uma experiência coletiva.

*Chá de Cartas* caminha da voz particular de cada epístola para a voz coletiva dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores, revelando as contradições sociais que dificultam ou impossibilitam o acesso da classe trabalhadora à educação formal e à sua permanência na escola.

O primeiro texto é meu e não é bem uma carta, mas uma apresentação do trabalho. É a professora contando ao público como foi desenvolver essa atividade de escrita epistolar

autobiográfica com estudantes da EJA, num contexto de violência que não fica claro de imediato:

E assim, seguiram as nossas aulas, em meio à barbárie que tem acometido a nossa comunidade escolar; em meio aos tempos sombrios em que vive o nosso país, encontramos em nossa sala de aula um refúgio de afeto, de acolhimento, de generosidade (trecho do primeiro texto da professora Rayssa).

Somente no final, na leitura de meu diário, é revelado que perdemos estudantes assassinados, que a escola sofreu ameaça de invasão, que a presença da polícia na escola tornou-se frequente. Quase sempre, nas conversas após a intervenção cênico-pedagógica, relatei brevemente a situação de violência que a comunidade escolar vivia naquele período: uma chacina no Marajó-GO<sup>51</sup>, com 24 mortos em 30 dias e uma suposta lista com 40 nomes de pessoas marcadas pelo tráfico para morrer. Dos 24 assassinados, dois eram estudantes de nossa escola, um rapaz e uma moça<sup>52</sup>. O clima era de terror e muitos estudantes suspeitos de fazerem parte da lista foram embora da região.

O meu texto de abertura também faz referência à conjuntura política. Os “tempos sombrios” a que me refiro dizem respeito ao processo que Michael Löwy chama de “Golpe de Estado pseudolegal, ‘constitucional’, ‘institucional’, parlamentar” (2016)<sup>53</sup>, que levou ao *impeachment* de Dilma Rousseff, deixando Michel Temer na presidência e criando condições para a eleição de Jair Bolsonaro.

Esse texto, que é retirado de um envelope como os outros, não possui a saudação e a despedida, dois elementos da estrutura comum das cartas, como explicou Harouche-Bouzinac. No lugar da despedida, o primeiro texto dá as boas-vindas. Isso porque sua função é introdutória, situar o público, tanto da exposição que deu origem à montagem, quanto das diversas apresentações, a respeito do processo de elaboração das cartas, que estavam expostas ou que serão lidas em seguida.

Quanto aos elementos básicos do gênero epistolar, todas as cartas apresentaram a data e apenas a 8ª carta e o meu diário não apresentaram o local. Algumas educandas identificaram a comunidade onde vivem – Capão Seco, PAD-DF, Café Sem Troco; outras, a escola –

<sup>51</sup> Os loteamentos Marajó e Alphaville fazem parte do distrito de Campos Lindos, do município de Cristalina de Goiás.

<sup>52</sup> Matéria feita sobre o caso disponível em: <http://g1.globo.com/goias/videos/t/todos-os-videos/v/em-30-dias-24-pessoas-foram-mortas-em-campos-lindos-distrito-de-cristalina-em-goias/4981409/> Acesso em: 16 jun. 2019. Sobre a lista, vide matéria em anexo (<https://www.opopular.com.br/noticias/cidades/lista-amplia-o-terror-em-campos-lindos-1.1076546>)

<sup>53</sup> Matéria “O golpe de Estado de 2016 no Brasil”, publicada pela Carta Maior em 19/05/2016. Disponível em: <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Politica/O-golpe-de-Estado-de-2016-no-Brasil/4/36139> Acesso em: 16 jun. 2019.

Centro Educacional PAD-DF; teve ainda quem deixasse apenas Brasília, sem identificar sua comunidade rural; e uma estudante colocou sua cidade e estado de origem – Campos Sales, Ceará.

As saudações variaram entre expressões e vocativos, por vezes deixando claro quem seria o destinatário.

Olá, tudo bem? (1ª carta de estudante).

Olá, querida professora Rayssa (2ª carta de estudante).

Queridos colegas de sala de aula (5ª carta de estudante).

Boa noite, tudo bem? (6ª carta de estudante)

Oi, a benção, pai (7ª carta de estudante)

Oi, mãe querida (9ª carta de estudante)

Bom, gente [...] (8ª carta de estudante)

Olá, Rayssa. Boa noite. Venho por intermédio desta carta [...] (10ª carta de estudante)

Em uma delas, o destinatário é evidenciado na despedida. Outras vezes, a despedida demonstra a gratidão sentida pelo espaço de voz e escuta:

Para todos que aqui estudam. / Beijos (8ª carta de estudante).

Desde já lhe agradeço por ter lido minha carta e te desejo felicidades. / Obrigada! (2ª carta de estudante).

Obrigada por me ouvir. / Beijos (5ª carta de estudante)

Desde já agradeço por tudo. Beijos (10ª carta de estudante)

Das dez cartas, quatro foram escritas para mim, das quais a única que não me chama de professora foi-me entregue após a estudante interromper novamente os estudos, contra sua vontade. Duas cartas têm destinatários coletivos identificados, foram escritas para os colegas de sala ou da escola; uma é endereçada à mãe; outra, ao pai. Duas cartas identificam o destinatário apenas no envelope, uma para “amigos e amigas”, outra para a irmã, mas essas informações não são explicitadas em *Chá de Cartas*.

No entanto, o que determina a sequência das cartas é a narrativa. A primeira carta, de uma epistológrafa de 48 anos, apresenta o retorno à escola como um sonho, que, até então, parecia impossível:

Foi assim que eu perguntei se tinha como eu estudar e fiquei muito feliz, pois ouviu o sim da diretora. Parecia que eu estava sonhando, fiquei tão feliz que parecia que tinha acontecido algo muito importante, e realmente foi e é muito importante, pois o sonho que pensei que não se realizaria mais, realizei. É muito lindo sonhar não podemos desistir, pois um dia realizará seus sonhos mais secretos. (1ª carta de estudante)

A escola *no e do* campo é uma conquista e a Educação de Jovens e Adultos nessa escola é uma conquista ainda maior. A ausência de instituições escolares em regiões rurais é um impeditivo para a continuidade dos estudos da sua população, como veremos na sexta carta. Por esse motivo, a primeira carta já situa o quanto retomar os estudos é importante para essas pessoas, como isso representa um sonho que, por tanto tempo, pareceu impossível. Há uma estudante que permaneceu sem estudar por 30 anos.

Por toda a intervenção, ao longo das demais cartas, percebemos que muitos sonhavam em retomar os estudos e sentiam-se vitoriosos por isso, pois, com tantos obstáculos a serem vencidos, estão ali, todas as noites, depois da jornada de trabalho:

Este ano senti vontade de retornar à escola, pensei: o Vinicius já está com 14 anos! Voltar... Realizar um sonho que pensava não dar mais (4ª carta de estudante).

[...] mas agora eu voltei porque meus filhos agora estão grandes e eu quero um futuro melhor para mim (5ª carta de estudante).

Parei de estudar com 13 anos porque morava na roça e lá só tinha ensino de alfabetização, a 4ª série, e quem terminava a 4ª série tinha que estudar na cidade, que ficava a 40 quilômetros de distância e não tinha transporte escolar, a gente tinha que morar lá. Então tive que parar, porque eu precisava ajudar minha mãe nos afazeres de casa.

Casei com 18 anos, tenho um grande sonho de terminar o Ensino Médio e fazer uma faculdade de Agronomia, então esse meu sonho me fez voltar às aulas e aproveitar a chance de estudar e realizá-lo (6ª carta de estudante).

Bom gente, queria dizer que estou muito feliz por estar de volta às aulas. Eu já tinha desistido de estudar, mas olhando minha filha estudando vi que era a hora de dar a ela o que não tive, então estou aqui, mais uma vez vou fazer o máximo para vencer mas essa batalha. Aliás, eu só perco, nunca ganho, uma hora tem que dar certo! [...] vou estudar até terminar (8ª carta de estudante).

As dores, a dificuldade em voltar a estudar é ficar com sono. As delícias, sempre aprender coisas novas.

Ai, mamãezinha, agora vou realizar seus sonhos e os meus também (9ª carta de estudante).

Os estudos representam para esses jovens e adultos trabalhadores a possibilidade de melhorar as condições de vida. Concurso, faculdade ou mesmo para acompanhar as mudanças do mundo, como pagar uma conta no caixa eletrônico.

Começamos com a alegria desse sonho se realizando, reiterando-se em quase todas as cartas, e terminamos com o sonho despedaçado na última epístola, o sonho roubado pela desigualdade de gênero, que delega às mulheres a responsabilidade plena de cuidar dos filhos:

Passados alguns dias, nós tivemos uma pequena discussão. Eu ficava muito feliz em ir para escola, lá eu esquecia dos problemas e podia sonhar com o futuro, mas ele insistia em dizer que eu tinha relacionamento com outra pessoa. Ele me deixou com meu filho de 3 anos e foi embora.

Nesses dias as coisas foram ficando feias. Tive que parar de estudar e ficar em casa com meu filho, porque nem com a criança ele quis ficar enquanto eu estudava. [...]Eu queria estudar para poder dar uma vida melhor para o meu filho, mas existem aquelas pessoas que nunca querem nos ver bem, e me dizem: você já teve seu tempo, agora você tem que trabalhar e trabalhar porque você não é ninguém, você não presta. Estou com minha auto-estima no fundo do poço, tudo o que eu faço é chorar e chorar, não vejo uma luz no fim do túnel e acabo tropeçando em meus sonhos e fico triste em ver que nunca vou me formar no ensino médio e nunca vou poder fazer a faculdade tão sonhada de enfermagem.

[...]

PS: tenho 20 anos e um sonho que parece impossível (10ª carta de estudante).

Máximas e aforismos, como o presente nessa carta – “não vejo uma luz no fim do túnel e acabo tropeçando em meus sonhos” –, de acordo com Harouche-Bouzinac (2016, p. 153), são tidas como nobres, sábias e úteis, podendo facilmente ser inseridas numa carta, “exemplificando a brevidade, umas das qualidades epistolares fundamentais”. Frequentemente, essas características são encontradas em cartas juvenis.

Petit (2010, p. 207), tendo a psicanálise como referência, explica que há etapas importantes para superar traumas: “reconstruir sua história e fazer um relato” é parte do caminho e a etapa seguinte seria elaborar “uma metáfora que dê acesso às emoções [...] Estas retomam a possibilidade de expressar-se e se tornam compartilháveis”. Vemos essas duas etapas no trecho citado, o relato realista da história e a metáfora de suas emoções. Em sua pesquisa, a antropóloga francesa verifica como a escrita pode ser uma boia salva-vidas para evitar a desintegração dos sujeitos (*Ibidem*, p. 222).

Outro recurso comum às cartas utilizado pela autora dessa epístola é o *post-scriptum* (PS), uma nota acrescida ao fim da mensagem, “quando da releitura que precede a assinatura ou no ato de colocar a carta no envelope” (HAROUCHE-BOUZINAC, 2016, p. 37-38). Aqui, a estudante-autora enfatiza a desilusão vivida nesse momento e a desesperança perante o futuro.

A segunda epístola inicia uma sequência de cartas justamente sobre essa questão vivida por inúmeras mulheres. A razão mais frequente para o abandono escolar, no caso delas,

é a gravidez e o cuidado com os filhos. Apenas um homem participante do projeto parou de estudar para cuidar dos filhos, uma exceção à regra imposta às mulheres:

Tudo começou há 4 anos atrás quando, aos 15 anos, eu engravidei e por problemas durante a gravidez tive que parar meus estudos.

Assim que ganhei o meu bebê até voltei a estudar, mas aí as coisas foram ficando difíceis E aí eu não tinha condições de pagar uma babá e acabei parando novamente (2ª carta de estudante).

Quando eu resolvi parar de estudar, eu parei por causa dos filhos. Ha, ha... tenho dois filhos já e você nem imaginava, né? (3ª carta de estudante - homem).

Professora Rayssa, parei de estudar por acaso, achava que era o melhor a fazer, não tinha noção do que me esperava pela frente. Fiquei casada 5 anos, num relacionamento muito difícil, mas sempre pensando um dia voltar a estudar. O tempo foi passando, tive três filhos e ficou mais difícil voltar.

As crianças ficavam sem a minha presença o dia todo, daí pensei: elas já não têm a presença do pai e sem a minha também ficava difícil. (4ª carta de estudante).

Eu tinha 13 anos de idade quando me casei, logo engravidei, mas sai da escola porque mudei de cidade. Fui embora de Uruana para Brasília tem 13 anos. Voltando ao assunto, engravidei e não deu para ir para escola. Aí, depois de 3 anos tive outro filho, mais 3 anos, outro (5ª carta de estudante).

Oi, mãe querida, todos temos direito à educação. Há muitos anos atrás, a senhora brigava comigo para estudar, eu queria só saber de namorar. Aí eu engravidei e parei de estudar fiquei, mais ou menos 35 anos sem estudar (9ª carta de estudante).

Da segunda à quinta carta, a gravidez e o cuidado com os filhos são razões recorrentes para evasão escolar. Esse tema, que retorna nas nona e décima cartas, tem sempre gerado um forte reconhecimento na plateia. Criar condições para que mães e pais possam estudar é uma das demandas que a Educação do Campo nos movimentos sociais encara como necessidade urgente e que encontrou nas Cirandas Infantis<sup>54</sup> uma solução.

Uma epístola dentro dessa sequência apresenta uma singularidade. Sem saber do destino dramaturgic e cênico da carta – nesse momento, nem mesmo eu previa o “resultado” do trabalho –, uma estudante deu o seguinte título à sua carta: “O meu retorno à escola” (4ª carta de estudante). Podemos afirmar, sem grande rigor, que a presença do título, em textos, literários ou não, tem como funções básicas situar o leitor a respeito do tema e instigá-lo a ler o texto. Ao que me parece, o título, ainda que cumpra a primeira função – e exatamente por isso –, não é muito instigante, posto que umas das perguntas motivadoras da escrita da carta solicitada aos estudantes, enquanto tarefa escolar, é justamente como tem sido para eles retornar à escola agora, mais velhos, conciliando estudo com trabalho e demandas familiares. O título, portanto, não possui nada de original.

---

<sup>54</sup> Consta uma breve explicação sobre as Cirandas Infantis no 5º capítulo.

Contudo, além de romper a sequência data-saudação presente em quase todas as cartas, sendo essa a única com título, ele dá nome ao sonho. Os dois primeiros parágrafos do desenvolvimento da epístola tratam da impossibilidade de continuar estudando, para, imediatamente antes da despedida, contar sobre a realização do sonho: o retorno à escola<sup>55</sup>. Esse conteúdo tem uma força poética ainda maior por ser a realização pessoal de entrar na escola novamente como estudante, a mulher que vai todos os dias àquela mesma instituição escolar como trabalhadora, para fazer a merenda dos educandos do diurno<sup>56</sup>.

A sexta carta, citada anteriormente, traz outra bandeira da Educação do Campo: não sair do campo para poder ir à escola. Ou seja, é o direito de crianças, jovens, adultos e idosos de estudarem na comunidade em que vivem, determinado pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo e previsto como estratégia da Meta 8 do PDE, conforme apontado no primeiro capítulo da presente pesquisa. A música de Gilvan Santos, que abre a intervenção, também trata sobre essa questão. Ir para a cidade estudar deveria ser mais uma opção e não a falta de opção de estudo e formação no campo.

A temática continua em minha carta, que, mais uma vez, não segue à risca os elementos da epístola, não contendo saudação, nem despedida. Assim como na sexta carta, o tom é leve:

Venho de uma família de educadoras. Minha sábia avó, que faleceu analfabeta, teve sete filhos, no interior de Minas Gerais, na roça: cinco mulheres, das quais, quatro são professoras.

Antes mesmo da faculdade, minha mãe já dava aula numa escola rural. Ela e os estudantes iam para lá a pé, a cavalo, no pau de arara. A distância não era pouca. A poeira então... (Carta da professora Rayssa).

Na sexta carta, a estudante de 36 anos narra problemas da escola com certo humor. Um momento de riso na plateia que, em breve, testemunhará relatos densos e dolorosos.

Sempre estudei em escola isolada, com professor que acho que nem sabia dar aula, porque quando eu tinha aula de matemática ele sempre falava “faz um dever de estudos sociais, que eu dou nota de matemática”, e foi sempre assim (6ª carta de estudante).

Após a sexta carta, além de apresentar aspectos da minha trajetória que me levaram à docência e à compreensão do aspecto de luta da educação, situo esse processo de partilha de nossas histórias como um importante momento de produção de conhecimento e de luta:

<sup>55</sup> O trecho correspondente foi citado anteriormente.

<sup>56</sup> Lembrando que, em cena, na leitura desta carta, o elemento de figurino é a touca usada por merendeiras.

Se a escrita é uma forma de justificar a existência, para escrever seria necessário antes existir. Este é o círculo vicioso em que as mulheres e outras classes subalternizadas estão inseridas: não lhes deixam existir e pedem que justifiquem a sua existência. “Justificar a existência” é ser alguma coisa. É dar substancialidade ao ser”<sup>57</sup>.

A escola pode e deve ser esse lugar da existência, da elaboração intelectual e sensível da justificativa de nossa existência. Esse lugar da vida.

Sinto imensa gratidão por nossas partilhas, por ouvir, ler e contar suas histórias. Por ouvirem as minhas.

[...]

Paulo Freire certamente escreveu em sua terceira carta pedagógica: "Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda"<sup>58</sup>.

A educação muda pessoas. Pessoas mudam o mundo. Sejamós nós esses sujeitos de transformação (Carta da Professora Rayssa).

A partir daí, temos um crescente nas situações de violência e as narrativas tornam-se mais dolorosas.

Na sétima carta, é muito forte o sentido das epístolas como o diálogo com o ausente, enquanto representante da solidão, descrição atribuída às missivas, no início do livro de Harouche-Bouzinac (2016, p. 11). A ausência afetiva do pai, na adolescência, soma-se à ausência física na vida adulta, em uma epístola que o evoca desde a saudação até o penúltimo parágrafo da narrativa, a qual, talvez, nunca seja enviada a ele. A repetição do vocativo “pai” ao longo da carta parece enfatizar a distância entre destinatário e remetente, entre pai e filho, demarcando a continuidade do desejo deste pela atenção – e mais, pela credibilidade – daquele.

[...] Pai, sei que para o senhor é uma vergonha ler isso, sei que não tenho sua admiração, mas quero que saiba que herdei do senhor a persistência de nunca desistir, e isso tem me dado força para lutar e vencer.

Quero que acredite dessa vez que vou conseguir, pois essa luta não depende só de mim.

Beijos de seu filho consciente (final da 7ª carta de estudante).

Aqui, como afirma Haroche-Bouzinac (2016, p. 106), “a carta pode tornar-se sinal insuportável de dor, pois sua existência, por si só, fala da dor, da separação”. Mas, com toda a melancolia presente na narrativa dessa epístola, há uma força de sobrevivência na determinação em que o autor encerra a carta.

<sup>57</sup> LIMA, Daniela. **A mulher é um devir histórico**: rastros de Beauvoir no Brasil. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2015/09/08/a-mulher-e-um-devir-historico-rastros-de-beauvoir-no-brasil/>. Último acesso: 30 jun. 2018.

<sup>58</sup> FREIRE, Ana Maria Araújo (Organização e participação). **Paulo Freire – Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Paz e Terra, 2016. p. 77.

A próxima carta é de uma estudante que, no convívio do ambiente escolar, sempre se mostrou uma mulher muito forte e dona de si. Na escrita<sup>59</sup>, ela revela as violências que sofreu, expõe suas fragilidades, seus sentimentos de fracasso, com muita coragem e força de vontade:

[...] Aliás, eu só perco, nunca ganho, uma hora tem que dar certo!  
 Passei tanta coisa ruim que se eu for contar eu ficaria o ano inteiro contando [...]  
 [...]  
 Isso é só uma das partes do que passei nessa vida, sempre trabalhei muito na roça, no campo para dar um pouco de conforto aos meus filhos, mas ainda assim não dá, agora estou desempregada, mas vou arrumar outros empregos até chegar onde eu preciso, vou estudar até terminar (8ª carta de estudante).

Ela foi abusada sexualmente e torturada pelo padrasto, agredida por pessoas que a pegaram para criar, passou de mão em mão até chegar a uma tia que lhe deu os cuidados necessários. Sofre ainda hoje de transtorno bipolar, está desempregada e, ainda assim, termina sua carta mostrando determinação para superar toda violência que passou e toda dificuldade que ainda passa. É um exemplo de superação. Foi uma surpresa para todas nós saber sobre sua história de vida.

Essa estudante nos conta tudo isso de forma bastante coloquial e sem receio de se expor, sem medo de ser julgada. Não há um tom sigiloso, pelo contrário, o interlocutor do discurso é sempre coletivo, a carta é endereçada a todas e todos os estudantes do CED PAD-DF:

Bom gente, queria dizer que estou muito feliz por estar de volta às aulas.  
 [...] Gente, desculpe, mas tem coisa que nem um inimigo precisa passar [...]  
 [...]  
 Para todos que aqui estudam.  
 Beijos (8ª carta de estudante).

A nona carta seria a última se eu não tivesse recebido um tempo depois a epístola da estudante que novamente precisou parar de estudar e me enviou a missiva por um colega. Começamos com a carta de uma mulher de 48 anos de idade e terminaríamos com a de uma mulher de 47 anos, as duas mais velhas entre as cartas escolhidas. Teríamos, então, imediatamente antes da leitura do meu diário, o fechamento das cartas de estudantes com a bandeira de luta: “todos temos direito à educação” (9ª carta de estudante) – quase como um manifesto endereçado a um destinatário coletivo, ainda que essa carta tenha a mãe da

---

<sup>59</sup> Essa estudante não estava presente no dia do compartilhamento oral das histórias.

epistológrafa como destinatária<sup>60</sup> – e com o sonho da estudante e de sua “mãezinha” sendo realizado.

Contudo, há um caminho longo a ser percorrido para que se realizem os sonhos de todas. A carta da última estudante, a décima carta, nos alerta para isso. Quantas histórias nem mesmo chegam a nós? Quantas cartas não foram escritas? A quantas pessoas essas perguntas sequer foram feitas?

Caso a sequência de cartas de estudantes findasse aí, arremataríamos o conjunto de vozes da EJA Campo com uma síntese: a principal razão para as mulheres interromperem os estudos é a maternidade e retomá-los é um sonho que, por muito tempo, parece irrealizável. Quando finalmente conseguem retornar à escola, não é nada fácil conciliar com as demandas da vida: trabalho, família, cansaço – para alguns, há ainda a distância entre casa ou trabalho e escola –, etc. Enxergam nos estudos a possibilidade de uma vida melhor e, apesar de todas as dificuldades, encaram com muita determinação, afinal, todos têm direito à educação e esse direito só foi e é conquistado com muita luta:

Oi, mãe querida, todos temos direito à educação. Há muitos anos atrás, a senhora brigava comigo para estudar, eu queria só saber de namorar. Aí eu engravidei e parei de estudar fiquei, mais ou menos 35 anos sem estudar.

Agora que meus filhos cresceram, eu sinto falta dos estudos. O meu objetivo é acompanhar o mundo, esses dias fui ao banco e não sabia nem como apagar a conta no código de barras. Aí pensei: moro perto da escola, por que não entrar na EJA?

A EJA é um ensino muito bom, acelera quem está atrasado, mas é muito difícil trabalhar fora, ir em casa fazer a janta e voltar para estudar. Não é fácil.

A escola serve para nos atualizar na linguagem, na educação com as pessoas e tudo de bom. Vai mudar muitas coisas, se sair um concurso para merendeira, eu posso fazer.

Eu gostaria que a escola tivesse aula todos os dias, não tivesse horário vago, eu gostaria de aprender todas as matérias direitinho.

As dores, a dificuldade em voltar a estudar é ficar com sono. As delícias, sempre aprender coisas novas.

Ai, mamãezinha, agora vou realizar seus sonhos e os meus também (9ª carta de estudante).

Durante o desenvolvimento do projeto, com a intervenção cênico-pedagógica montada e com algumas apresentações realizadas, uma estudante que – mais uma vez – interrompeu os estudos, após seu marido ir embora e isentar-se das responsabilidades relativas ao filho, enviou-me a única missiva propriamente dita, por intermédio de outro estudante do PAD-DF.

---

<sup>60</sup> “Embora dirigida a uma pessoa nomeada, a carta pode ser destinada a um grupo; a passagem do privado ao público (ou ao coletivo) é notificada de forma explícita” (HAROCHE-BOUZINAC, 2016, p. 183).

Não foi uma tarefa de aula entregue à educadora, ela já não era mais estudante e nem mesmo me cumprimenta no início da carta como professora, não faria mais diferença receber nota, pois ela não voltaria à escola naquele semestre, como, de fato, não voltou. Para ser uma missiva, deve ser enviada e assim o foi, sendo-me entregue em mão.

Temos, então, o depoimento de uma mulher que – ainda, assim espero – não pôde realizar seu sonho de terminar o Ensino Médio para poder cursar a tão desejada faculdade. Cuidar do filho e conseguir recursos para alimentá-lo e se alimentar são necessidades mais urgentes do que a realização desses sonhos. E, como ela, inúmeras outras pessoas, mulheres e homens da classe trabalhadora, permanecem impossibilitados de estudar:

Tive que parar de estudar e ficar em casa com meu filho, porque nem com a criança ele quis ficar enquanto eu estudava. Os dias vão passando, meu filho procura pelo pai na hora de dormir, na hora que acorda, e o meu filho passamos dias muito difíceis. Teve uma semana que não tinha nada nem para comer. Ele olha e fala assim: mãe, me dá uma banana. E eu respondia: não tem. E no outro dia: mãe, estou com fome. E eu chorava por não ter como alimentar meu filho (10ª carta de estudante).

O drama de uma mãe que não tem como alimentar seu filho, de uma mulher em meio às desigualdades de gênero, de uma pessoa adulta impedida de estudar pelas contradições sociais. Essa realidade é bastante presente em nossa sociedade. Para cada jovem e adulto que consegue retornar à escola, há quantos que não conseguem?

*Chá de Cartas* rompe a confidencialidade epistolar e fala diretamente ao público, revelando a história e as emoções de cada uma das personagens, que sabemos reais, e a plateia passa a ser também testemunha dos relatos. Nessa última sequência de cartas, em quase todas as apresentações, pessoas na plateia se emocionaram a ponto de chorar, ainda que entre a oitava e a décima cartas haja uma quebra da atmosfera densa, criada desde o início da sétima carta, mais precisamente quando, na nona carta, a educanda diz que só queria saber de namorar. Sempre há um riso na plateia, entre as lágrimas geradas pela leitura das sétima, oitava e décima epístolas.

Ao final, normalmente as pessoas que muito se emocionaram vêm me abraçar, agradecer e compartilhar experiências semelhantes de algum ente da família. Nos debates, a questão da necessidade de olhar mais para as/os estudantes como sujeitos que carregam uma história de vida tem sido tema recorrente.

Encerramos a sequência de cartas de estudantes sem a ilusão de que basta ter força de vontade e se esforçar que será possível realizar seus sonhos. Problemas sociais, coletivos, não

se resolvem apenas com o empenho individual. Terminar os estudos não pode ser encarado simplesmente como uma questão meritocrática.

O encerramento da intervenção cênico-pedagógica se dá com a leitura do meu diário, escrito ao longo do processo, inicialmente sem a pretensão de integrar o projeto.

O texto de abertura e a minha carta são escritos em função do trabalho, claramente a partir do meu papel de professora, uma breve explicação para situar o público a respeito do projeto, e uma carta aos estudantes e à plateia que me situa dentro do processo. Já o encerramento é a junção de meus papéis sociais: um diário pessoal, um desabafo que unifica sentimentos e reflexões da vida pessoal e da vida profissional.

Sobre os diários, Philippe Lejeune (2014, p. 317) aponta que costumam ser definidos por um único traço, a datação em ordem cronológica, e que são “também uma forma de escrita fragmentária”. Para o autor, o diário, muitas vezes, é “uma atividade de crise: a descontinuidade lhe é habitual e se inscreve, aliás, no âmbito de seu ritmo” (*Ibidem*, p. 318), podendo ter como função, entre outras, desabafar, “descarregar o peso das emoções no papel” (*Ibidem*, p. 319) e/ou refletir sobre o que acabamos de viver. Tal aspecto é central nos diários mantidos em momentos de crise, que costumam ter seu fim junto ao fim do conflito, mas também podem ser interrompidos por qualquer outra razão.

Esse diário final é composto por textos que foram escritos no calor da hora, na tentativa de lidar com toda a angústia gerada pela situação que a escola vivia naquele momento: chacina em uma comunidade, estudantes assassinados, clima de insegurança na escola. Textos escritos na tentativa de refletir sobre o estar nessa realidade. Textos escritos no desejo de resistir.

Os estudos de Petit mostram que escrever nos permite tratar e ordenar o que antes se mostra apenas como caos, pois as palavras podem nos permitir ver o que se via mal ou não se via: “[...] as palavras de Marguerite Yourcenar: ‘Escrever é esclarecer’. Escrever é também deixar uma cicatriz e é ainda uma ‘maneira ativa de tomar posse do mundo’, para falar como Hanif Kureishi” (PETIT, 2010, p. 228).

Entretanto, apenas escrever não é suficiente. Essa é uma reflexão que está presente no diário. Na análise de Gonçalves, Bôas e Silva (2019, Não paginado), “a professora lê no espetáculo as suas cartas, que refletem sobre o ato de escrever como um ato de justificação da existência, embora não seja capaz, enquanto ato, de redimi-la”.

Não quero mais escrever. Isso também não faz o mundo melhor. Apenas me causa mais dores no punho e seca minhas lágrimas. E isso não faz de mim uma pessoa melhor. Escrever não me redime. Está tudo errado, aqui e lá fora. Ainda assim, creio

em tudo o que escrevi ontem, como quem envia cartas a si mesma e acredita recebê-la de uma irmã de alma (Diário, 29 de março de 2016).

Bastos aborda a questão de o porquê escrever, a partir da sua análise da *A Hora da Estrela*, de Clarisse Lispector<sup>61</sup>, em *A obra literária como leitura/interpretação do mundo* (2011):

Na verdade, o trabalho poético, dada a falta nele de valor pragmático, é tão insignificante e inócuo quanto Macabéa. Daí as aflições do narrador, como também do escritor.

Para que se escreve, então? – pode alguém perguntar. Escreve-se para dizer que escrever é insignificante e inócuo? Escreve-se para se contrapor à sociedade, na qual tudo e todos são reduzidos a coisas, são reificados. A obra literária é frágil como o sentimento de liberdade num mundo de opressão. Portanto não se escreve apenas para dizer que não vale a pena escrever, mas para manter acesa a contradição entre o mundo da necessidade e o da liberdade.

Mesmo que a escrita não nos liberte das contradições do mundo, sigo escrevendo no esforço de resistir. Se as estudantes-autoras escreveram cartas repletas de lembranças de um passado tão presente, se puderam redigir essas epístolas no contexto do *Chá de Cartas*, foi porque lutaram contra uma sociedade que pretende mantê-las alijadas da formação escolar, do acesso à leitura e à escrita, do espaço de voz.

Essas lembranças são testemunhos de resistência, que se encontram para formar um clamor coletivo, na certeza de que “na luta e na marra, em nossas salas de aula e nas ruas, faremos desse mundo um lugar melhor” (última frase do Diário, 16 de abril de 2016).

---

<sup>61</sup> LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

## 5 DEGUSTANDO EM CENA CADA GOLE DE CHÁ

Com as cartas espalhadas pelo chão, sentada em um lindo tapete de tear, escolho algumas para serem lidas. Para cada carta, um acessório é utilizado na composição da – personagem-estudante. Entre uma carta e outra, uma xícara de chá. Em todas as leituras, histórias de vida, tristezas, alegrias e muita luta.

Figura 30: Chá de Cartas na IV Semana Camponesa, em 11/05/2016



O chá é feito com erva cidreira do quintal de minha casa ou do “quintal” da escola. É servido ao público no início da intervenção, em sinal de acolhimento e desejando aos espectadores boas-vindas. Cada elemento de cena ou de figurino foi escolhido cuidadosamente entre objetos que possuem algum valor afetivo para mim, objetos que me pertencem ou a pessoas muito próximas, quase nada comprado especificamente para a cena<sup>62</sup>. Os elementos de figurino me remetem a cada educanda ou educando que fala por meio de sua carta. Interpreto cada personagem-estudante e a mim mesma, professora e indivíduo/sujeito, com momentos de distanciamento atriz-personagem e de quebra da quarta parede.

<sup>62</sup> Após a apresentação no I Congresso Internacional de Educação do Campo, na Universidade Federal do Tocantins, em Palmas, em agosto de 2016, abri a primeira exceção. Levada pelo desejo de incorporar algo da experiência de compartilhamento deste trabalho em outra cidade (em outro estado), comprei um objeto de artesanato característico da região, uma xícara de capim dourado (artesanato decorativo feito com material característico da região).

Na análise da professora e pesquisadora Martha Lemos de Moraes, por quem fui convidada a apresentar a intervenção no Centro de Ensino Médio Urso Branco, em *Chá de Cartas*

Os objetos espalhados caoticamente pelo cenário, tais como colares, sapatos, brincos, lenços, batons, óculos, chapéus, iam sendo utilizados e ressignificados ao longo da intervenção, ora servindo como um adereço que caracterizasse uma categoria operária, ora se revelando como um objeto documental do universo de afetos da atriz. Assim, a montagem jogava com a percepção do espectador, pois não-ficção e ficção se misturavam o tempo inteiro. Este hibridismo estava presente também na interpretação de Rayssa Borges pois, de forma naturalista (ou de não-interpretação), transitava entre histórias de vida de si (ora autobiografadas em carta, ora pela narrativa oral) e cartas dos seus alunos de forma diluída, para além de fronteiras entre ator/ personagem.

Essa dinâmica de elaboração de figurino e cenografia a partir de elementos pessoais é um procedimento muito presente na realização do teatro em sala de aula, sem condições financeiras para compra de materiais e/ou contratação de serviços, além de convergir com a proposta das narrativas de vida (narrativas pessoais) e do Teatro Documentário.

Davi Giordano (2014, p. 30) explica que “a noção de *Teatro Documentário* está atrelada a práticas de investigação teatral nas quais o ‘real’ é inserido em cena”. Para os pesquisadores no campo do Teatro Documentário, existem vários teatros documentários. Porém, ainda que haja essa multiplicidade, que o teatro documentário ganhe “diferentes movimentos estéticos desde o seu surgimento no início do século XX até os dias de hoje”, sendo sempre um reflexo do seu tempo (GIORDANO, 2014, p. 36-37), Marcelo Soler explica que

pensar documentário é algo diferente, tanto nas finalidades e abordagem quanto na fruição, de se pensar ficção, repercutindo no processo de criação diferenciado com interesses, objetivos e procedimentos específicos, para evidenciar a análise dos fatos vividos, experimentados e observados [...] tendo como base os três princípios recorrentes que aparecem quando o processo é documental: opção por documentar (artista/criador), trabalho com e sobre documentos (discurso artístico) e a consciência do caráter documental da obra (espectador) (SOLER, 2015, p. 22).

Soler aponta que o primeiro texto teórico sobre o documentário em teatro é de Erwin Piscator (2015, p. 18-19) e que “era clara influência da linguagem cinematográfica sobre a produção documental do encenador alemão”, havendo um diálogo entre as duas linguagens. Mesmo antes de ser cunhado o termo documentário, Piscator, na peça *Apesar de Tudo*, “já intencionava o documentar e não o confundia com o mero registro da realidade”. Para Soler (2015, p. 57), com o encenador, o ato de documentar “adquire uma conotação investigativa,

pois pressupõe que o documentarista tenha um olhar, compreendido aqui como ponto de vista, tentando perceber na realidade dados que em si são metáforas para entendê-la de maneira mais ampla”.

É comum no Teatro Documentário, o uso em cena de vestuários e objetos reais, de fontes documentais, de “atos de fala de pessoas e situações reais numa composição e edição dramática” (GIORDANO, 2014, p. 37-18).

Giordano (2014, p. 15) defende que os “*Objetos-Lembrança*” e os “*objetos biodramáticos*” podem contribuir como armazenamento de memórias do passado que ganham vida no momento em que estão presentes em cena”. *Chá de Cartas* trata das histórias de vida daqueles estudantes, mas também da minha vivência como docente deles, naquela escola, naquele contexto e com todo o passado que me levou até ali. Cada um daqueles objetos fez parte de algum momento da minha história. Os acessórios para cada personagem remetem a lembranças que tenho daqueles estudantes.

Para Marcelo Soler (2015, p. 89), diretor e também pesquisador no campo do Teatro Documentário,

Sem o respaldo de órgãos oficiais, materiais do cotidiano do "cidadão comum" como fotografias, filmes, objetos e roupas consolidam-se como documentos que trazem muitas vezes as vozes emudecidas pela história oficial. Mesmo em se tratando de texto, outros discursos como jornais, revistas, dados estatísticos, comprovantes contábeis, registros sindicais e cartas pessoais começaram também a serem consideradas documentos, com destaque para os relatos, evidenciando o respaldo acadêmico da chamada história oral.

A opção de utilização de um acessório para cada estudante-autor, na concepção do figurino, além de uma solução para a falta de recurso e uma escolha pela relação afetiva com tudo que estivesse em cena, apresenta também uma forte referência do teatro político<sup>63</sup>. O figurino base, com troca de acessórios para cada personagem, é algo comum, por exemplo, no teatro de agitação e propaganda (agitprop)<sup>64</sup>. Christine Hamon (2015) explica que trupes

<sup>63</sup> Teatro Político é “entendido como um teatro que estabelece um olhar distanciado sobre as contradições da realidade, de forma a desnaturalizá-las, revelando o mundo como transformável e os sujeitos como transformadores desse mundo. O teatro como espaço de enfrentamento”, onde articula-se dialeticamente forma, conteúdo e modo de produção (BORGES, 2015, p. 33). Sobre Teatro Político, sugiro a leitura do livro “Teatro Político, Formação e Organização Social”, caderno 4, da Residência Agrária da Universidade de Brasília (2015).

<sup>64</sup> “O teatro de agitprop é um teatro de natureza política, surgido na Rússia Revolucionária. Ele subverte as formas tradicionais de teatro, conduzindo a outra formulação estética, e configura-se como arma de propaganda política, como mediação de uma vontade política” (BORGES, 2010, p. 37). “As peças de agitação e propaganda, como a própria denominação indica, têm como objetivos propagandear um ideal ou um processo de luta, instruir o povo, informar, educar e mobilizar para a ação, agitar as massas, convidá-las a se organizarem e a ingressarem na luta. Esse teatro configura-se como arma de propaganda política, como mediação de uma vontade política e seu resultado ideal é de eficácia também política” (*Ibidem*, p. 38).

como o grupo Blusa Azul, coletivo de teatro de *agitprop* do período revolucionário da União Soviética, usavam como figurino base uma roupa de trabalho de tecido grosso, ornada com acessórios “funcionais”, necessários para identificar simbolicamente as personagens.

Figura 31: Apresentação no II Seminário Literatura, Artes e Mídias (LIAME), em 22/06/2017



Giordano defende, inclusive, que peças de teatro de *agitprop* russo, como as do coletivo Blusa Azul (*Soviet Blue Blouse*), na década de 1920, e estadunidense, como as do *Jornal Vivo* (*Living Newspaper*)<sup>65</sup>, na década de 1930, podem ser entendidas como parte das

<sup>65</sup> A forma do teatro de agitação e propaganda conhecida como jornal vivo foi historicamente a primeira forma do *agitprop* soviético. Iná Camargo Costa (2017) explica que “sua função prioritária era dar notícia dos rumos da revolução aos próprios revolucionários e simpatizantes, analfabetos em sua maioria [...] com o tempo as suas

diferentes formas de Teatro Documentário. Por outro lado, Soler (2015, p. 44) pondera que produções contemporâneas revelam

que o documentar não leva necessariamente a um teatro de pretensões explicitamente políticas. Assim como no cinema, alguns trabalhos, principalmente de cunho autobiográfico, sem uma preocupação com a amplitude histórica do que é abordado em cena, estão presentes nos palcos sob a denominação de documentário cênico, provando que a filiação a um teatro mais politicamente engajado não seria um princípio a ser considerado para uma conceituação.

Ainda assim, o pesquisador reitera as raízes no Teatro Político, posto que, para Piscator, a opção pelo “drama documentário [...] só teria razão de existir pelo caráter político inerente a essa prática”, e que “as afinidades do teatro documentário com agitprop, o teatro jornal e outras práticas apontam para observação de que essa opção tende, pela própria tradição presente na história do teatro, a um fazer teatral com nítidas preocupações políticas” (*Ibidem*, p. 44).

Os estudos sobre Teatro Político são a base de minha formação em artes cênicas e de minha prática teatral, seja como atriz ou teatro-educadora. Dessa maneira, *Chá de Cartas*, surgido de um dos processos de ensino-aprendizagem em minha sala de aula, não poderia fugir à sua influência.

A interpretação de várias personagens e a presença de uma narradora, que faz o entrelaçamento das cenas, entre cada carta, encontra referências no Sistema Coringa, de Augusto Boal. Nesse Sistema, a figura do *Coringa* se coloca mais próximo do público e mais “distante” das personagens, tecendo explicações ao longo das cenas, sempre que necessário. Outro procedimento característico é o revezamento ator-personagem<sup>66</sup> – o *Coringa* é o único que pode representar qualquer personagem. Contudo, aqui não podemos traçar exatamente um paralelo, posto que há apenas uma atriz em cena “interpretando” diversas personagens, e não um revezamento entre atores. Assumo em cena uma função semelhante à do *Coringa*, ora confundindo-me com as personagens, ora distanciando-me delas e rompendo a quarta parede

---

edições passaram a apresentar editoriais – análises dos acontecimentos, resoluções e propostas de intervenção – que deveriam ser objeto de debates posteriores”. O jornal vivo alcançou notoriedade mesmo além das fronteiras soviéticas. “Países onde a revolução foi derrotada, como a Alemanha, ou onde ela nem sequer se esboçou, como os Estados Unidos, adotaram esta forma tendo o cuidado de mudar o sinal: nestes países o Teatro Jornal assumiu funções de denúncia e crítica das condições de vida e trabalho, ou do estado da luta de classes. Seguramente Augusto Boal tomou conhecimento da história desta experiência tal como se deu nos Estados Unidos” (COSTA, 2017) e sistematizou dez técnicas de Teatro Jornal, que fazem parte do Teatro do Oprimido.

<sup>66</sup> As atrizes e os atores que se revezam na interpretação de diversos personagens, no Sistema Coringa, se dividem em dois coros: o “Coro Deuteragonista”, de personagens que coadunam com a ideia central do Protagonista, que, por sua vez, é interpretado por um único ator ou uma única atriz; e o “Coro Antagonista”, de personagens em “desapoio” ao Protagonista. Para maior conhecimento sobre o Sistema Coringa, vide BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. São Paulo: Cosac Naify, 2013. p. 164-205.

de maneira explícita. Digo de maneira explícita porque, ao longo da intervenção, não há nenhum intuito de se construir essa parede imaginária entre a cena e seus espectadores.

As cartas e páginas de “diário” são narradas em primeira pessoa. Cada estudante-autor(a) relatou suas próprias experiências de vida e eu, minhas vivências naquele tempo-espaço em que fui professora deles. Tudo o que leio em cena o faço na mesma flexão verbal em que foi escrito. Já entre uma carta e outra, teço pequenas narrativas, situando os relatos dentro do processo de construção da intervenção. Ao final de cada epístola, enquanto o elemento de figurino é retirado, o gênero e idade da(o) educanda(o) são revelados. Quando necessário, mais elementos do processo de construção de *Chá de Cartas* são oferecidos à plateia, quebrando a identificação atriz-personagem e rompendo (definitivamente) a quarta parede.

Para Luciana Hartmann (2011, p. 45, grifos da autora),

o jogo de transformação do narrador em seus personagens é um importante dado para análise das *performances* narrativas, pois envolve questões como a sua aptidão para lidar com a **alternância dos tempos narrativos e dos pronomes utilizados** (o passado do narrador *versus* o presente dos personagens; o “ele” utilizado pelo narrador *versus* o “eu” utilizado pelos personagens), além da demonstração de sua **capacidade de modificação corporal** e vocal.

Isso é o que acontece em *Chá de Cartas*, a alternância entre personagens e narradora, por meio desse jogo que envolve a caracterização com o uso de um acessório, a busca por um gestual, por um ritmo de leitura, uma voz, um olhar que remeta a cada uma das personagens autoras das cartas. O intuito é transmitir a memória da experiência vivida por cada uma/um daquelas(es) estudantes-autoras, com quem convivi por dias, meses ou, até mesmo, por anos.

A capacidade de narrar, de acordo com Walter Benjamin (1994, p. 198), está ligada à “faculdade de intercambiar experiências”, pois a “experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorrem todos os narradores”. Para Benjamin (1994, p. 201), o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. Ele incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes.

Benjamin divide os narradores em dois grupos: aqueles que vêm de longe e têm muitas histórias para contar; e aqueles que nunca saíram de seu país e são conhecedores de suas histórias e tradições. O ensaísta alemão traz como exemplo de representantes arcaicos de cada um desses grupos dois tipos fundamentais: o “camponês sedentário” e o “marinheiro comerciante”. Ele segue explicando que:

A extensão real do reino narrativo, em todo o seu alcance histórico, só pode ser compreendida se levarmos em conta a interpenetração desses dois tipos arcaicos. O sistema corporativo medieval contribuiu especialmente para essa interpenetração. O mestre sedentário e os aprendizes migrantes trabalhavam juntos na mesma oficina; cada mestre tinha sido um aprendiz ambulante antes de se fixar em sua pátria ou no estrangeiro. Se os camponeses e os marujos foram os primeiros mestres da arte de narrar, foram os artífices que aperfeiçoaram. No sistema corporativo associava-se o saber das terras distantes, trazidos para casa pelos migrantes, como saber do passado, recolhido pelo trabalhador sedentário (*Ibidem*, p. 199).

Nesse ensaio de 1936, em que o crítico literário tece considerações sobre a obra do escritor russo Nikolai Leskov, nos explica Camila Pierobon (2013, p. 263), ele debate “como a arte de narrar, de transmitir conhecimento de pessoa à pessoa, entrava em declínio no momento em que a experiência coletiva (*erfahrung*) se enfraquecia e abria espaço à experiência solitária (*erlebniz*)”. Benjamin defende que a narrativa faz parte do universo épico e que o progressivo desaparecimento da arte de narrar está ligado ao processo gradual de extinção da forma épica:

A arte de narrar está definhando porque a sabedoria – o lado épico da verdade – está em extinção. [...] Na verdade, esse processo, que expulsa gradualmente a narrativa da esfera do discurso vivo e ao mesmo tempo dá uma nova beleza ao que está desaparecendo, tem se desenvolvido concomitantemente com toda uma evolução secular das forças produtivas (BENJAMIN, 1994, p. 200-201).

Ainda assim, o ato de narrar, de contar histórias, faz parte de nossas vidas cotidianamente, como defende Antonio Candido (2004). Em nosso projeto, o compartilhamento de experiências pessoais por meio do relato oral constituiu-se como a primeira fase da elaboração da narrativa sobre períodos específicos das histórias autobiográficas. Já nesse momento, pudemos perceber a interligação dialética entre privado e público, entre particular e social, entre individual e coletivo, entre as histórias de uns e de outros. Com um tempo para maturar as lembranças, passamos à fase da narrativa escrita, que deveria seguir algumas orientações formais ligadas às características do gênero carta, como a saudação inicial e a despedida, por exemplo.

Cartas redigidas, retomamos o exercício da oralidade. Alguns estudantes leram suas próprias cartas, outros leram a de seus colegas da mesma turma ou de turmas de outras etapas (outras séries). Nos diálogos gerados após as leituras, estudantes retomavam a própria história, por vezes acrescentando algo que não foi dito na carta, ou se reportavam às histórias dos outros, encontrando pontos convergentes e divergentes em relação às suas próprias experiências. Vivenciamos aqui o contar e o ouvir histórias.

Hartmann (2011, p. 47), em sua pesquisa sobre as *performances* narrativas de contadores de causos em regiões fronteiriças entre Brasil, Argentina e Uruguai<sup>67</sup>, percebe que a história escrita, quando lida em voz alta, “passa a fazer parte de um evento narrativo e o seu aspecto dialógico é realçado, pois tanto audiência interage como a narradora intercala leitura com comentários e explicações”.

Para a pesquisadora,

as fronteiras entre oralidade e escrita acabam sendo facilmente transpostas e, talvez mais importante, há uma dinâmica entre os relatos orais, a escrita e os novos relatos orais daí advindos, formando uma cadeia inesgotável de fontes de inspiração para as narrativas populares (*Ibidem*, p. 49).

Entre os causos e histórias presentes na pesquisa de Hartmann, há histórias pessoais, “autobiográficas, que dão conta da trajetória de vida dos sujeitos/contadores. Não são necessariamente referentes a um passado distante, podendo retratar episódios da vida cotidiana” (*Ibidem*, p. 121). A autora aponta sobre a importância da audiência como testemunha da situação narrada:

Como elas referem-se às experiências vividas pelo narrador, no momento em que são transmitidas, elas são ouvidas pela audiência com a legitimidade de um testemunho, já que quem narra viveu, direta ou indiretamente, a situação narrada (*Ibidem*, p. 70).

Assim como fui testemunha daqueles relatos em sala de aula, em *Chá de Cartas*, a plateia torna-se testemunha daquelas lembranças, que, muitas vezes, não puderam ser compartilhadas, muitas vezes não encontraram espaço para serem narradas. Desde que comecei a trabalhar com histórias pessoais e com o desafio de ocupar o lugar de fala na Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores, um dos retornos marcantes que obtive foi saber que aqueles sujeitos com tantas experiências de vida não encontravam espaços para compartilhá-las. Uma estudante da 8ª Etapa, em 2013, assim que encerramos o exercício de fé cênica, em que contavam histórias sem que os demais soubessem quais eram ou não verídicas, ela, reagindo ao meu agradecimento pela generosidade da turma em compartilhar histórias tão íntimas, disse-me que a turma é quem me agradecia por criar a oportunidade de serem ouvidos, pois ninguém mais queria saber de suas histórias de vida.

---

<sup>67</sup> Ao trazer o trabalho de Luciana Hartmann (2011, p. 187), meu intuito não é problematizar se esses “eventos narrativos” em sala de aula são ou não caracterizados como “*performances* culturais”, mas compreender a importância do ato de narrar e, conseqüentemente, a importância de criar espaço para que os estudantes sejam os narradores, pois “histórias são contadas tanto para entreter quanto para instruir ou interpretar” (TURNER *apud* HARTMANN, 2011, p. 187).

Benjamin (1994, p. 205) já indicava o desaparecimento desse dom de ouvir:

desaparece o dom de ouvir, e desaparece a comunidade dos ouvintes. Contar história sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história.

Assim, explica o pesquisador, “à medida que a arte de narra se extingue, se reduz a comunicabilidade da experiência” (*Ibidem*, p. 207). E acrescenta: “quem escuta uma história está em companhia do narrador; mesmo quem a lê partilha dessa companhia” (*Ibidem*, p. 213), apontando para o sentido coletivo da experiência do acesso às narrativas.

Contar e recontar as histórias. Oralidade, escrita e novamente oralidade. A quarta etapa do projeto foi a de transformação das escritas epistolares e autobiográficas em uma intervenção cênico-pedagógica, com o intuito de comunicar, compartilhar o processo construído em sala e algumas das experiências de vida daqueles estudantes que foram levados àquele espaço-tempo da EJA Campo.

Então, entrelaçam-se meus papéis de educadora, militante e atriz. Posteriormente, também o de pesquisadora. Há aqui uma linha tênue entre a interpretação teatral da personagem “professora Rayssa” e a vivência em si, pois o meu papel em cena não se desvencilha dos meus papéis como educadora e como artista. Minha presença em cena – e a elaboração em si dessa intervenção – é a confluência de minhas experiências como atriz em coletivos de teatro político, como arte-educadora em escola do campo e como militante.

O meu papel em cena pode ser compreendido a partir da função narrativa que desempenho, mesmo quando leio as cartas – entendidas aqui como documentos da realidade – em primeira pessoa. O narrar, como colocou Benjamin, permite que o narrador construa sua narrativa a partir da própria experiência e também da experiência relatada por outros. Em *Chá de Cartas*, a plateia é convidada a ouvir histórias dos estudantes, da professora e da escola, histórias que são mediadas pela minha leitura, pelo meu trabalho como professora e como atriz.

O Teatro Épico<sup>68</sup>, que faz parte do campo do Teatro Político, incorpora elementos narrativos – como, por exemplo, a presença de um narrador (ou do eu-épico). Em *Cena de*

---

<sup>68</sup> “Na Alemanha, Bertold Brecht sistematizou o Teatro Épico enquanto método. Ao buscar uma resposta para a questão de como o teatro poderia representar o mundo contemporâneo, o dramaturgo propôs uma forma teatral que superasse as limitações da ilusão dramática, preocupando-se em tornar o teatro um instituto didático, um instrumento fundamental para a compreensão dos problemas sociais” (ROCHA *et al.*, 2015, p. 25). Em *Dicionário de Tetro*, Patrice Pavis assim sintetiza o Teatro Épico: “Na década de vinte, BRECHT, e, antes dele, PISCATOR deram este nome a uma prática e a um estilo de representação que ultrapassam a dramaturgia clássica, “aristotélica”, baseada na tensão dramática, no conflito, na progressão regular da ação. [...] A tendência

*Rua – Modelo de uma cena de Teatro Épico*, Bertold Brecht (1967) ensina que o ator deve distanciar-se da personagem e apresentar as situações de maneira a levar os espectadores a refletirem criticamente. Para isso, o ator deve ser um demonstrador do que aconteceu. Brecht procura explicar como o ator deve fazer isso, dando como exemplo uma cena primária de teatro épico e “de certa maneira ‘natural’, um acontecimento que pode ocorrer em qualquer esquina:

a testemunha ocular de um atropelamento representa a um grupo de pessoas como ocorreu o acidente. Estas, ou nada observaram do que aconteceu ou não concordam com a testemunha (já que presenciaram o fato "de outra maneira"); o importante é que o demonstrador mostra o comportamento do motorista, ou da vítima, ou de ambos, de tal modo que os presentes possam formar uma opinião sobre o atropelamento (BRECHT, 1967, p. 142).

importante que essa demonstração não seja muito perfeita, pois não atingiria seu objetivo, caso a atenção da assistência se centralizasse na capacidade do demonstrador em interpretar diversos personagens (*Ibidem*, p. 143).

Em nossa cena de rua, excluimos uma das características do teatro tradicional, a preparação da ilusão. A apresentação de nosso demonstrador é essencialmente repetitiva: já ocorreu o acontecimento, trata-se agora de sua repetição. Se neste particular, a cena de teatro seguir a cena de rua, então o teatro deixará de dissimular que não é teatro, assim como a demonstração de esquina admite ser apenas uma demonstração (e não pretende simular o acontecimento real) (*Ibidem*).

O demonstrador [...] não se esquece nunca, nem deixa esquecerem, que ele não é o personagem representado, mas o demonstrador. Em outras palavras, o que o público vê não é uma fusão de demonstrador com personagem representado, nem se trata também de um terceiro independente e harmônico [...] As opiniões e os sentimentos do demonstrador não se confundem com as opiniões e sentimentos do personagem representado (*Ibidem*, p. 147-148).

Na intervenção cênico-pedagógica eu sou essa espécie de “testemunha ocular”, que tem acompanhado o retorno desses estudantes à escola, com todas as dificuldades inerentes ao processo desse retorno, que inclui trabalhar (fora ou em casa), frequentar a escola à noite, lidar com os problemas do transporte, etc. Sou a pessoa que ouviu dos próprios estudantes as suas histórias anteriores a esse retorno. Mas, ao invés de demonstrar os acontecimentos, trago à cena documentos que procuram concretizar a “voz”, o discurso desses sujeitos, pertencentes à classe trabalhadora e à zona rural.

---

do teatro, a partir do final do século XIX, é integrar a sua estrutura dramática os elementos *épicos*: relatos, supressão da tensão, ruptura da ilusão e tomada da palavra pelo narrador, cenas de massa e intervenções de um coro, documentos entregues como num romance histórico, projeções de fotos e de inscrições, *songs* e intervenções de um narrador, mudanças à vista de cenário, etc.” (2005, p. 130-131). O Teatro Épico também pode apresentar “personagens coletivas, representantes de classes. Um teatro que estabelece um olhar distanciado sobre as contradições da realidade, de forma a desnaturalizá-las, revelando o mundo como transformável e os sujeitos como transformadores desse mundo. O teatro como espaço de enfrentamento” (BORGES, 2015, p. 33).

A informação sobre gênero, idade e série dos autores das cartas, ao final de cada leitura, elimina a possibilidade de identificação da narradora como uma das estudantes. No entanto, as minhas cartas e diários, ou seja, os textos da “Professora Rayssa”, os únicos que revelam a identidade da autora, trazem essa dubiedade, essa fusão entre narradora-demonstradora e personagem. Em outros momentos, entre algumas das cartas, falo diretamente com a plateia, do lugar que ocupo como a dramatóloga e atriz da intervenção, mas também com a legitimidade da professora que acompanhou aquele processo de rememoração e escrita de cada estudante-autora<sup>69</sup>. Dessa maneira, narradora, personagem “Professora Rayssa”, atriz e dramatóloga são a mesma pessoa, sou eu “representando” papéis que também desempenho fora de cena.

Toda essa problematização talvez faça parte apenas do olhar atento de quem pensa a cena esteticamente, analisando as relações entre forma e conteúdo, pois nunca houve nenhum comentário ou questionamento a esse respeito, nas rodas de conversa, após as apresentações. Para os espectadores, enquanto espectadores e não estudiosos ou críticos teatrais, parece não haver dúvidas de que todas essas (narradora, professora, atriz, dramatóloga) sou eu, não existindo a construção de uma personagem fictícia, como, de fato, não há<sup>70</sup>. O que há (ou que se pretende) é uma construção artística a partir de histórias de sujeitos reais, documentadas em cartas, que pode ser compreendida dentro do campo do teatro documentário.

Entretanto, ainda pensando o trabalho de atriz a partir desse “modelo” de teatro épico proposto por Brecht, em “Cena de Rua”, há uma questão bastante divergente: em *Chá de Cartas*, os sentimentos da leitora (os meus sentimentos) se confundem com os sentimentos das personagens, em relação aos meus próprios textos e, também, durante a leitura das cartas das estudantes, porque a intervenção parte das relações humanas construídas no ambiente escolar ao longo de quase seis anos. Não faço alterações nas cartas das estudantes, algumas correções e sugestões foram feitas durante o trabalho em sala de aula, mas, depois da entrega, as cartas foram conservadas exatamente como as estudantes as fizeram<sup>71</sup>.

Em cena, todas elas têm a grafia de cada estudante-autora, não são cópias nem digitalizações. Entretanto, em uma relação empática, procuro trabalhar com os sentimentos que as cartas me causam – demonstrando-os por meio do ritmo, do tom de voz, dos gestos, das pausas –, transformando em cena a minha interpretação dos sentimentos das personagens-

---

<sup>69</sup> Como há apenas dois estudantes-autores homens, decidi generalizar no feminino.

<sup>70</sup> O que já está firmado, inclusive, em uma espécie de pacto de confiança, e será abordado logo mais.

<sup>71</sup> Houve apenas a junção da carta de uma estudante com o seu texto elaborado para a árvore genealógica. Vide 5ª Carta de estudante.

estudantes ao escrevê-las ou ao recordar tais vivências, havendo sim uma fusão de sentimentos.

Figura 32: Apresentação no II Seminário Literatura, Artes e Mídias (LIAME), em 22/06/2017



Sobre o desempenho do texto falado, no trabalho de ator, que é dar voz a um texto que não é seu, Marcela Grandolpho (2016, p. 18) chama a “capacidade de um ator para expressar sua emoção, suas sensações e intenções através da voz ao falar o texto” de “performance das intenções”, sendo o termo “performance” no sentido de “atuação, desempenho ou manifestação da competência linguística do falante” e o termo “intenção” “como a maneira pela qual um ator executa a percepção dos acontecimentos e do mundo interno da personagem”.

A autora esclarece que o “público deve ser capaz de ler essas intenções no corpo do ator e de ouvi-las em sua voz. Os sentimentos e as sensações vêm à superfície, a partir de uma indicação no corpo, para que o público possa compreendê-los como parte de uma narrativa” (GRANDOLPHO, 2016, p. 18).

Sem planejar ou sem que percebesse inicialmente, as lembranças que tinha e tenho das estudantes-autoras, a maneira como me senti nas primeiras vezes em que li as cartas – e como ainda me sinto muitas vezes – e as sensações que tive ao receber as notícias de violência ligadas aos nossos estudantes foram fatores que estabeleceram subtextos para cada narrativa, que se transmutavam em certa atitude e gesto cênico. Hartmann (2011), tratando a respeito da corporalidade dos contadores de caso, da incorporação da memória dos gestos das personagens narradas no gesto do narrador, recorre a Walter Benjamin:

Enfatizando a importância do corpo no ato de narrar, Benjamin (*apud* VAZ, 2001, p. 59) comenta: “Narrar e relatar a história tal como ela relampeja nesse momento [...] tal como narrador, por sua presença corporal, sensorial, pode ser-lhe testemunha. Trata-se, portanto, do relato presencial de uma experiência corporalmente vivida, mesmo que seja a de ouvir a narração” (HARTMANN, 2011, p. 214).

Portanto, levo para cena a minha experiência em ouvir e/ou ler cada um daqueles relatos construídos por quem realmente viveu aqueles acontecimentos. A coreógrafa e pesquisadora Lícia Maria Moraes Sánchez (2010, p. 93), em sua pesquisa sobre dança-teatro, afirma que o que se propõe “na Dramaturgia da Memória, é que o ator haja como ele mesmo, de acordo com seu ponto de vista sobre a própria vivência”. A vivência desse processo de construção das cartas em sala de aula, a transposição desse trabalho para uma intervenção cênica e o compartilhamento das experiências vividas por estudantes e por mim, provocaram-me uma série de sentimentos. Minhas primeiras leituras das cartas foram marcadas com muita emoção. Emoção, muitas vezes, presentificada em cena.

Sánchez explica que “na Dramaturgia da Memória, portanto, age-se como um ser humano que ‘não faz de conta’” (*Ibidem*, p. 93). Para ela, nesse trabalho em que o ator-criador aciona voluntariamente os mecanismos da memória a partir de um tema determinado para a criação, ao “interpretar” esse tema,

estamos nos referindo ao esclarecimento que fazemos sobre o nosso próprio texto, isto é, determinada “ideia” que temos sobre o tema. É que o ator sente e expressa movido pelo senso “poético”. Esse aspecto não significa a interpretação de texto nem da personagem. Enfim, é o que pensamos na medida em que a materialização é um modo de ver, de sentir e de expressar a emoção provocada pelo estímulo (*Ibidem*, p. 93).

Assim como a memória emocional vem de forma imediata, ela também vem a convite: é a “memória emocional via pensamento”, de acordo com que se percebe em si. Quando o estímulo é proposto em um processo criativo, parte-se intencionalmente para reflexão sobre este. Essa atitude é um convite à manifestação da memória, à reação ao estímulo, trazendo lembranças de imagens vividas ou imaginadas, ativadas com determinada intenção (*Ibidem*, p. 94-95).

Em cena, procuro trazer aqueles sentimentos das primeiras vezes em que li as cartas, mas com certo domínio das ações que derivam deles. Para Benjamin (1994, p. 205), como numa produção artesanal, o narrador deixa sua marca nas histórias narradas:

A narrativa [...] não está interessada em transmitir o “puro em-si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. Os narradores gostam de começar sua história com uma descrição das circunstâncias em que foram informados dos fatos que vão contar a seguir, a menos que prefiram atribuir essa história a uma

experiência autobiográfica. [...] seus vestígios estão presentes de muitas maneiras nas coisas narradas, seja na qualidade de quem as viveu, seja na qualidade de quem as relata.

Essa “marca” que imprimo nas narrativas, essa fusão de sentimentos, elas não têm como intuito emocionar os espectadores ao ponto de paralisá-los. Pelo contrário, o que tenho percebido é que a emoção gerada na plateia parte de uma relação de identificação, mas também de um reconhecimento da necessidade de mudança da escola. Os debates posteriores às apresentações têm apresentado questões relativas ao papel da escola pública na luta de classes, na luta contra o machismo, na construção de um futuro melhor para a juventude e para a classe trabalhadora, etc. Uma das razões do trabalho transpor as paredes da sala de aula é justamente o seu potencial de questionar a realidade e de motivar que se combatam as contradições. É o desejo de intervir na realidade.

Sobre os sentimentos e reflexões que *Chá de Cartas* gera nos espectadores, Moraes (2018, p. 2058) relata o seguinte:

Refletindo sobre o meu ato de leitura, lembro claramente do impacto que senti ao ouvir alguns relatos que, certamente, se fossem ficção não teriam me atravessado com tanta força. Não se trata da purgação ou catarse, que provoca alívio quando a recepção acaba. É difícil descrever o indizível, mas o que senti se aproxima de “tapas na cara” que ao mesmo tempo me sensibilizaram profundamente, mas também me fizeram repensar sobre as dificuldades sociais das minhas alunas e a minha postura em relação a elas. Assim, minha leitura cênica transitava por potentes lugares de instabilidade levando-me a uma aventura ao mesmo tempo sensível, intelectual e transformadora, a qual analiso como “experiência estética”.

Hartmann (2011, p. 187) explica que a teoria do antropólogo Victor Turner “prevê que os dramas sociais fornecem material para muitas histórias”, e que “enquanto narram e mostram a si mesmos, os contadores promovem uma reflexão coletiva sobre esses processos de crise e de transformação” (*Ibidem*, p. 188).

Em *Chá de Cartas*, os espectadores são convidados a pensar criticamente as questões e contradições sociais que emergem das narrativas. Por meio dos depoimentos sobre as experiências pessoais, uma série de questões reverbera no âmbito coletivo, na esfera social, como violência de gênero; gravidez na adolescência e questões de gênero ligadas à maternidade; falta de escolas no campo e de transporte coletivo e/ou escolar; uso de drogas; necessidade de abandonar os estudos para ajudar os pais no sustento da família; a defasagem idade-série; etc. As cartas, em alguma medida, documentam a realidade social em que cada um daqueles estudantes estava inserido no momento em que precisou interromper os estudos.

Para Moraes (2018, p. 2.057), o discurso cênico de *Chá de Cartas*

foi organizado de forma genuína, em uma cadência de leituras de cartas que denuncia as situações de opressão sofridas pelos estudantes. Pois os relatos pessoais dos alunos se apresentavam inicialmente como experiências individuais desprezíveis, mas à medida que iam se repetindo em diferentes contextos, se entrecruzavam e indiretamente denunciavam as opressões sociais sofridas pelos alunos, como a dificuldade de acesso à escola, vulnerabilidade social (fome, violência), machismo estrutural, exploração do trabalhador rural, desvalorização do trabalho do pequeno produtor, racismo estrutural, etc.

Compartilhar tais histórias e descobrir que colegas tinham histórias parecidas criou um espaço de acolhimento e apontou para essa necessidade de luta por direitos. Elaborar narrativas pessoais e tomar o espaço de fala em sala de aula geraram um sentimento de empoderamento<sup>72</sup>. As aulas abriram espaço para que cada um daqueles sujeitos reelaborasse questões de seu passado e presente, com a possibilidade de vislumbrar transformações futuras. Soler explica que a opção por documentar traz, implicitamente, a vontade de elaborar uma narrativa que encontre no passado, próximo ou distante, a compreensão do presente e a presença do futuro: “A memória, assim, não é o que passou, mas a reescrita e a consequente significação dado ao passado” (SOLER, *Op. cit.*, p. 58).

Além dessa reelaboração do passado, nossas aulas possibilitaram que as/os estudantes se apresentassem como autoras da memória e do registro de sua própria história, que, em consonância com as narrativas de vida de seus pares, deixam de ser “apenas” uma história pessoal para ocupar a esfera coletiva, situando-se entre as diversas questões de ordem social e política presentes em nossa sociedade.

Partir da esfera aparentemente individual para compreendê-la dentro da esfera social é uma das características do teatro épico. A pesquisadora Maria Silvia Betti (2005, p. 98) explica que o teatro épico rompe com o padrão de representação que separa eventos coletivos de acontecimentos individuais, recontando estes enquanto históricos.

A intervenção cênico-pedagógica configura-se, basicamente, na leitura dessas cartas. Suprimir os nomes de seus autores, indicando o gênero, a idade e a série que cursavam, foi acordado com os estudantes para que não se sentissem expostos. Tal procedimento acaba cumprindo também outro papel, o de passar do singular para o plural, da esfera privada para a esfera pública. A escola acaba por reproduzir as situações de exclusão e as relações hierárquicas da nossa sociedade, como bem colocou Miguel Arroyo (2017, p. 25):

---

<sup>72</sup> De acordo com Leila de Castro Valoura, a palavra “empoderamento”, em português, foi criada por Paulo Freire: “Embora a palavra *Empowerment* já existisse na Língua Inglesa, significando “dar poder” a alguém para realizar uma tarefa sem precisar da permissão de outras pessoas, o conceito de Empoderamento em Paulo Freire segue uma lógica diferente. Para o educador, a pessoa, grupo ou instituição empoderada é aquela que realiza, por si mesma, as mudanças e ações que a levam a evoluir e se fortalecer” (FREIRE, 2005, p. 2).

Se algum traço esteve persistente no sistema escolar – da educação da infância à universidade – foi o de ter reproduzido as hierarquias de classe, gênero, raça, etnia, hierarquias de homens-mulheres, negros-brancos, pobres-ricos, capital- trabalho. A EJA foi e é um dos níveis-espacos escolares onde essas hierarquias foram e são mais nítidas.

Não ter com quem deixar os filhos no horário da escola não é um problema individual de Ana ou Maria, mas um problema que diz respeito às mulheres da classe trabalhadora, que não têm renda suficiente para contratar alguém ou alguma instituição para cuidar das crianças enquanto vão estudar. Do mesmo modo, não podem contar com os pais das crianças para tal tarefa. Por esse motivo, acabam saindo da escola.

Alguns movimentos sociais conseguiram atender a essa demanda das mães-estudantes e criaram um espaço para receber as crianças sob a supervisão de educadoras e educadores que realizam atividades adequadas a cada idade. No MST, por exemplo, esse espaço é chamado de *Ciranda Infantil*<sup>73</sup>. Mas as nossas Escolas de Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores ainda não criaram uma estratégia para receber os filhos de suas educandas e educandos, levando as mulheres, sobretudo, ao abandono escolar. Por ser uma questão social, sua resolução no âmbito individual não soluciona, de fato, o problema, o que o torna um ponto a ser debatido pela própria escola e pela sociedade como um todo.

As contradições sociais que levam essas/esses estudantes a serem hoje educandas/os da EJA e as condições históricas que as/os colocam diante de tantas dificuldades precisam fazer parte dos assuntos e conteúdos da escola, como defende Arroyo:

Os próprios profissionais das escolas públicas e as crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos populares percebem que o outro lado da história social, econômica, política, cultural está ausente nas verdades dos currículos. Uma história da qual são vítimas históricas, exigindo conhecê-la. Aprenderam a resistir e levam às escolas saberes de resistências a essa história: a pobreza, a opressão, o trabalho de onde chegam e para onde voltam. Saberes de resistência ao seu viver provisório sem prazo, a viver em espaços marginais na cidade, sendo expulsos de suas terras. Resistência à destruição da agricultura camponesa, ao desemprego, à fome. Resistência ao extermínio de milhares de crianças e de jovens, em sua maioria negros, nos presídios ou nas periferias da cidade...

---

<sup>73</sup> Sobre o surgimento das *Cirandas*, Roseli Caldart explica que: “Nos assentamentos que passaram a discutir processos alternativos de organização da produção e que incluíam a participação das mulheres, também começaram a ser criadas novas formas de cuidar das crianças, tendo rodízio de mães e as creches improvisadas em uma das casas. Talvez o embrião do que viriam até depois das cirandas infantis no Movimento. [...]. Nas atividades de formação de educadoras começava então a discussão sobre como combinar o atendimento às crianças com um *cuidado pedagógico* mais amplo a essa faixa etária. O nome *creche* não parecia sugerir isso, já que, com essa denominação, havia verdadeiros *depósitos de criança* que não coincidiam em quase nada com os princípios pedagógicos do Movimento. No desafio de inventar outro nome, certamente influiu a experiência cubana dos *círculos infantil*, já conhecida de alguns membros do setor de educação. Logo veio o novo batismo: *cirandas infantis*, nomeado esse esforço de educar as crianças pequenas segundo princípios que estavam implícitos na expressão *ciranda*, e que a associam com igualdade, solidariedade, brincadeira e muita alegria” (CALDART, 2016, p. 274).

[...] não há lugar na verdade dos currículos para o direito a saberem-se, ao saber desse outro lado da história social em que são marginalizados. Outra história constituinte da História Nacional, mas silenciada. A criatividade das autorias docentes inventa tempos-espacos, temas geradores nos quais as verdades dessa outra história real encontrem um lugar. Onde os outros garantam direito a esses saberes, a essas verdades de seu injusto sobreviver (*Op. cit.*, p. 14-15).

“O direito a saberem-se”, de que tanto fala Arroyo, passa pelo direito a entenderem em que tempo vivem, a entenderem que o trabalho incerto, precarizado e informal não é fruto apenas da falta de formação, mas do padrão capitalista de trabalho.

Na realidade atual de trabalho não formal, de trabalho informal, instável, precarizando, na qual a maior parte dos adolescentes, jovens e adultos que estudam está, essa esperança se perde. Não se vive da esperança de um futuro. Tem de se viver dando um jeito no presente. "Meu tempo é hoje". O presente passa a ser mais importante do que o futuro. [...] Essas vivências do tempo-trabalho- hoje trazem consequências muito sérias para educação, por que a educação sempre se vinculou a um projeto de futuro, e o passado-presente ficou marginalizado (ARROYO, *Op. cit.*, p. 56).

Hartmann (2011, p. 229) defende que uma das principais maneiras que o ser humano tem “de manifestar, comunicar e até mesmo compreender a experiência seria colocá-la sob a forma narrativa”. O processo de construção de *Chá de Cartas* possibilitou que aqueles estudantes revisitassem o passado à luz do presente e pensassem o presente à luz do passado.

Na escola, não apenas eu pude conhecer um pouco da história de cada um e cada uma, mas também os demais professores, que reconheciam as histórias de alguns e se impressionavam com as histórias de outros, já que não teriam sequer imaginado que duras vivências carregam muitos de nossos estudantes.

Voltando à cena, antes de iniciar a leitura das cartas, recebo o público com uma xícara de chá de erva cidreira, ao som do disco “Cantares da Educação do Campo”, começando com a música “Não vou sair do campo”<sup>74</sup>, de Gilvan Santos, que fala sobre o direito à Educação *do* e *no* Campo. Antes de iniciar o projeto, a letra dessa música foi recitada por dois estudantes, na *I Semana Camponesa*, no turno matutino, e cantada em forma de RAP, na *II Semana Camponesa*, no noturno, por um estudante da EJA, que também a apresentou na *Exponoturno* e em uma reunião da Educação do Campo na EAPE/SEDF. Logo, é uma canção que já havia sido inserida em nosso ambiente educacional.

Essa canção, composta por um artista do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra, claramente dialoga com o mote de nosso projeto. A Escola do Campo, como apresentada no primeiro capítulo, é uma conquista desse e de outros movimentos sociais. A educação é um

<sup>74</sup> A letra da canção está no roteiro da intervenção, no capítulo anterior.

direito para os povos do campo, das águas e das florestas; é um direito conquistado por meio da luta; é uma escola que deve dialogar com os saberes e culturas de sua população, pensar a agricultura como parte de um projeto de nação e de soberania, e defender relações de produção “com mais humanização”, “pro bem da população”; é uma escola que deve respeitar a natureza e festejar o semear a terra.

De acordo com Guê Oliveira, percussionista e integrante do Setor de Cultura do MST, na matéria de divulgação do lançamento da Musicoteca Inezita Barroso<sup>75</sup>, o papel de músicos e musicistas do Movimento é deixar para as próximas gerações “o legado de lutadoras e lutadores. Perpetuar através da música a luta de todos e de cada um”<sup>76</sup>.

Consonante a essa ideia de permanência do registro de um legado para as próximas gerações, as pesquisadoras Apoliana Regina Groff e Kátia Maheirie (2011, p. 362) defendem que a música “possibilita a ressignificação de acontecimentos vividos no passado e também dá sentido aos momentos vivenciados no presente”, assumindo para os integrantes do MST a função “mediadora na ativação da memória, da objetivação da subjetividade, promovendo novas formas de sentir e de reafirmar sua condição social”.

Entendimento semelhante é apresentado pela pesquisadora Janaina Moscal (2017, p. 85), para quem as “linguagens artísticas apresentam-se, no MST e outros movimentos sociais, como possibilidade de reorganização social, potencialmente capazes de organizar repertórios de sensações, sentimentos, emoções”. As expressões artísticas no Movimento, segue a autora,

constituem-se como um espaço de reflexão, de formação e ampliação da militância” e, “para além de todas as intenções de formação político-pedagógica”, propiciam “sentimentos de coletividade os quais, por sua vez, *animam* e dão sentido a suas ações, promovendo a continuidade da *luta* (MOSCAL, 2017, p. 85, grifos da autora).

Abrindo *Chá de Cartas*, no momento em que recepciono os espectadores e sirvo-lhes uma xícara de chá, essa canção torna-se uma espécie de prólogo, contextualizando o mote da intervenção, a questão do direito à educação do campo. A música traz, para mim e para as pessoas que conhecem a sua origem<sup>77</sup>, a força de uma canção escrita por um Sem-Terra, que canta o valor de suas lutas e o seu amor à terra.

<sup>75</sup> Espaço que objetiva trazer à tona a memória musical do MST, a partir de cada período histórico, e divulgar os álbuns produzidos pelo Movimento e obras de parceiros que tenham a temática de luta.

<sup>76</sup> Disponível em: <http://www.mst.org.br/2016/07/19/mst-disponibiliza-seu-acervo-musical-em-musicoteca.html>

<sup>77</sup> Em muitas apresentações, estiveram presentes na plateia pessoas que fazem parte de movimentos sociais do campo ou que compartilham de suas ideologias, bem como pessoas ligadas à luta pela Educação do Campo.

Figura 33: Apresentação na Licenciatura em Educação do Campo, na FUP/UNB, em 05/05/2017



Assim como as cartas, o chá servido também é de verdade, colhido do quintal de minha casa ou do canteiro da escola. Isso é confidenciado a cada espectador enquanto ofereço o chá e agradeço a cada um pela presença. Então, espero que se acomodem, desligo o som e me sirvo também de uma xícara de chá.

Davi Giordano (2014, p. 116-117) aponta esse momento de acolhimento, na recepção dos espectadores, como uma espécie de apresentação do jogo cênico, em que se apresenta a figura da “atriz-dramaturga” e que favorece firmar uma espécie de comprometimento com a veracidade das histórias que serão contadas, uma espécie de “parceria na credibilidade com os espectadores em relação à linguagem cênica do espetáculo que irão assistir”.

Durante o *Chá de Cartas*, em um dos momentos em que converso diretamente com a plateia, numa espécie de distanciamento atriz-personagem, explícito que todas as histórias relatadas nas cartas são parte da vida dos estudantes das turmas em que eu lecionava. Dessa maneira, busco assegurar que todos tomem ciência da veracidade das cartas, caso ainda reste alguma dúvida. Existe uma espécie de pacto de confiança entre mim, na qualidade de representante da obra, e o público. Esse pacto, na Literatura, “Philippe Lejeune (1975) chama de *o pacto autobiográfico* [...] um acordo mútuo entre o autor e o leitor, permitindo que este último se responsabilize pela crença na obra de arte” (apud GIORDANO, 2014, p. 78-79).

De antemão, esse *pacto autobiográfico* existe entre os estudantes, autores das cartas, e eu. O destinatário grafado *na* carta, quando não sou eu, pode não receber nunca a mensagem<sup>78</sup>, pode não chegar a ser o destinatário *da* carta, contudo, a solicitação foi que escrevessem sinceramente como se fossem enviá-la; que relatassem o que aconteceu para que interrompessem os estudos e como foi o retorno à vida escolar – o que aconteceu ou como gravaram na memória o acontecido.

<sup>78</sup> Não tenho notícia de que alguma carta tenha sido enviada aos outros destinatários.

Essa ideia do pacto de confiança é defendida por Giordano quando se refere ao *Teatro Biodramático*<sup>79</sup>:

O contar em cena se caracteriza por uma narração que se refere a um acontecimento passado. No contar, a pessoa que executa tal ação está organizando as suas imagens no espaço e tempo adequado para estimular a comunicação com receptor daquele a quem está sendo dirigido o relato. A narração oral se estabelece através de um pacto de confiança entre o artista e o espectador (*Op. cit.*, p. 62).

Ter conhecimento da veracidade das cartas muda o olhar que se tem sobre a cena, considerando a relação entre arte e vida, que é defendida de maneira mais objetiva – ou mais incisiva – por esse tipo de proposta artística<sup>80</sup>. Além disso, saber da relação concreta de ensino-aprendizagem que existia entre mim, professora, e elas/eles, estudantes-autoras/es, explicita o caráter pedagógico da obra e o seu intuito de intervir na realidade.

Giordano, inclusive, defende que “o espectador deve ser informado pela produção sobre o caráter experimental do que irá assistir” (*Ibidem*, p. 76). Esse conhecimento prévio é importante para que se estabeleça o pacto de confiança. Em *Chá de Cartas*, no material de divulgação das apresentações<sup>81</sup>, também é mencionada a presença das autobiografias dos estudantes-trabalhadores, já situando o público sobre a veracidade das histórias contadas.

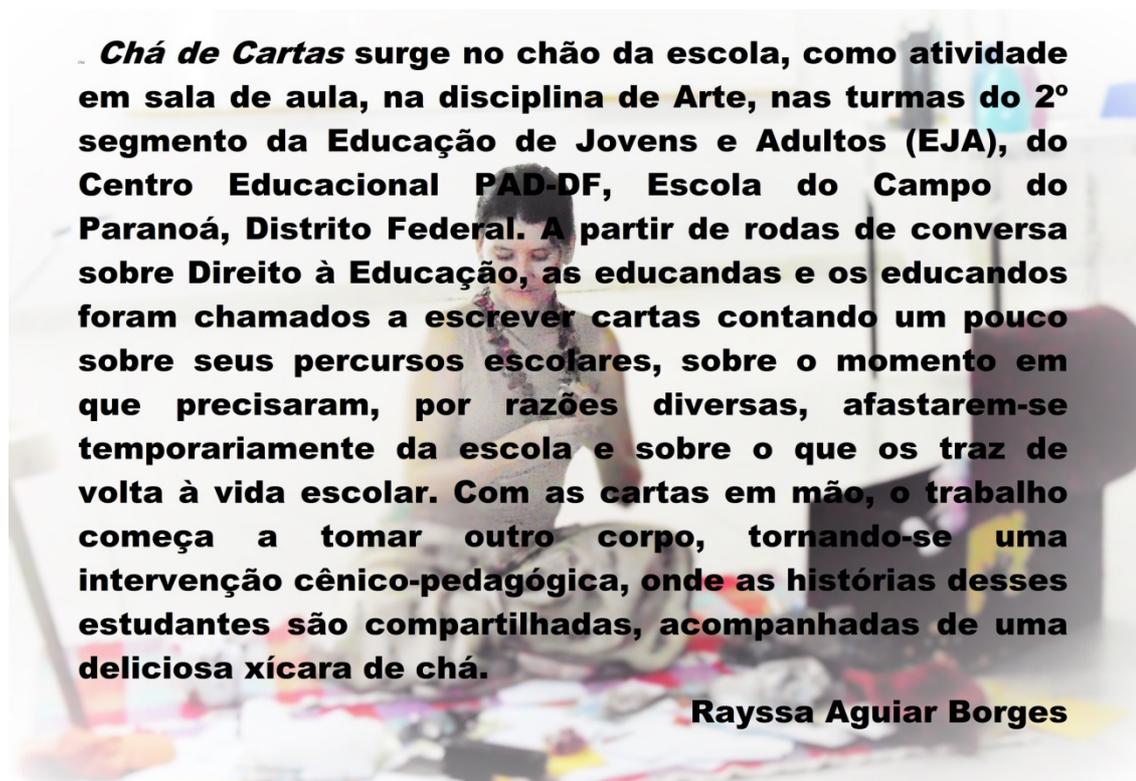
---

<sup>79</sup> De acordo com Giordano, o *Teatro Biodramático* é uma das formas de *Teatro Documentário*: “*Biodrama* = bio (vida) + drama (ação, conflito) = drama da vida. [...] o *Biodrama* como uma das muitas vertentes possíveis do *Teatro Documentário Contemporâneo*. O *Biodrama* tem como material de inspiração a biografia de uma pessoa viva” (2014, p. 48) e que “teve contato direto com o processo de criação artística” (2014, p. 74).

<sup>80</sup> A relação arte-vida existe em qualquer obra de arte, mas, muitas vezes, de maneira metafórica. Aqui, pactua-se previamente que tudo que será lido e dito em cena é verdade (ainda que a verdade possível, a verdade da memória).

<sup>81</sup> Vide imagem 3, em anexo.

Figura 34: Material de divulgação de Chá de Cartas



Ao final da intervenção, costuma acontecer uma roda de conversa para que eu possa explicar como a atividade foi construída em sala de aula e como se tornou uma intervenção cênico-pedagógica. Desse modo, a plateia pode compartilhar a sua experiência em assisti-la e partilhar suas histórias relacionadas à temática. Como quase sempre apresento o *Chá de Cartas* em espaços que dialogam com a Educação, surgem muitos relatos e reflexões sobre escola e sala de aula, havendo também uma identificação muito forte com as histórias contadas, reiterando que as questões apresentadas aí não se restringem aos indivíduos em particular, mas fazem parte de problemas da sociedade.

Se a “História Oficial” não dá voz aos grupos sociais desfavorecidos e oprimidos ou, como coloca o professor Michael Lewis (1999, p. 46), já citado anteriormente, “os que perdem as batalhas, os mortos e os que são escravizados não escrevem histórias”, a Escola Pública, de alguma maneira, precisa propiciar espaços para que seus estudantes, trabalhadores e filhos da classe trabalhadora em sua maioria, possam refletir sobre sua história, elaborá-la, transmiti-la oralmente, escrevê-la. E mais, a Escola precisa dar visibilidade às suas demandas, pois o passado desses sujeitos, nas palavras de Arroyo (2017, p. 29), “pesa com pesado peso sobre suas trajetórias de vida. Não carregam um passado rosado. Nem individual”. Tampouco o presente aliviou o fardo. “As lembranças de infância na cidade e nos campos, percorrendo

esses mesmos espaços, continuam presentes. Atuais. Não passaram. Não pertencem a um passado superado” (*Ibidem*).

Sobre a História Oral, Giordano (2014, p. 67) lembra que, “principalmente nos anos oitenta e noventa, as instituições universitárias começam a dar maior atenção para as perspectivas metodológicas em relação à oralidade como produção de conhecimento histórico”. Em complemento,

Dessa maneira, surgem outros tipos de fontes documentais com tons próximos à intimidade e à subjetividade. O biodrama partilha vínculos ideológicos com a História Oral na medida em que engloba pessoas comuns que não tiveram oportunidade de expressar sua voz como contribuição de saberes e conhecimentos para a História Oficial. A História Oral incorpora as experiências de vida como significados históricos, fazendo com que a subjetividade se torne informação objetiva. A experiência pessoal de um indivíduo se torna a fonte de saber cultural. Surgem outras categorias de documentos além dos textos escritos. Dentro das muitas novas possibilidades de fontes históricas, o relato oral se torna de grande importância. São os novos métodos de inscrição da história coletiva. Segundo Le Goff, isso seria a revolução documental do século XX, dando nascimento à historiografia moderna (1991, p. 230). A necessidade de ampliar a noção de documento permitiu que além do documento escrito, consideremos também documentos ilustrados, imagens, registros sonoros, videográficos etc. Dessa maneira, a memória coletiva e de massa se organiza como patrimônio cultural. Isso comprova o maior reconhecimento ao valor histórico de um documento advindo da massa (GIORDANO, 2014, p. 67-68).

Para o pesquisador, compreender o Teatro Documentário como parte da História Oral possibilita vislumbrá-lo como uma experiência que ultrapassa as fontes acessíveis de informação permitidas pela História Tradicional: “O *teatro documentário* permite que o registro documental seja presentificado em cena pela memória viva e ativa, em estado de experiência, de dança, de movimento” (GIORDANO, 2014, p. 68).

Patrice Pavis (2011, p. 387), no verbete de seu *Dicionário de Teatro*, define o Teatro Documentário como aquele “que só usa, para seu texto, documentos e fontes autênticas, selecionadas e ‘montadas’ em função da tese sociopolítica do dramaturgo”. Em decorrência da reutilização de fontes verídicas, Pavis (2011, p. 387) o coloca como “*herdeiro do drama histórico*”, e explica que ele “se opõe a um teatro de pura ficção, considerado demasiado idealista e apolítico, e se insurge contra a manipulação dos fatos, manipulando também ele os documentos para fins partidários”. Contudo, é preciso pontuar, como vimos nos capítulos anteriores, que a memória não é uma fotografia do passado, ela é sua reconstrução a partir do olhar do presente, portanto, não é sua reprodução exata.

Outra característica que Piscator aponta é a noção de “Montagem Combativa”:

No lugar da fábula e da ficção, encontra-se a instalação de materiais ordenados de acordo com seu valor contrastivo e explicativo. O uso de fragmentos dispostos conforme um esquema global e um modelo socioeconômico critica a visão habitual da sociedade imposta por um grupo ou uma classe, e ilustra a tese sustentada.

A montagem e a adaptação teatral dos fatos políticos mantêm o teatro em seu papel de intervenção estética e não direta na realidade. A perspectiva que daí resulta esclarece as causas profundas do acontecimento descrito e sugere soluções de substituições (WEISS, 1968 *apud* PAVIS, 2011, p. 388).

*Chá de Cartas* é uma intervenção cênico-pedagógica constituída *a partir das* – e *com as* – cartas escritas pelos estudantes da EJA Campo, levando em conta que suas memórias ali escritas fazem parte dessa história não oficializada, como a História Oral citada por Giordano, que busca a voz das pessoas comuns, quase sempre excluídas do processo de registro histórico dos acontecimentos. No geral, podemos entender as cartas como documentos, como “documentos expressivos” (HAROCHE-BOUZINAC, 2016, p. 24), como fontes de registro de acontecimentos que não dizem respeito apenas ao universo particular daqueles sujeitos, mas às questões sociais, como apontei anteriormente e como explica Piscator:

A criatura no palco tem para nós o significado de uma função social. No ponto central não está sua relação consigo próprio, nem a sua relação com Deus, mas sim a sua relação com a sociedade. Quando ele surge, surge com ele, ao mesmo tempo, a sua classe ou a sua camada social. Os seus conflitos, morais, espirituais ou impulsivos, são conflitos com a sociedade. [...] uma época em que as relações do geral, a revisão de todos os valores humanos, o revolucionamento de todas as relações sociais estão na ordem do dia, não pode ver a criatura humana a não ser em sua posição diante da sociedade e diante dos problemas sociais de sua época, isto é, só pode vê-la como ser político (*Op. Cit.*, p. 156).

Também há na construção de *Chá de Cartas* o intuito de fazer dela uma “montagem combativa”, no sentido de intervir na realidade de forma estética e política. A escolha das cartas que leio e a sequência em que isso é feito têm, como uma de suas intenções, ampliar a voz desses sujeitos, estudantes-trabalhadores e autores de sua memória, evidenciando uma série de problemas sociais que os alijam do processo escolar na infância, adolescência ou juventude – e, em muitos casos, mesmo na fase adulta, depois de ingressarem na EJA – e as dificuldades que enfrentam para se manterem na escola atualmente. Não vejo esse posicionamento como uma “manipulação” dos fatos, mas uma “tomada de partido”, um posicionamento crítico-reflexivo, a escolha de um lado na luta de classes.

Assim como Giordano defende que o biodrama procura problematizar a representação do sujeito comum no teatro, “legitimando a dimensão do cotidiano como espetáculo teatral” e que o “aporte cultural da representação autobiográfica em cena legitima a vida das pessoas como produção artística, social e histórica” (*Op. cit.*, p. 19), *Chá de Cartas* também parte das

histórias de pessoas comuns para provocar a reflexão sobre as condições sociais e históricas que as levaram até ali e sobre qual o nosso papel no processo de transformação dessas condições.

São pessoas comuns que nos confiam sua intimidade, suas dores, num ato de generosidade e coragem. A cena propõe um espaço intimista para o compartilhamento dessas histórias. Sentada sobre um tapete de tear, confeccionado artesanalmente em Minas Gerais, estado em que nasceu a maior parte de minha família, rodeada pelas cartas escritas ao longo desses anos de escrita autobiográfica em sala de aula e de objetos e acessórios que, de alguma maneira, fazem parte de minha história, leio cada uma das cartas escolhidas com a plateia bem próxima a mim. Não há mais música depois que me sento e o cheiro de erva cidreira permanece no ar. A intenção é que seja um ambiente acolhedor e propício a se contar e a ouvir histórias. Procedimentos de quebra da quarta parede e de interpretação de múltiplas personagens permitem-me narrar a intimidade com certo distanciamento cênico, ainda que haja também um envolvimento emocional na execução dessas narrativas.

Mais do que encontrar dramaticidade na vida dessas pessoas comuns, interessa aqui encontrar o sentido épico da história desses sujeitos, como parte da luta de um povo que historicamente vem sendo alijado do direito ao acesso e à permanência à/na educação (pública e de qualidade).

O contar histórias, para nossos antepassados indígenas, de acordo com Pedro Cesarino (2015, p. 8), é “uma das maneiras mais importantes de transmitir conhecimentos”. As narrativas orais estão ligadas à forma como esses povos “entendem o mundo e tudo que nele existe, da mesma forma que nós aprendemos com livros e aulas nas escolas” (*Ibidem*, p. 9-10). A história de nossos estudantes nos faz conhecer a história da classe trabalhadora alijada do direito à educação, das mulheres oprimidas pelas relações machistas e da força de superação desses sujeitos. Suas histórias nos transmitem conhecimento de mundo.

E quem de nós, quando criança, não ouviu histórias? Quantos de nós já não as narrou? A sala de aula – toda a escola – também pode ser esse espaço da “contação”, do ouvir e do narrar. Se não formos nós a elaborar e a contar as nossas próprias histórias, quem os fará?

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2016, p. 77), escreveu Paulo Freire, em sua terceira carta pedagógica, quando, estarecido pelo assassinato do índio pataxó Galdino Jesus dos Santos<sup>82</sup>, redigiu suas últimas palavras<sup>83</sup>. Então, se a educação é essencial para transformar a sociedade, nós, educadoras(os) e educandas(os), profissionais da educação e comunidade escolar, nós que somos a escola, precisamos ter a clareza de que mudança é essa da qual é imperativo que façamos parte. A escola pública deve estar a serviço de quem?

Naquela carta, referindo-se ao cruel assassinato de Galdino, Paulo Freire chama-nos a responsabilidade de lutar por um mundo melhor:

Se nada disso [as brincadeiras violentas na infância, a inexistência da ética que rege as relações no cotidiano das pessoas, a pouca ou nenhuma importância dada ao respeito ao mais fraco e à reverência à vida humana, vegetal e animal, etc., no contexto de suas casas, classe social, escola ou vizinhança], a meu juízo, diminui a responsabilidade desses agentes da crueldade, o fato em si de mais esta trágica transgressão da ética nos adverte de como urge que assumamos o dever de lutar pelos princípios éticos mais fundamentais como do respeito à vida dos seres humanos, à vida dos outros animais, à vida dos pássaros, à vida dos rios e das florestas. Não creio na amorosidade entre mulheres e homens, entre os seres humanos, se não nos tornarmos capazes de amar o mundo. Ecologia ganha uma importância fundamental neste fim de século. Ela tem que estar presente em qualquer prática educativa de caráter radical, crítico ou libertador.

Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando amor.

[...]

Desrespeitando os fracos, enganando os incautos, ofendendo a vida, explorando os outros, discriminando o índio, o negro, a mulher não estarei ajudando meus filhos a ser sérios, justos e amorosos da vida e dos outros (*Ibidem*, p. 77).

Defendo que a escola pública deve estar a serviço da classe trabalhadora e de seus filhos e filhas, sobretudo quando falamos da Educação de Jovens e Adultos. Sendo assim, a escola deve se inserir na luta por uma sociedade justa, onde todos possam viver com dignidade.

A Educação do Campo busca a construção de uma escola que faça parte da edificação desse projeto de sociedade, não só para o campo, mas também para a cidade. Por isso, Roseli Caldart defende a necessidade da escola, em seu cotidiano, contribuir para a construção da

---

<sup>82</sup> O cacique pataxó Galdino foi assassinado por cinco jovens de classe média, em Brasília. Ele estava na cidade em razão de um processo de reivindicação da terra de seu povo e dormia em um ponto de ônibus na W3 Sul, na madrugada de 20 de abril de 1997, um dia após o Dia do Índio, quando os jovens atearam-lhe fogo.

<sup>83</sup> Paulo Freire faleceu na madrugada de 2 de maio de 1997, aos 75 anos.

“convicção de que nada é impossível de mudar”, desenvolvendo parâmetros coletivos que orientem as ações para um projeto de futuro, gerando indignação diante das injustiças e da capacidade de contestá-las e enfrentá-las. Para a pesquisadora, a escola deve capacitar seus sujeitos “para tomada de posição e de decisões, para fazer análise da realidade, para querer construir e para agir de forma organizada” (CALDART, 2012, p. 40). Ler a palavra deve ser ler o mundo, como aprendemos com Paulo Freire. Escrever a palavra deve ser escrever a vida.

Portanto, não é só a escola o espaço de aprendizagem, para a pesquisadora, integrante do Setor de Educação do MST, a luta social pode educar as pessoas, e isso significa afirmar que o ser humano se forma não apenas por meio “de processos de conformação social, mas ao contrário, que há traços de sua humanidade construídos nas atitudes de inconformismo e contestação social, e nas iniciativas concretas de lutar pela transformação do ‘atual estado de coisas’”. Entendendo que não só a escola nos forma para a vida, mas a própria vida nos educa, é importante compreender, como explica Caldart (2012, p. 39-40), que a escola pode cultivar esse “*estado permanente de luta*”, esse ímpeto por justiça social.

Nesses meus poucos anos de Secretaria de Educação, percebo que ainda temos muito a aprender sobre trabalho coletivo, sobre a escola que contemple as necessidades da classe trabalhadora, sobre a escola em função de um projeto de sociedade, sobre quem são os estudantes, quem são esses passageiros da noite, que percorrem longos caminhos até a escola. Sobre os estudantes da Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores, Miguel Arroyo diz que:

[...] Sua condição de passageiros da noite remete-os a passageiros do fim da cidade, do fim da linha, do fim dos campos, passageiros dos últimos degraus nas hierarquias de classe, raça, gênero, trabalho, renda, moradia. Escolarização. De volta à escola, têm direito a entender-se não apenas como passageiros do fim do dia, mas como persistentes passageiros do fim da cidade, dos campos, da organização do trabalho, da concentração da terra, da renda. Porque eles, elas, seus coletivos nesses fins-con-fins, nestas margens? Ao voltar à EJA, encontrarão respostas? Tais passageiros esperam ao menos que os conhecimentos e seus mestres e os garantam seu direito a entender-se.

[...] Os passageiros têm direito a entender como essas hierarquias de classe, raça, gênero, lugar e de escolarização se cruzam e reforçam. [...] Os profissionais da educação desses jovens-adultos têm direito e dever de entender essas hierarquias para garantir o direito dos educandos/as a entenderem-se (ARROYO, 2017, p. 25).

Deparar-me com o livro de Arroyo, depois de iniciada esta pesquisa, foi como encontrar um interlocutor, alguém que entendia o que eu queria dizer, ainda que eu não houvesse conseguido formular tais reflexões, alguém que entendia o que eu queria saber. A construção do *Chá de Cartas* fez parte dessa busca da sala de aula como um espaço que contribua para esse “entender-se”. As narrativas pessoais, reelaborando o que aconteceu no

passado para que hoje esses estudantes sejam “passageiros da noite”, nos revela – a mim e a eles próprios – quem são, que dificuldades encaram, que anseios trazem em suas mochilas.

Se, como coloca Luciana Hartmann (2011, p. 283), “num certo sentido, a narrativa constitui um modo de pensar”, descobrimos uma maneira de pensar poeticamente a vida, de trazer a vida para a sala de aula e a sala de aula para a vida. A história de cada uma e de cada um fez parte de nossas atividades escolares, na confecção da *Arpillera*, no Teatro Fórum, na pesquisa da árvore genealógica, na “contação” de histórias, na análise da animação, na redação e leitura da carta. Essas histórias percorreram outras escolas, outros espaços, outras cidades.

Investidas/os do poder de elaborar intelectualmente, redigir e narrar sua própria história, muitas/os venceram o desafio da escrita com tal eficácia que, depois de apresentar o *Chá de Cartas*, sempre me perguntam se reescrevi as epístolas para a cena. Não, não as reescrevi.

As atividades que os põe a falar de suas experiências de vida funcionam como um dispositivo que os permite tomar a palavra. Se nós, educadoras, e seus colegas de sala somos capazes de escutá-los com atenção, aprendendo com eles, abre-se um caminho de autoconfiança e empoderamento daqueles sujeitos, como indivíduo e como integrantes de uma coletividade. Michèle Petit (2010, p. 225) também defende que a passagem à escrita contribui para uma melhoria da autoestima, “nascimento do texto [é o] nascimento do sujeito”, como a pesquisadora coloca em um subtítulo de “A arte de ler”.

Não pude aferir se, depois de nossos trabalhos de escrita pessoal, esses estudantes-trabalhadores sentiram-se mais instigados à leitura. Petit, em sua pesquisa sobre projetos de mediação de leitura, encontrou caminhos que dizem que essa é uma possibilidade bastante possível: “Perguntando-se qual caminho pode conduzir ao predomínio do livro nas sociedades pouco letradas, Daniel Fabre (2010, p. 215) responde: ‘Simples assim: a escrita. O poder da letra torna-se nosso quando a reproduzimos num caderno próprio’”. Em nossa experiência, não foram as letras reproduzidas em atividades escolares de cópias, foram as letras de suas próprias palavras, palavras de seus próprios discursos, os quais, depois, foram reproduzidos na leitura de seus colegas em sala ou pela minha leitura em cena.

Assim como Boal (1988) prega que o teatro é uma arma que deve ser manipulada pelo povo, a palavra escrita também é uma arma que deve ser apropriada de forma efetiva por nossos estudantes, pela classe trabalhadora.

Investir tempo e energia em atividades de escrita autoral, autobiográfica ou não, pode abrir espaço para que as/os estudantes se enxerguem como escritores em potencial.

Transformar algumas das cartas num trabalho teatral deixou mais evidente a força estética desse material. *Chá de Cartas* cumpriu o papel de socialização das contradições sociais, que retira os filhos da classe trabalhadora da escola e que os faz retornar ao processo de formação escolar quando jovens e adultos trabalhadores, enfrentado ainda vários desafios para permanecer na escola; ao mesmo tempo em que revelou o seu próprio processo de construção como cena teatral, expondo o processo e o contexto da escrita das cartas.

As cartas organizam de forma literária o conteúdo social presente na memória de vida daquelas educandas. *Chá de Cartas* organiza de forma cênica essas cartas e esses conteúdos. Para dizer nos termos de Iná Camargo Costa, a forma estética de *Chá de Cartas* é o conteúdo social sedimentado.

A intervenção cênico-pedagógica, com seus elementos de teatro documentário, de teatro político, de narrativa, mostrou-se potente, dentro e fora da escola, em pautar, de maneira sensível e crítica, o debate sobre Educação de Jovens e Adultos, sobre Educação do Campo, sobre que escola almejamos, sobre quem são os passageiros da noite, aqueles que seguem em itinerários pelo direito a uma vida justa, do trabalho para a EJA.

A força da linguagem teatral, a força da arte como processo de elaboração intelectual e estética para a compreensão do mundo em que vivemos, de suas contradições e possibilidades, o poder do teatro de reunir pessoas e gerar reflexões e debates fazem com que eu creia ainda mais na importância das linguagens artísticas da Educação Básica.

O *Chá de Cartas* existiu (existe) porque os educandos e as educandas ocuparam o lugar de fala, porque reconhecemos a importância do percurso de cada um e a necessidade de aprendermos com suas – com nossas – histórias. Como é forte abrir a sala de aula para as experiências de vida dos estudantes, aprimorar a escuta e perceber aí as “identidades coletivas, relações de gênero e poder, violência, e outros tão presentes assuntos do cenário social brasileiro, diante dos quais professores, alunos, familiares encontram-se ora aceitando, ora resistindo e por isso mesmo, recriando valores e saberes” (PEREIRA *et al.*, 1998, p. 9).

Não é porque interromperam os estudos no passado que essas pessoas pararam de se formar, de se humanizar, como bem pontua Arroyo. Parar de estudar não quer dizer parar de pensar, parar de ler o mundo e de buscar entender-se em meio às relações sociais. “O trabalho é a vivência mais forte nesses processos de sua formação. Essas pessoas têm o direito a esses reconhecimentos quando voltam à escola” (ARROYO, 2017, p. 46-47).

No prefácio do livro de Maria Clarisse Vieira (2016), Arroyo, sobre a história-memória de educadores/as na EJA, mostra-nos que a força está

em narrarem uma história-memória-testemunho. Há histórias-memórias-testemunho sobre educação especificamente do povo, dos trabalhadores oprimidos que precisam ser reveladas para testemunhar que Outra EJA aconteceu e acontece. Nos faltam experiências-testemunho de tantos educadores/as e educandos/as. Se a história-memória da educação do povo e dos jovens-adultos trabalhadores da EJA fossem narrada por eles, suas testemunhas, seria outra diferente da história memória oficial, das Campanhas, das Diretrizes, do PNE. A história-memória-testemunha sempre será Outra da oficial (*Ibidem*, p. 10)

Ainda temos muito a caminhar. Nem mesmo conseguimos atingir as metas do PDE. Porém, se ainda não realizamos integralmente as estratégias da Meta 8, da Meta da Educação do Campo, podemos dizer que elas nos dão ferramentas para lutar por uma escola que priorize o pensamento crítico, que prime pela construção de uma sociedade com justiça social, que respeite a natureza, que forme sujeitos cientes de que o mundo é transformável. Ainda que a existência da lei não garanta sua efetiva realização, ela nos dá segurança para travar as batalhas dentro da própria instituição, pois não são todos os profissionais e gestores da educação que defendem essa escola que nós defendemos.

Por fim, mas sem encerrar o debate, arremato essas considerações com mais uma citação da Educação do Campo, nas palavras de Caldart (2012, p. 33):

Quantos desafios a um projeto educativo! E quantas exigências de conhecimentos de fundo que implicam na superação também do modo capitalista de fazer ciência. Quantos conteúdos formativos com que a escola pode se vincular e quantos desafios para que se repense o modo capitalista de fazer escola!

Seguimos, pois, nessa luta, porque há que se marchar ainda por longos caminhos... E

mais uma vez vou fazer o máximo para vencer mais essa batalha. (8ª carta de estudante).  
Quero que acredite dessa vez que vou conseguir, pois essa luta não depende só de mim” (7ª carta de estudante).

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. **Passageiros da Noite: do trabalho para EJA. Itinerários pelo direito a uma vida justa.** Petrópolis: Vozes, 2017.
- BACIC, Roberta. História das *arpilleras*/Arpilleras, su historia. In: Arpilleras da resistência política chilena/de la resistencia política chilena. Brasília: Ministério da Justiça, 2012. Disponível em: <https://arpillerasdaresistencia.files.wordpress.com/2012/01/catalogo-eletronico-arpilleras1.pdf> Acesso em: 04 jul. 2019.
- BARBOSA, Anna Izabel Costa. **A organização do trabalho pedagógico na Licenciatura em Educação do Campo/UnB: do projeto às emergências e tramas do caminhar.** 2012. 351f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2012.
- BASTOS, Hermenegildo. Introdução: a obra literária como leitura/interpretação do mundo. In: BASTOS, Hermenegildo José de Menezes; ARAÚJO, Adriana de F. B. (Org.). **Teoria e prática da crítica literária dialética.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011. p. 9-22.
- BENJAMIN, Walter. A imagem de Proust. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 36-49. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/9158> Acesso em: 04 jul. 2019.
- BENJAMIN, Walter. O Narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 195-221.
- BETTI, Maria Silvia. A Atualidade de Vianinha: reflexões a partir de O método Brecht, de Fredric Jameson. In: **Revista ArtCultura**, Uberlândia, v. 7, n. 11, p. 87-99, jul./dez. 2005.
- BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.
- \_\_\_\_\_. A árvore do Teatro do Oprimido. In: **Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas.** São Paulo: Cosac Naify, 2013a. p. 15-19.
- \_\_\_\_\_. Oprimidos e opressores. In: **Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas.** São Paulo: Cosac Naify, 2013b. p. 21-27.
- BORGES, Rayssa Aguiar. **CPC da UNE: Para além de reducionismos e preconceitos. Análise das peças Brasil, versão brasileira e O petróleo ficou nosso.** 2010. 175f. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária e Literaturas) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_. Mas, afinal, o que entendemos por Teatro Político? In: ROCHA, Eliene; VILLAS BÔAS, Rafael Litvin; PEREIRA, Paola Masiero e BORGES, Rayssa Aguiar (Org.).

**Residência agrária da UNB: teatro político, formação e organização social.** Avanços, limites e desafios da experiência dos anos de 1960 ao tempo presente, caderno 4. São Paulo: Outras Expressões, 2015. p. 31-34.

\_\_\_\_\_. Cartas – as histórias e lutas d@s estudantes do 2º segmento da EJA do CED PAD-DF pelo direito à educação, contadas em cartas e regadas com chá de erva cidreira do nosso quintal. In: BRASIL, Anderson Fabrício Andrade; SILVA, Cícero da; ARAÚJO, Gustavo Cunha de; ET AL (Org.). In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS – EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESCOLONIZAÇÃO DE SABERES, 1., 2017, Tocantinópolis. **Anais eletrônicos...** Tocantinópolis: Fundação Universidade Federal do Tocantins, 2017. p. 257-266. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/317801158>> Acesso em: 14 mai. 2018.

BOSI, Ecléia. Halbwachs, ou a reconstrução do passado. In: **Memória e sociedade: lembranças de velhos.** São Paulo: Companhia das Letras, 1994. p. 53-56.

\_\_\_\_\_. Histórias dos Velhos. In: **Memória e sociedade: lembranças de velhos.** São Paulo: Companhia das Letras, 1994. p. 85-91.

BOTTOMORE, Tom (Org.). Intelectuais. In: **Dicionário do pensamento marxista.** Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988. p. 194-195.

CALDART, Roseli Salete. O MST e a ocupação da Escola. In: **Pedagogia do Movimento Sem Terra.** São Paulo: Expressão Popular, 2016. p. 225-317.

\_\_\_\_\_. Caminhos para a transformação da Escola. In: AUED, Bernardete Wrublewski; VENDRAMINI, Célia Regina (org). **Temas e problemas no ensino em Escolas do Campo.** São Paulo: Outras Expressões, 2012. p. 23-57.

CAMARGO, Goiandira de Fátima Ortiz de. Poesia e memória em Cora Coralina. In: **Revista Signótica**, Goiânia, v. 14, p. 75-85, 2002. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/xmlui/handle/ri/14620>. Acesso em: 04 jul. 2019.

CANDIDO, Antonio. O direito à Literatura. In: **Vários Escritos.** São Paulo/Rio de Janeiro: Duas cidades/Ouro sobre o azul, 2004. p. 169-191.

CESARINO, Pedro. Introdução sobre as narrativas indígenas. In: **Histórias Indígenas dos tempos antigos.** São Paulo: Claro Enigma, 2015. p. 7-13.

CHIENÈ, Adèle. A narrativa de formação e a formação de formadores. In: NÉVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O Método(auto)biográfico e a Formação.** Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 59-80.

COMISSÃO DE ANISTIA DO MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. **Arpilleras da Resistência Política Chilena**. Projeto Marcas da Memória. Catálogo Eletrônico. Brasília: Biblioteca Nacional, 2012. p. 3. Disponível em <<https://arpillerasdaresistencia.files.wordpress.com/2012/01/catalogo-eletronico-arpilleras1.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2018.

COSTA, Iná Camargo. O repertório formal do agitprop. In: ROCHA, Eliene; VILLAS BÔAS, Rafael Litvin; PEREIRA, Paola Masiero; BORGES, Rayssa Aguiar (Org.). **Residência agrária da UNB: teatro político, formação e organização social**. Avanços, limites e desafios da experiência dos anos de 1960 ao tempo presente, caderno 4. São Paulo: Outras Expressões, 2015. p. 35-41.

\_\_\_\_\_. **Agitprop e Teatro do Oprimido**. 2017. Disponível em: <https://institutoaugustoboal.org/2017/03/15/agitprop-e-teatro-do-oprimido-texto-de-ina-camargo-costa/>. Acesso em: 08 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. Estética Teatral. In: **Caderno do Foliás**, São Paulo, Grupo Foliás D'Arte, n. 8, 1. sem. 2006.

DISTRITO FEDERAL. Plano Distrital de Educação 2015/2024. Lei nº 5.499, de 14 de julho de 2015. Aprova o Plano Distrital de Educação – PDE e dá outras providências. **Diário Oficial do Distrito Federal**, nº 135, Brasília, DF, 15 de julho de 2015. Disponível em: [http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/pde\\_15\\_24.pdf](http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/pde_15_24.pdf). Acesso em: 17 jun. 2018.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns de seus componentes relacionais. In: NÉVOA, Antônio; FINGER, Matthias (org.). **O Método (auto)biográfico e a Formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 81-95.

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 5-11.

FREIRE, Ana Maria Araújo (Organização e participação). **Paulo Freire – Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 2016. p. 77.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Patrícia. **‘A tempestade’ conta Boal no exílio**. 2016. Disponível em: <http://teatrojornal.com.br/2016/08/a-tempestade-conta-boal-no-exilio/#more-18015>. Acesso em: 04 set. 2018.

GHEDINI, Cecília Maria. Descompasso entre a legislação e a escola do campo. In: **A Produção da Educação do Campo no Brasil: das Referências Históricas à Institucionalização**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017. p. 337-344.

GIORDANO, Davi. **Teatro Documentário Brasileiro e Argentino: O Biodrama como a Busca pela Teatralidade do Comum**. Porto Alegre: Armazém Digital, 2014.

GONÇALVES, Felipe Canova; BÔAS, Rafael Litvin Villas; SILVA, Adriana Gomes. **Linguagens Artísticas e Escola da Terra: da Formação Continuada de Professores às possibilidades de ação em Escolas do Campo**. 2019. No prelo.

GRANDOLPHO, Marcela. **A incorporação vocal do texto: técnicas psicofísicas para transformar texto em ação**. São Paulo: Perspectiva, 2016.

GROFF, Apoliana Regina; MAHEIRIE, Kátia. A mediação da música na construção da identidade coletiva do MST. In: **Política & Sociedade – Revista de Sociologia Política**, Florianópolis, PGSP/UFSC, v. 10, n. 18, p. 351-370, abr. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2175-7984.2011v10n18p351/17547>. Acesso em: 20 jun. 2018.

HAMON, Christine. Formas dramatúrgicas e cênicas do teatro de agitprop. In: COSTA, Iná Camargo; ESTEVAM, Douglas; VILLAS BÔAS, Rafael. **Agitprop: cultura e política**. São Paulo: Expressão Popular, 2015. p. 83-97.

HAROCHE-BOUZINAC, Geneviève. **Escritas Epistolares**. São Paulo: Edusp, 2016.

HARTMANN, Luciana. **Gesto, palavra e memória: performances** narrativas de contadores de casos. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2011.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. In: NÉVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O Método (auto)biográfico e a Formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 59-79.

KUNZ, Marinês Andrea; OLIVEIRA, Ana Paula Marques Cianni de. O desvendar da enunciação no curta-metragem *Vida Maria*. In: **Revista Comunicação Midiática**, v. 8, n. 1, p. 76-95, jan./abr. 2013.

LEJEUNE, Philippe. Como terminam os diários? In: **O Pacto Autobiográfico: De Rousseau à Internet**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 310-326.

LEWIS, Michael. **Alterando o Destino**. Por que o passado não prediz o futuro. São Paulo: Moderna, 1999.

MATTAR, Sumaya. O lugar do relato autobiográfico no sistema formativo Cartografias de si. In: **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, ECA/USP, v. 11, n. 2, p. 259-273, mai./ago. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1983734833913>. Acesso em: 04 jul. 2019.

MORAES, Martha Lemos de. Chá de Cartas – Intervenção cênico pedagógica: mediações teatrais e seus desdobramentos no Centro de Ensino Médio Urso Branco. In: GUIMARAES,

L.; REGO, L. (orgs). **Ações políticas de/para enfrentamentos, resistências e recriações:** Anais [do] XXVIII Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil [e] VI Congresso Internacional dos Arte/Educadores [recurso eletrônico]. Brasília, DF, 2018. p. 2048-2064. Disponível em: [http://www.faeb.com.br/site/wp-content/uploads/2019/05/anais\\_confaeb\\_2018.pdf](http://www.faeb.com.br/site/wp-content/uploads/2019/05/anais_confaeb_2018.pdf) Acesso em: 06 jul. 2019.

MORENO, Vicente Nunes. Ocularização e Auricularização. In: **Para além do olhar:** o ponto de vista no filme *A mulher sem cabeça*. 2015. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul / Faculdade dos Meios de Comunicação Social, Porto Alegre, 2015. p. 63-69.

MOSCAL, Janaina dos Santos. **Sentimentos da luta:** música e mística no Movimento dos trabalhadores rurais Sem-Terra. 2017. 283p. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Florianópolis, 2017.

NÉVOA, António; FINGER, Matthias (Org). **O Método (auto)biográfico e a Formação.** Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

PALUDO, Conceição. Educação Popular. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (Org.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Expressão Popular, 2012. p. 280-285.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro Político.** São Paulo: Perspectiva, 2011.

PEREIRA, Adriana Pontes et al. **Histórias e Narrativas de Mulheres na Educação.** Cuiabá: EdUNIC, 1998.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade.** São Paulo: Editora 34, 2010.

PIEROBON, Camila. Nikolai Leskov: o narrador de Walter Benjamin. In: **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 44, n. 2, p. 263-269, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/revcienso/article/download/854/831>. Acesso em: 09 jul. 2018.

PISCATOR, Erwin. **Teatro Político.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

RAMOS, Márcio. **Vida Maria.** [Filme]. Produção de Márcio Ramos, direção de Márcio Ramos. Brasil, 2006. 8,35 min. color. son. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG\\_htum4](https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_htum4) Acesso: 25 jun. 2018.

RÊSES, Erlando da Silva; CASTRO, Mad'Ana Deserée Ribeiro; BARBOSA, Sebastião Cláudio. Contribuição do Materialismo Dialético para o estudo da EJA. In: RODRIGUES, Maria Emília de Castro; MACHADO, Maria Margarida (Org.). **Educação de jovens e**

**adultos trabalhadores:** produção de conhecimento em rede. Curitiba: Appris, 2018. p. 79-102.

RIBEIRO, Marlene. Sujeitos Sociais e Educação Popular - Educação rural/do campo. In: **Movimento Camponês, Trabalho e Educação:** liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. São Paulo: Expressão Popular, 2013. p. 39-43.

RIBEIRO, Marlene. Educação rural/do campo: Contradições. In: **Movimento Camponês, Trabalho e Educação:** liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. São Paulo: Expressão Popular, 2013. p. 165-193.

ROCHA, Luiz Augusto. **Modernização e diferenciação social (o caso do Programa de Assentamento Dirigido do Distrito Federal - PAD/DF)**. 1992. 193p. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1992.

ROCHA, Eliene; VILLAS BÔAS, Rafael Litvin; PEREIRA, Paola Masiero e BORGES, Rayssa Aguiar (Org.). Histórico e Metodologia do Teatro do Oprimido. In: **Residência agrária da UNB:** teatro político, formação e organização social. Avanços, limites e desafios da experiência dos anos de 1960 ao tempo presente, caderno 4. São Paulo: Outras Expressões, 2015. p. 25-29.

SÁNCHEZ, Lícia Maria Morais. **A Dramaturgia da Memória no Teatro-Dança**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

SANTIAGO, Socorro. O Protocolo: Instrumento de Trabalho de Bertolt Brecht, um recurso metodológico. In: KOUDELA, Ingrid Dormien (Org.). **Um vôo brechtiano:** teoria e prática da peça didática. São Paulo: Perspectiva: FAPESP, 1992. p. 93-112.

SEDF. **Currículo em Movimento da Educação Básica:** Pressupostos Teóricos. Brasília: 2014a. Disponível em: [http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subeb/cur\\_mov/1\\_pressupostos\\_teoricos.pdf](http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subeb/cur_mov/1_pressupostos_teoricos.pdf) Acesso em: 11 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. **Currículo em Movimento da Educação Básica:** Educação de Jovens e Adultos. Brasília: 2014b. Disponível em: [http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subeb/cur\\_mov/1\\_pressupostos\\_teoricos.pdf](http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subeb/cur_mov/1_pressupostos_teoricos.pdf) Acesso em: 11 nov. 2018.

SOARES, Magda. **Metamemória-memórias:** travessia de uma educadora. São Paulo: Cortez, 2001.

SOLER, Marcelo. **O Campo do Teatro Documentário:** morada possível de experiências artístico-pedagógicas. 2015. 221f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) - Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

VASCONCELOS, Luiz Paulo. **Dicionário de Teatro**. Porto Alegre; São Paulo: L&PM, 1987.

VIEIRA, Maria Clarisse. **Memórias-Testemunho de Educadores**: Contribuições da Educação Popular para a Educação de Jovens e Adultos. Curitiba: CRV, 2016.

VALOURA, Leila de Castro. **Paulo Freire, o educador brasileiro autor do termo empoderamento em seu sentido transformador**. Instituto Paulo Freire, 2005. Disponível em:  
[https://www.researchgate.net/publication/303912423\\_Paulo\\_Freire\\_o\\_educador\\_brasileiro\\_autor\\_do\\_termo\\_Empoderamento\\_em\\_seu\\_sentido\\_transformador](https://www.researchgate.net/publication/303912423_Paulo_Freire_o_educador_brasileiro_autor_do_termo_Empoderamento_em_seu_sentido_transformador). Acesso em: 30 jun. 2019.

## ANEXOS

### Anexo 1: Depoimento da Professora Gabriela Azevedo

Informalmente, encontrei-me com Gabriela, Coordenadora Intermediária da Regional de Ensino do Paranoá. O intuito desse encontro foi saber melhor sobre o assédio do agronegócio em uma Escola do Campo do Paranoá, que aconteceu em 2018. Segue a nossa conversa:

GABRIELA - Eu lembro que, logo no início do ano, eu fui chamada para uma reunião com o coordenador da Regional, que é coisa rara, nem sempre eu sou chamada para as reuniões junto ao coordenador, né? A gente na UNIEB só é chamada quando é uma coisa muito importante. Ele veio me falar que tinha sido solicitada uma reunião com a parte pedagógica, né, com a UNIEB e com ele, pela empresa, com representantes do núcleo de educação da *Syngenta*. E aí... Marquei a reunião, só que, num primeiro momento não me falaram que era da *Syngenta*, que era uma proposta de materiais para as escolas do campo, mas eu já suspeitava que fosse alguma coisa assim, né... E aí, quando eu cheguei na reunião, eram dois funcionários, né, se apresentaram e... Trouxeram um único caderno, que era um caderno do professor, não era um caderno que explicava muito, não era o material que os estudantes iam receber nas escolas e assim, durante a reunião inteira, eu, a minha chefe de UNIEB, os dois representantes da *Syngenta* dessa parte de educação e o coordenador da regional. E desde o princípio, eu e a minha chefe, a gente perguntou “mas a gente vai ter acesso a esses materiais?” Aí eles falaram “olha se vocês aceitarem, sim”. E aí a minha chefe... Eu nem precisei me colocar logo, né? Aí eu falei: “bom, mas a gente precisa ver o material referencial. Não, não é assim que funciona, né? Por isso que o pedagógico foi chamado para essa reunião, por isso que o coordenador solicitou nossa presença”. Aí a moça que estava representando a *Syngenta*, ela trouxe mais de uma vez que era difícil o acesso. Aí a gente pediu, perguntou se não tinha via... se não tinha digitalizado esse material disponível no site, ela falou que não. Ou seja, ficou muito tempo a gente insistindo, eu e a minha chefe, para que a gente tivesse acesso ao material completo, principalmente os cadernos dos estudantes. E depois de muita insistência, ela falou que entregaria pra gente um caderno do estudante. E um deles foi entregue para a gente, com atividades... que era o que tinha atividades... Era um material de mais ou menos 100 páginas. Eu lembro que eu digitalizei para mandar para SUBEB. Depois do nosso primeiro parecer, eu digitalizei para mandar para a SUBEB, umas

90 e poucas páginas, 92 páginas, com conteúdo mesmo, né, do caderno dos estudantes. E já de cara a gente olhou o conteúdo bem... tratando de água, por exemplo, de uma maneira bem superficial, né, aquele modo simples da coisa... que é assim: “fecha sua torneira”

RAYSSA - como se não fosse o agronegócio um dos grandes responsáveis...

GABRIELA – Exatamente, desfocando... bem superficial o discurso... Eu já achei péssimo, assim... [...] é um material com uma qualidade gráfica boa, realmente. O ano da água, né, porque esse era o tema, e o material começava com abordagem da água. Não citava poluição dos mananciais por conta de agrotóxico, nada disso, nada, nada, nada. Ou seja, ficou na superficialidade da água. Eu já não gostei aí, começando aí. Passando para frente, vinha assim uma abordagem com foco no trabalhador, né, que sabendo usar... Eu não lembro bem como era o nome do capítulo, mas “sabendo usar, não tem problema”, entendeu? E aí começava falando dos “defensivos” agrícolas, usava bem palavras para amenizar o que é realmente. E aí tem uma parte só de uso de EPIs, equipamentos de proteção individual para quem usa/aplica, para casos de intoxicação, ou seja, um material bem voltado para isso, e falando de controle de pragas, do quanto era importante para economia, para agricultura e o desenvolvimento. E aí, eu lembro assim, que eu procurei no material algo que falar sobre agricultura familiar e outras coisas, e tinha um único quadradinho, sabe essas caixinhas? Falando sobre o que é agricultura familiar, bem [*ênfase no “bem”, prolongando a sonoridade da palavra*] superficial novamente e nenhuma outra abordagem de agroecologia. Esse foi o principal motivo para a gente, né?

Mas os argumentos usados para embasar, para negar foi que não tinha nenhuma abordagem ligada à agroecologia, à autonomia dos povos do campo, a gente embasou na legislação, em quais são os objetivos de um material que aborde, por exemplo, a agroecologia. É algo que tem justiça social relacionado, ou seja, o material não falava disso. Que tem fala sobre os impactos ambientais de qualquer atividade humana, qual a diferença da agroecologia para uma agricultura orgânica, para uma agricultura... com todos os nomes bonitos que tem: sintrópica, orgânica... A diferença da agricultura principal é a justiça social, né? Nem na parte do quadradinho lá, falava disso. Questão da terra, ocupação do solo, e a retirada da autonomia dos povos quando você mexe nas sementes, tem pacotes sendo vendidos, e é bem isso, que o material deixava subentendido... Na hora você via que era um material totalmente enviesado e que deixava que era preciso usar... se soubesse usar, não tinha problema, ignorava as questões ambientais, ignorava as questões sociais. E uma das coisas que também nos ajudou a vetar foi não ter acesso aos materiais completos, né. A gente não teve acesso, mesmo pedindo, a gente escrever um e-mail para Syngenta, pedimos muitas vezes para que eles nos enviassem

material completo, para nossa análise. E a gente só pegou um caderno de atividades e, o primeiro, que depois ela levou, que foi esse do professor, que a gente viu durante a reunião. E aí ela deu um [*ênfase no “um”*] caderno de atividades dos estudantes, depois de muita insistência. E não tinha nenhum material disponível digital... e assim, a primeira coisa que eu fiz também foi procurar o que eles tinham disponível na internet, né, da empresa, na área de educação, e eu achei só um material de caixas de abelhas para cidade, sabe? Aquelas caixinhas de abelha: “crie abelhas sem ferrão na cidade”. Que é bizarro, né, porque eles respondem por crimes por matar insetos polinizadores, então não é à toa que eles têm um projeto desses, que é mesmo para amenizar um trabalho que... Enfim, aí eu comecei a olhar e eles não tinham nada, nada [*ênfase no “nada”*] no site sobre esse material, sobre essas ações nas escolas...

RAYSSA – Então é proposital não deixar que saibam antes, né?

GABRIELA – Eu acredito que sim, porque foi muito estranho, se você submete a uma área pedagógica, você tem que deixar, né? Seria uma irresponsabilidade nossa... E eu deixei isso bem claro na reunião, depois... Uma coisa que é importante, antes de eu continuar com eles, é que deixei bem claro que a gente ia fazer a análise e usar a legislação da Educação do Campo, para ter acesso às Escolas do Campo. E que era uma legislação distrital e nacional. E aí eles falaram, deram exemplos de municípios, no Goiás, no estado do Goiás, vários, que usavam esse material. É importante, de repente, botar isso aqui, porque passou, passou pelo pedagógico do estado do Goiás. E é tão sujo, porque eles foram primeiro direto na escola, e mostraram o material gráfico bonitinho, né. Mas não era um material que condiz com a legislação da Educação do Campo.

RAYSSA – Foram eles que abordaram a escola primeiro, não a escola que soube e foi atrás?

GABRIELA – O que chegou para nós foi que a escola pediu para eles, mas o que parece, assim, não sei se é isso aí, né, no nosso, a abordagem foi primeiro na escola, e aí eles procuraram a Regional. Porque, para o DF, não pode ir material, fazer parceria, como é o caso deles, sem passar pela Regional. E as escolas pediram isso. Aí foi vetado por essas instâncias pedagógicas da Regional e da SUBEB.

RAYSSA – Talvez no Goiás, se não tiver nenhuma regra em relação a isso, talvez tenha sido a abordagem direto nas escolas, por isso as escolas têm.

GABRIELA – Isso...isso... Ou se for municipal, por exemplo, é outro sistema, diferente do nosso. Porque eles foram na Regional do Paranoá. Se for municipal... nem todo mundo tem conhecimento da legislação da Educação do Campo. Mesmo a nossa Regional,

mesmo a Secretaria hoje não tem mais uma coordenação de Educação do Campo. Então, isso passaria... porque que eu estou destacando isso também, porque isso passaria em branco, se não fosse... um olhar da legislação. Porque foi isso, amiga, que me fez falar para minha chefia: “olha, esse material não condiz com... não está alinhado com o que hoje a gente segue. Receber um material desse é estar na ilegalidade. E assim a gente conseguiu, eu digitalizei todo o material e mandei para a SUBEB com esse primeiro parecer, que não tava alinhado com a Meta 8 do PDE... um parecer simples e de lá ele já foi vetado. Porque é isso, não tem diálogo, né.

RAYSSA – Talvez, se não tivesse na regional você e a sua chefe que estão por dentro do debate da Educação do Campo, talvez tivesse passado, né?

GABRIELA – Eu posso dizer com certeza sim. Posso dizer com certeza isso, porque eu tive que falar para minha chefia, né, que não é uma chefia leiga, mas tem campos do desconhecimento ainda da legislação da Educação do Campo, né, que é uma modalidade específica, então eu tive que falar com essa palavra: Olha, esse material não está alinhando com o que hoje é a legislação voltada para Educação do Campo. É... O próprio Agrinho, né, flor, chegou a ser implementado em muitas escolas, muitas escolas viveram na realidade do Agrinho, não era não...

RAYSSA – E o Agrinho era ligado a que empresa?

GABRIELA – Pois é, flor, não sei, na verdade, não sei se é só uma empresa, ou mais de uma empresa. Mas eu também já entrei numa era pós Agrinho. O Agrinho tem desde 2006, foi antes inclusive da Meta 8, foi antes de alguns Marcos Normativos da Educação do Campo, mas... eu não sei até quando ele foi, eu sei que na minha época, na época que eu entrei na Regional, já não tinha Agrinho, não. A gente pode olhar, né?

Tem mais alguma coisa, flor, que você acha que é legal destacar?

RAYSSA – Não... Eu acho que isso é... já dá a dimensão, né, da importância da Meta para conseguir barrar esse tipo de iniciativa.

[...]

GABRIELA – Uma coisa que me veio... que no discurso da moça da Syngenta, que se apresentou como especialista em educação, era um biólogo e uma educadora, e no discurso dela tinha uma coisa assim... que é uma grande oportunidade nossa, é uma grande oportunidade as escolas pedem para a gente ir, as escolas... porque nosso material excelente, nossa... tinha uma propaganda mesmo do que é isso... principalmente quando o coordenador destacou a qualidade gráfica do material, ele falou: “não via o material, mas ele tem uma tem... fala sobre a água, fala sobre isso...” Questões que eu acho que podem ser interessantes.

Ele me falou nessa palavra. Aí ela falou: “é uma grande oportunidade, as escolas pedem muito, tem prêmios... e aí o que a gente espera é a parceria da Secretaria de Educação”. Sempre uma coisa bem legal...

RAYSSA – Fazendo vários mecanismos de cooptação mesmo, né?

GABRIELA – Cooptação total!

RAYSSA – Premiação... Monta um laboratório, doa computador para escola...

GABRIELA – O Agrinho, ele existe ainda. Não está mais em nossas escolas porque, eu acredito que, exatamente porque aqui não DF não entra mais, não entra mais, a não ser que seja uma lacuna assim... Mas ele existe ainda, e ele é ligado ao SENAR<sup>84</sup>.

[...]

RAYSSA – Acho que isso é legal de mostrar também, que no DF, por conta da Meta 8 [e de toda a legislação da Educação do Campo], esse tipo de iniciativa não entra mais dentro da escola, mas em outros estados que não avançaram tanto na discussão, na construção de normas e parâmetros da Educação do Campo, ainda... eles ainda conseguem...

GABRIELA – E eu acho, amiga, que... acho mesmo que isso tem a ver com a nossa... coma existência de uma Gerência de Educação do Campo, entendeu? Com a existência de um espaço de construção dessa legislação do DF.

RAYSSA – E que, em alguma medida, vem sendo sucateada também, quando tiram os coordenadores intermediários [específicos por modalidade], quando...

GABRIELA – Sim... Tem uma coisa na nossa Secretaria de Educação, que é assim, a Educação do Campo é uma modalidade de ensino [...] não tem o mesmo patamar das outras modalidades. Então, mesmo com todos os avanços e luta por espaço, e caminho que a gente já trilhou aqui no Distrito Federal, ainda existe uma discriminação institucional dessa modalidade, porque nós temos muitas escolas no campo. É uma porcentagem bem relevante, ao meu ver...

Brasília, 22 de outubro de 2018.

---

<sup>84</sup>Serviço Nacional de Aprendizagem Rural.

## Anexo 2: Matéria sobre a chacina em Marajó-GO

### CIDADES

## Lista amplia o terror em Campos Lindos

Amedrontada por uma suposta relação de 40 nomes com data marcada para morrer, população de Campos Lindos se esconde atrás de muros e grades e evita sair à noite

28/04/2016 - 05:00

Sarah Teófilo (Enviada especial a Cristalina)

[sarah.teofilo@opopular.com.br](mailto:sarah.teofilo@opopular.com.br)

Os cachorros andam tranquilos nas ruas de Campos Lindos. Latem para os carros que passam, se espreguiçam nas vias de terra. A população, porém, observa com cuidado cada veículo que passa pelas ruas. Alguns permanecem nas portas das casas, outros espiam sobre o muro. Eles têm medo de que o nome esteja em uma suposta lista de 40 pessoas marcadas para morrer até o próximo dia 12 de maio.

A subprefeitura do distrito confirma 14 mortes de 23 de março a 22 de abril. Nas ruas, há quem diga que já são mais de 20. O controle oficial nem sempre contabiliza corpos que não foram enterrados no distrito.

Os boatos, juntamente com o alto número de mortes violentas, geram um clima de terror. Estabelecimentos comerciais passaram a funcionar com portas fechadas durante o dia, abrindo apenas para conhecidos ou atendendo através de grades. Por segurança, um grupo de oração da paróquia Santa Luzia suspendeu os encontros noturnos. O mesmo ocorreu com as aulas noturnas da Escola Estadual Campos Lindos.

### Vingança

A professora Divina de Fátima dava aula à noite no local e se negou a continuar depois que o vizinho, um dos três irmãos conhecidos como “Cearás”, foi baleado. “Pensava que essa lista era trote, até acontecer com ele”, diz. A história que circula na cidade sobre os irmãos comerciantes envolve uma rede de vingança. Um deles teria se desentendido com um traficante. Depois disso, um irmão foi morto, outro foi hospitalizado e o terceiro fugiu.

Se o número oficial de mortes for comparado com a lista das cinco cidades mais violentas do mundo, segundo dados da ONG Conselho Cidadão pela Seguridade Social Pública e Justiça Penal, com base em 2015, Campos Lindos fica em segundo

lugar, com 116,66 homicídios por 100 mil habitantes, atrás apenas de Caracas, na Venezuela, com 119,87.

### **Divisão**

O distrito fica dividido em dois bairros. O “Alphaville”, conhecido como área mais rica, e a “Favela”. “Eles vão ao Alphaville pra roubar e na Favela pra matar”, afirma um morador que, embora ainda trabalhe em Campos Lindos, alugou uma casa em outro distrito para fugir da violência.

A polícia admite o clima de tensão. Um dos policiais que patrulha a região acredita que a população não denuncia os envolvidos por medo. “Essas mortes são por briga de traficantes e vingança. Todo mundo sabe quem é, eu também sei, mas se não pegar em flagrante não adianta”, informa.



Morador do distrito (que não quer se identificar): "Aqui agora é assim, a gente fica preso e os bandidos ficam soltos" (Foto: Marcello Dantas)

<https://www.opopular.com.br/noticias/cidades/lista-amplia-o-terror-em-campos-lindos-1.1076546>

## APÊNDICES

### Apêndice 1: Chá de Cartas na Educação Infantil

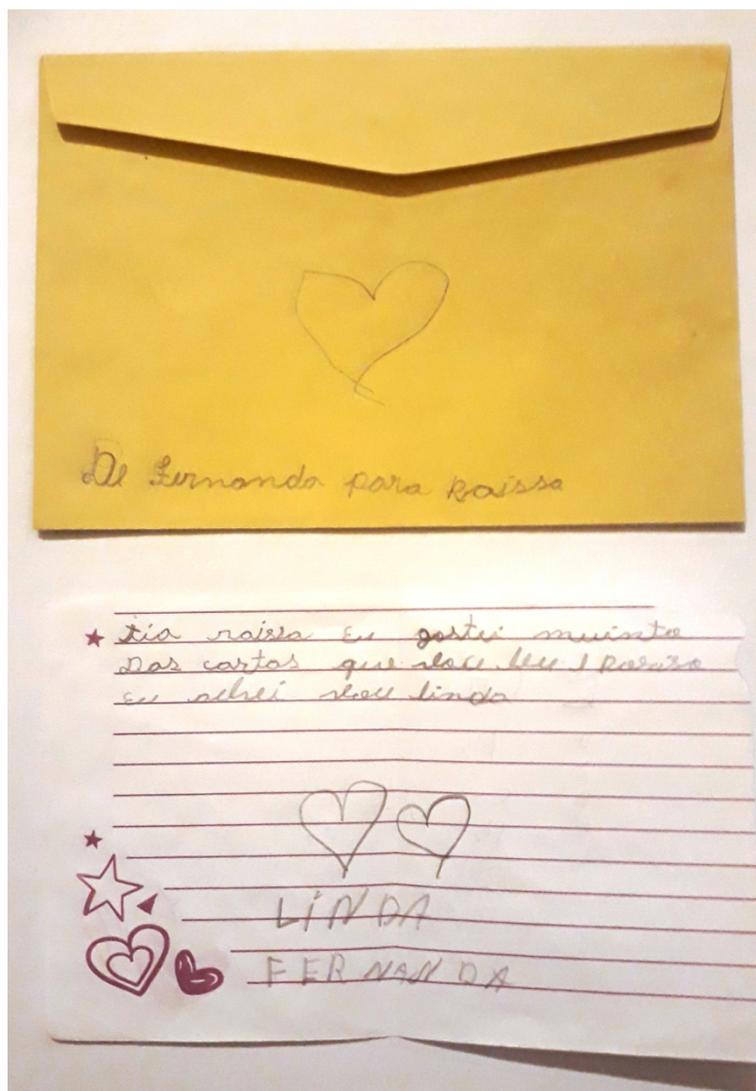
Em 30 de abril de 2019, apresentei *Chá de Cartas* em uma escola de Educação Infantil, a Escola Classe do Capão Seco, a convite da coordenadora pedagógica Tatiana Araújo. Foi a única vez que apresentei para crianças. Tatiana conheceu meu trabalho em 2016, quando cursávamos a oficina “A Arte de Contar Histórias”, na CRE do Paranoá.

Esse ano ela começará a desenvolver um trabalho de escrita epistolar com as crianças, que terão suas cartas entregues a estudantes do Ensino Fundamental, séries finais, do Centro Educacional PAD-DF, pois assim que terminarem as séries iniciais na Escola Classe do Capão Seco, serão encaminhadas para o CED PAD-DF. Dessa maneira, ela viu na apresentação uma possibilidade das crianças se aproximarem do universo das cartas, posto que algumas já houvessem lhe confidenciado que acham muito difícil escrever uma carta.

Como ela disse não haver necessidade de adaptação, apresentei a intervenção cênico-pedagógica na íntegra. As crianças acompanharam interessadas até o final, apenas em meus textos elas dispersavam bastante. Durante a leitura das cartas das estudantes, elas interagiam. Na 9ª carta, por exemplo, quando li “fiquei mais ou menos 35 anos sem estudar”, as crianças prontamente começaram a perguntar, com certo espanto: “Que idade ela tinha, tia?” “Quantos anos ela tem agora?”

Assim, acabei dialogando com as crianças durante a apresentação. Para elas não houve, em nenhum momento, a quarta parede. Uma menina foi chegando cada vez mais perto, até que sentou-se quase ao meu lado, perto do baú, entendendo o tapete como o limite do palco. Logo no início da 3ª carta de estudante ela me perguntou: “Você está ‘fazendo’ eles, é tia?” Respondi que sim, que estava lendo a carta de cada estudante como se eu fosse elas. Na 7ª carta, essa menina chorou e, enxugando as lágrimas, me disse: “Eu chorei de verdade”.

Na hora do debate, elas não quiseram fazer perguntas, e sim olhar as cartas de perto, pegá-las, lê-las. Algumas crianças me pediram os envelopes que estavam vazios, em cima do banquinho. Logo depois, retornaram à sala. Assim que guardei todas as cartas e objetos, algumas meninas voltaram com envelopes na mão e me entregaram suas cartinhas, que seguem abaixo:

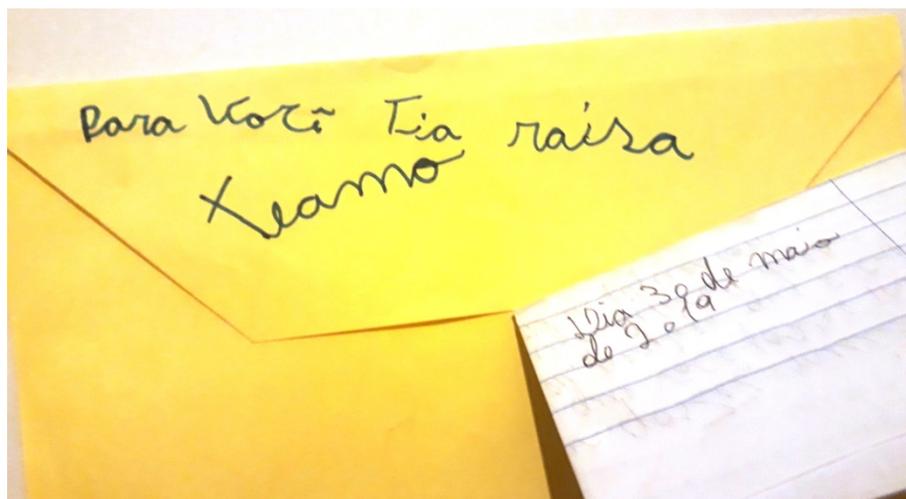


“tia raissa eu gostei muito das cartas que voce leu e porisso eu achei voce linda”

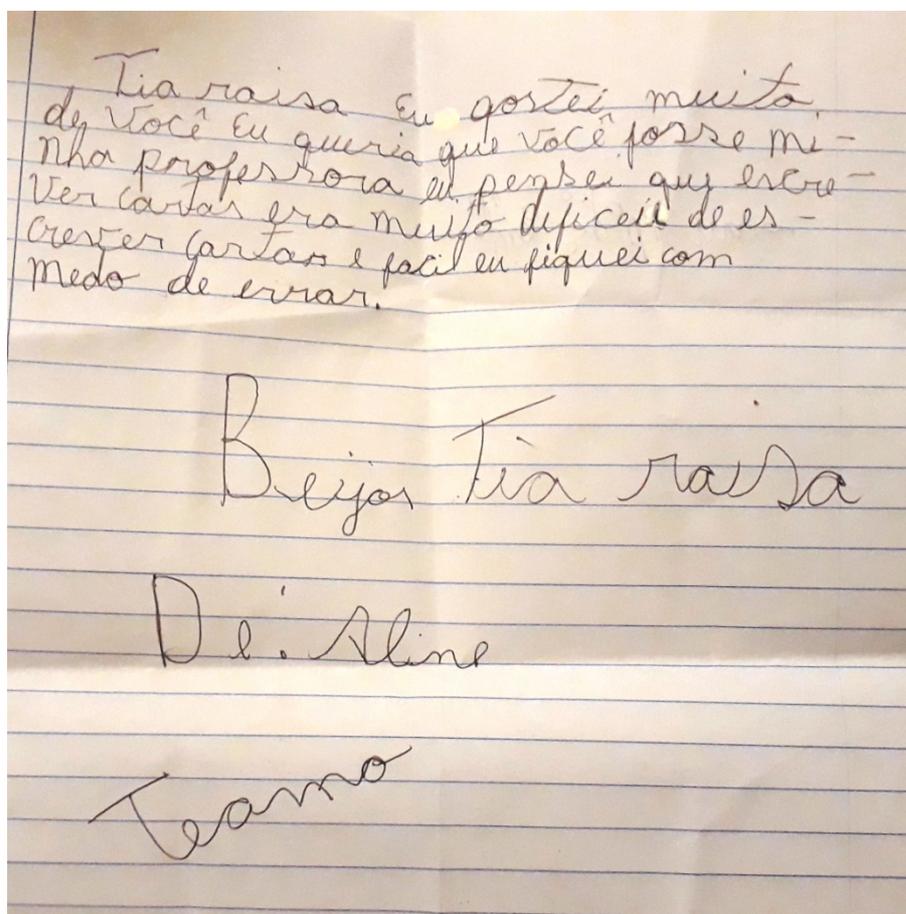


5ª SÉRIE

11 anos

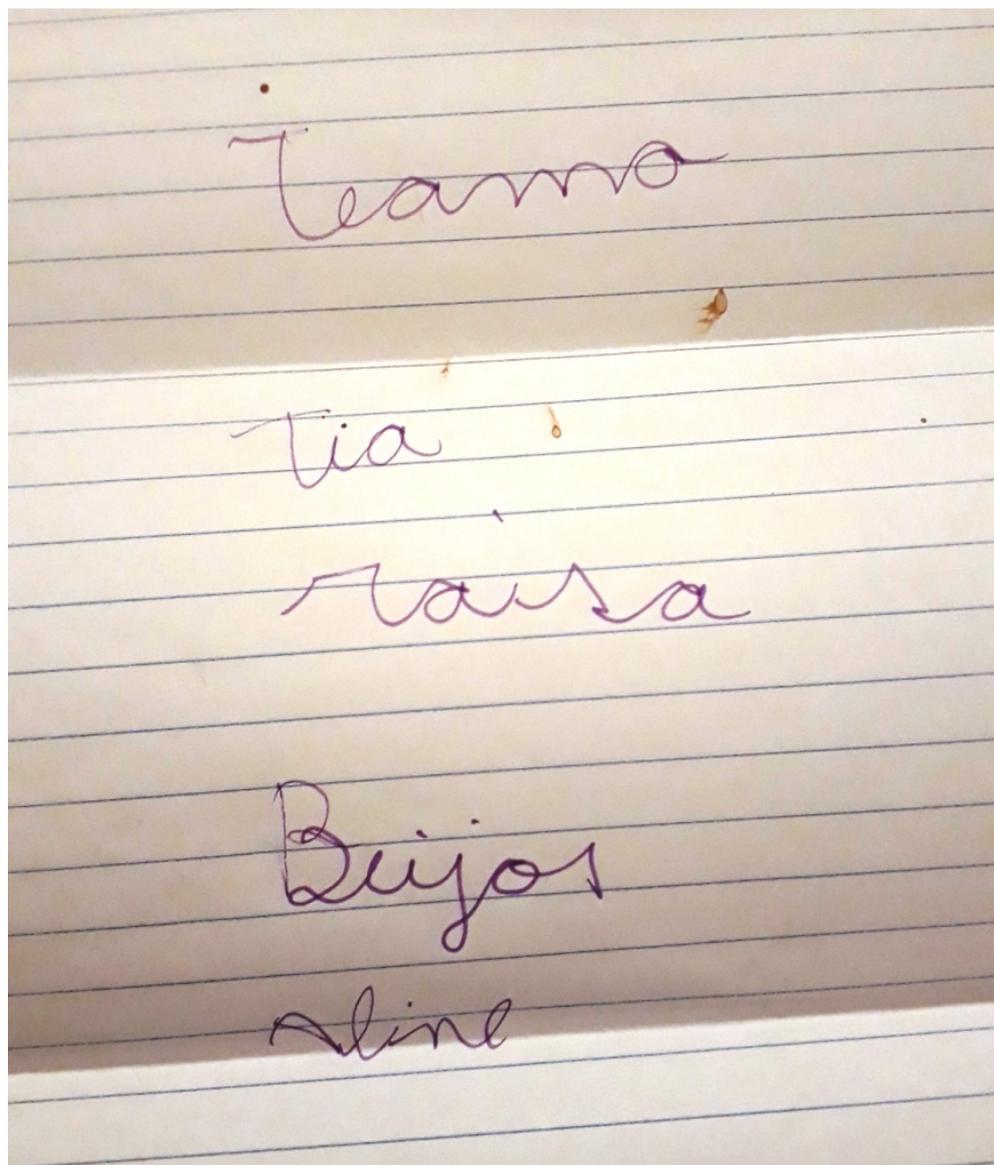


Dia 30 de maio de 2019



“Tia raísa Eu gostei muito de você Eu queria que você fosse minha professora eu pensei que escrever cartas era muito dificeu de escrever cartas e facil eu fiquei com medo de errar.

Beijos tia raísa”



Teamo

tia

raisa

Beijos

## Apêndice 2: Listagem de apresentações de *Chá de Cartas*

Entre 18 e 20/04/2016, foi realizada a etapa Paranoá do Circuito de Feiras do Livro do DF, na Praça Central do Paranoá, onde realizei a exposição dos textos das cartas e a primeira apresentação o Chá de Cartas (19/04/2016), que ainda não tinha esse nome. Dessa apresentação surgiu a proposta de transformar esse trabalho em objeto de pesquisa.

De lá para cá, foram realizadas diversas apresentações:

- 11/05/2016 – em nossa escola (CED PAD-DF), durante a IV Semana Camponesa;
- 19/07/2016 – no Dia do Campo da Regional de Brazlândia, no Centro Educacional Irmã Regina, a convite da Professora Júlia Brito;
- 20/07/2016 – no Dia do Campo da Regional do Paranoá/Itapoã, na Escola Classe Lamarão, a convite da Coordenadora Intermediária de Educação do Campo Gabriela Azevedo;
- 20/07/2016 – na Noite do Campo, também da CRE Paranoá/Itapoã;
- 19/08/2016 – no I Congresso Internacional de Educação do Campo da Universidade Federal do Tocantins (UFT), em Palmas;
- 2016 – na disciplina Literatura Brasileira: Teatro, ministrada pelo professor André Luís Gomes, na Universidade de Brasília (UnB – Campus Darci Ribeiro);
- 2016 – na oficina “A Arte de Contar Histórias”, na Coordenação Regional de Ensino do Paranoá.
- 05/05/2017 – na Licenciatura em Educação do Campo, na UNB, Campus de Planaltina (FUP), a convite do Professor Rafael Villas Bôas;
- 22/06/2017 – no II Seminário Literatura, Artes e Mídias (LIAME), na UnB;
- 01/07/2017 – no Centro de Ensino Médio 1 do Núcleo Bandeirante, no 1º Sarau Feminista, a convite da Professora Martha Lemos;
- 04/08/2017 – na Feira da Reforma Agrária, em Ceilândia (DF), na Praça do Trabalhador, a convite do MST-DF;
- 27/10/2017 – na II Mostra de teatro e vídeo popular do Coletivo e Projeto de Extensão Terra em Cena, na FUP;
- 2017 – na disciplina Processos Pedagógicos na Obra Artística Contemporânea, do Mestrado Profissional em Arte, na UnB, ministrada pelo Professor Doutor José Mauro Barbosa;

- 21/09/2019 - na Escola Classe da Natureza de Brazlândia (EPNBraz), a convite da Supervisora Pedagógica Simone Menezes da Rosa;
- 07/11/2018 – no XXVIII Congresso da Federação e Artes Educadores do Brasil (CONFAEB) e VI Congresso Internacional da Federação de Arte Educadores, na Sala de Dança Klauss Vianna, no complexo FUNARTE.
- 13/11/2018 – na disciplina Literatura Brasileira: Teatro, ministrada pelo professor André Luís Gomes, na Universidade de Brasília (UnB – Campus Darci Ribeiro);
- 22/04/2019 – na disciplina “A experiência artística e a prática do ensino de artes na escola (abordagens metodológicas)”, do Programa de Mestrado Profissional em Arte, da UnB, a convite do Professor Rafael Villas Bôas.
- 30/04/2019 – na Escola Classe do Capão Seco, a convite da Coordenadora Pedagógica Tatiana Araújo.

Apêndice 3: Fotos de *Chá de Cartas*



*Chá de Cartas* na IV Semana Camponesa, em 2016.



*Chá de Cartas* no Dia do Campo, no CED Irmã Regina, em 2016.



*Chá de Cartas na Noite do Campo, no CED PAD-DF, em 2016.*



*Chá de Cartas na Licenciatura em Educação do Campo, na FUP/UNB, em 2017.*



*Chá de Cartas* no II LIAME, na UnB, em 2017<sup>85</sup>



*Chá de Cartas* no II LIAME, na UnB, em 2017.

---

<sup>85</sup> As fotos do *Chá de Cartas* no LIAME foram tiradas por Bárbara Figueira.



*Chá de Cartas no II LIAME, na UnB, em 2017.*



*Chá de Cartas no II LIAME, na UnB, em 2017*



*Chá de Cartas* na Feira da Reforma Agrária, em Ceilândia (DF), em 2017.<sup>86</sup>



*Chá de Cartas* na II Mostra de teatro e vídeo popular, na FUP/UnB, em 2017.

---

<sup>86</sup> Foto: Mídia Ninja.



Debate após apresentação, na Escola Classe da Natureza de Brazlândia, em 2018.



Após debate, na EPNBraz, em 2018.



*Chá de Cartas* no XXVIII CONFAEB, na FUNARTE, em 2018.



*Chá de Cartas* em uma disciplina do Programa de Mestrado Profissional em Arte (UnB), em 2019

## Apêndice 4: Um outro chá

No primeiro semestre de 2017, montei outra intervenção com as cartas dos estudantes que estavam cursando a 5ª Etapa do 2º Segmento naquele momento. Mantive uma estrutura muito semelhante, mas dessa vez usei acessórios dos próprios estudantes-autores. Aqui, mais do que em *Chá de Cartas*, os elementos de figurino transformaram-se em documentos que ligaram os textos a seus autores. Também escrevi novos depoimentos, tendo o privilégio de contar com um personagem da carta de um estudante do primeiro semestre de 2016, lida em *Chá de Cartas*<sup>87</sup>. O filho desse estudante, que acompanhava a avó à escola e passava algum tempo em minha sala, ainda que a avó estivesse cursando a alfabetização (1ª segmento, turma multisseriada – a única turma da EJA para qual eu não ministro aulas) estava sentado na primeira fileira, na noite da apresentação dessa segunda intervenção. Há pouco tempo, sua tia, estudante de uma das minhas turmas, havia me contado de quem aquele garotinho era filho.

Vinte e quatro de maio de dois mil e dezessete, mais um dia que ficará para história controversa de nosso país. Gás, bombas e tiros. Bonito nisso tudo, só a luta.

Na TV e na internet, as imagens de violência. O presidente coloca as Forças Armadas contra a população. As fotos da Esplanada mostram um campo de guerra. Mas na escola a energia é outra. Nossa sala de aula ainda é espaço de acolhimento, como no início desse projeto. Cartas, escritas à mão, contando um pouco da trajetória de vida de cada um, contando sobre o momento em que foram alijados do processo escolar e como retornam agora, à Educação de Jovens e Adultos. Há mais de um ano e meio demos início a esse trabalho e hoje soube que conheci um dos personagens das primeiras cartas.

No primeiro semestre de 2016, um estudante contou que parou de estudar para cuidar de seus dois filhos. Havia sido o único homem a sair da escola por esse razão, que é, infelizmente, tão recorrente para as mulheres. Hoje soube que o menino esperto que conheci ontem é um desses filhos, que por esses dias acompanha sua avó nas aulas de alfabetização, e apareceu em minha porta, pedindo para ficar em minha sala desenhando...

Seu pai foi um dos estudantes que, por motivos diversos, saiu novamente da escola. Muitos autores das cartas de 2016 não estão mais aqui...

Sabemos que às vezes a vida exige que façam malabarismos para estudar. Trabalhar durante o dia, cuidar da casa, dos filhos, da família e ainda ir à escola à noite... Um sufoco danado.

O que posso pedir é que persistam. Esse espaço é de vocês por direito e conquistado por meio de muita luta. Ocupem-no!

Sejam todas e todos, muito bem vind@s! Desfrutem de uma xícara de chá e de um pedacinho da história de cada uma, de cada um, que num ato de generosidade e coragem, escreveu para nós.

Professora Rayssa, 34 anos.

Sem que isso fosse combinado previamente, a criança e sua avó mostravam-se, ali sentados na plateia, como documentos vivos, comprovando a veracidade da história. Ambos, emocionados, abraçaram-se e choraram. Assim que me levantei, ao final da intervenção, o

<sup>87</sup> Vide “3ª Carta de Estudante”, em *Chá de Cartas*.

menino correu para me abraçar, ainda em lágrimas, e me pediu a carta que escrevi sobre sua história e de seu pai, para entregar-lhe. Selou-se ali uma relação de afeto e cumplicidade.



Apresentação de Cartas e Chá na V Semana Camponesa

Chamei essa segunda intervenção cênico-pedagógica de *Cartas e Chá*. Depois, acabei por incorporar uma das cartas dessa turma e um de meus depoimentos na primeira intervenção, que ao longo das apresentações se manteve viva, sofrendo algumas alterações, como a mudança ou acréscimo de cartas.

Esta segunda intervenção foi apresentada apenas duas vezes, na escola, na V Semana Camponesa, em 30 de maio de 2017; e na 33ª Feira do Livro de Brasília, no Pátio Brasil, em 23 de junho de 2017, a convite da Diretoria de Educação de Jovens e Adultos (DIEJA), da SEDF, e não será analisada no presente trabalho.

## Apêndice 5: Cartas e Chá

*Cenário e encenação semelhantes à intervenção cênico-pedagógica Chá de Cartas. Mas aqui as cartas e acessórios são retirados do baú e deixados sobre o tapete. Os acessórios foram emprestados pelos estudantes-autores das cartas, minutos antes da apresentação<sup>88</sup>. Na arara, junto às bonecas de tecido, envelopes e pequenos papéis dobrados de tamanhos diferentes entre os livros que estão no tapete. Esses papéis serão retirados e lidos pela narradora entre uma carta e outra. São apenas 6 cartas de estudantes da mesma turma.*

### *Abertura*

**CARTA DA PROFESSORA RAYSSA** (*mulher, 34 anos, mesmos acessórios da intervenção Chá de Cartas*)

Vinte e quatro de maio de dois mil e dezessete, mais um dia que ficará para história controversa de nosso país. Gás, bombas e tiros. Bonito nisso tudo, só a luta.

Na TV e na internet, as imagens de violência. O presidente coloca as Forças Armadas contra a população. As fotos da Esplanada mostram um campo de guerra.

Mas na escola a energia é outra. Nossa sala de aula ainda é espaço de acolhimento, como no início desse projeto. Cartas, escritas à mão, contando um pouco da trajetória de vida de cada um, contando sobre o momento em que foram alijados do processo escolar e como retornam agora, à Educação de Jovens e Adultos. Há mais de um ano e meio demos início a esse trabalho e hoje soube que conheci um dos personagens das primeiras cartas.

No primeiro semestre de 2016, um estudante contou que parou de estudar para cuidar de seus dois filhos. Havia sido o único homem a sair da escola por essa razão, que é, infelizmente, tão recorrente para as mulheres. Hoje soube que o menino esperto que conheci ontem é uma desses filhos, que por esses dias acompanha sua avó nas aulas de alfabetização, e apareceu em minha porta, pedindo para ficar em minha sala desenhando...

Seu pai foi um dos estudantes que, por motivos diversos, saiu novamente da escola. Muitos autores das cartas de 2016 não estão mais aqui...

---

<sup>88</sup> Infelizmente, não me recordo de todos os acessórios.

Sabemos que às vezes a vida exige que façam malabarismos para estudar. Trabalhar durante o dia, cuidar da casa, dos filhos, da família e ainda ir à escola à noite... Um sufoco danado.

O que posso pedir é que persistam. Esse espaço é de vocês por direito e conquistado por meio de muita luta. Ocupem-no!

*(Pausa)*

Sejam todas e todos, muito bem vind@s! Desfrutem de uma xícara de chá e de um pedacinho da história de cada uma, de cada um, que num ato de generosidade e coragem, escreveu para nós.

**NARRADORA** - Professora Rayssa, 34 anos.

**1ª CARTA** (*Homem, 27 anos. Acessório: bonê*)

Café Sem Troco, 7 de março de 2017.

Amado filho,

Há alguns dias parei para pensar no passado que tive e nas chances que deixei passar por falta de juízo, estudos que não aproveitei em escolas que muitos desejavam. Hoje me arrependo por não ter aproveitado as oportunidades da vida. Venho por meio desta carta te pedir que dê atenção a isso em sua vida.

Estude, para um dia você poder dar uma boa condição para seus filhos e família, coisa que seu pai ainda não conseguiu oferecer a você. Por isso estou de volta à escola, pra um dia poder dar a você o que não tive.

Te amo e fica com Deus!

Papai.

**NARRADORA** – Homem, 27 anos, estudante da 5ª Série.

**NARRADORA** – “a complexa natureza das mensagens epistolares: a carta, por definição, é uma partilha. Tem diversas faces: é um objeto (que se troca), um ato (que coloca em cena o ‘eu’, o ‘ele’ e os outros), um texto (que se pode publicar...)”, explica Moraes”. Regina Kohlrausch, em a carta na literatura, a literatura na carta<sup>89</sup>.

---

<sup>89</sup> KOHLRAUSCH, Regina. **Gênero epistolar: a carta na literatura, a literatura na carta, rede de sociabilidade, escrita de si...** (2015). Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/21361>

**2ª CARTA** (*Mulher, 44 anos. Acessório: ?*)

Centro Educacional PAD-DF, 7 de março de 2017.

Querido filho,

Gostaria de te contar um pouco da vida escolar, comecei a estudar já tarde, aos 8 anos de idade e foi tudo muito complicado porque tinha que estudar, chegar em casa e ainda fazer tarefas deixadas pelos meus pais, tipo cuidar da casa e dos irmãos menores que eu, enquanto meus pais iam cuidar da roça.

Com muita luta fiz da 1ª a 4ª série, aí continuei ajudar meus pais, depois de muitos anos voltei a estudar, mas novamente tendo que trabalhar eu acabei desistindo novamente.

Agora resolvi voltar para tentar terminar e ter mais conhecimento e um emprego melhor.

Filho, gostaria que servisse de exemplo para que você não parasse de estudar, não faça como eu, estude e alcance seus objetivos.

Beijos...

**NARRADORA** – Mulher, 44 anos, estudante da 5ª série.

**NARRADORA** – “A carta, segundo Foucault [...], faz o escritor “presente” àquele a quem a dirige”, porque escrever é “mostrar-se, dar-se a ver, fazer aparecer o rosto próprio junto ao outro”, ela é, por isso, “simultaneamente um olhar que se volta para o destinatário e uma maneira de o remetente se oferecer ao seu olhar pelo que de si mesmo lhe diz”.Regina Kohlrausch, em a carta na literatura, a literatura na carta.

**3ª CARTA** (*Mulher, 15 anos. Acessório: ?*)

Brasília, DF, 7 de março de 2017

Olá, querida professora Rayssa, bom eu parei de estudar ano passado porque tive que ir embora para São Sebastião por que minha irmã se separou do marido a gente ficou um mês lá, até que ela decidiu voltar com ele, aí voltamos a morar em Marajó, só que já era tarde, pois estava quase no final do ano.

Quando voltamos para Marajó, eu acabei indo morar com a família do meu namorado e ele também tinha parado de estudar. Desde o ano passado eu estava disposta a retornar esse ano para a escola e vim estudar no PAD-DF junto com meu namorado e se Deus quiser eu vou passar de ano e continuar estudando até terminar para poder trabalhar e fazer uma faculdade e mais para frente ter minha casa.

**NARRADORA** – Mulher, 15 anos, estudante da 5ª série.

**NARRADORA** – “Por que escrever? Por que passar esta corda pelo pescoço? Escrever é dar sem salvar nada nem ninguém. É dar sem se salvar. Por um lado, é passar a corda pelo pescoço. Por outro, é a exigência de justiça que revela a corda que sempre esteve lá.” Daniela Lima, em “A mulher é um devir histórico: rastros de Beauvoir no Brasil”, 2015.<sup>90</sup>

**4ª CARTA** (*Mulher, 26 anos. Acessório: uma garrafa de água*)

PAD-DF, 29 de junho de 2017.

Queridos colegas de sala de aula, vou contar porque eu parei de estudar.

Eu tinha 13 anos de idade quando me casei, logo engravidei, mas sai da escola porque mudei de cidade. Fui embora de Uruana para Brasília tem 13 anos. Voltando ao assunto, engravidei e não deu para ir para escola. Aí, depois de 3 anos tive outro filho, mais 3 anos, outro.

Quando engravidei do meu segundo filho, voltei para a escola, mas no começo do ano era muito enjoado, depois, no fim, parei porque estava muito inchada, mas agora eu voltei porque meus filhos agora estão grandes e eu quero um futuro melhor para mim.

Obrigada por me ouvir.

Beijos!!!

**NARRADORA** – Mulher, 26 anos. Estudante da 5ª Série.

**NARRADORA** – “Ibsen ensinou-nos a não ter receio de falar em nosso próprio nome, pois esse receio traz o perigo de falar não em nome de todo mundo, mas em nome de ninguém”. Eric Bentley: 1969<sup>91</sup>.

**5ª CARTA** (*Homem, 24 anos. Acessório: óculos escuros*)

Colônia Agrícola Lamarão

Minha vida foi sofrida, o estudo foi muito dificultado na minha vida.

Eu estudei na zona rural.

Eu sofri muito, andava a pé para o colégio.

Parei de estudar depois que minha mãe faleceu. Parei de estudar em 2007.

Me arrependi muito, voltei a estudar agora em 2017.

<sup>90</sup> Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2015/09/08/a-mulher-e-um-devir-historico-rastros-de-beauvoir-no-brasil/>

<sup>91</sup> BENTLEY, Eric. **O Teatro Engajado**. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.

Hoje estou aqui. Muita fé em Deus!

**NARRADORA** – Homem, 24 anos, estudante da 5ª série.

**NARRADORA** – “O conceito de Educação do Campo surge do processo de luta pela terra empreendida pelos movimentos sociais do campo, no âmbito da luta por Reforma Agrária, como denúncia e como mobilização organizada contra a situação atual do meio rural: situação de miséria crescente, de exclusão/expulsão das pessoas do campo; situação de desigualdades econômicas, sociais, que também são desigualdades educacionais, escolares. Seus sujeitos principais são as famílias e comunidades de camponeses, pequenos agricultores, sem-terra, atingidos por barragens, ribeirinhos, quilombolas, pescadores e muitos educadores e estudantes das escolas públicas e comunitárias do campo, articulados em torno de movimentos sociais e sindicais, de universidades e de organizações não governamentais. Todos buscando alternativas para superar essa situação que desumaniza os povos do campo, mas também degrada a humanidade como um todo” (Meta 8 do Plano Distrital de Educação, 2015).

**6ª CARTA** (*Homem, 37 anos. Acessório: bonê*)

Brasília, 7 de março de 2017.

Querida professora, hoje estou escrevendo para falar um pouco da minha história, porque abandonei a escola. Eram grandes problemas: meu pai é trabalhador rural. Ficávamos mudando de moradia várias vezes ao ano, eu não terminava um ano escolar eu parei de estudar tinha 14 anos. Logo comecei a trabalhar. E abandonei para ganhar dinheiro. Agora, para ganhar dinheiro, depois de 23 anos voltei a estudar e quero aprender muitas coisas com vocês.

**NARRADORA** – Homem, 37 anos, estudante da 5ª série.

*Encerramento*

**CARTA DA PROFESSORA RAYSSA**

Brasília, 28 de maio de 2017.

Quantas vezes negligenciamos a necessidade do outro por não sermos atentos, por não conhecermos suas histórias, por estarmos muito centradas em nós mesmos? Quantas vezes a

escola deixa de ser esse lugar de encontro? Deixa de criar espaços para que possamos conhecer uns aos outros e assim construir saberes que dialogam com as necessidades reais?

Daniela Lima, em seu estudo sobre Simone de Beauvoir, nos diz que "Existem obstáculos que barram a escrita das mulheres. Antes disso: barram a sua existência. Se a escrita é uma forma de justificar a existência, para escrever seria necessário antes existir. Este é o círculo vicioso em que as mulheres e outras classes subalternizadas estão inseridas: não lhes deixam existir e pedem que justifiquem a sua existência. "Justificar a existência" é ser alguma coisa. É dar substancialidade ao ser."

A escola pode e deve ser esse lugar da existência, da elaboração intelectual e sensível da justificativa de nossa existência. Esse lugar da vida.

Sinto imensa gratidão por nossas partilhas, por ouvir, ler e contar suas histórias. Por ouvirem as minhas.

Venho de uma família de educadoras. Minha sábia avó, que faleceu analfabeta, teve sete filhos, no interior de Minas Gerais, na roça: cinco mulheres, das quais, quatro são pedagogas.

Antes mesmo da faculdade, minha mãe já dava aula numa escola rural. Ela e os estudantes em um para lá a pé, a cavalo, no pau de arara. A distância não era pouca. A poeira então...

Tenho muito orgulho da minha mãe ter sido a primeira mulher a dar aula de calça", na década de 1960, lá naquele "interiorzão de meu deus". Nem mesmo a diretora da escola Mestre Hercília sabia que a Secretaria de Educação de Minas havia liberado. Dora, minha mãe, ouviu a notícia em um radinho de pilha.

Nasci na cidade, na capital do país. Cresci ouvindo histórias do interior. Aprendi andar a cavalo ainda menina e a tomar leite na caneca direto da teta da vaca, no curral, quando ia visitar a família. Lembranças de infância, tão remotas estão presentes. Cresci vendo minha mãe planejar aulas, corrigir trabalhos, acompanhando-a à escola. Até hoje não sei dizer se ela ficou mais triste ou mais feliz por sua filha seguir sua profissão. Sei que ela ficou triste e feliz, por mais paradoxal que isso possa soar. Ela sabia bem o caminho de luta que eu encontraria pela frente. Mas sabia também que me apaixonaria por meu ofício e por suas possibilidades de mudar o mundo.

Paulo Freire certamente escreveu em sua terceira carta pedagógica: "Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tão pouco a sociedade muda" (FREIRE, 2000, p. 67).

A educação muda pessoas. Pessoas mudam o mundo. Sejam os nós esses sujeitos de transformação.

**NARRADORA** – Mulher, 34 anos, Professora de Arte na Educação de Jovens e Adultos em escola do Campo. *(Com alguma lentidão, olha toda a plateia. Toma o último gole de chá. Fecha o baú, coloca a xícara com o bule em cima do dele e apaga a luz da luminária).*

FIM DA CENA

ABRE-SE ESPAÇO PARA DIÁLOGO E TROCA DE EXPERIÊNCIAS COM O PÚBLICO



*Cartas e Chá na V Semana Camponesa, no CED PAD-DF, em 2017.*

## **Posfácio**

A tese “Chá de cartas” traz no título uma imagem metafórica e sinestésica. Uma imagem-afeto. Chá: calor, afeto, acolhimento e CARTA: palavra, escrita, relato, desabafo, memória. A intervenção cênica no chão da escola vai revelando histórias, que dizem muito sobre o cidadão, a cidadã, sobre sofrimento, exclusão social e a trágica situação em que, geralmente, somos mantidos e/ou querem nos manter: a situação do “calar-se”. Chá de cartas se desdobra em memórias de uma práxis pedagógica e de criação dramatúrgica. Somos seres narrativos e atuamos como contadores de estórias. Rayssa conta aqui sua história, que nasce no chão da escola, acolhe cartas e ganha um título: Doutora em Literatura. Parabéns!

André Luis Gomes

