

cR

Centro
de Referência
Paulo Freire

**Este documento faz parte do acervo
do Centro de Referência Paulo Freire**

acervo.paulofreire.org



InstitutoPauloFreire



Universidade Federal da Bahia
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

ALEXANDRE SANTIAGO DA COSTA

O Teatro-Educação no CRIA: saberes e ações de jovens artistas para o
exercício da cidadania

Salvador-Bahia

2005

ALEXANDRE SANTIAGO DA COSTA

**O TEATRO-EDUCAÇÃO NO CRIA:
SABERES E AÇÕES DE JOVENS ARTISTAS PARA O EXERCÍCIO
DA CIDADANIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Coelho Borges Farias

Co-orientador: Prof. Dr. Roberto Sanches Rabêlo

Salvador

2005

TERMO DE APROVAÇÃO

ALEXANDRE SANTIAGO DA COSTA

O TEATRO-EDUCAÇÃO NO CRIA: SABERES E AÇÕES DE JOVENS ARTISTAS PARA O EXERCÍCIO DA CIDADANIA

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, Universidade Federal da Bahia, pela seguinte banca examinadora:

Dra. Ângela Maria Bessa Linhares _____
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Dr. Roberto Sanches Rabelo _____
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Dr. Sérgio Coelho Borges Farias (orientador) _____
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Dra. Teresinha Fróes Burnham _____
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Dedico esta dissertação a todos os alunos das escolas públicas brasileiras, que continuem sonhando com uma escola pública de qualidade e que não se percam no meio do caminho (da luta).

AGRADECIMENTOS

São tantos e tão especiais...

A Deus pelo merecimento de sua benção nos momentos difíceis durante todo o processo do Mestrado e da vida.

À minha família e amigos pelo constante incentivo e carinho depositados.

À amiga e professora Bernadete Porto, pelo acolhimento e apoio decisivos na minha formação como educador e ser humano, minha eterna gratidão.

À amiga Riomar Lopes por compartilhar comigo angústias, sonhos e reflexões. Mas principalmente, por me ensinar o valor de uma verdadeira amizade. E a Michael seu esposo.

A Sérgio Farias, meu orientador, por compartilhar comigo seu saber e sua responsabilidade para com a Universidade Pública.

A Roberto Rabelo (Bob) pela co-orientação e pelo acolhimento sensível.

Aos professores da Universidade Federal da Bahia; Terezinha Miranda, Roberto Sidnei Macedo (pela introdução nos estudos curriculares que me marcaram a vida), Terezinha Fróes (pela doçura e competência que tive o prazer de compartilhar), Cleise Mendes e Cipriano Luckesi.

Às amigas do mestrado; Ilma Soares, Sueli Barros, Cilene Canda, Antonia Lúcia, Ana Paula Albuquerque, Georgina, Maria José, Bernadete Caldas, Ana Kátia, Mariana Porto, Marcílio Ramos, por fazerem do mestrado uma formação compartilhada e não solitária.

Às colegas da secretaria da Pós-graduação; Nádia, Gal, Kátia e Valquiria pelo carinho e cuidado de sempre.

À professora Suzana Magalhães, grande referência na minha vida pessoal e acadêmica.

À professora Ângela Linhares pelo incentivo e pela generosidade de sempre.

Aos amigos Patrícia Targino, Janice Débora e Adriano Lima.

Aos amigos do Grupo Catavento, Marcelino Câmara & Kátia Franco.

As Petianas e amigas; Silvina, Keila, Danusa, Marcyana, Eliane, Irene, Sinaras, Lourdes, Ana Tereza, Cleane, Maíra e Aurilene.

Às professoras da Universidade Federal do Ceará; Silvia Helena Vieira Cruz, Inês Mamede, Ana Iório Dias, Maria de Lourdes Peixoto Brandão, pelos importantes referenciais que representam na minha vida.

Aos adolescentes do CRIA e seus gestores, pelo acolhimento da pesquisa e por fazerem de suas vidas uma constante busca por uma sociedade mais justa e igualitária.

RESUMO

Com o presente trabalho, intitulado “O Teatro-Educação do CRIA: saberes e ações de jovens artistas para o exercício da cidadania”, objetivo analisar o currículo do Centro de Referência Integral do Adolescente (CRIA) a partir de suas matrizes teórico-práticas e das transformações ocorridas nas vidas dos adolescentes participantes do projeto. A pesquisa qualitativa foi a abordagem utilizada para o estudo, desenvolvida a partir do estudo de caso. O estudo traz reflexões acerca de uma proposta sócioeducacional, desenvolvida com o intuito de revelar saberes dentro de uma formação para o exercício da cidadania. A referida Organização Não-Governamental atua a partir da *Educação Através da Arte*, mais especificamente com o Teatro-Educação. Importantes resultados foram obtidos, como a utilização de um currículo multirreferencial e crítico que possibilita a formação de adolescentes ativos perante a sociedade. A peça didática de Bertolt Brecht é um dos importantes referenciais que norteiam a prática do CRIA, bem como os pressupostos de uma pedagogia libertadora assentada no ideário de Paulo Freire. O Teatro-Educação do CRIA traz a possibilidade de um trabalho motivador, contextualizado, crítico e multiplicador de ações sociais voltadas para os adolescentes das classes populares de Salvador, desenvolvendo uma *cidadania estética*. Concluímos então, que o CRIA possui uma proposta curricular que possibilita uma formação através do teatro, de forma a transformar as vidas dos educandos e traz como consequência a mobilização perante suas realidades concretas.

Palavras-chave: Teatro-Educação, adolescentes, cidadania e currículo.

ABSTRACT

With the present work entitled “ The CRIA’S theater-education: knowledge and actions of young artists to the citizenship exercise” I aim to analyze the curriculum of the Reference Center for Teenager (CRIA), from their theoretic and practical influences and from the transformations occurred in the participant teenager’s lives. The qualitative research was the approach used for this study, developed from a case study. This study brings reflexions about a social-education proposal developed intending to reveal knowledges within a formation for the citizenship exercise. The referred non-governmental organization bases its work in the “ Education through art”, more specifically, theater –education. Important results were obtained, like the utilization of a critic and multireferencial curriculum that make possible the formation of active teenagers toward society. The didactic play by Bertolt Brecht is one of the important referentials that guide the practice at CRIA, as much as an emancipatory pedagogy based on the ideas of Paulo Freire. The theater-education of CRIA brings the possibility of a motivating contextualized, critical and multiplying work of social actions for the teenagers of popular classes at Salvador, developing an esthetical citizenship. We conclude, then, that CRIA, has a curriculum proposal that makes possible a formation through theater transformation the student’s lives and bringing as a consequence a social mobilization in their concrete lives.

Keywords: theater-education, teenagers, citizenship and curriculum

A sociedade justa fará o homem
feliz; o teatro político fará a
sociedade justa, logo o teatro
político fará o homem feliz.
Bertolt Brecht

SUMÁRIO

I – Introdução	
I.I- Justificativa	15
I.II- Caracterizando o <i>locus</i> da pesquisa	17
I.III- Problematização/Questões norteadoras	19
I.IV- Objetivo Geral	20
I. V- Objetivos Específicos	20
I.VI- Caminhos Metodológicos	20
I.VII- Estrutura da Dissertação	24

Capítulo 1- **Educação, saber e currículo**

1.1-	Educação, movimentos sociais e Organizações Não- Governamentais	27
1.2-	Cidadania; O que é isso e a quem interessa	30
1.3-	Terceiro setor: novas perspectivas em educação para a cidadania	36
1.4-	Educação, saberes e transformações	39
1.5-	Cultura, educação e sociedade	47
1.6-	O currículo como artefato sociopolítico e cultural	57
1.7-	O Currículo do CRIA crítico: descortinando saberes em busca de uma prática libertadora	61

Capítulo 2 – **A Ludicidade e cidadania na educação através da arte**

2.1-	Educação Através da arte ou Arte-Educação:pressupostos para uma intervenção socioeducativa	61
2.2-	Arte, ludicidade e pedagogia crítica: o (re)encantamento da educação ?	73
2.3-	A arte como elemento sociohistórico	81
2.4-	Ludicidade, arte e educação; novas possibilidades éticas e estéticas de transformação	88

Capítulo 3- **Teatro-Educação e a ação sócio pedagógica do CRIA**

3.1-	Teatro-Educação: um termo à procura de identidade	97
3.2-	O teatro e suas implicações educacionais	102
3.2.1-	A contribuição de Viola Spolin para o processo teatral do CRIA	105
3.3.3-	O teatro e a práxis pedagógica nas instituições de ensino	111

3.3- Teatro-Educação e Construção Social: a inspiração brechtiana	113
3.4- A peça didática de Brecht e suas implicações estético-pedagógicas	124
4- Considerações Finais	131
5- Referências	137
6- Anexos	

Introdução

“O teatro pode ser feito até mesmo dentro dos teatros, e pode ser encenado até mesmo por atores” Augusto Boal

Com a presente dissertação, objetivo analisar os principais componentes curriculares do Centro de Referência Integral do adolescente (CRIA), a partir das histórias de vida de seus educandos, suas narrações, suas conquistas pessoais e profissionais e suas percepções acerca do trabalho desenvolvido pelo projeto de Teatro-Educação da referida ONG (Organização Não-Governamental) em questão.

Tal trabalho aporta como uma contribuição à sociedade brasileira e uma possibilidade de atuação didática frente à sua crescente crise socioeducacional, com perdas significativas na qualidade de suas escolas públicas e de seus projetos de educação informal. O cerne dessa pesquisa é a prática de Teatro-Educação e suas possibilidades de construção de uma linguagem estético-pedagógica voltada para a mobilização social.

As possibilidades de atuação em Teatro-Educação configuram-se como um novo paradigma de atuação didático-pedagógico para o trabalho de cunho emancipatório com crianças e adolescentes destituídos de seus direitos essenciais. Essas crianças e adolescentes comumente são vítimas de processos educacionais (formal ou informal) sem criticidade e descontextualizados frente à sua situação social, tornando a aprendizagem mecânica e estéril perante suas realidades.

Justificativa

...fazer a vida ser penetrada pela Arte, soldar a Arte tão fisiologicamente à vida de modo a ser quimérico isolar uma da outra.

(Antonim Artaud)

O teatro e a educação estiveram presentes na minha trajetória pessoal e profissional ao longo dos anos. O despertar artístico, consequência de uma vivência em Teatro-Educação em projetos sociais do governo estadual do Ceará, contribuiu significativamente para a minha vida e futura formação humana e profissional. Tais vivências em Teatro possibilitaram uma aproximação com a Arte e com a construção de uma identidade fortemente marcada pelo processo criativo, ampliando meus horizontes e possibilitando-me conquistas de nível pessoal e profissional, contribuindo ainda, com minha inserção ,posteriormente, em projetos sociais de Arte-Educação.

Na universidade, no curso de Pedagogia, engajei-me, por dois anos, em programas de formação de pesquisadores-o *Programa Especial de Treinamento (PET)*- da Universidade Federal do Ceará, subsidiado pela Capes, onde abordei sistematicamente os conteúdos de educação e ludicidade, psicologia, currículo, dentre outros, na área da Pedagogia.

Depois, vinculei-me a um projeto de pesquisa apoiado pelo CNPq, na condição de bolsista, em linha voltada para estudos sobre movimento social e currículo, que foi uma importante e decisiva experiência acadêmica, pois estudava, especificamente, o currículo e a cultura no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST).

Tal movimento contribuiu para uma visão ampliada de movimento social e de suas especificidades, firmando, assim, uma estreita e significativa conexão entre a mobilização

social e a cultura dos educandos, foco fundamental das minhas atuais preocupações teóricas.

Paralelamente à vida acadêmica, desenvolvi trabalho como ator desde os quinze anos de idade, nos principais espaços artísticos de Fortaleza, com uma temática sempre voltada para o público infanto-juvenil, sempre na contramão da cultura dominante e elitista (desenvolvida com intuítos de favorecimento sociocultural) e da cultura de massa, essa pré-fabricada com objetivos de dominação cultural, sem criticidade e estéril. Percebemos, desde cedo, ora uma Arte elitista, voltada para alguns, excluindo a população menos favorecida economicamente dos processos artísticos, ora a submissão a uma cultura de massa estéril. Diante disso, tentávamos modificar tais práticas correntes no meio teatral.

Não poderia também deixar de mencionar a minha carreira de educador, devido ao fato de que, desde os dezoito anos, exerço o magistério. Primeiramente, como professor primário polivalente em escolas públicas e, posteriormente, como arte-educador em duas escolas privadas, em Fortaleza.

Cumprer ressaltar que nesta trajetória pessoal e profissional, atrelei sempre o aprofundamento teórico à prática social e cultural, na área da Arte e da educação e em específico do Teatro-Educação, esboçando, gradualmente, o objeto do projeto, no contato estreito com o universo social das crianças e adolescentes em áreas de risco e em situação de fragilidade social. Neste sentido, deparei-me com políticas compensatórias de cunho instrumentalista, nas quais utilizava-se comumente a Arte como um mero recurso de apoio pedagógico ou artefato cultural de lazer, sem fundamentação estética ou ética.

Interessa-me e inquieta-me o tema de investigação aqui apresentado, pois o mesmo constitui uma grande lacuna nos cursos de formação pedagógica nas universidades brasileiras, no que diz respeito à Arte-Educação, e principalmente, à linguagem do Teatro-Educação. A universidade, conceituado *locus* de formação profissional e técnico-científica, vem relegando, dentro da formação pedagógica que oferece, os processos lúdicos e artístico-pedagógicos.

A educação necessita com urgência de novos parâmetros didáticos, pois necessitamos de processos que se configurem numa perspectiva mais crítica e omnilateral, e a Arte-Educação encarada como processo facilitador da formação humana insere-se dentro dessa perspectiva de inovação.

Há uma limitada produção em termos de pesquisas em Teatro-Educação na universidade brasileira, sendo alguns escassos centros de pesquisas de Pós-Graduação que realizam estudos na área de Teatro-Educação. Com a presente dissertação pretendo contribuir para um maior aprofundamento nesta linha de pesquisa, identificando, socializando e analisando as iniciativas no que concerne a Arte-educação e, em específico, ao Teatro-Educação em uma determinada Organização Não-Governamental (ONG).

Pretendo estudar quais os saberes teórico-práticos vinculados no CRIA, no que tange a seu processo de teatro-educação, bem como esse currículo percebido por discentes, a partir de suas histórias de vida, que visa uma proposta de cunho emancipatório e de construção da cidadania.

Caracterizando o *locus* da pesquisa

Por que o CRIA? O Centro de Referência Integral de Adolescentes (CRIA) é um grande fomentador de propostas de Arte-Educação e referência para muitos educadores no Estado da Bahia e no Brasil. Dentro de seu currículo está preconizado o trabalho com Teatro, além de outras linguagens no campo da Arte-Educação.

O projeto foi escolhido pelo grau de comprometimento aparente com a mudança social da cidade de Salvador, no que tange às questões de identidade cultural e cidadania dos adolescentes, evidentes no discurso dos gestores dos projetos, tal como se irradia para o meio acadêmico e na mídia. Uma outra razão para a escolha deste programa foi a sua intenção em fomentar uma proposta inovadora de atuação em teatro, como é descrita nos seus documentos oficiais.

O CRIA (Centro de Referência Integral de Adolescentes) é uma ONG sediada no Pelourinho / Salvador / BA, fundada em 1994 pela psicanalista, atriz e diretora de teatro Maria Eugenia Milet, a partir de uma bolsa individual de pesquisa vinculada à Fundação MacArthur. O trabalho individual rapidamente expandiu-se para um projeto coletivo firmado no teatro, na educação e nos adolescentes. O desafio proposto com a ONG foi desenvolver um método de educação para a cidadania através da arte que provocasse o adolescente a criar, se envolver e participar ativamente de movimentos sociais e culturais na sua escola ou outros espaços comunitários (www.criando.gov.br).

Com essa metodologia, o CRIA procura destacar a força expressiva e transformadora de grupos heterogêneos (composto de jovens e adultos) na construção de uma “pedagogia da autonomia” capaz de comunicar solidariedades crescentes, inerentes à cultura popular. Assim, se estabelece um processo de inclusão pela arte, pautado na expressão das diversidades, ou seja, de um modo de ver e estar na cidade, para o exercício da cidadania. Sexualidade, gênero, etnia, cidadania, juventude e trabalho, cultura brasileira, educação, violência sexual e drogas, são temas discutidos de forma integral pelos adolescentes.

Com a junção dos conhecimentos específicos de cada Núcleo ou Espaço é desenvolvida uma pedagogia transdisciplinar voltada para a mobilização social pela promoção dos direitos das crianças e dos adolescentes sintetizados e priorizados pelo CONANDA (Conselho Nacional pelos Direitos das Crianças e dos Adolescentes) no documento PACTO PELA PAZ, que é atualizado a cada dois anos em grandes fóruns da sociedade civil e governo dos quais o CRIA também participa. (www.criando.org.br)

O CRIA atua também com outras formas artísticas que emergiram a partir do trabalho com teatro, como é o caso do *CRIA Palhaço* e do *CRIA Poesia*. O CRIA possui cinco grupos de teatro atuando em cinco peças diferentes, são elas:

1. Quem descobriu o amor? (Grupo A tribo do teatro)
2. Silêncios Sentidos (Grupo Abebé Omi)
3. Você Precisa de Quê? (Grupo Pessoa Comum)
4. Escola Falta Mais o Quê? (Grupo Mais de Mil)
5. Diálogos (Grupo diálogos na família)

Nosso interesse é especificamente caracterizar o Teatro-Educação do CRIA, seu currículo e suas matrizes teórico-práticas, percebidos pelos discentes e gestores. Então, faz-se mister um estudo que apreenda que elementos curriculares são os principais aportes desse projeto, com vistas à socialização dessas práticas, como elemento multiplicador, bem como uma análise crítica da sua proposta curricular.

Problematização/questões norteadoras

Aparentemente, a maioria das Organizações Não-Governamentais tentam reafirmar os direitos fundamentais da pessoa humana e contribuir para a efetivação dos mesmos, dedicando-se mais diretamente a crianças e adolescentes em situação de risco, destituídos de seus direitos em consequência das extremas desigualdades que caracterizam a organização sociopolítica brasileira. Para tanto, as ONG utilizam a Arte-Educação, e em particular, o Teatro-Educação, como elo entre o sujeito e a sociedade, promovendo e socializando experiências e produtos artísticos. Como tal trabalho pedagógico articula efetivamente Arte, Educação, cidadania e emancipação cultural? Tais projetos lançam mão da linguagem teatral como processo construtor de uma significativa prática social voltada aos conflitos inerentes à vida desses meninos e meninas? Que conhecimentos circulam na prática social desses projetos?

As questões gerais acima suscitam outras mais específicas que foram nossas questões norteadoras ao longo da pesquisa: ***Que matrizes curriculares são centrais no processo artístico-pedagógico desses projetos? Como os discentes e docentes percebem esse currículo? Tais práticas são libertadoras, rumo a uma educação para o exercício de cidadania? Quais os processos e referências artístico-pedagógicos utilizados?Quais os aparentes impactos desse currículo na vida dos educandos, percebidos pelos mesmos?***

Foi necessária uma efetiva investigação para esclarecer tais questões, que se situam no eixo conceitual e atitudinal do currículo de Teatro -Educação, envolvendo as concepções acerca de arte, cidadania e sociedade, bem como valores artístico-pedagógicos de professores e alunos e sua realização efetiva na prática educacional do CRIA.

Objetivo Geral

Caracterizar e analisar o currículo (saberes) de teatro-educação do Centro de Referência Integral de Adolescentes (CRIA).

Objetivos específicos

- Descrever e fundamentar teoricamente os processos artísticos e pedagógicos do projeto CRIA no que se refere ao trabalho em Teatro-Educação.
- Descrever o currículo percebido por discentes e docentes envolvidos no projeto.
- Analisar quais as relações que esses educandos estabelecem entre o currículo do CRIA e suas realidades sociais.
- Identificar quais os conhecimentos que são priorizados para o trabalho curricular de Teatro-Educação desse projeto.

Caminhos metodológicos

Para conseguirmos desenvolver tal estudo, elegemos a **pesquisa qualitativa** na modalidade de **estudo de caso**, com seu suporte teórico para nos lançarmos em tal trabalho. Haja vista que, no campo das ciências humanas, é prioritário o trabalho de desvelamento das realidades sociais.

No campo teórico-metodológico, nas ciências sociais, tem-se o confronto entre duas abordagens sobre os fenômenos sociais; o estruturalismo e a fenomenologia.

A abordagem estrutural-funcionalista, de inspiração positivista, consagra-se, na antropologia e na sociologia, através do enfoque das instituições e das doutrinas formais como aspectos fundamentais da realidade social, determinando o modo de agir e pensar dos grupos sociais. Tem-se, portanto, com essa abordagem, uma sociologia macro-estrutural objetivista e positivista, que enfatiza os componentes institucionais dos sistemas sociais através da classificação, mensuração de dados e métodos estatísticos.

A contestação do estrutural-funcionalismo esboçou-se na fenomenologia, realçando os aspectos subjetivos da ação social, o universo conceitual dos sujeitos, inspirando diversas vertentes na sociologia, na antropologia, na etnometodologia, no interacionismo simbólico, na sociologia compreensiva e na concepção etnográfica de Clifford Geertz. A etnografia, neste sentido, identifica a cultura como trama de significados, que estrutura a consciência e a sensibilidade do homem, através de um conjunto de valores. A etnografia enfoca uma trama semiótica de eventos, com o cruzamento de informações, documentos, na busca do sentido para um grupo social determinado. Neste ínterim, a cultura pode ser apreendida como instância essencialmente semiótica, como sistemas entrelaçados de signos interpretáveis.

A pesquisa qualitativa, abordagem metodológica escolhida por mim para essa investigação, centra-se na descrição de processos, situações e acontecimentos com o intuito de captar a visão de mundo, em busca dos repertórios de significados da consciência prática, como assinala Bogdan & Biklen (1994):

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo (p. 49).

Os dados são essencialmente descritivos, embora não se descarte a possibilidade da quantificação, mas a preocupação centra-se nos processos, no desenrolar da ação e da constituição de um imaginário, mais do que na definição de valores e atitudes. A análise de dados segue um curso indutivo, evitando generalizações teóricas antecipadas, onde o objetivo final consiste na reconstituição do mundo vivido dos atores, das suas experiências

subjetivas num todo integrado, no viés de um imaginário coletivo que é concebido como a instância que imanta as interações sociais e o funcionamento efetivo das instituições sociais.

Neste estudo, trata-se de enfatizar a dimensão dos processos e concepções artísticas e educacionais de projetos em Teatro-Educação- o imaginário artístico-pedagógico e sua efetivação- para aferir os seus pressupostos e a sua capacidade de manifestação na cultura dos educandos e das especificidades pessoais de cada um, constituindo uma trama de subjetividade e identidade cultural a ser descrita e analisada, por isso a escolha da abordagem qualitativa.

Segundo Minayo (1994):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível da realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos 'a operacionalização de variáveis (p.22)

Já o estudo de caso colabora e nos subsidia enquanto uma possibilidade de tornar ímpares as descobertas frente à pesquisa em questão. Haja vista que o estudo de caso possibilita um maior aprofundamento das realidades institucionais e suas significações, trazendo à tona processos singulares que caracterizam e norteiam a prática socioinstitucional.

Segundo Macedo (2000):

...o estudo de caso tem por preocupação principal compreender uma instância singular, especial. O objeto estudado é tratado como único, *ideográfico(especial e singular)* mesmo compreendendo-o enquanto emergência molar e relacional, isto é, consubstancia-se numa totalidade composta de, e que compõe outros âmbitos ou realidades. Desse modo, a questão sobre o caso ser ou não típico, isto é, empiricamente representativo de uma população determinada e torna-se inadequado ;o objeto não é recortado por uma amostragem com preocupações nomotéticas, já que cada caso é tratado como tendo um valor próprio (p.150)

A pesquisa centra-se, então, numa análise minuciosa e sistemática dos processos vividos no projeto CRIA, haja vista que o pesquisador deve minimizar distâncias entre ele e

seus atores, visando uma aproximação natural com o **locus** da pesquisa. Tal empreendimento requer uma mobilização junto ao trabalho artístico-pedagógico e nas atividades cotidianas dos atores sociais envolvidos no projeto, com instrumentos de pesquisa qualitativa que visaram obter o máximo de informações sobre os sujeitos, o que incluiu observação assistemática e sistemática, conversas informais, entrevistas estruturadas e abertas (**Anexo B**). A pesquisa de campo foi realizada no período de maio de 2004 a março de 2005.

As entrevistas centraram-se em quatro ex-adolescentes do CRIA e que hoje são monitores ou coordenadores do projeto. Suas histórias de vida e suas percepções curriculares foram o cerne das questões das entrevistas. Tal escolha dos atores sociais deu-se a partir da disponibilidade dos entrevistados e de trabalhar com um grupo restrito de entrevistado por conta de um melhor aprofundamento na análise de dados. Ao final da dissertação, nos anexos, encontra-se um pequeno texto que traz em forma de crônicas alguns aspectos das vidas desses entrevistados (**Anexo A**)

Foram realizadas ainda entrevistas com as coordenadoras pedagógicas e fundadoras do CRIA, que nos trouxe importantes dados acerca da caracterização curricular e da proposta metodológica do CRIA.

A metodologia incluiu ainda uma sistemática de trabalho que visou a construção de um **grupo focal** que consiste em um recurso de coleta de dados com objetivos de enriquecimento de informações gerais e que complementam os discursos individuais, configurando-se, segundo Macedo (2000), numa entrevista coletiva aberta e centrada sobre temas ou categorias de análise específicas. O grupo focal foi composto pelos 12 adolescentes que compõem um dos grupos de teatro do CRIA, o grupo “**Mais de mil**”. A escolha de tais adolescentes deu-se a partir da temática que trabalham com sua peça “**Escola falta mais o quê?**” (**anexo C**) Referente à educação. Haja vista que sua temática é a que mais se aproxima do nosso estudo.

Quatro adolescentes do grupo focal apresentaram-se como voluntários à minha solicitação de construir um “**Diário de bordo**”, que consistiu na descrição de seus processos de trabalho no CRIA durante seis meses. Tal instrumento se apresentou como um rico material para a coleta de dados da pesquisa

A pesquisa consistiu então de dois momentos de coleta, um de construção coletiva e outro de construção individual, para um possível cruzamento de informações, enriquecendo assim os dados e análise dos mesmos.

Os nomes utilizados na dissertação, não são fictícios e sim os verdadeiros nomes dos atores sociais, autorizado pelos mesmos e pela instituição (**Anexo J**)

A pesquisa qualitativa constou dos seguintes procedimentos:

1. Identificação dos sujeitos escolhidos para a pesquisa
2. Identificação do grupo de teatro que participará do grupo focal
3. Caracterização do currículo pelos principais idealizadores e condutores do processo de trabalho
4. Percepção do impacto nas vidas das crianças e adolescentes envolvidos no projeto
5. Aspectos categoriais acerca do currículo, cidadania, arte, sociedade, Arte-Educação e Teatro-Educação

Técnicas e procedimentos de coleta de dados

- Conversas informais
- Entrevistas semi-estruturadas
- Questionários
- Debate a partir do filme “Mudança de hábito 2”
- Análise de documentos
- Gravação áudio-visual
- Diário de campo / Diário de bordo

Estrutura da dissertação

A dissertação está dividida em três capítulos, com a intenção de levar ao leitor uma melhor compreensão de todo o processo da pesquisa, bem como suas descobertas. Os capítulos são elaborados de forma a condensar melhor as idéias e categorias da

pesquisa, constituindo uma estrutura capitular que traz uma complexidade e uma multirreferencialidade categorial e textual.

Os capítulos são os seguintes:

1. O primeiro capítulo- **Educação, saber e currículo** abrange o estudo acerca do CRIA como fenômeno socioeducacional e sua inserção nos contextos de educação não-formal. Além de refletir sobre os processos curriculares de tal projeto na busca de processos que efetivem a construção da cidadania. Para tanto, utilizei um referencial teórico baseado nas idéias de Giroux (1994,2000), Freire (1996) Silva (1995, 2001), Gohn (1999,1992), Morin (1999, 2002) Arroyo (2003), Macedo (2002 a, 2002b), MCLarem (2000), entre outros.
2. O segundo capítulo- **A Ludicidade e a cidadania na educação através da arte** aborda o estudo acerca da metodologia em Arte-Educação desenvolvida a partir de um processo lúdico. Contempla ainda as possibilidades de mobilização social a partir da arte.Os principais teóricos de tal capítulo são: Assmann (1998), Barbosa (2002, 1991, 2001, 2002), Read (2001), Duarte Júnior (1995, 2003), Vigotski (1989a, 1989b)Elkonin (1998), Marx&Engels (1977), Fischer (1987), Linhares (1999, 2002), Porto (2002) e Luckesi (2002).
3. O terceiro capítulo -**Teatro-Educação e a ação sociopedagógica do CRIA** traz reflexões acerca da utilização da estética do Teatro-Educação como linguagem importante na construção da cidadania e seus principais pressupostos metodológicos. Os principais autores discutidos são: Spolin (1999, 1992), Brecht (1957, 1990), Bornheim (1992), Cabral (1998), Koudela (1991, 1999, 2004), Courtney (1980), Pupo (1997), entre outros.

Portanto, tal pesquisa tenta contribuir para um melhor esclarecimento dos processos de Teatro-Educação a partir da análise de determinado projeto. Objetivamos contribuir com

um estudo que traz a multirreferencialidade para analisar tal fenômeno socioeducativo. Tal complexidade nos possibilita um estudo que traz as interfaces de uma iniciativa em teatro, currículo, cidadania e educação. Como uma verdadeira “colcha de retalhos” que, na sua totalidade, traz à tona a beleza, o conhecimento e a reflexão.

Capítulo I- Educação, saber e currículo

1.1-Educação, movimentos sociais e Organizações Não-Governamentais.

O momento atual está marcado por contradições sociais intensas. Ao mesmo tempo em que o Governo privilegia o pagamento da dívida externa, é crescente a miséria das mais amplas camadas da sociedade. A política de corte dos recursos públicos repercute globalmente sobre os serviços públicos federais e, em particular, sobre os orçamentos dos estados, restringindo o financiamento das IES. O crescimento da violência, a ampliação da miséria, a criminalização, e o processo de desvalorização dos movimentos sociais organizados, vêm abrindo espaço tanto para a impunidade dos dominantes, quanto para a tentativa consistente e consciente de desmobilização das formas organizativas das classes trabalhadoras.

A falta de investimentos na educação pública, bem como o crescimento desorganizado do setor privado de educação, na atualidade, e que se inicia nos anos 80, e as propostas políticas de universalização da escola pública de forma mal estruturada, levaram à queda de sua qualidade.

Além dos fatores explicitados acima, e da grande marginalização provocada pelas desigualdades sociais, levaram, nos anos 90, ao surgimento de novas formas de educação, consubstanciadas através de trabalhos na área da educação popular e de experiências na área da educação não-formal, geradas a partir da prática cotidiana de grupos sociais organizados e que viriam mais tarde a se constituir nas diversas ONG que atuam no setor socioeducativo da sociedade brasileira.

Observa-se, então, uma nítida ampliação do conceito de Educação que não se restringe mais apenas a processos de ensino-aprendizagem na escola ou em instituições oficiais de formação (educação para o trabalho, por exemplo). Transpõem-se os muros da

escola para os espaços alternativos de educação: casa, local de trabalho, espaços de lazer, associações e sindicatos, entre outros. Diante dessa realidade, emerge e estrutura-se uma nova perspectiva no campo da educação brasileira: o da educação não-formal.

O que diferencia a educação não-formal da informal é que, na primeira existe a intencionalidade de dados sujeitos em criar ou desenvolver determinadas qualidades e objetivos, já a educação informal decorre de processos espontâneos ou naturais, ainda que seja carregada de valores e representações, como a educação familiar.

A educação não-formal consta de processos educativos que ocorrem fora dos espaços estritamente escolares, em processos organizativos da sociedade civil, em torno de ações coletivas do denominado **terceiro setor da sociedade**¹, que abrange movimentos sociais, organizações não-governamentais e outras entidades sem fins lucrativos que atuam na área social (GOHN,1999).

Os anos 90 delinham um novo cenário, mais amplo em termos de atuação e mobilização social através, principalmente, dessa educação não-formal. A sociedade civil organizada aprendeu a organizar-se e a reivindicar seus direitos de cidadania, a partir da constatação da qualidade de não-cidadãos que são considerados na prática. E onde se insere neste contexto amplo, a gênese e participação dos movimentos sociais na luta contra o contexto social brasileiro caracterizado pelas injustiças?

De acordo com Gohn (1992):

O desenvolvimento explorador e espoliativo do capitalismo, a massificação das relações sociais, o descompasso entre o alto desenvolvimento tecnológico e a miséria social de milhões de pessoas, as frustrações com os resultados do consumo insaciável de bens e produtos, o desrespeito à dignidade humana de categorias sociais tratadas como peças ou engrenagens de uma máquina, o desencanto com a destruição gerada pela febre de lucro capitalista, são todos elementos de um cenário que cria um novo ator histórico enquanto agente de mobilização e pressão por mudanças sociais: os movimentos sociais.(p.15-16)

Os movimentos sociais começam então a vislumbrar, a partir da educação, importantes elementos de construção da cidadania. A educação não-formal, então, ganha grande destaque a partir dos anos 90, decorrente também, das mudanças na economia, na

¹ O terceiro setor consiste em organizações ou instituições que atuam no universo entre o privado e governamental, constituindo uma nova modalidade de gestão administrativa.

sociedade e no mundo do trabalho e da intensificação dos movimentos sociais organizados. A sociedade e o Estado passaram a valorizar os processos de aprendizagem em grupos e a dar grande importância aos valores culturais que articulam as ações dos indivíduos. Era necessário, então, utilizar meios para difundir, melhorar e viabilizar ações no nível dessa educação não-formal.

A sociedade civil “arregaçou as mangas” nutrindo esperanças: essas construídas através de importantes e ricas experiências e de práticas educativas socialmente engajadas rumo à cidadania. Ainda que restritas a pequenos grupos, dada a existência de uma grande massa excluída na sociedade, tais experiências têm tido grande efeito de ressonância no conjunto da sociedade e na própria máquina estatal/governamental, que muitas vezes, referencia-se nessas iniciativas, apoiando-as e financiando-as também.

O CRIA consiste numa dessas iniciativas de educação não-formal e consolida, através de suas práticas de educação não-formal, uma articulação com a educação escolar, pois, à medida que esses jovens frequentam as escolas públicas, não tem como não impactar com sua formação seu entorno pedagógico institucional, questionando essa educação, e até mesmo propondo novas possibilidades de atuação pedagógica, como relata a coordenadora pedagógica do CRIA:

Dentro do currículo de formação para a cidadania, nós priorizamos as áreas de educação, saúde e cultura. Dentro dessas áreas a gente tem trabalhado com temas há alguns anos que a gente considera que são fundamentais e que são emergentes. Quando você fala sobre questões ligadas aos adolescentes, a gente está querendo discutir as questões relacionadas à escola, tudo que tem a ver com a questão da escola, com um currículo que está muito próximo do dia a dia do adolescente. Que escola é essa? Como que ele avalia essa escola, de que forma ele participa dessa escola, de que forma ele pode contribuir para melhorar essa escola? Com questões ligadas ao currículo, LDB, questões de metodologia de Arte-Educação, que metodologias são essas que se trabalha em sala de aula? Por que isso não é atrativo pros jovens? (Irene, coordenadora pedagógica do CRIA)

Então, temos no CRIA uma iniciativa de educação não-formal que leva em consideração o processo global de formação cultural desses jovens, incluindo as escolas, instituições formais que esses adolescentes frequentam.

A gênese da Organização Não-Governamental **CRIA** se dá dentro desse âmbito, numa dimensão de educação não-formal, mas que se articula com instituições de ensino escolar. O projeto inicial do CRIA denominava-se **Educação-Um Exercício de cidadania**, com ação voltada para a educação sexual e de outras questões ligadas à cidadania nos currículos escolares da 5ª à 8ª série das escolas da rede municipal, bem como ações de formação de adolescentes/educadores multiplicadores. Inicia-se, então, um projeto que desenvolvia simultaneamente as vertentes pedagógica e artística, característica metodológica do CRIA até hoje.

1.2- Cidadania: o que é isso e a quem interessa

Além de uma educação de qualidade, outra reivindicação dessas iniciativas do *terceiro setor*, como são chamadas as ONG, é no âmbito da cidadania, tentando assegurar melhorias subjetivas e concretas na vida das populações periféricas e economicamente desfavorecidas, onde uma “barbárie social” é instalada em nossa sociedade, gerando altos índices de violência urbana.

A educação constitui posição importante e privilegiada na acepção coletiva de cidadania, haja vista que a educação se constrói no processo de luta, que é, ele mesmo, um movimento educativo.

A cidadania não pode ser concebida como elemento externo, programado ou pré-configurado, mas sim, constrói-se a cidadania no interior da prática social em curso, fruto do acúmulo das experiências.

Segundo Gohn (1992):

A cidadania coletiva é constituidora de novos sujeitos históricos: as massas urbanas espoliadas e as camadas médias expropriadas. A cidadania coletiva se constrói no cotidiano através do processo de identidade político-cultural que as lutas cotidianas geram.(p.17)

Essas lutas são comumente geradas em outros âmbitos, que não o educacional, pois tal âmbito frequentemente se afasta desse contexto de contestação. As condições materiais de existência a que são submetidos e a violência com que são reprimidos nas praças,

campus, nas associações, nas relações de trabalho, fazem com que surjam reações e organizações contrárias à essas ações. Então, um processo de constituição da identidade política vai sendo construído.

A educação não é uma pré-condição da democracia e da participação, mas é parte, fruto e expressão do processo de sua constituição, então:

...a cidadania deve ser compreendida como produto de histórias sociais protagonizadas pelos grupos sociais, sendo, nesse processo, constituída por diferentes tipos de direitos e instituições. O debate sobre a questão da cidadania é hoje diretamente relacionado com a discussão sobre o significado e o conteúdo da democracia, sobre as perspectivas e possibilidades de construção de uma sociedade democrática. (PCN /temas transversais,p.20)

Nesse contexto, e articulando tal discussão ao trabalho do CRIA, um dado muito interessante que me chamou a atenção nas falas dos atores sociais , foi que a partir do momento em que se desvincula o trabalho do CRIA diretamente ligado as escolas e passa-se o foco para a comunidade, é que se percebe uma nítida mudança nessas instituições escolares, como podemos perceber na seguinte citação:

A partir do momento que a gente começou este trabalho mais de perto com a comunidade e com a escola, foi uma coisa muito natural.A gente trabalhava muito para que estes jovens trabalhassem na escola, o principal foco de atuação era a escola, uma escola com uma gestão democrática, uma escola aberta, articulada com a comunidade (...) a gente não vinha conseguindo ter os resultados esperados, o que a gente esperava de participação, de respostas das escolas, de apoio da direção, de participação desses jovens, professores, etc. Esses jovens não tinham esse espaço para estarem atuando nessa escola, e aí muito naturalmente, a gente percebeu, tentou compreender o que tinha acontecido, e esses jovens começaram a atuar na sua comunidade e muito com o teatro, eles sentiam necessidade de estar fazendo nessa comunidade e com outros jovens, o teatro que ele fazia aqui dentro e isso tem tido um resultado muito bonito, esse teatro, essa forma de fazer teatro, sendo disseminada por esses jovens e envolvendo outras pessoas da comunidade, aí a gente percebeu que era mais importante prestar atenção nesses jovens, nesse trabalho que esses jovens estavam desenvolvendo nessa comunidade. Aí depois a gente percebeu que era importante trabalhar com a comunidade e fortalecer essa comunidade para que uma vez fortalecida pudessem entrar na escola, pudessem ter mais poder de negociação, junto à escola, junto aos postos de saúde, junto a esses serviços públicos, aí começou a ter esse foco mais na comunidade. Um dos resultados que a gente pode perceber a nível de escola, por exemplo, quando você fala dessa transformação, é que algumas escolas têm relatado, que desejam incorporar esse trabalho dentro do seu processo pedagógico, então isso pra gente é muito interessante, é uma coisa que a gente vinha buscando há algum tempo, mas, agora que a gente tira o foco da escola, e foca a comunidade

é que a gente pode ver esse resultado. (Irene Piñero, coordenadora pedagógica do CRIA)

Portanto, esse foco de atuação, redimensionado, e que começa a obter resultados, nos traz uma questão preocupante acerca da possibilidade das escolas de fundarem seus próprios processos de conscientização.

A escola não está preparada para o exercício democrático? Segundo uma das coordenadoras do CRIA essa relação do projeto com as escolas sempre foi complicada. A escola não incorporava os novos modelos democráticos e de participação social dentro da escola:

...a nossa idéia primeira era trabalhar com as escolas, que eles pudessem está levando essas idéias pras escolas, discutindo, para que a escola fosse um lugar mais vivo. Só que essa idéia nunca funcionou, sempre foi um problema, a gente marcava reunião e ninguém ia. A gente já chegou pra fazer apresentação e com ofício na mão da escola e a escola fechada. A relação de poder, entre professor e aluno é complicada e então eles chegavam pra gente e diziam, a gente não conseguiu fazer na escola mas na nossa comunidade tem gente que quer e eu quero leva o trabalho pra comunidade. A maioria das ações é no espaço físico da escola, é muito engraçado isso. Então o foco estava completamente errado. (Carla Lopes, coordenadora de teatro do CRIA)

A escola deveria alimentar também a luta social e não, ser um elemento passivo nessa luta. Podemos perceber que a escola teima em ser descontextualizada, inibindo ações que tentam trazer a comunidade e seus problemas para o âmbito escolar. O trabalho do CRIA, então, traz essa complexidade de uma intervenção pedagógica, com elementos constituidores de uma prática educativa libertadora. O trabalho com o grupo social a que as escolas estão inseridas é um interessante mecanismo social de mobilização e participação democrática e que segundo os adolescentes, geram pequenas, mas significativas transformações em seus espaços de formação.

A construção da cidadania, pretendida pelo CRIA, vai além da simples reivindicação pelos direitos essenciais. Há o constante estímulo para se influenciar as políticas sociais voltadas para os adolescentes da cidade de Salvador e de outros municípios baianos e brasileiros. A educação e a cidadania são construídas nesse movimento constante de reivindicação e conquistas:

... a gente tem trabalhado muito a questão das políticas públicas (...) o ECA tem estimulado a participação desses jovens nesses espaços de convívio social, de formulação e gestão de políticas públicas e trabalhamos com esses jovens as questões ligadas à comunicação e à produção, que do nosso ponto de vista são essenciais para a questão da mobilização social. (Irene, coordenadora pedagógica do CRIA)

Diante de tal citação e dialogando com Freire (1996), percebemos que *A educação é sempre um ato político*, e diante de tais perspectivas que pressupõem mudanças significativas na sociedade, a educação é eleita como elemento potencial para construir esses preceitos.

No Brasil, a construção da cidadania ocorre, segundo Gohn (1999), de forma inversa àquela que se dá nos países desenvolvidos. Nos países ditos em desenvolvimento, não basta apenas promulgar leis, por que elas tornam-se insuficientes na conquista plena dessa cidadania, há de se conquistar dia-a-dia e na luta cotidiana e incansável para a efetivação, concretização e respeito por essas conquistas.

A cidadania jamais será um presente, nem deve ser dada como doação, do Estado, ou de qualquer outro elemento social. Ela (a cidadania) é, e deve ser, segundo Arroyo (2003), uma conquista dos excluídos, através do exercício político e de lutas. A educação, por si, não confere cidadania a alguém que esteja excluído, mas, ela provém de sua própria prática política. De lutas e de inconformismo sociais, a classe popular se educa politicamente, sobretudo, nas lutas de resistências e de reivindicação. Diante desse contexto, Arroyo (2003) observa que:

...os cientistas políticos vêm mostrando que o Estado tem agido historicamente como controlador da cidadania das classes trabalhadoras, a cidadania regulada (...) a garantia da cidadania e da participação da classe operária não depende do fortalecimento do Estado, pois a história vem mostrando que a exclusão dos trabalhadores da política cresce à medida que o Estado se fortalece(p.72).

A cidadania surge então, como resultado de um processo histórico de lutas no qual as leis consistem apenas no primeiro momento da conquista. A mudança gradual e lenta da cultura política é fator e resultado do exercício dessa cidadania, sob a forma ativa, através de lutas e processos democráticos. Ainda, de acordo com Gohn(1999):

Lentamente tem sido construído no Brasil um novo tecido social onde desponta uma nova cultura política, ao lado das antigas formas de representação política integradoras, assistenciais, e/ou clientelistas, que, infelizmente, ainda são hegemônicas. (p.89)

Então, esse terceiro setor respalda também iniciativas na ordem de questões democráticas e de novas possibilidades de representatividade junto ao poder público e à sociedade civil, construindo formas de atuação e de sustentabilidade que inauguram uma nova era na administração do setor social. Pois, diante desses projetos que emergem na busca dessa cidadania, como o projeto CRIA, há uma intensa reformulação de:

Novos atores, novos direitos, novas mediações e novas instituições redefinindo o espaço das práticas cidadãs, propondo o desafio da superação da marcante desigualdade social e econômica da sociedade brasileira, com sua consequência de exclusão de grande parte da população na participação dos direitos e deveres. Trata-se de uma noção de cidadania ativa, que tem como ponto de partida a compreensão do cidadão como portador de direitos e deveres, além de considerá-lo criador de direitos e deveres, e lhe conferem condições que lhe possibilitem participar da gestão pública. (PCN, temas transversais, p.20)

Há também um discurso sobre cidadania, utilizado para justificar a não participação social. Ele refere-se acerca da imaturidade e do despreparo das classes populares para a participação política e para a cidadania. O povo precisaria, então, se educar para o livre exercício da cidadania. Quem decide quem é cidadão ou não?

Segundo Arroyo (2003):

Tanto nos longos períodos de exclusão do povo da participação, como nos curtos de abertura, o exercício da cidadania não é permitido porque o povo não está preparado. O que diferencia, neste particular, as elites autoritárias das liberais é que estas se declaram a favor de educar as camadas populares para, um dia, participarem: o dia em que essas elites as julguem capacitadas (p.3).

A cidadania no projeto social da sociedade contemporânea é ser pensada como mecanismo central na constituição da nova ordem social. A cidadania tornou-se um dos mecanismos de controle dessa nova ordem de “mundialização”. Qualquer sujeito, segundo Arroyo (2003), não será aceito no convívio social, pelo menos, com vias e canais de

participação efetiva, mas apenas os civilizados, os racionais, os pós-modernos, os de “espírito cultivado”, os instruídos e educados, aqueles que reconhecidamente venceram a ignorância. Porque, os políticos, os intelectuais e os educadores até nossos dias, não são capazes de conceber a liberdade, a participação política do povo comum e a emancipação humana sem a passagem pelas instituições educativas.

O CRIA ressalta a importância de todos os aspectos da cidadania, e colabora de forma mobilizadora e multiplicadora na construção de debates acerca do que é e do como conquistar essa cidadania, num processo contínuo de formação e de socialização dos seus saberes construídos na sua prática artístico-pedagógica. A cidadania é “demarcada pela sistematização coletiva e pela irradiação dos conhecimentos articulados de teatro, produção cultural e comunicação, focados na atuação qualificada dos jovens e co-gestores do CRIA.

Já na nossa sociedade atual, a cidadania é vista como aceitação da obrigação moral para o convívio harmônico com seus semelhantes. Educar para a cidadania se reduz a cultivar o senso do valor moral em cada indivíduo, na criança e sobretudo nos jovens. A partir dessa concepção tão normativa do social, torna-se difícil pensar politicamente a questão da cidadania, pois o pensamento pedagógico se fecha aos próprios avanços do pensamento social e político. Essas contradições geram grandes dificuldades para serem incorporadas na prática educativa, em um modelo de sociedade corporativa, onde, segundo Arroyo(2003), só é útil a cada abelha o que é útil ao enxame.

Difícilmente conseguimos perceber as formas sinuosas e sutis através das quais esses discursos vinculam educação e cidadania. Configuram-se, então, processos formativos como condição para a participação. Esses discursos vêm agindo durante séculos para justificar a exclusão da cidadania e a condenação das camadas populares à condição de incivilizados, de não-aptos como sujeitos de história e de política. Tais discursos legitimam, ainda, a repressão e a desarticulação das forças populares por teimarem em agir politicamente fora das cercas definidas pelas elites civilizadas como o espaço da liberdade e da participação racional e ordeira.

De acordo com Arroyo (2003):

Uma das formas de colocar no seu lugar a relação entre cidadania e educação será destruir a imagem que se criou de que a educação é um dos mecanismos de arbitragem sobre a *quem, onde e quando* é permitida a condição de cidadão e de sujeito político (p.40).

Temos que atentar para o que é analisado acima, pois, na relação educação e cidadania, a sociedade valoriza a educação, e principalmente a escola, no que se refere ao exercício da cidadania, como instância privilegiada. Nas palavras do professor Demerval Saviani (1996), “o dominado tem que se instrumentalizar do saber do dominador, já que grande parte de nossa dominação é essencialmente cultural”. As camadas populares devem tirar proveito dessa ênfase na educação, se tentarem, segundo Arroyo(1987), ocupar os bancos da escola e participar do saber.

Em síntese, a educação e as habilidades intelectuais que se exige dos membros das camadas populares para serem reconhecidas como membros da comunidade política são constantemente usurpadas do processo de educação dessas camadas, trazendo como conseqüência a incapacidade de agir politicamente em defesa de seus interesses (ARROYO, 2003).

O CRIA atenta para o fato de que há determinantes sociais e econômicos de exclusão e de cidadania, determinantes ocultos, sob os escombros de tantas teorias pedagógicas tradicionais e que concebem novas tendências inspiradas nessa lógica, e aponta sua formação para as camadas populares, se manifestarem e congregarem condições de fazer da luta pela educação uma expressiva participação da cidadania.

Então, eleger a cidadania como “eixo vertebrador”² do seu trabalho político/artístico/pedagógico implica valores e práticas sociais que favoreçam seu entorno social. Isso leva o CRIA a viabilizar ações concretas no exercício da equidade social, referindo-se a valores, mas também a conhecimentos e saberes que permitam desenvolver as capacidades necessárias à participação político-social, condição *sine qua non*, para iniciais transformações.

1.3- Terceiro Setor: novas perspectivas em educação para a cidadania

As ONG inauguram uma nova forma de fazer política e de gerência dos negócios públicos e privados, à medida que surgem, a partir de novas formas de representação

² Termo utilizado no documento PCN acerca da explicitação dos temas transversais (MEC, 1998:23)

política e popular, constituindo exemplos da nova forma de participação. Tudo isso ocorre nos marcos de um cenário de acentuada crise econômica, onde se destacam as lutas e tensões entre velhos e novos atores sociais, em busca de espaços de resistência e de luta na arena sociopolítica brasileira.

Algumas ONG perceberam também a demanda por uma redefinição dos paradigmas didáticos relativos à educação das novas gerações, priorizando a beleza e a significância de processos artístico-pedagógicos que busquem resgatar o protagonismo juvenil e a autoria dos educandos na busca de uma nova concepção de cidadania. O saber **ser**, saber **conviver**, saber **conhecer** e saber **sentir**, constituem um grande marco no processo educativo e a base desses projetos sociais, num processo ético e estético.

As ONG passam a ser encaradas como terceiro setor, adotando diversas formas de atuação, dentre elas, a Arte-educação, que, segundo Duarte Júnior (1995), *fundamenta e operacionaliza a Arte enquanto veículo educacional* e considera os processos formativos do ser humano, no sentido de criação e reflexão para a vida, fazendo emergir uma tessitura complexa de sensibilidade, reflexão e emoção.

O marco jurídico que instaurou oficialmente o trabalho dessas ONG com crianças e adolescentes foi a Constituição Federal de 1988, que discriminou os direitos das crianças e adolescentes como o ponto de partida de quaisquer iniciativas de atendimento formal ou informal da clientela, através do **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**, que passou a embasar e organizar as ações da sociedade civil, perante o trabalho com crianças e adolescentes.

A Constituição Federal, em âmbito mais genérico, assegura os direitos de crianças e adolescentes no artigo 277(a matriz do ECA). No artigo 229 da Constituição, compete a família, a sociedade civil e o Estado, o direito à vida, saúde, educação, alimentação, lazer, profissionalização, cultura, dignidade, respeito, liberdade e convivência familiar e comunitária. Deste modo:

...tanto os princípios constitucionais quanto a legislação daí decorrente (como o ECA) tomam o caráter de instrumentos que orientam e legitimam a busca de transformações na realidade. Portanto, discutir a cidadania do Brasil de hoje significa apontar a necessidade de transformação das relações sociais nas dimensões econômica, política e cultural, para garantir a todos a efetivação do direito de ser cidadão. (PCN/ temas transversais, p.20)

Estes direitos constituem-se como “gama subjetiva” rumo a um conceito ampliado de cidadania (que não é só a aptidão e preparação política para votar e ser votado), devendo ser assegurados com absoluta prioridade às crianças e adolescentes, descartando-se uma possível política que coloca crianças e adolescentes como *Cidadãos de Papel*, negligenciando conquistas reais e permanecendo apenas no nível abstrato e burocrático.

Portanto, juridicamente, há um legado que viabiliza, referencia e institui organizações e entidades civis que primam pela defesa e construção de uma “educação através da arte” voltada para a cidadania, como aponta Bianchi (2000):

Tais instrumentos jurídicos constituem-se como argumento legitimador de organizações mediadoras ou promotoras de direitos dos excluídos, por outro lado, tais princípios e normas são também instrumentos pedagógicos que, literalmente ou decodificados, têm sido norteadores em vários níveis de formação para a cidadania (p.96).

O terceiro setor não apenas viabiliza ações no nível operacional de trabalhos com crianças e adolescentes, mas também articula e promove a elaboração de políticas no âmbito da sociedade civil e de políticas públicas, tamanha é sua referencialidade e seu prestígio frente sua inserção social.

Há uma grande articulação entre as diversas ONG que promovem uma gama de propostas que subsidiam muitos projetos de Educação na sociedade brasileira atual. Há também dentro do terceiro setor, uma organização a partir de redes de informações através de sites e de associações como a ABONG (Associação Brasileira de Organizações Não-Governamentais). Tal articulação tem como objetivos uma maior construção teórica e fundamentação de suas práticas, bem como, ações no plano de legalizações de suas práticas, como leis que recentemente foram criadas pelo governo federal para proteger e viabilizar suas ações em âmbitos multiplicadores.

Mas limitemo-nos aos aspectos educacionais dessas organizações, pois a maioria delas desenvolve trabalhos na área da educação não-formal, embora, muitas vezes, busquem apoio e parcerias com instituições de ensino formal, como escolas e universidades. Mas, ao analisarmos esses projetos educacionais, um elemento é

extremamente pertinente de análise e estudo, haja vista, que se configura como um importante componente de qualquer iniciativa educacional; o Currículo.

Inicialmente, faremos uma breve análise dos saberes privilegiados na proposta político-pedagógica e desse currículo do CRIA, articulando com os elementos sociais que já iniciamos a discussão. E passaremos também a discutir o caráter desses saberes preconizados por esses projetos em relação com a situação macroestrutural de nossa sociedade contemporânea.

1.4- Educação, saberes e transformações

O CRIA vem trazendo importantes reflexões a partir de suas temáticas de atuação, tentando elucidar de forma crítica as relações na sociedade a que estes jovens estão inseridos. Os impactos da macroeconomia no setor social, especificamente a educação; o redimensionamento dos saberes e da nova indústria da informação e sua conseqüente produção de marginalização; a relação desses impactos em um novo tipo de abordagem educacional são conteúdos curriculares privilegiados nessa instituição.

Segundo o escritor François Lyotard (2002), a sociedade ocidental contemporânea passa por uma crise de identidade no que tange a seus aspectos estruturais, culturais e históricos. A tão proclamada *Pós-modernidade* emerge como um pseudo-avanço histórico, pois, segundo o autor, não conseguimos ainda esgotar as possibilidades de intervenção social da modernidade, estabelecendo e acentuando ainda mais as injustiças sociais, provenientes da acentuada crise do capitalismo. É nesse bojo que se insere a problemática da educação brasileira, com suas perdas em relação às políticas sociais governamentais, bem como a crise econômica mundial que assola a sociedade como um todo, interpenetrando questões educativas, econômicas e culturais.

Já segundo Assman (1998), as principais mutações da sociedade atual constituem “choques”, e segundo o autor, apresentam-se como: o choque da Sociedade da Informação, o choque da “mundialização” e o choque da civilização científica e técnica. Portanto, o saber e a informação (e não apenas dados digitalizados) são e serão os recursos humanos, econômicos e socioculturais mais determinantes na nova fase da história humana.

A “mundialização” torna ainda mais acentuadas as desiguais distribuições de riquezas e formam uma equação marginalizadora, onde capitaliza o lucro e distribui e interfere na subjetividade de toda a humanidade, controlando simbolicamente pelo viés econômico e cultural.

É nesse contexto que entendo a participação do CRIA nos diversos fóruns de discussão na sociedade baiana e brasileira. Ficava me perguntando o que tantos saberes de diversas especificidades interessavam tanto esses jovens, haja vista que, em um primeiro olhar sobre o projeto CRIA, pensamos se limitarem a discutir Arte, Teatro e Educação. Mas a complexidade da nova ordem mundial nos revela a necessidade de cada vez mais dominarem os vários códigos do saber e da informação, pois a limitação e a superespecialização de saberes só limitam a visão do homem na sociedade, fazendo-o passivo perante as transformações dessa mesma sociedade pós-moderna.

Todas essas temáticas em conflito (educação, cultura e economia) são características de uma era denominada “pós-modernidade” que está em crise. Há quem discuta sua verdadeira instalação cronológica, há quem pense na pós-modernidade como uma “condição” (LYOTARD, 2002), ou até uma “modernidade tardia”(HALL,1997). Discussões à parte, o que percebemos é uma verdadeira mudança de paradigma epistemológico desde a modernidade, no campo da cultura e do saber.

A pós-modernidade carregou consigo as conquistas, mas também os grandes dilemas históricos da modernidade, que trazem conseqüências severas para a sociedade mundial, e em especial para os países ditos em **desenvolvimento**, que herdaram principalmente pobreza e miséria, provenientes da má distribuição e socialização dos avanços técnico-científicos da modernidade. A nova Sociedade da Informação (SI) e as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) geram redes de exclusão e desempregabilidade. Elas são estrategicamente inseridas pela lógica de mercado e exigindo novas acepções de lucro.

As conseqüências de tal revolução (no campo do saber e da informação) para o agir pedagógico são imensas. A maioria dos processos educativos da sociedade não propiciam processos vitais de aprendizagem, tampouco favorecem processos de conhecimento estético, corporais e éticos.

E onde se insere a Pedagogia, a estética e a arte nesse contexto? Qual o lugar da educação nessa sociedade? Há constantes tentativas de nas instituições educativas formais reproduzir as relações sociais, num caráter hegemônico e de manutenção do *status quo*. Por outro lado, há grupos sociais reivindicando uma transformação da realidade, que preconiza a educação como um grande e importante aliado. Precisamos de uma educação redentora que minimize as desigualdades e altos graus de marginalização social de maneira romântica e alheia ao contexto social, ou de uma educação com pressupostos reprodutores que visam a perpetuação dessas desigualdades? Ou será que precisamos de uma educação de cunho transformador e libertador, rumo a avanços sociais?

A partir das observações das temáticas de interesse do CRIA, essas abordadas pelos grupos de teatro e poesia, bem como os diversos fóruns de discussões, como os encontros do “Ser-tão Brasil”³, percebo um grande “desvelamento” da situação social em que estamos inseridos, principalmente esses jovens que são provenientes das camadas populares da cidade de Salvador e que são levados a se acostumarem e não mais se “chocarem” com as inúmeras situações cotidianas de suas vidas como violência, descaso com suas escolas, drogas, desemprego, violência sexual, entre outros. Esses temas, além de inúmeros outros, são trazidos à tona pelas obras artísticas, num processo de construção dialógico e reflexivo, atuando num sentido de ver no usual o estranho, como afirma Brecht (1990):

(...)vocês viram e ouviram
E viram o que é comum
O que está sempre ocorrendo
Mas a vocês nós pedimos:
No que não é de estranhar
Descubram o que há de estranho!
No que parece normal
Vejam o que há de anormal!
No que parece explicado
Vejam quanto não se explica!
E o que parece comum
Vejam como é de se espantar!
Na regra vejam o abuso
E, onde o abuso apontar
Procurem remediar!
(p.16)

³ O ser-tão Brasil é um encontro anual realizado pelo CRIA, onde há participação de vários grupos do interior do estado da Bahia discutindo políticas públicas e novas perspectivas sociais para os adolescentes.

O principal elemento catalisador desse “descortinamento” social é a cultura, pois é através dela principalmente que os diversos agentes sociais nos tornam passivos e acomodados diante da realidade. Realidade na qual não se percebe mais a dor como dor, como sublinha Linhares (2000) “Quando a libido e todo potencial revolucionário pulsional, capitula ante um tipo de razão que apenas reafirma o existente, o que há de ser feito? Se você” já nem sofre” já nem sequer percebe a dor como dor.”(p.174)

Mas é também no campo e pela cultura que há transgressões das regras sociais preestabelecidas, num ato de construção da cidadania por esses adolescentes. Uma cidadania construída a partir de seus interesses e não apenas de um lugar designado para atuarem, mas, a partir de seus saberes e de sua cultura valorizados. Os sonhos e desejos não são mais indicados e impostos, são construídos e reconstruídos na vida que é transitória.

Onde fica então o caráter político do saber e da cultura configurados como práxis? Há de redimensionar o papel da informação e do saber, colocando-o como uma ferramenta intelectual de transformação.

O saber e suas relações sociais nunca estiveram tão interpenetráveis como na atualidade; mas o saber como aliado ou como legitimador das relações sociais? A tentativa de destruição de uma concepção de ciência, como uma obra especulativa, metafísica, e de elevação do espírito humano, deu lugar a uma ciência extremamente social, de penetração direta na vida das pessoas e principalmente atrelada aos meios de produção capitalista (Fordismo, Taylorismo, entre outros). A ciência tornou-se mais acessível, contudo, não socializou as benesses de tal saber, capitalizou lucros com essa ciência e socializou as perdas.

O CRIA entende que, para haver uma efetiva mobilização social, devem instrumentalizar seus educandos de uma gama de saberes não apenas ligado às técnicas de teatro ou de saberes relacionados ao seu tema de estudo (tema das peças), mas sim, construir saberes que fortaleçam as identidades de cada adolescente e que esses educandos possam ser instigados a dominar também os códigos culturais daqueles que comumente são os legitimadores da situação social.

Atualmente não se avalia a potência de uma nação pela quantidade de recursos naturais que ela possui, mas sim, as informações e o saber científico que aquela nação produz, armazena e transforma em produto de mercado. Então, onde fica o conhecimento artístico, o conhecimento filosófico tão essencial ao espírito humano que dificilmente se

transformariam em produtos de mercado? E que são comumente preteridos em favor desse pragmatismo? A Arte e a Filosofia comumente dialogam com as questões sociais, seja de cunho engajado ou em uma posição neutra (ainda assim política), procuram (re)significar tais questões com seus processos e produtos artísticos.

Com o advento das biociências, há o entendimento de que os processos de aprendizagem são similares aos processos de vida (ASSMAN, 1998). O que isso quer dizer? Que no novo contexto tecnológico da sociedade do conhecimento e da informação, os saberes são uma questão de sobrevivência e inclusão social, não, mais limitados a saberes e conhecimentos acumulados, hão de incorporar “vida” aos saberes.

É por este motivo citado acima que a educação pretendida pelo projeto CRIA, visa a todo instante um processo dialógico, horizontal, onde os educandos se vejam e se vendo percebam sua vida e como ela está. É nesse pressuposto educacional do CRIA que conseguimos perceber “vida” nas temáticas desenvolvidas em suas obras. Uma obra artística do CRIA é como se fosse uma obra aberta, sempre à espera de novas contribuições, de saberes re-constituídos pelo diálogo e confrontos. Todos que participam desse processo sejam monitores, adolescentes e até mesmo o público está intimado a oferecer sua contribuição nos diversos debates que acontecem ao final do espetáculo. A peça em si é só o começo de um grande processo de reflexão e aprendizagem, num espelhamento da realidade, como afirma Milet (2002):

As questões trazidas pelos atores, nas cenas, eram retomadas nos debates com o público, após as apresentações. Esse procedimento acentuava a dimensão pedagógica e estética desse teatro, envolvendo no seu fazer, o re-fazer constante com as pessoas da cidade. (p.22)

As reflexões mantêm o “gás” sempre aceso, não deixando que esse saber seja “sedimentado”, num sentido de imobilidade. As discussões estão sempre alimentando os adolescentes em seus saberes e inquietações; um elemento importante no processo de aprendizagem desses educandos. Os saberes são construídos na medida em que as várias pessoas do público vão colocando suas intervenções. Há um intenso processo reflexivo, que, segundo Freire (1996), se constrói no diálogo e na comunhão de saberes.

O saber determina o grau de desenvolvimento de um grupo social. O poder econômico e cultural dita as regras de mercado frente aos países à mercê de sua superioridade científica, controlando e intervindo na cultura simbólica dessas nações. O que fazer então para que, além de uma libertação material (economia) haja também uma libertação cultural? Como o CRIA vem trabalhando na valorização da cultura desses educandos, não a descartando nem menosprezando os saberes construídos por eles ?

Tentando responder as questões acima, a partir das observações e análises das entrevistas com os gestores, a Pedagogia do CRIA visa atender aos interesses da maioria da população excluída, que se constitui destituída de seus direitos essenciais, que, segundo Assmann (1998), essa população constitui uma “massa sobrança” fruto da contenção e da má distribuição das riquezas e avanços tecnológicos, efetivando uma descartabilidade da solidariedade humana.

A pedagogia do CRIA constituiu-se numa verdadeira tecnologia educacional, e deve ser encarada como um grande aporte para as conquistas e lutas em defesa de uma sociedade mais justa e igualitária. A Arte-Educação colabora nesse processo e aporta como um aliado da pedagogia nessa luta, constituindo uma *educação através da arte*. De acordo com Assman (1998), a sociedade precisa atualmente de conhecimentos não mais apenas cumulativos e de caráter da herança da evolução da humanidade, precisa de **ecologias de aprendizagens**⁴ capazes de penetrarem e originar-se da cotidianidade dos aprendentes, com vistas a significar suas conquistas de caráter cognitivo, estético, afetivo e social.

Surge então uma possibilidade de unir Arte e Pedagogia, num favorecimento de processos vitais e significativos de aprendizagem, e de fazer educação conclamando idéias e parceiros, de chamar pra “roda” todos aqueles que queiram *brincar seriamente* de transformar o mundo.

De acordo com Millet (2002):

Era este o Teatro que importava fazer e buscar - um teatro mais amoroso e denso, com os meninos de Salvador-que chamariam, é claro, muitos outros para entrarem na roda de brincar de mudar o mundo: de pensar, ser e estar na cidade, fazendo arte, e por que não, Educação ? (p.24)

⁴ Segundo Hugo Assmann no seu livro Reencantar a Educação: rumo à sociedade aprendente, **ecologia de aprendizagens ou ecologia cognitiva** consistiria na ambientação e construção de processos propícios às experiências de aprendizagens.

.Para tanto, o projeto político pedagógico do CRIA se referencia em uma seara de saberes provenientes de grandes pensadores da educação e da sociedade. As matrizes referenciais são coerentes com sua proposta social e abrangem uma multirreferencialidade de posições epistemológicas. Mas que se unem pelo viés do comprometimento social com a educação e com as lutas dos diversos grupos excluídos na sociedade, como aponta uma das coordenadoras pedagógicas:

A gente nunca parou pra dizer, aqui está Piaget, aqui está...Mas a gente tem como referência Piaget, Paulo Freire que é uma referência muito forte, GRAMSCI, que a gente trabalha com algumas teorias de Gramsci, e eu, particularmente, Paulo Freire é um referencial que me orienta muito na minha prática.(...) Então eu acho que são vários referenciais e cada um vai te trazendo coisas novas e você vai incorporando e ajudando a entender a prática à luz dessas leituras. E tem também a reflexão na prática, não de teorizar pra depois colocar em prática.(Eleonora, coordenadora pedagógica do CRIA)

Percebe-se então, a partir das falas dos atores sociais entrevistados referentes ao CRIA, que sua referencialidade, ou por que não dizer sua multirreferencialidade, assenta-se em uma determinada complexidade de um novo campo de saber que parte da educação e da arte, como pressupostos da construção de uma nova tecnologia educacional contextualizada para os grupos sociais excluídos. Uma complexidade que não “descarta possibilidades”, mas congrega saberes e práticas na direção de um sólido projeto de educação. A práxis também se consolida, a partir de elementos que levam em consideração a prática, não apenas como a aplicação da teoria, mas uma alimentando a outra, num processo contínuo de prática reflexiva.

A estética, a sensibilidade, a política, aspectos que devem ser inerentes ao educador também são contemplados nessa multirreferencialidade, e a educação e a arte não perdem espaço nesta pedagogia. Mas será mesmo que a arte terá espaço nessa educação do novo milênio? Ou será que a Arte-Educação, o Teatro-Educação são novas tecnologias na contramão dessas tecnologias priorizadas no mundo cibernético e informático? Analisando a proposta pedagógica do CRIA, ousou responder que sim. Pois a educação e a arte constituem um trabalho essencialmente humano e de interação humana, não apenas de *interactividade*. Há de se redescobrir o reencantamento da educação, que passa por fatores essencialmente estéticos, éticos e políticos.

A arte ganha cada vez mais espaço numa perspectiva crítica e transformadora da sociedade. As suas possibilidades estéticas relacionadas à educação e configuradas como arte-educação, tornam-se de grande valor pedagógico para as demandas sociais atuais, que requerem não apenas um caráter político e motivador socialmente, mas também um caráter estético, consubstanciando numa *ecologia cognitiva*.

A cultura e o saber merecem destaque nessa nossa discussão acerca da educação e a sociedade atual, haja vista, que este tema de estudo está relacionado com saberes culturalmente elaborados e privilegiados para uma determinada formação artístico-pedagógica. No CRIA, essa cultura e esse saber andam lado a lado, num processo crítico de formação desses jovens, como afirma Milet (2002);

Há um processo formativo de jovens e profissionais, fundamentado na arte e na cultura, ao qual o CRIA se dedicou, através de muitas interações, formou uma massa crítica cada vez mais interessada na discussão das questões da cidadania e do papel da arte na educação. Nestas trocas de ensino-aprendizagem foi-se estruturando a equipe profissionalizada do CRIA, formada, na sua maioria de jovens.(p.34)

Percebemos então que tanto a educação como as obras artísticas trazem uma grande relação semiótica e aproximada com a sociedade atual e a vida desses jovens em formação, imersos em paradigmas científicos que vivem atrelados às forças do capitalismo contemporâneo. Tais forças, que comumente buscam oferecer produtos artísticos pré-fabricados, cultura de massa, por exemplo, ou “MacVersões” de ensino (MCLAREM,2001) que visam uma alienação do processo criativo em arte e em educação, amordaçando a subjetividade e catalisando suas energias criadoras para a reprodução simples e mecânica, antítese da cultura popular, subversiva e criativa, pois, segundo Strower (1991) a criatividade (re)significa e reconstrói o ser humano, fazendo emergir as suas potencialidades. No CRIA busca-se formas de compreensão desses fenômenos e suas implicações no processo social e em específico no que tange ao saber artístico e suas nuances educacionais.

Analisando essas questões acima citadas sob o viés da educação, percebemos que as políticas e ideologias que determinam o plano educacional de uma nação estão atreladas

aos saberes que transformam e se desenvolvem, num caráter pragmático, visando à perpetuação dessas relações na sociedade.

Dentro do estrangulamento pragmático da ciência e do saber, onde fica a Filosofia e a Arte? O mundo não mais precisa de especulação, consciência, sensibilidade e estética, promovidos pela arte e a filosofia (entre outras ciências humanas)? A arte fica entre o saber e a sapiência? Se quisermos refletir similarmente, de uma forma pragmática, poderemos nos apoiar em Barbosa (1989), que coloca a arte, também, como grande gerador de recursos simbólicos e materiais, afirmando ainda que uma nação que se pretenda desenvolvida, deve ter em suas diretrizes o desenvolvimento de seus recursos simbólicos e culturais, além dos materiais.

Essas questões são pertinentes ao nosso estudo, pois objetivamos estudar a transformação e produção de saberes através do Teatro-Educação rumo ao exercício da cidadania frente as desigualdades.

E o que as forças governamentais fazem perante nossa realidade político-social que trazem conseqüências desastrosas para nossa população economicamente desfavorecida? O Estado tenta contribuir minimamente para resolver essas questões. Com o advento de um novo governo federal, as políticas sociais continuam exercendo minimamente seu dever de desenvolvimento sociocultural de sua população, num caráter de continuação da política neoliberal que perdura há décadas no Estado brasileiro. E o sistema de ensino, principalmente público, continua trabalhando em paradigmas pedagógicos obsoletos, não incorporando os problemas complexos da atualidade, construindo um fosso entre o saber e a vida dos educandos. Essa temática está resvalada dentro do viés curricular, que aponta considerações sobre que educação e que formação estamos construindo em nossos projetos educacionais.

E para adentrarmos em tais questões, podemos refletir tais celeumas a partir dos estudos curriculares, haja vista que o currículo congrega as tensões sociais, metodológicas e filosóficas de qualquer iniciativa educacional, tenham essas iniciativas consciência ou não desse aparato curricular.

1.5-Educação, Sociedade e Currículo

Considerando que currículo é manifestação de poder, política, cultura, dentre outros elementos formadores da teia socioeducacional, tentaremos esboçar as contribuições políticas e históricas que causaram grandes e pequenas revoluções curriculares e que ajudaram a constituir importantes teorias acerca do Currículo.

O currículo reflete a realidade e as contradições de determinada sociedade que na era da globalização e da internacionalização cultural e econômica, terminam por refletir-se em nossas relações educacionais.

Dentro da análise da realidade social brasileira, percebemos um plano de minimização dos conflitos sociais num caráter hegemônico e apaziguador dos conflitos na sociedade. Não percebemos aqui, uma tentativa de uma romântica revolução social, mas um mínimo de políticas sociais voltadas para um caráter emergencial perante tal situação degradante de nossa população pobre, com seus direitos essenciais destituídos, como saúde, habitação, educação e lazer, componentes mínimos para concretas realizações vitais do cidadão.

A educação insere-se nesse bojo de discussão, haja vista que participa enquanto um dos elementos cruciais na reprodução das relações sociais ou na tentativa de construção de uma sociedade mais digna e humanamente responsável. Não se pode olhar a educação sem olhar o currículo, e não se pode olhar o currículo sem considerar o que se passa dentro das instituições de ensino e analisar que histórias estão sendo produzidas e como estão se construindo os sentidos de pertencimento e exclusão, bem como as fronteiras étnicas entre os diferentes grupos sociais que ali interagem e são representados.

Para avançarmos neste estudo, é necessário que o conjunto de valores gerados por essa sociedade, e cada vez mais dominado por uma “ética” da privatização, do individualismo, da ganância e do lucro, seja questionado de várias maneiras. Uma das maneiras é a que caminha através do trabalho intelectual e educacional contínuo e minucioso.

Segundo Apple (2001):

Não será fácil realizar esse trabalho; afinal, uma significativa parte do aparato cultural desta sociedade está organizada de forma a não nos permitir uma visão clara do que está acontecendo sob a superfície. Flashes informativos de dez segundos são incapazes de transmitir isso. Diante de tal realidade, é ainda mais

importante que façamos um trabalho de escavação cultural, de revelação dos momentos positivos e negativos do poder, resgatando para nossas memórias coletivas o significado do poder cultural diferencial para uma sociedade em crise” (p.54-55)

O capitalismo consegue então “embaçar” nosso campo de visão, limitando-nos com parciais visões da realidade, objetivando sujeitos passivos e acolhedores do seu processo de manutenção da realidade. Há que se desnudar esses contextos, colocar uma lente de aumento sobre a realidade, para percebermos melhor nossa realidade que “grita” e é silenciada, pelo aparato repressivo e sua força física, ou pelo aparato simbólico, muito mais eficaz e cruel. A educação está dentro dessa arena, o que fazer?

Não concebo o caráter da educação como messiânico, mas como um grande elemento catalisador de mudanças sociais significativas ou estagnação desse **status quo**. A educação contribui significativamente com o processo social, mas não “salva” ou “mata” a sociedade sozinha, tal análise é ingênua e pueril perante o processo socioeducacional.

Perante tais discussões, acreditamos que o currículo é um dos componentes fundamentais para compreender, conceber e implementar um dado projeto político-pedagógico na sociedade.

Nessa realidade histórico-social, acima citada, passaremos agora a analisar esse currículo enquanto construção histórica, política, ética e social, permeada pelo viés da cultura.

Dentro das várias tentativas de conceituação de currículo, lançamos mão de aspectos multirreferenciais para sua conceituação, pois o currículo denota uma imensa complexidade e traz consigo historicamente lutas e resistências para uma resolução conceitual e pragmática na sociedade. Entende-se basicamente o currículo como a seleção, a produção, a organização e a sistematização de saberes, conhecimentos e métodos, visando uma dada formação, seja em espaços formais ou informais de educação. Podemos complexificar tal conceito (Macedo, 2002) na tentativa dessa complexidade não eliminar a simplicidade, mas, integrar em termos dialógicos os vários elementos que o compõem, recusando as consequências mutilantes, reducionistas e unidimensionais da simplificação do termo Currículo.

Neste sentido, o pensamento da *complexidade* de Edgar Morin, traz uma tensão necessária e constante entre a aspiração a um saber não reducionista e o reconhecimento do *inacabamento*. Tentamos, então, aprofundar tal conceituação como uma tentativa de construir espiralmente um conceito atrator de currículo, em relação aos demais componentes educacionais que ele agrega.

Tratando, então, de um currículo que preconiza saberes e os sistematiza, poderíamos dizer que o currículo não é um conceito tão objetivo e fechado. Estamos tratando de uma análise no campo social, portanto, nada é livre e objetivamente fechado. Todo currículo tem uma intencionalidade, não existe currículo sem intencionalidade, cada nação (análise macro) ou cada instituição (análise micro) propõe um currículo para a formação de seus cidadãos.

Se analisarmos historicamente o currículo, perceberemos que desde sua gênese esta intencionalidade caminhou lado a lado com ele. O currículo é criado na perspectiva capitalista de produção fabril, pois nasce como um arcabouço teórico que visava obter melhores resultados na produção capitalista. A escola, então, herda tal arcabouço e se utiliza metodologicamente e conceitualmente de tal currículo tecnicista e pragmático, visando gerenciar as mentes dos indivíduos e funcionar como o “chão da fábrica”.

Tal currículo amordaçava a educação e dividia em uma educação para dominantes e outra para dominados. É interessante percebermos e termos uma compreensão lúcida de que a economia, trazida à tona para a interpretação das relações sociais, nos fornece uma relação precisa para tal entendimento, como nesta análise de Apple **apud** Silva (2003) “Essa característica da organização da economia na sociedade capitalista afeta tudo aquilo que ocorre em outras esferas sociais, como a educação e a cultura” (p.45). Há uma relação estrutural entre economia, educação e cultura, imbricadas num jogo simbólico de poder e dominação.

Nessa perspectiva funcional, podemos perceber o quão eficazes e perversas são as práticas ideológicas de cunho dominante. A ideologia se dilui dentro do conceito de conhecimento objetivo. Há, portanto, uma ligação simbólica e pragmática em favor de uma preocupação predominante em encontrar, segundo Giroux (1986), novos modos de transmissão de um conhecimento que é em grande parte predefinido. É importante frisarmos que nessa perspectiva, os espaços educacionais são vistos como meros locais de

instrução, onde algumas interfaces do conhecimento são ocultos (currículo oculto), porém, levados a uma práxis ideológica e intencional.

Por décadas, o currículo foi configurado em uma perspectiva tradicional e conservadora, objetivando através de um excessivo cuidado com procedimentos e métodos e uma preocupação com a organização e a eficiência desse ensino. Tal empreendimento (utilizo um termo adequado à situação) resulta num processo de racionalização de resultados educacionais, haja vista, que objetivava dentro do processo de ensino e aprendizagem, o desenvolvimento de habilidades específicas.

Esse “conhecimento técnico” relaciona-se diretamente com a estrutura e o funcionamento da sociedade capitalista, uma vez que se trata de conhecimento relevante para a economia e a produção; então, esse conhecimento constitui-se como um conhecimento prestigiado e pretere outras formas de conhecimento como o estético, artístico, entre outros.

A partir da década de 50, com os movimentos sociais sendo influenciados pela teoria marxista, a sociedade começa a perceber no currículo um forte elemento reprodutor e que resulta em uma análise curricular crítica. Os movimentos sociais percebiam nesse currículo um elemento propiciador da reprodução de classes, baseados nesta idéia central do marxismo.

Antonio Gramsci, importante teórico de base marxista, traz-nos o conceito de hegemonia, que nos permite ver o campo social como um campo contestado, onde os grupos dominantes recorrem continuamente a um esforço de convencimento ideológico para manter sua dominação.

Cabe então, contextualizar histórica e socialmente as várias forças que engendram os conflitos sociais, sejam elas de cunho cultural ou econômico.

De acordo com Silva (2002):

Existe a conexão entre, de um lado, a produção, distribuição e consumo dos recursos materiais, econômicos e, de outro, a produção, distribuição e consumo de recursos simbólicos como a cultura, o conhecimento, a educação e o currículo (p.48)

O currículo aporta, então, como campo de extremo interesse e instrumento para essa dominação cultural e ideológica, relacionando-se com a produção econômica e a produção de seus recursos simbólicos, pois, quem tem mais poder e detem o domínio das forças produtivas impõe ao mundo suas representações simbólicas e intervem no processo de construção da subjetividade dos dominados.

A seleção de conhecimento reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes, pois segundo Macedo **apud** Bianchi (2000), tais saberes e tal seleção estão imersos no jogo de forças que determina quem vai ficar no poder e quais são os grupos beneficiários e os renegados, quem tem e quem não tem o direito a sonhar e ver seus sonhos realizados, quem pode crescer e ultrapassar limites e quem vai ter as asas cortadas, quem voará baixo e não conhecerá as próprias potencialidades, limitando a uma cultura híbrida e passiva.

Dentro dessa perspectiva crítica, lança-se perguntas-chaves para a contestação desse currículo objetivo; por quê tais conhecimentos e não outros? Por quê tal saber é importante e não outro? Perceba que essa pergunta denotará mais adiante um importante e decisivo conteúdo para a valorização dos vários saberes provenientes de uma diversidade étnico-social, que consiste nos estudos multiculturais.

Essa questão no projeto CRIA é muito evidente pelo discurso dos seus atores sociais:

Eu acho que todo o trabalho do CRIA parte de um conhecimento que é o conhecimento de si mesmo, de identidade, quem sou eu? Depois quem somos nós, a título de grupo, dentro dessa proposta, isso é o que baliza esse trabalho, é você ter buscado durante esse processo um autoconhecimento, e a partir desse autoconhecimento, o desenvolvimento de uma auto-estima que também te mobiliza a ajudar o outro a crescer, a disseminar essa sua vivência pro outro. (Eleonora, coordenadora pedagógica do CRIA)

Então, esse primeiro conhecimento de sua identidade parte da iniciativa de colher simbolicamente a matéria-prima de todo o trabalho curricular do CRIA, pois, o conhecimento e o re-conhecimento dessas identidades, estão a todo o momento em trânsito em suas vidas, ainda mais na adolescência, numa constante mutação. O fortalecimento e a potencialização dessa matéria simbólica é o objetivo de todo o trabalho desse grupo.

Começa, então, uma nova perspectiva curricular. Uma pergunta agora torna-se crucial para tais questionamentos e evolução histórica desse currículo: o que o currículo faz com as pessoas? Passamos da fase em que a questão crucial era *o que é currículo*, para : *para quê serve o currículo?*

Dentro dessa perspectiva, de um currículo agora percebido pela sociedade como um importante elemento na educação e, conseqüentemente, nas relações sociais, os grupos sociais organizados contestam aquele currículo tradicional e utilitarista e reivindicam uma educação e um currículo críticos, que possibilitem as várias vozes silenciadas secularmente, a dialogarem e construírem uma educação propiciadora de cidadania e equidade social, pelo viés da dialética e da dialogicidade.

Nessa perspectiva, constrói-se uma (re) significação da luta, da vida, da cultura e das conquistas dos educandos, preconizados por esse currículo “aberto” e que incorpora os diversos saberes, como argumenta a diretora geral do CRIA:

Portanto, é na dimensão de re-significar a vida que a arte que pesquisamos com o teatro e a poesia feitos por crianças, adolescentes, jovens e adultos de diferentes territórios da cidade, pode materializar-se num currículo que conjuga o ato de di-ver-cidades – uma possível tradução do exercício de cidadania que se faz pela educação através da arte: processo que se desenvolve através de uma aprendizagem capaz de unir as pessoas, instaurar a “alegria da libertação” e tornar apreensível o ato de liberdade (proposição de Brecht), o que implica na participação e observação simultâneas, condição do exercício pedagógico, para a promoção de “talentos” ou “capacidades”.(MILET, 2004:38)

É também na dimensão de um currículo “potencializador” que o CRIA constrói seus pressupostos pedagógicos atentos ao *o que é esse currículo? A quem se destina?* E nessa perspectiva objetiva uma metodologia e uma filosofia voltadas para a formação integral desses adolescentes, procurando essa “libertação cultural”.

Depois dessas tensões classistas na história dos estudos curriculares e das reivindicações que fizeram emergir um currículo crítico, várias questões são suscitadas nesse bojo, entre elas a do **multiculturalismo**, que advém de uma evolução de tais lutas. A dialogicidade vai criar, não mais pedaços científicos de conhecimentos, mas inserir a cultura como um dos eixos centrais desse currículo.

Uma das grandes descobertas dentro dessa construção curricular crítica e multicultural é perceber que o negro, a mulher, os homossexuais, as crianças, os trabalhadores, entre outros, são explorados e silenciados diferentemente dentro desse currículo.

No trabalho do CRIA pude perceber, a partir de minhas observações e das temáticas contidas nas peças teatrais desenvolvidas no projeto, que a questão multicultural é um eixo muito importante no trabalho pedagógico. As identidades culturais estão sempre dialogando e, principalmente, se conhecendo enquanto unidades singulares, mas que convivem com o diferente, numa “dança” de identidades fortificadas, para, a partir desses reconhecimentos, promoverem uma dialogicidade, costurando uma grande “colcha de retalhos” com sua firmeza, beleza e união dos diferentes, pois:

... na medida em que você tem uma maior consciência, da sua identidade, das suas origens, das suas matrizes culturais, e da consciência política enquanto ser e sujeito de direitos, eu acho que isso facilita muita coisa, um entendimento maior da conjuntura onde você vive e do seu papel enquanto sujeito de direitos, um sujeito de deveres também, uma pessoa que pode e deve contribuir para transformação da sua localidade, tendo como referência, questões mais globais, como as questões que acontecem na sua comunidade. São as ausências dos direitos que está pautado e assentado uma conjuntura global do mundo. Então esse teatro provoca muita reflexão e conseqüentemente aprendizado. (Eleonora, coordenadora pedagógica do CRIA)

O currículo crítico e multicultural está a todo instante sendo permeado por relações de poder, pois, não podemos pensar numa relação simétrica de poder, mas um jogo de poder instituído, dissociado de relações ingênuas que analisam a cultura de um viés “culturalista” apenas. O poder não é um bloco monolítico, é um movimento amplo, que devemos perceber para nos tornar cientes do “chão que pisamos”, pois, segundo Rosa Luxemburgo, aquele que não se movimenta não sente as cadeias que o prendem.

Peter MCLarem, em seu livro *Multiculturalismo Revolucionário* (2000), investigou em salas de aula na cidade de Los Angeles, nos Estados Unidos, onde há uma crescente população de imigrantes, principalmente latinos, que, a educação e seu currículo idealista possibilitam “controlar” e “socializar” esta população, com caráter de apropriação exploratória do trabalho desses grupos raciais. Examinou ainda a maneira pela qual as relações de poder são estabelecidas em interações locais, momento a momento, através do

que ele chama de “micropolítica” de sala de aula. Chama ainda a atenção para as relações de poder e cultura construídas socialmente, assinalando que:

...O poder está localizado nos relacionamentos sociais construídos. Essas análises ajudam a clarear de que forma tais arranjos estão relacionados, de forma essencial, com os tipos de conhecimento e normas de que as crianças irão apropriar-se e desenvolver na sala de aula e, em última análise, de que forma esse processo de socialização influencia futuras experiências escolares (p.204)

Nosso estudo insere-se num cenário quase similar. A cidade de Salvador é a terceira capital do Brasil em número de habitantes e possui a segunda maior população negra do mundo (80%). Convivemos com altos índices de desigualdades raciais, refletidos num processo educacional excludente e racista, embora grupos sociais, a todo instante, contestem tais cenários excludentes. É apenas uma ressalva, para percebermos que a questão multicultural também faz sentido em nosso cenário educacional local.

A cidade de Salvador possui uma grande quantidade de iniciativas voltadas para contestar tais cenários; para tanto, lançam mão de várias estéticas e linguagens. Podemos citar como exemplo o Projeto Axé, o CRIA, a Fundação Cidade Mãe, a Fundação Cipó, dentre outros. Tais projetos transversalizam o currículo, incorporando conceitos de cultura, estética, arte, cidadania, herança cultural, entre outros, formulando assim uma filosofia educacional complexa e multicultural.

Segundo Ferreira **apud** Bianchi (2000):

(...) nos dias que correm, a vertente cultural negro-africana, que teve um papel fundamental na constituição do conjunto brasileiro de civilização e permanece exilada do sistema de educação formal. As conseqüências desse “exílio” são desastrosas. Aqui um povo se ignora, desconhece a sua história, o processo de sua formação, o sentido (e a razão) de sua fisionomia atual. Mas será necessário suprir esta carência até mesmo para que se torne viável a construção entre nós de uma didática da cidadania, para além de qualquer exclusivismo discriminatório.

Nessas iniciativas há uma intensa e incessante busca de uma educação libertadora, crítica e multicultural, onde nosso objeto de estudo, entrelaça tais questões, pois, crianças e adolescentes em situação de fragilidade social, comumente são entregues a práticas

educacionais e curriculares que negam sua cultura. Entendendo cultura numa análise restrita de uma gama de subjetividade que o educando traz consigo e que é negada e sobreposta por uma cultura eurocêntrica, machista, branca, adulta e heterossexual, construindo uma cultura híbrida, amorfa e dependente dos ditames dos grupos sociais de interesses particulares (CANCLINI,1998). Pois o currículo, além de ser um artefato educacional é também um artefato sociocultural.

Ressaltamos ainda no currículo do CRIA, uma abertura maior desse leque multicultural, pois não é apenas o (a) adolescente urbano (a) negro (a), mulher, branco (a), índio (a), que esse currículo tenta contemplar, a parceria entre os diversos municípios nordestinos faz emergir uma tessitura de novas identidades, novos rostos, novos problemas, novas perspectivas também. A questão do Semiárido presente atualmente nas discussões do CRIA, reflete uma nova perspectiva de inserção curricular, desse jovem sertanejo, desse SER-TÃO BRASIL, como relata a coordenadora do CRIA :

...para que o currículo seja aberto, a partir da demanda dos jovens e da conjuntura, muita coisa que foi trabalhada ano passado, esse ano não está sendo trabalhado e outras coisas estão sendo incorporadas a partir do para onde este trabalho está nos levando. Então, por exemplo, a questão do semiárido é uma questão que a gente nunca discutiu e por conta da interação com as comunidades do semiárido nós sentimos a necessidade de conhecer mais. Como se convive com uma região que tem problemas sérios, mas que somente esses problemas são dificultados e como é que a gente traz à tona a riqueza dessa região, então é uma coisa que a gente começou a estudar agora, e eu mesmo nunca tinha estudado a questão do semiárido, então é um currículo aberto para esses conteúdos. (Eleonora, coordenadora pedagógica do CRIA).

O Currículo, então, é proveniente e resultado de todas essas lutas e descobertas epistemológicas e de lutas ideológicas. Tentamos conceber e aprimorar um currículo que preconize uma construção de identidades fortes e emancipadas culturalmente. Configurando-se numa jornada de conhecimentos, saberes e aprendizagens múltiplas e um reconhecimento, em bases culturais, matriciais e históricas de experiências com o poder, a diversidade, a política e a cultura.

Contrapondo-se a esse currículo *tradicional* que relega a perspectiva histórica, ética e política das ações humanas frente ao conhecimento, vários teóricos vêm contribuir com sua crítica especializada em certos enfoques curriculares, como Henry Giroux (política cultural e currículo), Peter McLaren (currículo e multiculturalismo), Michael Apple (currículo e

poder), Paulo Freire (educação, emancipação política e cultura), Roberto Sidnei Macedo (currículo e formação do educador), Terezinha Fróes (Currículo e tecnologias da informação e comunicação) entre outros. A grande maioria desses teóricos contribui com um enfoque específico, na concepção e análise desse currículo crítico.

1.6-O Currículo como artefato sociopolítico e cultural

Os teóricos do currículo crítico contrapõe-se não somente a um currículo tradicional/conservador e utilitarista, mas fazem avançar algumas interpretações que pretende dar conta da análise da educação na sociedade.

Henry Giroux, um dos mais importantes teóricos do currículo crítico, tenta avançar perante as contribuições das teorias crítico-reprodutivistas. Tais teorias contribuíram com importantes elementos para a teoria educacional crítica. Dentre essas teorias, podemos destacar a crítica ideológica desenvolvida por Althusser, a crítica cultural de Bourdieu & Passeron e a teoria do princípio da correspondência de Bowles e Gintis.

E ainda Henry Giroux que defende uma análise mais complexa em relação à sociedade e à educação e tenta esboçar alternativas para a superação do que ele percebia como falhas e omissões dessas teorias crítico-reprodutivistas. Henry Giroux criticava o caráter mecanicista e determinista da análise de Bowles e Gintis e de seu princípio de correspondência que não deixam espaços para a mediação e as ações humanas, estabelecendo a economia como a grande fomentadora das filosofias educacionais, num caráter economicista e restrito. Tal teoria analisa o currículo como uma predeterminação da economia, embora não descartamos a grande contribuição que as forças de produção engendram em nosso modelo educacional.

Já Bourdieu e Passeron, segundo a análise de Giroux, prestam uma excessiva análise de dominação por parte da cultura dominante e relegam processos de resistências. Analisando resistência como um elemento, muitas vezes, simbólico, como é o caso das pequenas transgressões estudantis (pichações, carteiras quebradas, banheiros riscados, entre outros) que passam despercebidas pelo olhar positivista e técnico dos educadores. Giroux vai

buscar no conceito de resistência as bases para desenvolver sua teoria crítica, contrapondo-se a um possível imobilismo e pessimismo sugeridos pelas teorias reprodutivistas, criticando ainda a rigidez estrutural e as conseqüências pessimistas dessas teorias.

Henry Giroux passa a tentar elaborar novas perspectivas que avancem e que preconizem possibilidades de mediações e ações no nível da escola e do currículo que podem trabalhar contra os desígnios do poder e do controle, como a subversão, a rebelião e a resistência. Propõe então, a construção de uma pedagogia que preconize um currículo com conteúdo claramente político e que seja crítico das crenças e dos arranjos sociais amordaçadores e silenciadores das potências criativas e subversivas de nossos estudantes e educadores.

Assim, o currículo crítico e, em especial Henry Giroux trabalham numa perspectiva que vêem a Pedagogia e o currículo através da noção de “política cultural”, pois o currículo envolve não apenas a transmissão de fatos e conhecimentos objetivos, mas o local privilegiado onde ativamente se produzem e se criam significados sociais. As relações sociais, então, produzem um currículo permeado pelo poder e pela desigualdade.

Nesse íterim, aportamos um dos conceitos centrais e reveladores da proposta de Henry Giroux (1989), o de esfera pública. O autor nos coloca frente às proposições democráticas no espaço educativo e que saltam os muros dos espaços educativos e aportam no contexto social mais amplo, com possibilidades de transposição e mobilidade social. Na escola ou em espaços de educação não-formal, essa prática libertadora e democrática se sobressai, contestando e construindo práticas populares críticas e engajadas perante seu grupo social e a sociedade.

Giroux (1989) assinala que:

A esfera pública não somente serviu para produzir os discursos da liberdade, mas também conservou viva a possibilidade de que grupos subordinados desenvolvessem seus próprios intelectuais, que eram educados e politicamente sensíveis às experiências e discursos que constituíam o capital cultural de grupos populares, dos quais eram membros ativos (p.8).

Analisando uma das falas de uma das coordenadoras pedagógica do CRIA nessa perspectiva da necessidade desses adolescentes assistidos pelo projeto, de construir

uma participação não apenas reivindicatória , mas atuante nos diversos fóruns de geração de políticas voltadas para o adolescente, num diálogo permanente com a esfera pública:

...a gente tem trabalhado muito a questão das políticas públicas (...) o ECA, por exemplo, e estimulando a participação desses jovens nesses espaços de convívio social, de formulação e gestão de políticas públicas e trabalhamos com esses jovens as questões ligadas à comunicação e à produção, que do nosso ponto de vista são essenciais para a questão da mobilização social (Irene, coordenadora pedagógica do CRIA)

Portanto, os grupos sociais dentro dessa prática democrática e libertadora, numa perspectiva de esfera pública, tendem a constituir também seus intelectuais, que, segundo Antonio Gramsci, tornam-se os “intelectuais orgânicos” desses grupos. A pedagogia radical, proposta, desenvolvida e defendida por Giroux, constrói e amplia o conceito de Gramsci, para o universo educacional e apresenta os professores como “intelectuais transformadores”, pois perante a atual situação de descrédito dos docentes, onde os mesmos detêm pouca influência sobre as condições econômicas e ideológicas de sua atividade e precisam incorporar um sentido transformador para sua prática docente.

Segundo Giroux (1989):

... os docentes não estão sendo simplesmente proletarizados. A mudança da natureza de seu papel e função significa o desaparecimento de uma forma de trabalho intelectual de importância central para a própria pedagogia crítica {...} utilizando a linguagem da crítica, esses intelectuais empregam o discurso da autocrítica, de maneira a tornar claros os fundamentos para uma pedagogia radical, enquanto, simultaneamente, enfatizam a importância dessa abordagem para os estudantes e para a sociedade mais ampla (p.9-32)

Perante tal questão, percebemos que o capitalismo está constantemente inventando e/ou reinventando novas formas de desqualificação das bases críticas da sociedade, como a divisão social do trabalho, mencionada anteriormente por Giroux. A educação nesse ínterim, congrega uma forte oposição a esse modelo neoliberal de preterir avanços sociais em detrimento de uma demanda econômica de mercado. É preciso uma retomada da valorização desses educadores e de sua função social, para colocar em prática uma educação radical, onde a política emerge enquanto linguagem de oposição para a construção de uma política cultural voltada para sua base de desenvolvimento social.

Essa problemática é constantemente redimensionada e reinventada pelos dominantes, gerando uma necessária dinamização do currículo e das demandas sociais. É nesse contexto que os saberes estão sempre em trânsito, fazendo emergir a cada instante novas possibilidades de intervenção e participação, como afirma a coordenadora Irene Piñeiro:

No currículo, trabalhamos com temas muito dinâmicos, que acontecem e que estão acontecendo, a conjuntura política, por exemplo; ano passado a greve dos transportes e a participação dos estudantes, esse ano as eleições, e mais o que vem surgindo como tema atual a gente trabalha. (coordenadora pedagógica do CRIA)

Percebe-se também nessa análise curricular crítica, uma constante violação dos espaços subjetivos de formação. Ignora-se a cultura, e as escolas são encaradas não como espaços culturais, mas simples espaços de instrução de movimento conteudista e técnico. Assim, os espaços educativos não representam arenas de contestação e luta entre grupos de diferentes poder cultural e econômico, estabelecendo uma pueril e ingênua análise.

A cultura deve ser encarada como uma teia subjetiva de significados, permeados pela política, ética, poder, arte, entre outros aspectos que fundam os alicerces da subjetividade coletiva de determinado grupo social. A cultura insere-se nessa discussão como importante fenômeno reflexivo da sociedade, num processo de interpenetração nas vidas dos indivíduos.

Então, é na cultura, e a escola insere-se nesse contexto amplo, que se dão verdadeiros duelos ideológicos visando determinados objetivos sociais, como a reprodução e/ou a resistência.

Giroux (2000) esclarece-nos um pouco sobre esse embate social no campo da cultura, e a função de uma pedagogia crítica:

A cultura nem flutua por qualquer lugar, nem tampouco está estancada, no entanto, tal conhecimento sugere mais do que um reconhecimento da cultura como terreno de luta {...} os trabalhadores e as trabalhadoras culturais devem aprofundar-se no significado político por meio da produção de práticas pedagógicas que impliquem e desafiem essas estratégias representativas, maquinarias, materiais e tecnologias de poder, que condenaram e estão condicionados pelo jogo indeterminado do poder, conflito e da opressão dentro da sociedade (p.70)

Faz mister, então, uma prática pedagógica que arrisque uma transgressão e uma subversão interdisciplinar e que se conectem de forma complexa, segundo Morin (2002), com efetivos projetos que visem a melhorar a democracia cultural, racial, econômica e política.

1.7- O Currículo do CRIA: descortinando saberes em busca de uma prática libertadora.

Na trajetória que descrevemos e analisamos acima, com forte ênfase na cultura, política e poder, não poderíamos deixar de mencionar neste percurso, a contribuição significativa do educador Paulo Freire, que muito tem a ver com as bases dessa pedagogia crítica e radical, e, portanto, curricular, bem como um dos referenciais do projeto CRIA, como fica evidente nos discursos de seus principais gestores.

O caráter político do currículo tinha sido elemento central na tese de Giroux, quando busca desenvolver uma pedagogia radical rumo à uma política cultural. Freire comunga com Giroux, entre outros curriculistas, nessa perspectiva de uma educação mais política e de uma política mais pedagógica.

Freire aponta um currículo que traz à tona as vozes historicamente caladas de educadores e educandos, e promove a fé e a esperança na liberdade e na democracia, mostrando que o silêncio pode ser mais feroz e mais alto que as armas. Esse silêncio, mostra muito das nossas práticas pedagógicas imersas em concepções curriculares extremamente arcaicas e com fortes apelos disciplinares, com modismos pedagógicos e com Macversões⁵ de ensino. Essa voz liberta, traz consigo o direito da fala, a descentralização do saber, colocando educadores e educandos num patamar de cooperação

⁵ Macversões de ensino, expressão usada por Peter McLaren, no seu livro “Multiculturalismo Revolucionário”, para designar os modismos pedagógicos e pacotes e medidas de caráter vertical que chegam até os professores.

e não mais de passividade perante o conhecimento, remetendo-nos a significativa **dialogicidade** proposta por Paulo Freire.

O currículo de inspiração freiriana tenta construir uma Educação que reconheça a dignidade do educando, e que perceba como pressuposto; que quem aprende é o sujeito em interação com o mundo, interpretando-o e tendo consciência do seu papel social. Não se trata de aprender qualquer coisa, mas aquilo que é muito significativo para os sujeitos e algo que ele se envolva profundamente, fazendo relações com sua vida sociocultural, como dizia Brecht, num processo *associal*.

No CRIA, percebe-se uma vitalidade de tais experiências quotidianas desses educandos imersas em um universo cultural extremamente rico, que carregam consigo, a arte, o lúdico, o político, a dor, a alegria e a tristeza, num grande caldeirão simbólico. Essas experiências fornecem à sociedade um amálgama de saberes para o desenvolvimento de uma proposta curricular que contemple; indivíduo e sociedade, cultura e trabalho, saber e experiência, numa educação libertadora e prazerosa.

E por falar nesses saberes curriculares, não podemos deixar de mencionar e analisar a prática do CRIA, sob uma perspectiva da **transversalidade** proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, onde percebemos nas temáticas das peças teatrais do CRIA uma intensa inserção nesses temas transversais: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural, trabalho e consumo.

A finalidade desses temas transversais se expressa no critério de que os educandos possam desenvolver capacidades de posicionar-se diante das questões que interferem na vida coletiva e superar as diferenças e intervir de forma responsável no seu contexto. Os temas priorizados pelo CRIA, possibilitam uma visão ampla e consistente da realidade brasileira e sua inserção no mundo.

Há uma inserção desses temas transversais em quase todas as peças do CRIA, como *Quem descobriu o amor?*(**Anexo D**) (pluralidade cultural, saúde, meio ambiente e orientação sexual) *Você precisa de quê?*(**Anexo E**) (saúde, trabalho e consumo e ética), *Escola falta mais o quê?* (ética e pluralidade cultural) *Silêncios sentidos* (**Anexo F**) (saúde, ética, trabalho e consumo e orientação sexual). São peças que englobam mais de uma temática, pois como a vida, não é um bloco monolítico de atuação e aprendizagem, sendo cada assunto ou tema, precisando de um olhar interdisciplinar.

É interessante perceber como essa transversalidade, contida nos PCN e abordada nas peças do CRIA, desencadeia um processo que também é de mobilização, pois, esses conhecimentos estão a todo instante permeados pela contextualização social. A ética é um dos principais elementos que congrega essa dimensão de transversalidade social, pois:

A ética traz luz à discussão sobre a liberdade de escolha. A ética interroga sobre a legitimidade de práticas e valores consagrados pela tradição e pelo costume. Abrange tanto a crítica das relações entre os grupos, dos grupos nas instituições e ante elas, quanto à dimensão das ações pessoais. Trata-se, portanto, de discutir o sentido ético da convivência humana nas suas relações com várias dimensões da vida social: o ambiente, a cultura, o trabalho, a sexualidade, a saúde.(PCN/ temas transversais, p.25)

O currículo do CRIA está voltado à cidadania. Uma cidadania que requer questões sociais apresentadas para a reflexão e aprendizagem dos alunos, englobando um currículo flexível e aberto, uma vez que esses temas transversais podem ser priorizados e contextualizados de acordo com as diferentes realidades locais e regionais e que novos temas sempre podem ser incluídos.

Dialogando com esses pressupostos éticos e curriculares do CRIA, vem à tona o quão arbitrárias e limitadas são as práticas curriculares tradicionais, com uma excessiva formalidade e que acabam desenvolvendo futuros reprodutores da ordem social vigente, permeada pela difícil e desconectada linguagem da classe social dominante, pois, como assinala Giroux (1989) analisando Bachktin, precisamos de uma nova linguagem política, não conseguimos mais dar conta dessa complexidade que é a educação enquanto política cultural, e Bachktin, segundo Giroux, colabora dentro de uma nova possibilidade de construção dessa linguagem política que transpõe pedagogicamente e acolhe o conteúdo crítico da pedagogia radical.

O currículo do CRIA “incorpora”⁶ muitos dos elementos acima citados e ganha uma dimensão tão profunda e subversiva, que “estraçalha” as mordanças comumente impostas aos adolescentes das camadas mais pobres da sociedade, legitimando um saber social com reflexos na vida de cada educando.

⁶ Salientando o verbo **incorporar** numa perspectiva de reflexão pessoal, que considero **tornar corpo**, começar a fazer parte da essência profundamente e não superficialmente como um deslocamento de idéias.

Os saberes e a formação curricular que o CRIA pretende estão numa estreita relação com os saberes oriundos das vivências dos mesmos, configurando assim, uma verdadeira escola da vida. Os educandos estão constantemente em formação, utilizando-se dessa cultura, dessa arte, dessa educação, como forma de congregar instrumentos na utilização de conquistas pessoais e sociais mais justas e igualitárias.

É na cultura que se encontram as ferramentas simbólicas capazes de nutrir o indivíduo de uma gama de saberes que ultrapassa os “muros” da imposição da sociedade castradora. Os adolescentes do projeto CRIA são incentivados a atuarem em seu entorno, na sua comunidade, consubstanciando, uma prática multiplicadora e formadora desses adolescentes e de suas comunidades:

A gente tem chamado esses adolescentes de dinamizadores culturais; o que é isso? São os jovens que tenham a habilidade de estar convocando outros jovens, outros atores sociais, para estarem atuando na sociedade, buscando a transformação dessa sociedade, e isto quando a gente fala cultural, é dessa forma que a gente tem trabalhado a questão da mobilização social, com a arte, com a cultura, todo o nosso trabalho tem essa base; valorização da história, da cultura, da identidade, então a gente não tem uma formação profissional, a gente tem essa formação do ponto de vista de formar indivíduos que sejam capazes de se articularem, de identificarem parceiros, de convocarem parceiros, e juntos possam pensar em ações ligadas a formas de participação, e que possam ter como consequência uma transformação da realidade. (Irene Piñeiro, Coordenadora pedagógica do CRIA)

Considera-se então fundamental, a tarefa de descobrir o encantamento construído historicamente pelos atores sociais acerca do senso comum, práticas culturais e de sua relevância político-social. A arte possui esse encantamento da transgressão e da significância da ação. Tal encantamento não anestesia o indivíduo, muito pelo contrário, traz a força da magia para um plano utópico e real, pois, segundo Freire *apud* Ibernón (2000),

...quando a educação já não é utópica, isto é, quando já não possui a unidade dramática da denúncia e da anunciação, ou o futuro já não significa nada para os homens, ou estes, têm medo de se arriscar a viver o futuro como superação criativa do presente, que já envelheceu (p.77)

E encontramos em Edgar Morin, citado por Macedo (2000), uma importante contribuição na complexa poética curricular;

Seguindo o raciocínio moriniano nos sete saberes...,- o homem da racionalidade é também o da afetividade, do mito e do delírio (demens). O homem do trabalho é também o homem do jogo (ludem). O homem empírico é também do imaginário (imaginarius). O homem da economia é também do consumismo (consumans). O homem prosaico é também o da poesia (poeticus). Isto é, do fervor, da participação, do amor, do êxtase. (p.26)

Articulando esses elementos propiciadores de transformação, colocamos aqui a necessidade de um currículo também que priorize a sensibilidade do ser, cruelmente calado e brutalizado no seu corpo e na sua mente. O sensível deve permear toda a educação, desde sua concepção até chegar nos educandos e se fazer *corpo sensível*. Há que se trabalhar com os sentidos abertos para esse mundo, percebendo tudo o que ele pode vir a ser, e descobrir como seu *corpo sensível*, produto unificado na significância do ser, contraposto ao pensamento separador de Descartes entre corpo e espírito, pode mover-se nessa dinâmica social.

João Francisco Duarte Júnior em seu livro ***O sentido dos sentidos: a educação do sensível (2001)***, coloca-nos um pensamento brilhante acerca da mutilação que nós sofremos ao longo de nossa jornada escolar e propõe uma educação que preconize o sensível, o prazer, como escreve a seguir;

A educação do sensível nada mais significa do que dirigir nossa atenção de educadores para aquele saber primeiro que veio sendo sistematicamente preterido em favor do conhecimento intelectual, não apenas no interior das escolas mas ainda e principalmente no âmbito familiar de nossa vida cotidiana.
(p.14)

Ao optar por esta abordagem curricular contextual e sensível, devemos assumir uma posição político- pedagógica de natureza crítica, exercitando uma práxis cotidiana em nossas ações educacionais que conjugue alegria e ensino. Concebemos ai, um currículo como um instrumento de uma política cultural bastante pertinente.

Brandão (2002) assinala que devemos atentara para;

... o desenvolvimento de uma pedagogia atenta às histórias, aos sonhos e às experiências que tais alunos trazem para as escolas . É somente começando por essas formas subjetivas que os educadores críticos poderão desenvolver uma linguagem e um conjunto de práticas que confirmem , acolham e desafiem formas contraditórias de capital cultural (p.146)

É então dentro dessa pedagogia de escuta sensível, de corpo expressivo e de sonhos sendo estimulados a sua concretização e não o seu sufocamento, que termino esse capítulo com um pensamento de uma das atrizes sociais do CRIA:

Portanto, para avançarmos na compreensão da pedagogia praticada, que faz o teatro do CRIA ser um campo de aprendizagens, é preciso agregar, ao processo criativo, as matrizes estéticas determinantes da cultura dos seus praticantes. Para tal, recorremos a todos os brincantes – nossos mestres que celebram a vida na brincadeira do boi, no maracatu, no samba de roda, nos folguedos e festejos que fazem viva a criança eterna que vive tão intensamente no Ser-Tão do nosso país (Maria Eugênia Milet, diretora geral do CRIA)

Cap.II:Educação através da arte: a ludicidade enquanto perspectiva crítica em educação

“Nossas dádivas são traidoras, e nos fazem perder o bem que poderíamos conquistar se não fosse o medo de tentar!”

William Shakespeare

2.1- Educação através da arte ou Arte-Educação: pressupostos para uma intervenção socioeducativa

No capítulo anterior, contextualizamos a educação na sociedade, discutindo os novos paradigmas relacionados ao saber e à cultura e seus impactos no processo educacional e no currículo. Frente às novas demandas sociais e epistemológicas, tentamos compreender as propostas didático-pedagógicas que aportam no contexto educacional atual e que objetivam discutir as problemáticas relativas à perda significativa da qualidade na escola pública e tentam resolver tais problemas que se instauraram na sociedade e na educação brasileira.

A Arte-Educação é uma proposta de educação diferenciada das propostas tradicionais de ensino. Há um grande contingente de projetos sociais que a partir da Arte-Educação elegem processos de formação que trazem a cultura como principal pressuposto metodológico.

A Arte-Educação tem sua gênese no propósito de unir os processos educacionais, que visam uma formação em função de uma herança cultural (que denominará quem é quem nessa sociedade), e a arte enquanto processo motivador da subjetividade humana.

Segundo Read (2001), a arte deve ser uma das principais bases da educação. As idéias do autor comungam com a perspectiva indicada acima, já que o mesmo defende que

“educar é oferecer a construção de subjetividades e de promover indivíduos diferenciados na sua expressão” (p.06).

A expressão *educação através da arte* foi também primeiramente citada por Herbert Read em 1943, e depois abreviada e simplificada para *Arte-Educação*. É preciso também, desde já, esclarecer que Arte-Educação não é uma formação para alguém se tornar artista, não significa a aprendizagem de uma técnica, num dado ramo das artes. Segundo Duarte Jr (1991), “significa uma educação que tenha a arte como uma de suas principais aliadas. Uma educação que permita uma maior sensibilidade para com o mundo que cerca cada um de nós” (p.12).

No século XX, as áreas da arte e da Arte-Educação começam a se fundamentar nas transformações educacionais, artísticas, estéticas e culturais. Os avanços científicos nas ciências humanas e, em específico, na psicogênese do sujeito, trouxeram dados importantes sobre o desenvolvimento do indivíduo e suas múltiplas possibilidades de acesso ao conhecimento, bem como sobre o processo criador, e sobre as diversas artes (caráter psicológico, histórico e social) de outras culturas. A Antropologia, a Filosofia, a Psicologia, a Pedagogia, a Psicanálise e a Estética, contribuíram e continuam contribuindo com o processo da *educação através da arte*.

A Educação e a Pedagogia ganham importantes contribuições advindas da arte, como processos mais motivadores da experiência humana. Começa, então, uma possibilidade de diálogo entre a arte e a educação, consubstanciando grandes conquistas epistemológicas no campo educacional. A arte também ganha, pois consolida uma prática muito mais didática aos processos de conhecimentos artísticos na sociedade, sendo ela, não somente desejada, mas também necessária.

Na busca dessa convergência entre arte e educação, certamente encontraremos dispositivos e elementos da arte e da educação que apontam pontos comuns, entre eles: a criação de um sentido para as nossas vidas (DUARTE JR, 1991). Para enaltecer ainda essa relação, Barbosa (1991), lembra que a arte não é apenas um elemento básico, mas de fundamental importância para um País que se desenvolve. Arte não é enfeite, é cognição, é profissão. A criação artística é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário, e é conteúdo. E como conteúdo esta arte representa o melhor trabalho do ser humano.

Herbert Read, em seu livro *A educação Pela Arte (2001)*, traz uma importante contribuição acerca da união entre esses dois elementos; a arte e a educação. O autor afirma que o objetivo da Arte-Educação seria o de desenvolver a consciência social ou a reciprocidade do indivíduo, podendo ela, preconizar abordagens de construção de singularidades e subjetividades. A arte contribui ainda para a variedade de ver, pensar, inventar, expressar a mente ou a emoção. Neste caso, a singularidade de um homem pode constituir um incalculável benefício para toda a humanidade. Na atual conjuntura sociocultural, sair dessa massificação de desejos e possibilidades (moldura preconcebida) é um importante constructo rumo a uma efetiva pedagogia libertadora e propícia a valorizar cada indivíduo e cada cultura.

Através da Arte-Educação, podemos facilitar a relação do indivíduo consigo mesmo e com sua realidade empírica, preconizando saberes e metodologias que exercitem a habilidade dos indivíduos de julgar e de formular proposições e significados que excedem nossa capacidade de dizer em palavras. Torna-se, então, o limite da nossa consciência entre o “expressível” e o “sentido”, numa relação dialética entre o sentir e o pensar. Read (2001) ressalta esse posicionamento teórico quando diz que a Arte-Educação, não é apenas uma educação artística, mas a educação de todos os modos de auto-expressão, literária e poética, que constitui uma abordagem integral da realidade que deveria ser chamada de educação estética, ou, segundo Duarte Jr (2001), uma educação dos sentidos.

O trabalho pedagógico, nessa perspectiva, acima citada, possibilita o contato com as histórias e a sua cultura, que brotam em afeto, jogo e texto, criando redes de significados, aonde o inconsciente vem fertilizar o trabalho dos sentidos com sua riqueza de imagens plenas de conteúdos reais e singulares (LINHARES,1999).

Segundo Linhares (1999), há formas interessantes de concebermos esse trabalho dos sentidos, possibilitando uma fuga, mas também, uma aproximação do real. Como se concebêssemos a práxis da lógica do *terceiro incluído*, aquele que forçosamente é relegado e estrategicamente preterido por objetivos diversos, alista-se aí: o corpo e a criatividade, os sentidos e a razão, a sensibilidade e a emoção.

Trabalhar com o simbolismo das imagens, diferente do simbolismo discursivo, expresso no texto escritos, objetivando tocar nas esferas da psique humana, é alcançar, segundo Linhares (1999), uma noção de texto com as várias formas expressivas- dramática,

plástica, cênica, literária – teríamos de fazer a crítica de um certo modo ao tornar a razão processo artístico, e aí, reside um campo fértil onde se dará o trabalho dos “sentidos”, pois “O caminho da sensibilidade e todo o campo de trabalho com o simbólico é sonogado em nome de uma necessidade de se ensinar um “prático” que na verdade é limite”(LINHARES,1999:42).

O processo em Arte-Educação traz o princípio da *imaginação criadora*, que, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998):

...permite ao ser humano conceber situações, fatos, idéias e sentimentos que se realizam como imagens internas, a partir da articulação da linguagem. Essa capacidade de formar imagens acompanha a evolução da humanidade e o desenvolvimento de cada criança e adolescente, portanto, conceber essas situações do ponto de vista simbólico, muitas vezes, situações oníricas ou extra-cotidianas, abre portas e acessos a possibilidades que estão além da experiência imediata, e a “faculdade imaginativa está na raiz de qualquer processo de conhecimento, seja científico, artístico ou técnico”(p.34).

Sendo a arte a concretização dos sentimentos em formas expressivas, ela se constitui num meio de acesso a dimensões humanas que não conseguimos simbolizar conceitualmente ou concretamente. Pela arte, somos levados a descobrir e conhecer melhor nossas experiências sensoriais, inter-relacionais e sentimentos, naquilo que escapa à linearidade da linguagem. Na experiência estética, os sentimentos entram em consonância (ou são despertados) pelo processo de criação ou reflexão da obra de arte. A lógica da linguagem é suspensa e eu vivo minha experiência sem tentar traduzir em palavras.

Presta-se, então, devida atenção aos processos em Arte-Educação, pois, segundo Duarte Jr (1991):

Na arte-educação, o que importa não é o produto final obtido: não é a produção de boas obras de arte. Antes, a atenção deve recair sobre o processo de criação. O processo pelo qual o educando deve elaborar seus próprios sentidos em relação ao mundo à sua volta. A finalidade da arte-educação deve ser, sempre, o desenvolvimento de uma consciência estética (p.73)

Entendemos **consciência estética** como uma capacidade de escolha, uma capacidade crítica para não apenas se submeter à imposição de valores e sentidos, mas para

selecioná-los e recriá-los segundo nossa situação existencial. A educação é, por certo, uma atividade profundamente estética e criadora em si própria.

Segundo Herbert Read (1977) tentando explicitar os preceitos de uma *educação estética*, argumenta que:

Deve compreender-se desde o começo que o que tenho presente não é simplesmente a “educação artística, como tal, que deveria denominar-se mais apropriadamente educação visual ou plástica: a teoria que enunciarei abarca todos os modos de expressão individual; literária e poética (verbal) não menos que musical ou auditiva, e forma um enfoque integral da realidade que deveria denominar-se *educação estética*, a educação desses sentidos sobre os quais se fundam a consciência e, em última instância, a inteligência e o juízo do indivíduo humano. Somente na medida em que esses sentidos estabelecem uma relação harmoniosa e habitual com o mundo exterior, se constrói uma personalidade integrada (p.76)

Trabalhar então, processos que priorizem a estética e a dimensão simbólica do ser, nesse constante montar e remontar as imagens, símbolos, ritos e elementos da nossa cotidianidade é desnaturalizar a injustiça, é desvendar, “estranhar” o que é visto como natural, de sua moldura de permanência, aceitabilidade e naturalidade.

Brecht (1990) chama a atenção para esse “estranhamento”:

(...) Vocês viram e ouviram.
E viram o que é comum
O que está sempre ocorrendo.
Mas a vocês nós pedimos:
No que não é de estranhar
Descubram o estranho!
No que parece normal
Vejam o que há de anormal!
No que parece explicado
Vejam quanto não se explica!
E o que parece comum
Vejam como é de espantar!
Na regra vejam o abuso
E, onde o abuso apontar
Procurem remediar! (p.160)

A educação através da arte pode vir a tornar-se uma crítica da cultura, revelando as relações entre a esfera da produção e a formação da consciência, de símbolos, de rituais de transformações. A escola de Frankfurt limitou-se a fazer a crítica da razão e da cultura, tomando a consciência como um instrumento do fazer científico, mutilando as dimensões

humanas, deixando fugir a sensibilidade, região não colonizada por essa razão e retomada pela Arte-Educação (LINHARES,1999).

A educação através da arte prioriza processos que dialogam no sentido de minimizar tensões causadas pela realidade socioeconômica, mas também, por tensões causadas pelo que Freud chama de “o mal estar da civilização”, que coloca em “xeque” também nossos desejos e inspirações. Esse “mal estar” mutila nosso processo criativo e emancipatório e nossas identidades e também nossa fruição estética.

A objetividade e a racionalidade, herdadas da modernidade clássica, alimentam uma subjetividade doente, e a cada dia que passa, se degrada e morre um pouco, deixando espaço para quem quiser interferir nela. Descarta-se então, uma educação que hipertrofia o desejo e a criatividade.

Nessa perspectiva de trabalho artístico-pedagógico, não há reduções das subjetividades e sim ampliações e conquistas no campo do conhecimento de si e da realidade. Para tanto, prioriza-se uma dialogicidade nos trabalhos expressivos com as várias linguagens, onde a interdisciplinaridade não é apenas um diálogo entre as disciplinas, mas uma intervenção do sujeito nas suas múltiplas possibilidades.

O trabalho artístico-pedagógico é uma das várias formas de lidarmos com nossas perdas e com nossos desejos mais íntimos. Lidamos com o sentimento, principalmente em formas não-discursivas, com processos que atrelam sentimentos e fruições, conseguindo trazer as riquezas das produções do nosso inconsciente para nossa vida. Esse processo tanto envolve o sujeito epistêmico (sujeito que conhece) como o sujeito desejante, num nível especial de atuação simbólica, construindo relações vitais de novos campos expressivos para substituir experiências de dor e apatia. Portanto, se Backhtin fala que somos determinados enquanto ser (objeto) e livres enquanto sentido (sujeito), então, o trabalho em arte-educação, que trabalha na dimensão simbólica do ser, é eminentemente um trabalho de transformação simbólica do sujeito.

João Francisco Duarte Júnior(1991) ressalta ainda a revalorização, além das possibilidades acima citadas, da beleza e da imaginação, através do lúdico e da arte. Por que não se educar as novas gerações evitando-se os erros que viemos cometendo? Pergunta o autor. Por que não entender a educação como algo lúdico e estético? Por que ao invés de fundá-la na transmissão de conhecimentos apenas racionais, não fundá-la na criação de

sentidos, considerando-se a situação existencial concreta dos educandos? E por que não uma Arte-Educação?

2.2- Arte, ludicidade e pedagogia crítica: o (re) encantamento da educação?

De acordo com as idéias acima citadas sobre processos de Arte-Educação, percebemos uma contradição com os processos atuais de educação formal, onde há processos tradicionais de ensino levando educandos e educadores a um processo de desgaste contínuo e de desmotivação perante o trabalho pedagógico.

A realidade educacional das escolas públicas é encarada com desencanto pelos docentes e desmotiva os educandos. Esse desencanto advém, dentre outros fatores, de processos metodológicos descontextualizados das vidas dos educandos e educadores, de modelos impostos verticalmente, com uma excessiva formalidade. Tais fatores trazem como conseqüência o desprazer no processo de ensino e aprendizagem e resulta em um grande índice de analfabetos funcionais⁷ e educandos despreparados para o mundo do trabalho.

Outro fator que apontamos como causador desse desencanto são propostas educacionais homogeneizadoras que deixam pouco ou nenhum espaço para a expressão de desejos, sonhos e angústias daqueles que fazem a escola. Comumente, esses adolescentes participam nas instituições formais de ensino e na sociedade em geral, de processos castradores de suas identidades e de suas subjetividades, deixando pouco espaço para o “descortinamento” de suas realidades.

Os docentes também vêem sua profissão e seu trabalho intelectual serem desvalorizados a todo instante pela sociedade. O baixo nível salarial dos professores traz uma perda significativa no poder aquisitivo dos mesmos e, conseqüentemente, uma impossibilidade de atualização profissional. A grande maioria dos docentes não tem como investir em sua carreira, renovar-se tecnicamente para o conhecimento de novas e significativas

⁷ Analisando analfabeto funcional como os sujeitos que possuem as habilidades de leitura e escrita, mas não fazem uso social das mesmas.

metodologias de ensino. O ensino público apresenta ainda, deficiências crônicas e traz como consequência um contingente de analfabetos funcionais que, ano após ano, continuam a “empurrar com a barriga” suas deficiências no campo do saber sistematizado.

A proposta artístico-pedagógica do CRIA nos faz refletir sobre os desencantos dos educandos e da classe docente. A partir de minhas observações no CRIA, percebi um grande envolvimento dos adolescentes que participam desse projeto, além dos monitores, assistentes e público em geral que assistem aos espetáculos do CRIA. Não posso deixar de constatar o tamanho engajamento dos atores sociais, percebendo uma proposta pedagógica lúdica que “arrebata” atores e platéia, educandos e docentes, num processo de inteireza e plenitude, consubstanciando assim, um processo lúdico, como podemos perceber a seguir:

Chego ao teatro onde vai ser encenada a peça “Quem descobriu o amor?” Uma hora antes do início do espetáculo, pois fui advertido que a lotação é garantida. Pouco a pouco vão chegando os adolescentes pertencentes aos outros grupos de teatro do CRIA e percebo que também há muitos familiares dos atores que vão apresentar a peça naquele dia. É uma grande algazarra no foyer do teatro, muito barulho, resultado de muitos adolescentes juntos. Abrem a portaria do teatro, tumulto geral, todos querem conseguir um bom lugar e é um alvoroço daqueles! Alguns infelizmente não conseguem lugar. O espetáculo começa e o silêncio se instaura, olhos atentos para cada movimento, cada música, cada dança (...) na hora do debate, tensão pra quem vai começar a dar sua opinião sobre o que viu, o que sentiu. Depois do primeiro espectador colocar seu posicionamento muitas pessoas começam a levantar a mão pedindo para darem também seus depoimentos. Confusão também no palco para saber quem vai responder ou comentar as perguntas. (Diário de campo;21/07/2004)

Entende-se que a educação deve proporcionar, tal como sinalizo no relato acima, esses processos de plenitude, fascinação e criatividade e não castrar, mas propiciar, *aquela dose de alucinação entusiástica requerida para que o processo de aprender aconteça com a mixagem de todos os sentidos*(ASSMAN,1998).

Como podemos construir processos de aprendizagens que tenham esse mesmo envolvimento que uma peça de teatro do CRIA proporciona? Como conseguir dos aprendentes a inserção em ações educativas que sejam processos dialógicos e lúdicos⁸?

Entendo que essa motivação deve-se ao fato de o CRIA trabalhar com temas contextualizados da vida dos educandos e da maioria das platéias que assistem aos

⁸ Segundo Luckhesi (2002) um processo lúdico é aquele em que as pessoas estão conscientes, motivadas e em permanente “inteireza” em determinada atividade.

espetáculos nas diversas comunidades de Salvador, na sua maioria, platéias compostas por adolescentes. Outra motivação é o “espelhamento” de situações que trazem uma identificação com os problemas inerentes à vida desses adolescentes. As peças trazem suas “vozes”, falando um pouco de si.

Inéria Santos (**Anexo VI**) foi uma adolescente dos grupos de teatro do CRIA desde os dezessete anos e atualmente, com vinte quatro anos, assume o cargo de monitora do espaço de saúde e fala um pouco sobre o porquê dessa intensa motivação nos adolescentes a partir de sua experiência pessoal:

O que eu gostava no teatro do CRIA era que eu podia reivindicar ali, eu podia falar um pouco de mim, desde as minhas angustias, os meus desejos e sonhos, a minha liberdade. Por que a gente nasce livre, mas não vivemos livres. A gente tem de seguir regras, padrões e um monte de coisas, não querendo uma liberdade que transgride, mas uma liberdade assistida por mim mesma. Eu valorizo muito isso!(Inéria, monitora do espaço de saúde)

Há, ainda, outro processo dialógico e motivador que observei no CRIA, que diz respeito aos seus ensaios abertos. Assisti alguns ensaios abertos semanas antes das estréias das peças que comemorariam os dez anos do CRIA e percebi o envolvimento de muitos agentes nesse processo motivador, consistindo em uma verdadeira “escuta sensível”:

Em uma sala pequena, pessoas se amontoavam, procurando um espaço para se acomodarem. Os ensaios abertos aconteciam no próprio espaço do CRIA. Os grupos iam apresentando a cada dia suas peças. Ao final da peça aconteciam grandes debates acerca dos pontos positivos e o que se podia melhorar e o público era convidado a oferecer sua contribuição para a dramaturgia da peça.. Geralmente a platéia era composta pelos atores dos outros grupos de teatro do CRIA, amigos, adolescentes que sonham em entrar para o projeto, assistentes e monitores do CRIA. (Diário de campo, 15/07/2004)

Nos processos educativos em geral, falta ainda muito dessa prática do “ensaio aberto”, do diálogo, da crítica feita sem ser de uma forma denegridora. Conseguimos trazer para a “cena” nossos alunos e alunas? Conseguimos fazer com que sejam sujeitos participantes em seus processos de aprendizagem? Suas opiniões são levadas em consideração?

O ensaio aberto possibilita uma prática democrática por que traz à tona as vozes e dá prioridade à “escuta sensível” (Freire, 1996), implicando em um exercício constante da

crítica. Nesta prática, os adolescentes aprendem a exigir que suas vozes sejam ouvidas o que fará eco em outros âmbitos sociais, cuja prática do exercício da cidadania comumente está fora de uso, principalmente das escolas.

Ainda, segundo a monitora Inéria Santos:

A mudança que os adolescentes do CRIA levam pra escola é a forma como a escola passa a enxergar você. Por que você se coloca, você questiona, você faz os professores te ver como uma pessoa, como parte daquele corpo escolar entendeu? E a gente acaba se diferenciando dos outros alunos da sala. Então, a escola te ver de forma diferente, você passa a fazer parte do corpo escolar, os diretores te escutam, os professores te escutam e te cobram muito também. (Inéria, monitora do espaço de saúde)

A falta de escuta por parte das escolas e dos educadores é um dos motivos que geram uma apatia e desinteresse nos discentes. A escola comumente relega os principais processos significativos da aprendizagem desses educandos, entre eles o da escuta, que traduz a dialogicidade proposta por Freire (1996).

Nos espetáculos do CRIA eles conseguem materializar os desejos, os medos, os anseios, as conquistas próprias da juventude. Percebo um processo lúdico, onde há um envolvimento, uma plenitude, um processo omnilateral. Encarando omnilateralidade como a perspectiva que traz para a educação processos globais de desenvolvimento, contemplando o ser como um todo e não preterindo determinados aspectos do ser aprendente como a afetividade, corporeidade, emoção, entre outros.

Já a jovem Cássia Lima está no CRIA desde o ano de noventa e sete e passou pelos grupos de teatro do CRIA, e atualmente exerce a função de coordenadora do espaço de saúde que segundo ela tem a função de atuar na questão da saúde do adolescente e dos direitos sexuais. O que é essa saúde? Que direitos foram conquistados em relação aos direitos de escolhas da mulher e do homem em relação à reprodução e à sexualidade. E acerca da materialização dos desejos dos adolescentes e do envolvimento dos mesmos, coloca que o teatro do CRIA:

É um teatro que traz a nossa realidade, não é um teatro que está lá escrito e que ele traz um texto pra gente discutir, pelo contrário ele é feito e construído em cima do que a gente traz, nossas vivências na comunidade, dentro da família, na escola, por isso que há todo esse processo de identificação e envolvimento, por que a gente constrói a partir das nossas vivências e das nossas realidades e por

isso há essa identificação e envolvimento.(Cássia Lima, coordenadora do espaço de saúde)

Para trabalhar com esses desejos e vivências dos adolescentes, citado pela coordenadora acima, os processos artístico-pedagógicos no CRIA não se dão apenas no nível da cognição, principal elemento valorizado no universo escolar, mas também levam em consideração seus sentimentos, afetividade e corporeidade.

Segundo Porto (2002):

...a escola (a escola que educa o professor e a escola que educa o aluno) só tem abordado esses elementos (cognição, afetividade e corporeidade) de forma isolada, sendo o principal papel da pedagogia crítica, a compreensão do ser humano total, omnilateral (...)compreende-se que os sujeitos envolvidos, especialmente professores e alunos , são seres omnilaterais , e que, além do pensamento e da cognição, são possuidores de um corpo, de sentimentos , de emoções, capazes de desenvolver diferentes atitudes e tomar diferentes direções na sua vida.(p.118)

No CRIA, o processo **omnilateral** é percebido, pois, além de serem seres sociais e envolvidos com os problemas inerentes à juventude são ainda envolvidos com a sociedade do trabalho e do consumo e com o universo escolar. A corporeidade⁹ do sujeito também é relegada na sociedade contemporânea e nas instituições de ensino. Teóricos como Freire (1996), Assmann (1998), Duarte Júnior (2003), entre outros, que defendem uma educação libertadora, preconizam uma reviravolta dos sentidos na educação. A aprendizagem é antes de tudo, um processo corporal.

Segundo Restrepo **apud** Assmann (1998):

O ocidente preferiu o conhecimento através dos exteroceptores, ou seja, os receptores à distância, como o são a vista e o ouvido. Nossa cultura é uma cultura visual-auditiva (...) a escola, herdeira autêntica da tradição visual-auditiva, funciona de tal maneira que, para assistir às aulas, bastaria que as crianças tivessem seu par de olhos, seus ouvidos e suas mãos, ficando excluídos, para sua comodidade, os demais sentidos e o resto do corpo (...) o cérebro é um autêntico órgão social, necessitando de estímulos ambientais para seu desenvolvimento. Sem aconchego afetivo o cérebro não pode alcançar seus ápices mais elevados na aventura do conhecimento. (p.31)

⁹ O termo refere-se a um conceito pó-dualista do organismo vivo. Tenta superar as polarizações semânticas contrapostas (corpo/alma, matéria/espírito e cérebro e mente).

Então, o conhecimento é, antes de tudo, um fator corporal, social e afetivo, pertencente a um organismo vivo, que luta para sobreviver a partir de suas aprendizagens e adaptações ao meio. Como são esses processos que não descartam as possibilidades corporais dos sujeitos? É “Trabalhar com o corpo, não numa dimensão tecnicista, mas o corpo, como um todo, você ter uma dimensão do que é a matéria, mas também, do que a alma, a espiritualidade a subjetividade desse corpo” (Eleonora Rabelo, coordenadora pedagógica do CRIA).

O corpo é um “templo” onde, na adolescência, mudanças em uma velocidade assustadora fazem com que mais saberes devam ser trabalhados para que esse corpo seja um “templo” saudável. Tal temática é contemplada no currículo do CRIA onde a maioria das peças traz idéias acerca desse cuidado e da preservação do seu corpo. Mas especificamente duas peças tratam dessa temática como *Silêncio Sentidos* e *Quem descobriu o amor?*

Em *Silêncios sentidos*:

O grupo **Abebé Omi** convida você a pensar nas situações de violência sexual contra crianças e adolescentes. A peça esclarece as diferenças entre as formas de violência: exploração sexual comercial (prostituição) e abuso sexual. A gente sabe que quando alguma coisa assim acontece, impera o “pacto do silêncio” entre os envolvidos, já que o agressor é geralmente um parente ou amigo da família. O jeito é gritar bem alto pela dignidade humana e denunciar aos órgãos responsáveis (...) sem abrir mão da afetividade, é hora de ver, ouvir e falar. (Prospecto da peça *Silêncios Sentidos*/anexo F)

Em *Quem descobriu o amor?*:

Gente com dúvidas, necessidades, esperanças, desejos e vontades. Que pergunta e quer respostas. Mais que isso, quer diálogo. *Quem descobriu o amor?* Brinca com as descobertas da adolescência e desse povo que faz o Brasil de todo o dia. Em busca do primeiro amor, da primeira transa, de uma relação aberta com os pais, com seu próprio corpo e suas raízes culturais, a *Tribo do Teatro* convoca todos a estarem atentos à saúde e aos direitos do jovem, “não podemos fechar os olhos para essas coisas, porque precisamos nos informar e ser felizes...” (Prospecto da peça *Quem descobriu o amor?* /anexo D)

A corporeidade do sujeito é relevante nesse processo de construção da cidadania proposta pelo CRIA, pois o início de tudo é o próprio adolescente, seu corpo, sua cultura, suas angústias e sonhos. A aprendizagem é antes de tudo fornecer “sentido aos sentidos”, como afirma Duarte Júnior (2002).

Tornar conhecimentos e saberes descontextualizados e fragmentados com usos restritos inibe e desmotiva cognitivamente e socialmente o aprendente. É a partir dessas premissas, entre outras ao longo do texto, que buscamos revelar uma educação *à priori* significativa, prazerosa, corporal, contextualizada, criativa e lúdica.

A sociedade contemporânea e seus processos educacionais compactam os saberes. Há uma superespecialização do conhecimento, tornando o indivíduo fragmentado na sua essência. A aprendizagem deve ser a comunhão dos elementos que constituem o sujeito. A contextualização é acima de tudo a confluência dos vários aspectos que tornam significativa a experiência humana. Daí dizermos que o aluno deve participar de processos globais de desenvolvimento, nem apenas seu corpo, nem sua cognição deve ser privilegiada isoladamente, mas os dois, além de outros elementos que o compõem.

Nietzsche(2002):

...Traz para todos a possibilidade de repensar sobre o que é necessário para que haja uma cultura na qual o ser humano não tema viver além da decadência de reduzir-se ao composto dual de corpo e espírito. Seja que, para ele, está em pauta nem um, nem outro, mas, os dois. Corpo e alma são da mesma realidade: PATHOS (paixão), vontade de potência, fluxo intenso de energias realizadoras do movimento por serem o próprio.(p.14)

A cultura e a arte são a celebração dos sentidos. O *Pathos* de Nietzsche é a paixão pela cultura e pela arte que se transforma continuamente, com aportes que trazem à realidade humana, caminhos e “válvulas de escape”, para o onírico e para o real. A cultura e a arte são a celebração dos sentidos.

Diante da complexidade do processo didático, delimitamos a Arte-Educação e a Ludicidade, como eixos centrais para discutirmos a experiência educacional do CRIA. A arte e a ludicidade, elementos percebidos nos processos do projeto CRIA, são processos que se interpenetram e possibilitam intensa motivação subjetiva e são concebidos como um

campo de significativa experiência emocional e intelectual, que focaliza a diversidade de gênero, de classe e de grupos sociais envolvidos no processo de educação.

Podemos perceber desta idéia, a arte e a ludicidade como processos que podem vir a construir juntamente com os educandos, condições de percepção/descortinamento e apreensão de sua realidade, bem como alternativas ludopedagógicas, visando uma dada transformação das amarras opressivas de cunho cultural e econômico.

Segundo Linhares (1999), a maneira como as classes populares situam-se socialmente no mundo do trabalho e a forma da educação destinada para essa classe funcionar como agenciadora de mão-de-obra, faz com que a cultura e a arte na escola configurem-se como uma cultura do sacrifício. A educação então proporcionaria, já que trabalho é sacrifício, um treinamento para tal sujeição, consolidando um verdadeiro desencanto com o saber e com a cultura. Ou seja, se o mundo do trabalho que espera esses adolescentes é alienante e sacrificante, como que seus processos de formação educacional podem vir a ser prazerosos e gratificantes?

Dentro dessa possibilidade, o CRIA trabalha com a Arte, Arte-Educação e o Teatro-Educação, como componentes lúdicos no processo desse (re) encantamento do processo educativo. Os docentes têm muito a ganhar com tais discussões, haja vista que o lúdico e a arte, segundo diversos teóricos como Barbosa(2001), Read (2001), Koudela(1999), Farias(2001), Porto (2002), Luccesi (2002),entre outros, contemplam o político, o afetivo, o estético, a ética, a crítica e a “inteireza” na relação humana, partindo do pressuposto de que a educação precisa dessa “inteireza” e dessa plenitude em seu processo para a significação da prática social.

A aventura pedagógica do teatro do CRIA, vai à contramão de muitas iniciativas neotecnicistas no âmbito da Arte-Educação, pois, nesta instituição, há uma busca incessante para descobrir as potencialidades humanas dos educandos, contemplando os aspectos corporais, estéticos, emocionais, sociais e intelectuais, numa constante descoberta do seu “eu” para trabalharem com o “nós”, condição interessante do trabalho que não é solitário e sim coletivo, dialógico e compartilhado. As identidades, sempre transitórias, partem do seu contexto e das raízes do seu povo, consistindo no ponto de partida e condição para o processo de ensino e aprendizagem.

Dentro da perspectiva da Arte-Educação como um processo lúdico, estendemos tais ponderações para a configuração de uma prática artístico-pedagógica crítica. Pretendemos, portanto, analisar o papel da Arte enquanto elemento dinamizador dos processos pedagógicos, concebendo assim, um processo de Arte-Educação.

Como se configura essa nova abordagem, que preconiza a arte e a ludicidade enquanto catalisadores dos processos de ensino-aprendizagem? Uma arte por si só já não seria educativa (abordagem essencialista)? Que elementos novos essa Arte-Educação traz para o cenário da Pedagogia e, em específico, para subsidiar a grande quantidade de projetos sociais em Arte-Educação que trabalham, ou pretendem trabalhar, nesta perspectiva junto à sociedade civil atual? É preciso encarar os processos culturais, entre eles a arte, como elementos sociais e históricos na prática pedagógica.

2.3-A Arte como elemento sociohistórico

A Arte configura-se como uma das mais importantes contribuições que a subjetividade humana construiu. Para Hegel, a arte, como a filosofia, constitui a expressão sensível da consciência histórica de um povo. Desde as sociedades mais primitivas, os homens comungavam do desejo de explorar o sobrenatural e (re) significar suas representações que não podiam ser expressas apenas pelos signos reais e cotidianos. A mistura de “magia”, mito e “realidade” expressa a gênese do processo da criação da arte.

Nos primórdios da humanidade, a arte pouco tinha a ver com a “beleza” e nada tinha a ver com a contemplação e o desfrute estético. A arte era um instrumento lúdico, uma arma simbólica da coletividade humana em sua luta pela sobrevivência e identidade.

A arte foi capaz de levar o homem a se perceber e se tornar capaz de conhecer e mudar o mundo, assim como a ludicidade, que é entendida aqui como um processo de **plenitude** da experiência (LUCKESI, 2002), visando o autoconhecimento (eu) e o conhecimento do mundo ao seu redor (nós). Mas a arte também é essencial para o homem que constrói signos e ferramentas para a perpetuação e para a evolução de sua espécie, transformando sua realidade e transformando a si mesmo (VYGOTSKY, 1989).

À medida que o homem foi complexificando sua existência e suas necessidades, foi delegando à arte uma função. Ela toma um caráter pragmático e de valor comercial no

novo estágio do capitalismo contemporâneo. Ela (a arte) foi se tornando um elemento atrator que congrega várias outras funções perante a sociedade, como entretenimento, mobilização social, informação, segregação, instrumento da luta de classes, entre outros. O ser humano perde, a cada passo da caminhada da humanidade, o caráter mágico e lúdico dessa arte. Muitas vezes, na história da humanidade, a arte era concebida simbioticamente com a religião e a ciência, chegando até mesmo a clarificar ou ajudar o homem a reconhecer e transformar sua realidade social.

Há ainda a compreensão de que a arte está relacionada à ciência. Podemos ver essa idéia nos PCN (1998):

Ciência e arte são, assim, produtos que expressam as experiências e representações imaginárias das distintas culturas, que se renovam através dos tempos, construindo o percurso da história humana (...) não há separação entre vida, arte e ciência, tudo é vida e manifestação de vida. A própria idéia da ciência e da arte como disciplinas autônomas é produto recente da cultura ocidental (p.31).

A arte é encarada também como importante elemento/instrumento na luta de classes. A cultura de massas desencadeia produtos que tentam homogeneizar as subjetividades e a cultura das classes dominadas pelo capital. A alienação do homem ganha aspectos não apenas materiais, mas também simbólicos. Percebemos então, com o advento das novas relações sociais, transformadas pelas relações produtivas do capital que o homem começa a perder o caráter mágico da arte e inicia um utilitarismo nos processos subjetivos do ser humano, que pouco deixa espaço para a ludicidade e o prazer da arte.

Antonio Callado apud Fischer (1987) assinala que;

À medida que a vida do homem se torna mais complexa e mecanizada, mais dividida em interesses e classes, mais independente da vida dos outros homens e, portanto, esquecida do espírito coletivo que completa uns homens nos outros, a função da arte é refundir esse homem, torná-lo de novo são e incitá-lo à permanente escalada de si mesmo”
(prefácio)

A arte pode aportar como uma possibilidade de fundir o homem à sua perspectiva vital de *homo ludens* o ser que brinca, joga e se expressa através de instrumentos

simbólicos construídos por ele mesmo. O “homo ludens” busca uma reaproximação com o prazer de viver e do trabalho¹⁰ humano, pois a arte é uma forma de trabalho, elemento intrínseco ao homem. Segundo Marx & Engels (1977), o trabalho é condição básica e fundamental de toda a vida humana. E até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem.

O trabalho cultural humano é visto também como definidor da humanização e não apenas como pensamento pragmático frente às relações produtivas da sociedade. Nesse ínterim, é no trabalho que o homem hominiza-se e conscientiza-se ou aliena-se, sendo este o elemento através do qual se mediatizam as relações do homem singular com o homem coletivo (LINHARES,1999).

O homem se cria e se recria no trabalho, se humaniza e se aliena também. A filosofia do trabalho que percebo no CRIA e de acordo com os depoimentos dos participantes do projeto, é um trabalho em que o individual parte do coletivo e o coletivo parte do individual num processo dialógico onde a cultura é a base da configuração desta interação entre os sujeitos. É no trabalho que temos os elementos pragmáticos, mas é nele também que as subjetividades se conectam.

A arte também é produção, não apenas no sentido alienante do capital, porque consiste numa apropriação e numa transformação da realidade cultural e material, mediante o trabalho e para satisfazer uma necessidade social, de acordo com a ordem vigente em cada sociedade.

No projeto CRIA, os adolescentes estão lidando constantemente com esse processo de hominização/humanização/conscientização. Por se tratar de um projeto que trabalha com a arte, esse trabalho de humanização é prioridade. No CRIA, o trabalho teatral é um processo contínuo de aprendizagem e prazer. É o trabalho teatral que estrutura o coletivo, fazendo-os parte de um mesmo objetivo. As relações são mediatizadas pelo trabalho artístico comum no projeto, numa constante busca de processos de trabalho que preconizem as vozes e as experiências de todos.

Segundo Spolin (2001):

¹⁰ Trabalho aqui é visto como uma atividade eminentemente humana e que traz consigo o desejo e a busca da transformação da sua vida, numa perspectiva do trabalho desenvolvido por Marx & Engels(ano ?).

O teatro é uma atividade artística que exige o talento e a energia de muitas pessoas-desde a primeira idéia de uma peça ou cena até o último eco de aplauso.(...)o aluno-ator deve aprender que “ como atuar” , assim como no jogo, está intrinsecamente ligado a todas as outras pessoas na complexidade da forma de arte. (...) é a partir do acordo e da atuação em grupo que emerge o material para as cenas e peças.(p.8)

E segundo Millet (2002):

(...) a base de todo o trabalho do CRIA está num processo de educabilidade para a apreensão (e re-construção) da realidade cultural popular brasileira, marcada pela mistura de povos, raças e religiões, presentes nas pessoas e na vida da cidade de Salvador. Uma educabilidade que se expressa na arte, principalmente no teatro (...) a educação- através- da-arte faz aparecer no teatro, na dança, na poesia-na arte que se cria e na maneira de educar-a consciência desse pertencimento ao país e ao mundo, na medida em que esta educação enaltece a presença das pessoas, a partir de processos de autoconhecimento e de construção criativa-interativa, que se processa com o corpo todo: mente, sensação, carne, emoção, memória e intuição. (p.49)

É um trabalho cultural com metodologia em Arte-Educação que comunga processos de pertencimento e acolhimento. O desafio é acolher num mesmo trabalho a diversidade cultural que os adolescentes trazem das várias localidades da cidade de Salvador, do interior do Estado e de outras localidades brasileiras.

Esse trabalho com arte, numa perspectiva de engajamento social, faz com que os componentes do projeto se sintam parte necessária de um “todo orgânico” que pra existir é necessário o cuidado com as partes que o formam. É tão marcante esse pertencimento que, segundo os depoimentos dos atores do CRIA, é difícil deixar o trabalho e ir pra casa sem esse trabalho na mente, pois ele a todo o momento emerge, nas mais diferentes situações cotidianas. Os depoimentos relatam o trabalho cultural do CRIA como um *continuum* em suas vidas, é um processo de envolvimento bastante “visceral”, pois, mesmo fora do horário de expediente continuam pensando em seus objetivos no projeto.

Eu gosto muito do trabalho que eu faço, gosto muito de estar aqui no CRIA, me orgulho muito do meu trabalho, e então assim, às vezes, meus amigos dizem que eu trabalho 24 horas por dia, eu vou pro cinema, assisto um filme ai você faz toda uma análise crítico-social do filme, no teatro também. Ai você senta numa mesa, pra beber alguma coisa, conversar com os amigos, ai passa um menino

vendendo amendoim e você vai discutir a história, a identidade cultural daquele menino.

(Andréa, Orientadora artístico-pedagógica do CRIA)

Tal depoimento nos coloca frente à contradição do trabalho alienado criado pelo capitalismo, onde o trabalhador deixa de ter acesso ao processo total do seu trabalho. Este processo no capitalismo faz com que os trabalhadores sejam “engrenagens” dentro de um processo mecânico. Tal idéia é ilustrada pelo filme “Tempos modernos” de Charles Chaplin. O relato da orientadora, acima citado, traz a contradição desse processo de alienação do trabalho humano, pois, sua vida e seu trabalho cultural fazem parte de um mesmo processo.

Percebemos então, que o homem não pode ser aprisionado pela alienação de seu trabalho, deve encontrar o encantamento perdido nessa história. Marx & Engels (idem) fazem uma importante trajetória discursiva sobre o trabalho e sua relação com os processos de construção subjetiva do homem, entre elas, as representações simbólicas do mundo real (arte, mitologia, religião, entre outras), nos fornecendo elementos importantes para essa discussão.

Percebemos o caráter lúdico intrinsecamente ligado às formas de trabalho e subsistência do homem primitivo, quando começa a criar, segundo Vygotsky (1989), “instrumentos” e “ferramentas”, entre elas, ferramentas simbólicas de apreensão e representação do mundo. Como podemos perceber nesse trecho descrito por Elkonin (1998):

Os caçadores regressam com a presa. A tribo recebe-os com júbilo e os caçadores descrevem como transcorreu a caça, reproduzindo seu andamento e o comportamento de cada caçador. A narração teatralizada culmina em festança geral. Com uma reconstituição tão singular, os membros da tribo abstraem-se do mero aspecto técnico-operativo e traçam um esquema geral das ações, da organização e do sistema de relações que levaram o empreendimento ao êxito.

Quem nasceu primeiro na história da humanidade? A arte (construção simbólica) ou o trabalho (construção material)? Ou ainda, a arte (construção material) ou o trabalho (construção simbólica)? Plekhánov *apud* Elkonim (1998) coloca que a arte não é anterior à produção de objetos úteis, o trabalho é anterior à arte. O homem, em geral, olha primeiro para os objetos e fenômenos do ponto de vista utilitário e só depois estético. Esta é uma

discussão que podemos deixar para outro momento, em outro trabalho, haja vista que suscitaria grandes especulações. O que nos interessa, neste momento, é perceber as correlações existentes entre os processos lúdicos e artísticos e as necessidades vitais do ser humano, com enfoque na sua gênese e historicidade.

A arte que também é fruto do trabalho humano se insere num processo de transformação histórica permanente (dialético) e num “modo de ser” específico de cada cultura, com sua dinâmica de transações entre classes, negando a obra como fetiche. Pois, vemos a “obra” como fruto do gênio, do acaso, ou da “inspiração” alheia ao mundo histórico e cultural de que se nutre, que reflete e transcende, é redutor (LINHARES,1999).

A alienação do trabalho humano, segundo a teoria marxista, deixou o homem preso numa teia de significação de “terceira ordem” onde uma minoria tece sua subjetividade com vias de dominação e exploração. O caráter pragmático e tecnicista da arte preteriu o processo abstrato e criativo do ser humano, condição *sine qua non* para a felicidade do ser. Segundo Huizinga (1991) “Por detrás de toda expressão abstrata se oculta uma metáfora, e toda metáfora, é jogo de palavras. Assim, ao dar expressão à vida, o homem cria um outro mundo, um mundo poético, ao lado do da natureza”.(p.7)

Um dos principais objetivos do CRIA é trazer impactos positivos para o contexto escolar. No início da história do CRIA havia uma relação muito forte com as escolas, onde buscavam transpor as relações democráticas para o universo escolar dos participantes do projeto. A busca por uma cidadania ativa perpassa também, segundo o CRIA, por uma educação formal de qualidade e com pressupostos democráticos e libertadores.).

O homem precisa desse reencatamento constante de seu cotidiano e poetizar mais suas relações vitais de sobrevivência. Ele está perdendo o poder de construir suas próprias significações, deixando espaço para que outros criem e signifiquem por ele. Segundo o autor francês Jean Baudrillard (1996), o capitalismo agora tem uma preocupação predominante com a produção de signos e sistemas simbólicos de dominação e não apenas com as próprias mercadorias, o que o torna mais perigoso. As forças produtivas encaram o poder não mais apenas no caráter material, mas no caráter subjetivo do ser. É por isso que o trabalho com arte na formação desses adolescentes assistidos pelo CRIA é tão importante, pois é permeado pelo viés da cultura e da subjetividade, portanto, simbólico.

Mas não podemos esquecer que poetizar o mundo não é fornecer um mundo alheio aos problemas da sociedade. Essa subjetividade é vista como importante canal de dominação. Os que buscam tentar dar continuidade a essas relações sociais desiguais procuram atuar por esse canal, o da subjetividade e do simbólico, onde as identidades sejam direcionadas para onde devem ir, em conformidade com o sistema social ou como canal de resistência.

O trabalho com Arte-Educação vem nesse viés, numa proposta de fortalecimento de identidades críticas e aptas ao exercício de mobilização na sociedade. Então é com esse trabalho de construção de subjetividades que os “duelos” se dão nos espaços sociais. O CRIA também fortalece e trabalha através da construção dessas subjetividades, para que a partir daí resultem pessoas mais conscientes e com capacidade de atuarem pragmaticamente no seu entorno social, como assinala uma das coordenadoras do CRIA:

A gente está num ritual de passagem e as coisas que ficam mais fortes para a formação da gente são as coisas subjetivas, que as pessoas de fora não vêem muito. É claro que eu aprendi a ter uma visão diferente do mundo, eu entendia que tinha de participar mais dos movimentos na sociedade, na escola e tudo. Mas assim, as mudanças mais importantes são mudanças internas que você passa a se enxergar de uma outra forma, você passa a perceber que você é alguém, que você tem espaço na sociedade e que apesar de você ser pobre, não ter tido uma boa formação na escola, mas que você tem os mesmos direitos que os outros, isso é uma coisa muito dita, mas que você não enxerga esses caminhos e a partir do CRIA você vê que esses instrumentos existem, e que não são fáceis, e que você tem que batalhar muito pra chegar lá! Tem a coisa da identidade, de você saber de onde vem. Por exemplo, a cor da minha pele é branca, então minha família sempre me disse que eu era branca, mas eu sempre me identifiquei muito com a cultura negra. Aqui no CRIA eu aprendi a entender realmente minha identidade. E entender também o trabalho que você pode fazer pelos outros. (Andréa, coordenadora Artístico-pedagógica do CRIA)

O trabalho do CRIA configura-se então como uma metodologia em Arte-Educação que consegue fazer com que os jovens primeiramente se percebam enquanto sujeitos de uma história pessoal e depois se percebam como sujeitos históricos de uma dada realidade. A partir dessa percepção de si e do mundo, do “eu” e do “nós” é que conseguem perceber melhor a realidade em que estão inseridos.

Segundo Millet (2002):

...a proposta artístico-político-pedagógica do CRIA, está voltada para uma educação libertadora, baseada em mudanças, a partir das potencialidades do povo brasileiro. Ou seja, propõe um tipo de educação que formem homens e mulheres sujeitos da História, a partir da revelação e cooperação entre eles, para criarem outras possibilidades de vida social, capaz de interferir no ciclo de opressões que formaram e formam a sociedade brasileira. (p.48)

Tal percepção e revelação de suas realidades os fazem também refletir sobre que caminhos devem seguir para tentar mudar essa realidade. Os caminhos são singulares, mas também coletivos e a partir daí começa o trabalho desses adolescentes que elegeram a arte e a educação para ajudar na construção dessa transformação. E como ressalta Marcuse (1970), a arte e a educação não mudam a sociedade, mas mudam as pessoas que são fundantes dessa transformação.

2.4- ludicidade, arte e educação; novas possibilidades éticas e estéticas de transformação (?)

O Teatro-Educação do CRIA preconiza uma estética particular para o trabalho com educandos provenientes das classes populares, fazendo-os compreender suas realidades. Portanto, o potencial político da arte baseia-se, além de outros componentes importantes, na sua dimensão estética, e por que não falarmos de uma “cidadania estética” ou de uma “estética da cidadania”?

Segundo Milet (2002):

O desafio para desenvolver um sistema operacional (estética), condizente com a proposta do CRIA, consiste em realizá-lo de forma flexível e aberta, para gerar e fazer circular nas pessoas, os valores e os princípios básicos desta arte. Ou seja, realizar uma Arte-Educação que forme um corpoCRIA, um coletivo disposto a se envolver em processo contínuo de criação e educação, num exercício de **Cidadania estética** para a mobilização da sociedade, no que se refere principalmente à melhoria da educação e da saúde pública. (p.52)

O CRIA então, trabalha com processos formativos que têm uma estética e uma linguagem particular de atuação. Uma estética que molda os encantos e desencantos inerentes à vida de meninos e meninas da periferia de Salvador. Uma estética que acolhe o conteúdo crítico-social dos processos de formação para a cidadania desses educandos.

A Estética tem grande influência na educação. Os educadores críticos elegem linguagens que comunguem com determinado conteúdo que querem transmitir. Um novo processo crítico de educação não pode acentar-se em linguagens tradicionais e conservadoras. Há de se preconizar linguagens de resistência na educação, onde o Teatro-Educação, de conteúdo crítico, aporta como contribuição. As demandas por transformações requerem novas formas e linguagens de trabalhar os conteúdos e saberes que se consideraram fundantes para o exercício democrático.

Segundo Marcuse (1970), a arte é uma linguagem por si só revolucionária, do ponto de vista da percepção e da compreensão da realidade estabelecida, mostrando ao espectador, muitas vezes, a imagem da “libertação”.

Percebemos o quão importante é o processo artístico para os educadores críticos enquanto processo de formação e como essa produção é influenciada pelas conquistas e conflitos dessa sociedade. Segundo Fischer (1987) “A arte é condicionada pelo seu tempo e representa a humanidade em consonância com as idéias e aspirações, as necessidades e esperanças de uma situação histórica particular” (p.17).

A arte e a estética vêm sendo preteridas em favor de conhecimentos e fatores pragmáticos na evolução da humanidade. Um dos males da nossa sociedade, imersa na condição pós-moderna,¹¹ é a angústia da própria condição humana. Os escapes dessa angústia angustiante só são sentidos e saboreados por uns poucos, consistindo um privilégio dos que dispõem de ócio. O ócio, que segundo o Filósofo Domenico de Masi é extremamente necessário e criativo, e precisa ser estendido a todos, como uma tentativa de devolver a esse homem sua natureza lúdica e não apenas racional e pragmática. O ócio possibilita significativos processos criativos em arte.

A arte nutre a humanidade de uma gama de saberes, que muitas vezes o intelecto não consegue expressar.

Segundo Barbosa (1991):

A arte é um rio cujas águas profundas irrigam a humanidade com um saber outro que não o estritamente intelectual, e que diz respeito à interioridade de cada ser. A vida humana se confunde, em suas origens, com as manifestações artísticas (p.12).

¹¹ Expressão defendida por François Lyotard no seu livro *A Condição Pós-moderna*, que considera a pós-modernidade um estado do pensamento ocidental e não um período cronológico na História da humanidade.

A arte possibilita a transcendência da realidade imediata, destruindo a objetividade das relações sociais estabelecidas e abre uma nova dimensão da experiência, o renascimento da *subjetividade rebelde*. Parafraseando Nietzsche (2002), há que se planar sobre as cabeças humanas o “belo” e o cruel, para vislumbrarmos as mais altas esperanças de um futuro feliz, para podermos finalmente respiramos liberdade e termos a possibilidade para a expressão de nossa cultura e subjetividade.

Segundo a Coordenadora artístico-pedagógica do CRIA:

A arte é o respiro da sociedade. Eu acho que a arte é uma coisa muito interna dentro da gente, quando eu falo em arte, me remete muito a identidade cultural, a cultura popular, a saberes populares, tudo isso tá muito dentro da gente, e em alguns momentos quando a gente solta aquele respiro profundo arrrrh!(respira fundo) É onde tudo aparece. Então é isso que eu falo desse respiro. E é fundamental pro ser humano, esse contato com a arte. E é aprendizagem também, pois a arte é uma forma de educar maravilhosa. (Andréa, coordenadora artístico-pedagógica do CRIA)

Então, a arte é necessária para que o homem se torne capaz de conhecer e modificar esse mundo, num processo dialético e de aprendizagem. Mas a arte também é necessária pela subjetividade e simbolismo que outorga às experiências humanas, num movimento de uma “possível utopia”, tencionando o que se tem de felicidade e o que se poderia ter, como escreve Linhares (1999):

O trabalho com a utopia é, necessariamente, um campo tenso, onde se trabalha o que se vê do real do modo como ele se apresenta hoje e seus possíveis. Isso quer dizer que quando se mira a fantasia, o desejo, o sonho, também se está criando um campo de tensão entre o não-ser-ainda dessa “realidade” e o que temos hoje. Está se lidando com o progressivo e o regressivo, como pares mínimos, indissolúvelmente ligados e que se mostram a tessitura do que é cultural e do que é estrutura. (p.38).

Tal reflexão de Linhares é muito similar ao que apontam as reflexões do dramaturgo **Bertolt Brecht** (1990), que reflete sobre um teatro em que seus espectadores entendam que sua situação social é um **estado provisório** e não uma realidade instituída e intrínseca à sua vida, mas sim, com possibilidades de mobilidade.

Nietzsche (2002) também colabora com tal pensamento, com a idéia de **vontade de potência**, um devir, almejando uma cultura que estraçalhe subjetividades numa experiência

estética “cruel” e marcadamente simbólica, onde “eterna é esta vida como ela é: um devir, vir-a-ser. Uma vida no além deturpa a eternidade da existência enquanto transformação contínua nesta realidade, sem subterfúgios transcendentais (Nietzsche, 2002:16). Segundo tal autor, mais um século de extrema racionalidade e livros, a humanidade cheirá mal. Ele coloca ainda que, precisamos sair da condição de miseráveis culturais e aportar com a arte em seu sentido mais lúdico e transformador, plantando as mais altas esperanças do ser humano nessa humanidade:

Dentro da perspectiva crítica, que estamos tentando elucidar com estas reflexões, a arte e a ludicidade são encaradas como importantes elementos culturais na busca dessa clarificação histórica e apreensão das relações sociais e, em específico, sua atual inserção na educação através de processos culturais.

A cultura, então, é encarada como uma teia subjetiva de significados, permeados pela política, ética, poder, arte, entre outros aspectos que fundam os alicerces da subjetividade coletiva de determinado grupo social e insere-se como importante fenômeno reflexivo da sociedade, num processo simbiótico e de interpenetração nas vidas dos indivíduos. Segundo Marcuse(1970), é na subjetividade que encontramos o motor e a potência para desvelar processos sociais.

A mudança cultural objetivando construções sociais mais justas. Deve basear-se na subjetividade dos próprios indivíduos, na sua inteligência e nas suas paixões, nos seus impulsos e nos seus adjetivos.

Nesse viés, percebemos o quão importante é utilizarmos uma linguagem em Teatro-Educação que reflita os conflitos inerentes à vida desses educandos e que se utilize e reflita em uma abordagem contextualizada e visceral, por parte dos educandos.

Segundo uma jovem atriz do CRIA:

*Assim como no filme¹² que a arte muda a vida dos jovens e os transformam, o CRIA mudou a minha vida, fazendo com que eu olhasse de um modo diferente e mais carinhoso para a minha comunidade e começasse a trabalhar para transformá-la. Também no filme podemos ver vê que tudo que aqueles jovens precisavam era de uma oportunidade, pois potência eles já tinham. Assim o CRIA age na vida de muita gente, como um divisor de águas e enriquece a todos. As mudanças e o crescimento são explícitos. (Gabriela Fernandes, atriz do grupo **Mais de mil**).*

¹² O Filme em questão é “Mudança de hábito 2” que foi proposto como recurso metodológico deste trabalho e que conta a história de uma escola da periferia dos Estados Unidos e a rebeldia de seus alunos, que vêm suas vidas modificadas a partir de um trabalho com Arte-Educação, que consiste na construção de um coral.

A cultura se caracteriza como campo social no qual o poder muda repetidamente e as identidades estão constantemente em trânsito. O indivíduo é frequentemente situado onde lhe é imposto e não onde deseja. Os adolescentes e seus desejos, sua sexualidade, seu lazer, são direcionados para onde o capital designa, seja através de processos simbólicos ou de determinação explícita de cunho econômico.

Faz-se mister, então, uma prática pedagógica que arrisque uma transgressão e uma subversão interdisciplinar a esta determinação e, abarcando a complexidade da realidade, com efetivos projetos com vistas a melhorar a democracia racial, econômica, política e cultural, e sejamos capazes de perceber na ludicidade e no Teatro-Educação, importantes contribuições nesse sentido transformador.

Mas não podemos limitar a arte. É verdade que uma das funções essenciais dela, tomada como um elemento não apenas estético, é transformar o mundo, mesmo que simbolicamente e apresentando-se como uma “lupa social”, esclarecendo e incitando a ação. Mas é igualmente verdade que não podemos descartar o resíduo mágico e lúdico que a arte proporciona, uma vez que sem esse resíduo a arte deixa de ser arte, pois segundo Fisher: “A arte é necessária para que o homem se torne capaz de conhecer e mudar o mundo. Mas a arte também é necessária em virtude da magia que lhe é inerente” (p.20).

Segundo Fischer (1987), a arte tem uma função mágica de transformação da subjetividade do ser, num processo mágico, com uma profunda plenitude racional atrelada a essa magia. Contudo, não podemos esquecer que a Arte é por si também elemento de intensa educação estética e, assumir uma limitada função de instrumento social reduz suas possibilidades de atuação perante o ser humano.

Percebemos então, numa perspectiva sociocultural, o quão importante é a arte nesse processo de constituição e de “descortinamento” de uma dada realidade social. Expressando não apenas de forma mágica a realidade, como também pode contribuir para constituir essa realidade.

As qualidades revolucionárias da arte baseiam-se nas dimensões em que a arte transcende a sua determinação social e se emancipa a partir do universo real do discurso e do comportamento. Assim, a arte cria o mundo em que a subversão da experiência da própria arte se torna possível.

A arte consegue levar determinadas situações a uma atitude generalista, ou seja, as pessoas conseguem, a partir de uma situação artística determinada, fazer relações com situações sociais amplas. Os homens, ao se perceberem diante de uma dada situação artística, seja ela de injustiça ou de conformação, conseguem se espelhar e ver particularidades entre a situação artística e sua realidade (MARCUSE, 1970). É aí que reside a *vontade de potência* de um produto artístico, levar seu público a se perceber como ator social, sem anestesiamentos amordaçadores, criando falsas realidades, verdadeiros simulacros da felicidade, Baudrillard(1996).

Mesmo quando não percebemos sinais das lutas sociais que é travada na sociedade através de uma obra de arte, uma peça teatral, por exemplo, seus personagens, embora alheios ao contexto social, fornecem uma condição social específica, onde podemos aferir através da “individualização” a representação dessa sociedade.

Herbert Marcuse, em seu livro *A Dimensão Estética(1970)*, pontua, baseado na teoria marxista, idéias para o confronto da arte nessa sociedade capitalista e cada vez mais complexa do ponto de vista da produção e da comercialização de bens simbólicos e materiais. Segundo ele, há de se preconizar uma estética que esteja atrelada a luta de classes instalada na sociedade. Os conteúdos ou temas, ditos de transformação ou revolucionários, precisam de uma estética específica, uma “roupa” que lhes sirva aos propósitos.

O conhecimento artístico leva a uma não privatização do social, a negação da sublimação da realidade posta, contrapõe-se à idealização do amor e da morte, pois, são muitas vezes, segundo a estética marxista, uma ideologia conformista e repressiva. A estética marxista condena a transformação dos conflitos sociais em destino pessoal, a abstração da situação de classe, o caráter “elitista” dos problemas, a autonomia ilusória dos protagonistas (MARCUSE,1970).

O artista é aquele que abre a janela para o mundo, pinta, canta ou representa a beleza ou a crueldade, mas não está fora deste mundo, está inserido, por isso, transborda seu sentimento de luta, apatia, felicidade, tristeza... Certa vez, um general, ao visitar uma exposição do pintor Pablo Picasso, ficou horrorizado como um artista tão renomado pintara um quadro tão horroroso e de inspiração tão mórbida. O quadro a que o general

mencionava era **GUERNICA**¹³, e o pintor responde; ”eu não fiz tal monstruosidade, você fez”.

A arte, no atual estágio dessa civilização, desigual e propulsora de injustiças, precisa desse artista com este nível de consciência social. Numa sociedade em decadência ou ascensão, a arte, para ser verdadeira, precisa refletir também sobre esses aspectos, a menos que ela queira ser infiel à sua função social. Contudo, precisa mostrar o mundo como passível de ser transformado e ajudar na transformação das relações sociais. A arte é uma realidade social, e a sociedade precisa desse artista, este supremo feiticeiro, e tem o direito de pedir-lhe que ele seja consciente de sua função, Fischer (1987).

Um ser consciente de sua função social é um ser implicado socialmente, consciente. A ludicidade pressupõe também esse processo de consciência do ser, que tem um movimento do intrapessoal para o interpessoal. A arte é lúdica quando trabalha com processos conscientes e que possibilita estágios de implicação em determinada ação. A ludicidade nos traz importantes elementos para pensar sobre nossa realidade, nossa sociedade, a relação do “eu –social” com o “eu-individual” (Luckesi, 2002). Se a ludicidade nos faz perceber e atentar para nosso contexto, o que fazer quando nos percebemos inseridos dentro de uma realidade injusta socialmente? A ludicidade, além dessa conscientização do ser, também congrega elementos como a *práxis*.

Segundo Marcuse (1970):

Mas, o que na arte parece distante da *práxis* da mudança deve ser reconhecido como um elemento necessário numa *práxis* futura de libertação como a “ciência do belo”, a “ciência da redenção” e da realização. A arte não pode mudar o mundo, mas pode contribuir para a mudança da consciência e impulsos dos homens e mulheres, que poderiam mudar o mundo.(p.43)

A ludicidade e a arte não são fundantes dessa transformação social, mas são esclarecedores e conscientizadores dessa *práxis* revolucionária. A consciência social é o primeiro passo na busca dessa conquista por melhores condições de vida. Lembro-me agora de uma fala do educador Paulo Freire, argüido sobre o Movimento Social dos Sem-Terra, dizia ter esperança que chegaria a hora do Movimento dos “Sem”... sem terra, sem amor, sem educação, sem arte, sem lazer...É chegada a hora de unirmos nossas ferramentas, o

¹³ GUERNICA é um quadro do pintor Pablo Picasso, que retrata os horrores da guerra civil espanhola.

artista com sua arte, o educador com a educação, o escritor com suas palavras, o agricultor com sua enxada, na busca dessa conscientização e dessa transformação, pois, segundo Bertolt Brecht, só existe um aliado contra as injustiças crescentes, são as pessoas que sob ela sofrem; pois, só dessas pessoas podemos esperar alguma coisa. É o povo que faz a história, que transforma o mundo e transforma a si mesmo, e é mais necessário do que nunca falar a sua linguagem, a linguagem do povo, a linguagem da transformação, como nos afirma uma adolescente do CRIA:

A participação de todos é necessária para sentirmos mais inclusos e isso no filme mostrou-se através da reconstrução dos instrumentos e na restauração do espaço de trabalho. Cantaram, construíram juntos e isso fortalece o laço e coloca o trabalho de transformação pra frente. As pessoas devem falar a nossa língua, não adianta dizer palavras bonitas, complicadas e não expressar, passar entendimento concreto. A questão é trabalhar com o que a gente gosta, em chamar a comunidade para participar de trabalhos e representá-la. Devemos trazer nossas experiências e obtermos muito mais, fortalecendo nossas idéias e observando os outros. Aprendemos também a discutir, conviver. Não somos perfeitos, carregamos tanta energia que extravasamos fazendo o que gostamos e ao mesmo tempo se informando e se formando. (Angélica Santos, grupo MAIS DE MIL)

Para ilustrar tal idéia da adolescente acima sobre participação social, lanço mão da literatura, nas palavras de Érico Veríssimo, sobre a função do escritor no mundo, que transpomos também para nossa vida de educadores e destes adolescentes que estão em constante processo de informação e formação, tentando “descortinar” o mundo e sua realidade.

Lembro-me de que certa noite eu teria uns quatorze anos, quando muito encarregaram-me de segurar uma lâmpada elétrica à cabeceira da mesa de operações, enquanto um médico fazia os primeiros curativos num pobre-diabo que soldados da Polícia Municipal haviam carneado. (...) Apesar do horror e da náusea, continuei firme onde estava, talvez pensando assim: se esse caboclo pode agüentar tudo isso sem gemer, por que não hei de ficar segurando esta lâmpada para ajudar o doutor a costurar esses talhos e salvar essa vida? (...) Desde que, adulto, comecei a escrever romances, tem-me animado até hoje a idéia de que o menos que o escritor pode fazer, numa época de atrocidades e injustiças como a nossa, é acender a sua lâmpada, fazer luz sobre a realidade de seu mundo, evitando que sobre ele caia a escuridão, propícia aos ladrões, aos assassinos e tiranos. Sim, segurar a lâmpada, a despeito da náusea e do horror. Se não tivermos uma lâmpada elétrica, acendamos os nossos tocos de vela ou, em último caso, risquemos fósforos repetidamente, como um sinal de que não desertamos nosso posto. Veríssimo (1978).

A arte e a ludicidade na educação emergem como processos motivadores, complexos, de mobilização da ação humana e como manifestações culturais instigantes, pois se tratam de linguagens dentro de um sistema simbólico de representações humanas, de natureza histórico-social milenar.

A ludicidade instaura processos de plena motivação, consciência pessoal e social, bem como processos de intenso prazer *estético*. Já a educação constitui um dos processos centrais na formação humana, com linguagens diversas, sistêmicas ou não, atreladas a intencionalidades sociais ou de reprodução técnico-científicas, constituindo sempre um importante instrumento na formação cultural da humanidade. Esses três elementos (arte, educação e ludicidade) correlacionam-se num processo dialógico e multirreferencial.

Quem se beneficia então com as relações possíveis entre Arte, Ludicidade e Educação? O ser humano. Este ser que toma para si a beleza e a crueldade do seu mundo e transforma em arte. Este ser que é desvelado e almeja respeito na condução de sua formação cultural. Este ser, que sorri de forma singular, como o sorriso de Mona Lisa, abrindo caminhos dentro de sua livre expressão sociocultural.

Portanto, a cena educacional deve e precisa ser desvendada e descortinada, utilizando o termo do teatro, como uma cena que precisa ser retocada, para fornecer uma melhor aproximação com a realidade, e que consiga uma penetração profunda e sensível na vida dos brincantes¹⁴ (educandos) que cada artista (educadores e educandos) carregue a sensibilidade, a crítica, o riso, o corpo, a alegria, a tristeza, como elementos cênicos propiciadores de uma experiência lúdica e estética impar. Que o teatro (escola) seja palco de transformações radicais, que suas paredes sejam demolidas pelo grito pulsante e forte de quem foi silenciado pelo tempo, que essas paredes caiam e dê lugar a um teatro de rua (estética mais subversiva e contestadora da prática teatral), pois a rua também ensina, e como ensina! Que quando voltarem para casa, esses artistas/educandos/educadores, não sejam mais os mesmos, numa constante experiência cotidiana e transformadora de homens e mulheres. Enfim, que esse teatro seja a encenação de jovens e adultos felizes, num mundo feliz e justo. E por falar em teatro...

¹⁴ Brincante é o termo comumente designado aos participantes das diversas manifestações dramáticas da cultura popular, que comumente participam de processos artísticos com total plenitude e envolvimento.

Capítulo III - Teatro-Educação e a ação sociopedagógica **do CRIA**

Apresentaremos no capítulo terceiro da dissertação reflexões acerca da utilização do teatro como principal elemento constituinte da proposta artístico-pedagógica do CRIA. Para tanto, discutiremos as principais referências teórico-práticas de seu trabalho de Teatro-Educação.

O CRIA utiliza-se da linguagem teatral como principal processo de articulação dos diversos saberes preconizados na sua formação sócio-educacional. Tal processo articula uma práxis pedagógica motivadora e significativa do ponto de vista da aprendizagem e desenvolvida de forma crítica, contextualizada e lúdica através do teatro.

O teatro e as artes em geral, segundo Vigotski (1989), são verdadeiras formas e “instrumentos” de expressão semiótica, com vias de processos de representação simbólica para a comunicação do pensamento do ser humano. Tal perspectiva eleva o valor da arte e articula-a como importante elemento na formação do educando. O uso dos símbolos e da expressão humana como catalisadores dos processos educacionais são importantes “instrumentos” psicológicos que afetam de forma irreversível o funcionamento mental humano, bem como, a estrutura das relações entre pessoas intra e interculturalmente.

Ao se assistir aos espetáculos do CRIA percebe-se uma espécie de arrebatamento do ser perante o conteúdo a ser comunicado naquele processo ou espetáculo, percebendo-se nesse processo um importante elemento a ser considerado no que se refere à formação do ser humano. A pedagogia abre possibilidades para uma nova linguagem estética a se desenvolver nos processos de formação do ser: o Teatro-Educação.

3.1-Teatro-Educação: um termo à procura de identidade

Apresentamos nosso texto a partir da noção de Teatro-Educação com um breve histórico de tal elemento artístico-pedagógico.

Há várias discordâncias acerca dessa terminologia de Teatro-Educação que, ao longo da história da educação, foi se consolidando e se construindo pelas contradições semânticas ou pelas conquistas legais e epistemológicas de tal área de estudo.

A questão da terminologia vem à tona também pela observação, a partir dos discursos de alguns gestores do CRIA acerca do termo **Teatro-Educação**. Começo a pesquisa com um conceito bem delimitado do que é Teatro-Educação, contudo a partir de tais discursos das coordenadoras percebo que não é um termo pouco usual e incipiente na sua apropriação conceitual. Há dentro da equipe pedagógica uma discordância e uma apropriação diferenciada em relação a esse termo, como relatam a seguir as coordenadoras:

A gente nunca trabalhou com essa expressão aqui não! A gente não trabalha com essa definição de teatro-educação, a gente trabalha com um teatro expressão, teatro sensibilização, teatro mobilização, mas eu acho que a gente pode trabalhar com esse teatro-educação, porque os jovens têm se educado com esse teatro, e isso tem colaborado com a educação deles e de outros coletivos. Pode ser então um teatro-educação, pois você está colaborando com sua educação e de outros. A gente nunca usou essa expressão de Teatro-Educação.(Irene, coordenadora Pedagógica do CRIA)

Penso constantemente o que é esse fazer pedagógico numa instituição que tem como a qualidade de seu trabalho esse teatro-educação(Eleonora Rabelo, Coordenadora pedagógica do CRIA)

Nós costumamos chamar o nosso processo de teatro didático e não de teatro-educação!(Andréa, Coordenadora Artístico-pedagógica do CRIA)

Percebe-se um termo ainda não usual nos discursos das gestoras do projeto. Contudo, as coordenadoras elaboram de forma bastante apropriada, o que seria realmente esse Teatro-Educação, com os elementos por elas citados, como a expressão, a sensibilidade, a contextualização e a apropriação dos elementos estruturais do teatro.

Segundo Pupo (1997), “Em nossos dias, a área do conhecimento que estabelece conexões entre os campos da arte teatral e da pedagogia é internacionalmente conhecida como Teatro-Educação” (p.3). Quase uma década depois da publicação dessa citação, tal termo não é uma unanimidade. Portanto, faz-se mister apresentar um breve percurso em alguns significativos períodos na história do Teatro-Educação e elencar as várias nomenclaturas que se referiam a essa *educação através do teatro*. Chamamos atenção para os possíveis saltos históricos, por conta da escassez de uma bibliografia que dê conta da história dessa área de conhecimento.

Desde a Grécia antiga até hoje, pensadores e pedagogos ocidentais de origens as mais diversas, tais como Platão, Rousseau, Dewey, incluindo os padres da Companhia de Jesus no caso do Brasil, vêm enfatizando a importância do jogo e da dramatização tendo em vista a educação do indivíduo.

Na Antiguidade Clássica existiam grandes estudos acerca destes dois extensos e complexos campos do conhecimento humano: o teatro e a educação. Alguns filósofos gregos como Aristóteles e Platão, e filósofos romanos como Sêneca e Horácio, produziram escritos nos quais, segundo Japiassu (2001):

... foram tecidas considerações a respeito de aspectos da complexa relação entre teatro e educação. No entanto, o incremento de uma literatura caracterizada como especificamente debruçada sobre o binômio teatro-educação só passará de fato a existir a partir da segunda metade do século XIX. (p.18)

Na antiguidade clássica, o teatro era um importante elemento pedagógico. O próprio teatro foi um instrumento educacional que objetivava disseminar o conhecimento e representava para as classes subalternas um dos únicos prazeres literários disponíveis. Os dramaturgos eram considerados pelos professores tão relevantes quanto Homero; e o teatro, em todos os seus aspectos, foi a maior força unificadora e educacional no mundo ático (Courtney, 1980).

Já nos primórdios da história da educação brasileira, o teatro também foi um importante instrumento da pedagogia jesuítica.

Segundo Farias (2001):

O teatro, que foi trazido pelos jesuítas para a nova terra em 1549, ali chegou como instrumento de catequese. Na imensidão daquele fim de mundo, o teatro era o livro de leitura, a principal técnica pedagógica, e, ao mesmo tempo em que os espetáculos incorporavam alguns dos cantos e danças dos índios, e acrescentavam a mímica e a oratória, contribuíam para apagar a cultura própria dos habitantes daquela terra.(p.3)

Seria então **Padre José de Anchieta** o primeiro a utilizar o Teatro como instrumento pedagógico no Brasil? É também atribuída a ele, a autoria da maioria das obras teatrais do Brasil do século XVI. Aqui se percebe uma fusão no que diz respeito ao teatro como forma espetacular e o teatro como instrumento educacional, pois, ao mesmo tempo em que a maioria dos índios, ao participarem do processo de teatro, iam enterrando sua cultura, o mesmo acontecia com os espectadores que assistiam às peças. Eram também evangelizados e ideologicamente *encaminhados*.

Eram os próprios jesuítas que escreviam os textos e organizavam as representações, que eram não só destinadas aos índios, mas, também, aos brancos, nobres, plebeus e negros, não priorizavam apenas certa parcela da população. Era de interesse da igreja católica a conversão e fortificação dos ideais cristãos; para isso, até a língua dos índios, seus ritos, danças, cantos, foram utilizados no teatro para uma melhor comunicação com o público em geral. Os evangelizadores aperfeiçoavam assim, seu teatro-educação, adaptando o conteúdo das suas mensagens às tradições e à mentalidade dos indígenas.

Contudo, essa metodologia de trabalho tornou-se um componente crucial na formação dos novos cristãos do catolicismo na nova colônia de Portugal. O teatro possibilitava então, o uso dos elementos contextuais dos indígenas a serem usados no seu próprio etnocídio. Não posso deixar de fazer um paralelo com a atualidade que pressupõe o uso da própria cultura popular como mecanismo de dominação na sociedade brasileira. O que geralmente os discursos chamam de *valorizar a cultura dos povos* vem travestido de uma tentativa de não possibilitar ao povo o acesso dos bens simbólicos da humanidade, condição *sine qua non* para a subordinação.

Já na década de setenta do século XX, utilizava-se muito a nomenclatura Teatro/Educação, onde a barra buscava deixar em aberto as relações possíveis entre os dois componentes: teatro e educação. Mas, com o advento de novos avanços no campo do ensino da arte em termos de pesquisas e fortalecimento desse campo de estudo, surge nos

Congressos de Ensino da Arte nos Estados Unidos o termo *Art Education*, que preconizava principalmente o estudo das artes visuais. O termo em português Arte-Educação no Brasil designava genericamente todas as áreas do conhecimento em arte. Uma das grandes fomentadoras dessa discussão é também a Professora Ana Mae Barbosa, que influenciou e influencia diversos pesquisadores na área da Arte-Educação, principalmente voltada para as artes visuais.

Atualmente, ainda há um grande fortalecimento de pesquisas e editoração no que tange à Arte-Educação voltada para as artes visuais. Há uma confusão de termos, consequência de uma inicial instauração de estudos nessa área. Comumente, os livros que trazem no seu título o termo Arte-Educação são estudos acerca do ensino das artes visuais. Há de se fortalecer também um campo de estudo que preconize as várias singularidades do ensino em artes, como a dança, a música e o teatro.

Na década de noventa foi criada a *International Drama in Education Association (IDEA)*, congregando, segundo Pupo (1997), cerca de sessenta países dos cinco continentes, inclusive o Brasil. Tal iniciativa ilustra a amplitude dessa área de conhecimento.

Já na Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (ABRACE), ao longo de seus fóruns, os termos que se utilizam para designar ou alocar as pesquisas nessa área são **Pedagogia do Teatro & Teatro na Educação**. Os estudos nesta área abordam questões importantes como o mapeamento do ensino do teatro no Brasil, o desenvolvimento da linguagem artística na formação de professores, a atividade teatral por meio de portadores de necessidades educacionais especiais, a formação do espectador, bem como a questão do teatro na instituição escola e em seus vários níveis de ensino. Segundo Koudela (2004), há uma quantidade e qualidade de pesquisas de extrema relevância para o estudo desta questão e que adotam esta terminologia, refletindo e ratificando a multiplicidade de ângulos e recortes da tradição e contemporaneidade do teatro.

O termo utilizado pelo GT (grupo de trabalho) da ABRACE (2000), criado na reunião científica no ano de dois mil na cidade de Salvador, busca incorporar as novas dimensões da pesquisa nessa área e a não limitação de grafias estreitas de pedagogia, didática e metodologia.

O termo **Pedagogia do Teatro** ganha cada vez mais prestígio entre os educadores que trabalham a partir do teatro. Há, segundo Koudela(2004), dois contextos onde aparece a

denominação **pedagogia do teatro**: na citação de Eugênio Barba, no livro *A arte secreta do ator* e no contexto alemão *theaterpädagogik*. Tratam-se de denominações que visam articular o campo teórico-prático do teatro com a educação.

O último termo, alemão, nasce de uma revista especializada que inicialmente era denominada **Lehrstück...Theater...pädagogik** que significa Peça Didática...Teatro...Pedagogia; as reticências colocam possíveis relações a serem estabelecidas pelos termos. Posteriormente, a revista passa a se chamar **Zeitschrift für Theaterpädagogik** (Revista para a Pedagogia do Teatro), colocando assim o teatro ligado às questões educacionais como área de estudo.

Considero de grande importância para nosso campo de estudo tal discussão; contudo, faço a opção do termo **Teatro-Educação** para designar uma das principais categorias de análise de nosso estudo, bem como a possibilidade de intervenção didático-metodológica do teatro como elemento crucial em dada formação, pois, busco uma nova perspectiva epistemológica e novo campo de estudo que dialogue, num sentido complexo e interdisciplinar, com as várias possibilidades didáticas do teatro na educação.

O hífen entre os termos teatro e educação denota, a meu ver, uma relação dialógica entre os mesmos. Como não foi criado um termo que personifique a união desses dois termos, considero relevante utilizar o hífen para designar neste trabalho tal área/categoria de estudo. Considero importante um esclarecimento acerca desses dois termos e suas implicações e contribuições mútuas no sentido de fazer emergir novas possibilidades de atuação didático-pedagógicas.

3.2-O teatro e suas implicações educacionais

O teatro constitui uma poética/linguagem estética que evolui há milhares de anos. No compasso das transformações sociais, ele vai se transformando e recriando-se à medida que o homem e a sociedade também entram nessa “roda viva”. Escrever sobre teatro é também escrever sobre o homem e sua trajetória em busca de si e do mundo.

O teatro é rito. E sendo rito é cultural. E sendo cultural é humano. Sendo cultura, rito e humano sua proximidade com a educação é relevante, haja vista que a educação participa de rituais de aprendizagens, devendo sempre levar em consideração o ser humano e sua cultura. Então, como podemos relacionar teatro e educação?

Há um grande contingente de descobertas educacionais sobre o caráter pedagógico, terapêutico e semiótico do teatro. Tais descobertas educacionais interagem com as pesquisas estéticas que ambicionam a renovação da linguagem do teatro e das artes por todo o século XX e início do XXI. Algumas experimentações e propostas estéticas contemporâneas influenciaram e continuam influenciando as diferentes abordagens do teatro na educação. Contudo, emergiu nos últimos tempos, um amplo leque de possibilidades, uma espécie de mosaico de encaminhamentos pedagógicos do trabalho educativo com teatro (JAPIASSU, 2001).

Como discutimos o teatro no processo de educação, é necessário elencarmos as possíveis particularidades e especificidades dessa forma de trabalho humano. Há particularidades no que tange ao teatro como forma espetacular e o teatro como perspectiva didática em dada formação educacional. Nosso objeto de estudo refere-se à segunda perspectiva, que tomamos por base alguns elementos estruturais do teatro para subsidiar-nos no trabalho de Teatro-Educação.

O Teatro-Educação também caminha em outra direção, em relação ao teatro instrumental, que consiste numa forma de instrumento ou ferramenta pedagógica na educação. Mas o Teatro-Educação vai além dessa abordagem instrumental que defende a presença do teatro em situações de aprendizagens, seja na escola ou em outros espaços educacionais. O teatro e as artes em geral, numa abordagem *essencialista*¹⁵ são concebidos como linguagens, como um conjunto de linguagens semióticas de representação, especificamente humana. Tal abordagem essencialista defende que não precisa esclarecer determinados objetivos para a atuação artística, pois a arte educa por si mesma, ela não é um meio, e sim um fim em si mesma.

Seguindo essa idéia de abordagem essencialista, uma das coordenadoras do CRIA ressalta que “*Mesmo num ensaio onde os meninos estão trabalhando só com os elementos*

¹⁵ Elliot Eisner considera a abordagem essencialista no ensino da arte, quando não existe objetivos curriculares explícitos, pois a arte é um processo essencialmente educativo.

do teatro, tem muita coisa acontecendo, por que eles pensam pra fazer aquilo” (Eleonora, coordenadora pedagógica do CRIA).

A abordagem de Teatro-Educação essencialista constrói, pelo processo do teatro ou das outras linguagens em arte-educação, instrumentos poderosos de comunicação, leitura e apreensão da realidade humana.

Já Richard Courtney (1980), autor de inspiração contextualista no Teatro-educação, assinala o teatro como uma importante ferramenta social na formação humana:

A imaginação dramática capacita a criança (e o adulto, de outra maneira) a ver a relação entre idéias e sua mútua inter-ação. E que, através da personificação e identificação, a criança pode compreender e apreender o mundo que a rodeia. Dessa maneira. É importante que ela possa se expressar através do movimento criativo e do discurso e linguagens espontâneas, e também que use estes na identificação, para relacionar-se com o seu meio. Além disso, a Educação dramática considera que as disciplinas relativas ao teatro permitem ao adolescente e ao adulto, sob certas condições, crescerem e se desenvolverem da mesma maneira que o jogo dramático auxilia a criança pequena.(p.56)

Contudo, não há uma preocupação com a formação do artista, mas sim, o domínio “tecnológico” da comunicação e expressão teatral, movimentando-se numa área permeada pela afetividade, cognição, psicomotricidade e ética.

O “drama” ou o teatro esteve sempre muito próximo aos processos educativos, pois percebeu-se cedo as benesses do teatro no processo educacional. O teatro trazido para o âmbito da educação é também proveniente das mais variadas conquistas epistemológicas no campo da Pedagogia. O interesse em aspectos diversos do comportamento humano e dos processos de aprendizagem faz emergir vários elementos de constituição didática, como aponta Courtney (1980):

...a formulação da idéia básica de que a atividade dramática era um método bastante efetivo de aprendizagem deveu-se principalmente a Caldwell Cook (...) a primeira formulação do método dramático foi a de Caldwell Cook em ‘The Play Way (1917) (...) mas o papel do teatro na educação escolar passou a ser destacado só a partir da difusão das idéias de uma educação “pedocêntrica”, inspirada no pensamento filosófico e educacional de Jean-Jacques Rousseau. (p.18)

Entendemos então que, com o advento de novas concepções acerca do desenvolvimento da criança, do processo de ensino e aprendizagem e novas tecnologias pedagógicas, emerge uma gama de novas perspectivas no que tange ao trabalho artístico-pedagógico. Outro exemplo, além das idéias de Rousseau acerca da criança e de sua educação que muito influenciou a educação, foi a **Escola Nova**. Tal movimento educacional surgiu a partir das idéias de vários educadores, onde se destaca Jonh Dewey. Tais educadores da Escola ativa/nova colocam o processo de ensino e aprendizagem proveniente da valorização da atividade espontânea e os interesses das crianças, possibilitando uma aproximação muito forte da educação com as artes.

Tais contribuições tinham no teatro um elemento propiciador da livre expressão da criança. Na década de setenta, o teatro na educação era muitas vezes fundamentado em um conceito de espontaneidade, compreendido como um processo de *laissez-faire* (Koudela, 1999). Tal espontaneísmo começou a ser questionado com o advento de estudos mais aprofundados acerca da relação teatro e educação; dentre tais estudos destacamos a contribuição de Slade (1970) que estabeleceu diferenças significativas entre o *jogo dramático* (dramatic play) e *jogo teatral* (theater games).

Segundo Slade (1970), o jogo dramático é característico do desenvolvimento infantil, onde a criança joga com o simbolismo de sua existência, personificando atitudes que a transportem para um mundo de expressão e imaginação. No jogo dramático não há necessidade de ouvintes ou espectadores, pois a criança não precisa de uma resposta para seu jogo. Já o jogo teatral é uma construção mais sistematizada e que valoriza a comunicação além da expressão. O jogo teatral baseia-se em elementos estruturantes do teatro, que facilitem a compreensão e a utilização do teatro como forma expressiva e comunicativa. E por falar em jogo...

3.2.1- A contribuição de Viola Spolin para o processo teatral do CRIA

A construção das peças do CRIA acontecem através de materiais colhidos nas improvisações com os adolescentes. Há um roteiro preestabelecido contendo temas de importância educativa e que vai sendo preenchido e estruturado a partir desse movimento de sensibilização expressiva através do jogo improvisacional. É jogando que fazem emergir

o material dramaturgico que irá preencher o que chamam de “esqueleto”, que consiste num esquema dramático inicial.

O trabalho não se encerra nas improvisações, pois há intensos debates com toda a equipe técnica (monitores, assistentes e coordenador) após o recolhimento deste material por parte dos adolescentes. Após o debate, volta-se para a improvisação com novos elementos colhidos nas discussões e começa-se a marcar as cenas. Carla Lopes, coordenadora geral de teatro do CRIA, relata o processo:

A gente vai dando o tema e as pessoas vão improvisando, a gente estimula, senta e discute. Automaticamente se é uma coisa bem temática, a gente negocia antes, faz capacitações, sempre conjunta, pra discutir temas, desenvolver ações, traz músicas relacionadas com o tema, pesquisa, faz debate, depois do debate vai improvisar, vai ver como é que isso fica no corpo. A partir daí a gente vai construir, a gente tem alguns passos, de uma linha mesmo, vai pra onde? Quando começa? Vamos dar um foco nisso, em termo de espaço, vamos marcar melhor isso, ai vai fluindo e as marcações vão acontecendo.

O processo caminha num movimento de captar, através das improvisações, as experiências dos adolescentes e colocar em pauta suas vivências acerca daqueles temas. Segundo a coordenadora de teatro, é comum aparecer histórias vivenciadas pelos próprios adolescentes e de pessoas próximas de sua convivência, como familiares e amigos. Portanto, o texto é um elemento muito significativo e relacionado com a vida dos educandos, pois é construído sob suas percepções e realidades, numa perspectiva contextualizada.

Todo início de ano há processo de seleção para a inserção no CRIA, então outro processo de improvisação similar é colocado em prática para os novos integrantes. As peças já estão montadas, mas os novos integrantes devem colocar sua marca e autoria nos espetáculos:

Quando a peça já está montada, a gente continua com esse “esqueleto”, a gente volta todo ano, a gente não trabalha com substituição, a gente coloca todo o processo para os adolescentes que estão entrando, inclusive com os que já estão. E essas pessoas que estão entrando, elas têm que se sentirem autoras, então há a participação delas para esse trabalho. Então a gente bota todo o processo, discute a peça, eles levam o texto, dão uma lida, a gente discute possíveis mudanças e, a gente vai mudando automaticamente, eles são questionados se eles se identificam com o que estão falando, se querem dizer outra coisa, se querem mudar. Ai vamos improvisar outras coisas, a gente

mantém o esqueleto e eles vão junto com os outros construindo esse espetáculo. (Carla Lopes, coordenadora de teatro do CRIA)

Então, se percebe um acolhimento para que os adolescentes participem de um processo estético-pedagógico significativo, onde suas idéias sejam ouvidas e respeitadas. O texto revela então conhecimentos provenientes da valorização das idéias dos educandos e revela também um processo de dialogicidade na formação humana.

Consideramos que os jogos teatrais têm crucial importância para a pedagogia do CRIA. A improvisação a partir de tais jogos é o principal pilar da metodologia de construção teatral do CRIA e consubstancia uma importante referência para arte-educadores que trabalham com teatro.

Tal metodologia baseada na improvisação e nos jogos teatrais citada anteriormente na prática do CRIA advém da teoria desenvolvida por Viola Spolin (1906-1994). As idéias da autora em questão, chegam aos arte-educadores brasileiros como uma importante contribuição sistematizada de jogos teatrais que possibilitam uma melhor aprendizagem das crianças e adultos na linguagem teatral. A autora considera que “todas as pessoas são capazes de atuar no palco. Todas as pessoas são capazes de improvisar. As pessoas que desejarem são capazes de jogar e aprender a ter valor no palco” (p.3).

Diferentemente da abordagem ao *drama como eixo curricular*¹⁶, Viola Spolin (2001) elaborou procedimentos metodológicos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com o Teatro na Educação a partir da formulação original do conceito de jogo teatral.

Muitos elementos importantes para a educação surgem na teoria de Viola Spolin (2001), como o trabalho acerca da espontaneidade, criatividade e expressão, permeados pelo **jogo improvisacional**.

Conforme Koudela (1999):

Os jogos teatrais (theater games) foram originalmente desenvolvidos por Viola Spolin (Spolin,1979), com o fito de ensinar a linguagem artística do teatro a crianças, jovens, atores e diretores. Através do processo de jogos e da solução de problemas de atuação, as habilidades, a disciplina e as convenções do teatro são

¹⁶ **O drama como método de ensino** é um recurso didático que consiste na encenação didática de situações para a assimilação de conteúdos trabalhados pelas diferentes disciplinas do currículo, também chamado nos países de língua inglesa como creative dramatics ou Play Way..

aprendidas organicamente. Os jogos teatrais são ao mesmo tempo atividades lúdicas e exercícios teatrais que formam a base para uma abordagem alternativa de ensino e aprendizagem. (p.15)

O jogo, segundo Spolin (2001), é uma forma natural que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessários para a experiência criativa. Acrescentaria que jogar nesse sentido acima citado seria um processo lúdico. Os jogos teatrais foram criados pela autora com a finalidade de desenvolver as técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo em si, através do próprio ato de jogar e “as habilidades são desenvolvidas no próprio momento em que a pessoa está jogando, divertindo-se ao máximo e recebendo toda a estimulação que o jogo tem para oferecer” (Spolin,2001:4)

Os jogos possibilitam a inexistência de opressores e oprimidos, chefes e subalternos, pois todos jogam. Não há lugares privilegiados no jogo fazendo com que os adolescentes-atores sejam agentes ativos na construção de suas performances teatrais.

Segundo Milet (2002):

A educação-atraves-da-arte desenvolvida no teatro do CRIA-pautada nos jogos de improvisação abre espaços para a criação do novo pelos adolescentes, agentes/autores de seu processo educativo. Assim procede-se à criação coletiva do texto, das coreografias, das cenas, as concepção do figurino e do cenário; além da realização das ações educativas através do teatro-apresentações seguidas de debates, nas quais os jovens atores e atrizes, atuam como orientadores do diálogo com as platéias. (Maria Eugênia Milet, diretora Geral do CRIA)

Tais jogos, além de recolher um rico material a partir das improvisações, iniciam crianças e adolescentes na experiência teatral e é um exercício para a apreensão de uma linguagem estética, como é o caso do teatro. Contudo, tal sistema de jogos diferencia-se muito dos exercícios propostos exclusivamente para a construção de um espetáculo, pois na construção teórica de Spolin, o processo é marcadamente tão importante quanto o produto final, que geralmente é resultado das improvisações e do jogo. Tal aspecto de valorização do processo é também percebido no CRIA, onde:

A Arte-educação e o teatro são um meio, um processo. A gente costuma falar muito isso nos cursos e tal, que o mais importante pra gente além das montagens dos espetáculos, das apresentações e tal, é o processo que a gente está desenvolvendo, pois é através dele que a gente educa. Eu acho que a arte-educação é um caminho muito forte e muito poderoso, para você estar

trabalhando, com crianças, com jovens, com adolescentes, com idosos, com gente de classe média, de classe baixa, por que por se tratar de arte, você consegue movimentar todo esse inconsciente coletivo, que é tudo aquilo que está dentro da gente, que todo mundo tem um pouco, sabe um pouco, mas de alguma forma está guardado ali, e quando você traz isso e socializa isso num processo educativo, isso traz muito crescimento, muito conhecimento, muito saber de si mesmo. (Andréa, orientadora artístico-pedagógica do CRIA)

É bem verdade que os espetáculos são uma maneira de multiplicar e disseminar saberes e reflexões, mas são os processos vividos pelos atores-alunos no CRIA que também possibilitam a construção de espetáculos que tem uma recepção positiva por parte das comunidades e do público em geral. Mas é a partir da espontaneidade criativa e expressiva que torna tão significativas as montagens do CRIA, onde a platéia se identifica e se “estranha” com as situações e temas representados.

A espontaneidade, segundo Spolin (2001), re-forma o indivíduo em si mesmo e cria uma *explosão* que liberta os educandos de quadros e referências estáticas, da memória sufocada por velhos fatos e informações e de teorias que são na realidade descoberta de outros.

Segundo Spolin (2001):

A espontaneidade é um momento de liberdade pessoal quando estamos frente a frente com a realidade e a vemos, a exploramos e agimos em conformidade com ela. Nessa realidade, as nossas mínimas partes funcionam como um todo orgânico. É o momento de descoberta, de experiência, de expressão criativa. (p.4)

A experiência criativa percebo eu, traz uma interface entre a educação, a arte e a cidadania. Pois, na medida em que se pretende trabalhar processos que visam uma construção social mais justa, há de se criar continuamente perante os conflitos e obstáculos que aparecem no caminho dessa luta. O teatro trabalha com o imaginário, mas assenta-se na realidade cotidiana para criar os instrumentos necessários para a superação do individualismo para a mobilização coletiva e social.

Há ainda um elemento importante nas improvisações teatrais que consiste na percepção sensorial da sua realidade social. Há um trabalho com o “sentido dos sentidos” numa compreensão de si e da realidade que o cerca. A realidade não pode deixar de ser focada, pois é para ela que o teatro vive.

De acordo com Spolin (idem):

...é imperativo preparar todo o equipamento sensorial, livrar-se de todos os preconceitos, interpretações e suposições, para que se possa estabelecer um contato com o meio criado e com os objetos e pessoas dentro dele. Quando isto é aprendido dentro do mundo do teatro, produz simultaneamente o reconhecimento e contato direto com o mundo exterior. Isto amplia a habilidade do aluno-ator para envolver-se com seu próprio mundo fenomenal e experimentá-lo mais pessoalmente. (p.13)

Portanto, o trabalho com a improvisação teatral no CRIA traz importantes contribuições para os processos de Teatro-Educação, onde se pressupõe uma gama de saberes provenientes da expressividade e do material colhido a partir dos alunos-atores nas sessões de jogo improvisacional. Tal estudo dos jogos teatrais é um rico material que possibilita a apreensão das realidades psicológicas e sociais dos educandos. É um material que pode ser utilizado não somente para o trabalho com teatro, mas para os processos didáticos de formação humana em geral.

Na sistematização da prática com o jogo teatral é possível, segundo Koudela (1999), divisar a construção de um método onde, longe de estar submetido a teorias, técnicas, ou leis, o jogador se torna artesão de sua própria educação, produzida livremente por ele mesmo, embora dentro dos parâmetros de articulação de uma linguagem artística.

A partir da segunda metade do século XX, com o advento de novas possibilidades didáticas, inclusive a *educação através da arte* concebida e difundida por Herbert Read e a teoria dos jogos teatrais de Viola Spolin, o teatro é analisado sob o ponto de vista de uma dimensão pedagógica. Diferentemente da abordagem do *drama como eixo curricular*, Viola Spolin (2001) elaborou procedimentos metodológicos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com o Teatro na Educação a partir da formulação original do conceito de jogo teatral.

Tentando superar as limitações instrumentais do teatro na educação que comumente era visto como ferramenta, método ou instrumento didático surgem novos estudos no que tange ao teatro e à educação

De acordo com Japiassu (2001):

Essa nova abordagem do ensino do teatro, essencialista ou estética, fundamentou-se na especificidade da linguagem teatral e, ao mesmo tempo,

buscou-se compreender seus princípios psicopedagógicos. O eixo dessa perspectiva pedagógica teatral é a compreensão do teatro como sistema de representação semiótico, como forma de expressão artística e linguagem acessível a todo ser humano- e não apenas a um pequeno grupo de iniciados (profissionais de teatro ou aficionados do teatro amador). (p.22)

Podemos ressaltar também, outras abordagens no que tange a relações entre teatro e educação, como é o caso do *Drama como método de ensino* que tem certas especificidades em relação ao teatro na educação. Contudo, preconiza-se uma práxis pedagógica que percebe no teatro um importante facilitador e construtor de aprendizagens significativas.

3.2.2- O teatro e a práxis pedagógica nas instituições de ensino

O Teatro-Educação seja enquanto abordagem essencialista ou contextualista, traz grandes contribuições para os processos de aprendizagem. As experiências vivenciadas pelos educandos através do teatro são um aprendizado estético e torna-se um momento integrador no processo educativo. A transposição simbólica da experiência assume, no objeto estético, a qualidade de uma nova experiência. As formas estéticas integradoras tornam concretas e manifestas as experiências, desenvolvendo novas percepções a partir da construção da forma artística. O aprendizado artístico é transformado em processo de produção do conhecimento (KOUDELA,1999).

Um dos principais objetivos do CRIA é trazer impactos positivos para o contexto escolar. No início da história do CRIA havia uma relação muito forte com as escolas, onde buscavam transpor as relações democráticas para o universo escolar dos participantes do projeto. A busca por uma cidadania ativa perpassa também, segundo o CRIA, por uma educação formal de qualidade e com pressupostos democráticos e libertadores.

As instituições formais de ensino começam a incluir em seus currículos escolares, a partir das novas diretrizes curriculares postas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o ensino do teatro. A partir de tal documento do MEC, começa a emergir dentro das salas de aulas e das ONG, é bem verdade que de maneira insipiente, grandes possibilidades de construção de uma prática pedagógica que contemplem não apenas o cognitivo, mas a estética, o corpo, o contexto e a crítica.

De acordo com o PCN de Arte do Ensino Fundamental II (1998):

O teatro promove oportunidades para que adolescentes e adultos conheçam, observem e confrontem diferentes culturas em diferentes momentos históricos, operando com um modo coletivo de produção de arte (...) o jogo de construção não é uma fase da evolução genética, mas sim um instrumento de aprendizagem com o qual a criança opera, promovendo o desenvolvimento da criatividade, em direção à educação estética e práxis artística. (p.88)

O Teatro-Educação traz ainda para os processos educacionais o favorecimento de que crianças e adolescentes compartilhem descobertas, idéias, sentimentos, desejos, sofrimentos e conquistas, pois permite a relação do indivíduo com o coletivo e desenvolve assim, a noção de socialização.

A experiência que o teatro traz para a educação amplia ainda a capacidade do diálogo, da negociação, da tolerância e da convivência com as *diver-cidades*. No processo de construção da linguagem teatral, crianças e adolescentes estabelecem com seus pares uma relação de trabalho que combina sua prática criadora com a prática e a imaginação coletiva, respeitando regras e aprendendo a compartilhar e construir idéias no coletivo.

A idéia de coletivo no teatro garante uma dialogicidade perante os conflitos inerentes à vida desses educandos. Uma prática de Teatro-Educação que respeita o contexto dos educandos e os faz refletir sobre suas vidas é condição necessária para um verdadeiro exercício de cidadania na escola e nos diversos espaços educativos da sociedade, entre eles, as diversas ONG que trabalham a partir de tal linguagem artística, como é o caso do CRIA.

O teatro se cria e recria a partir do material que emerge dos processos de sensibilização e descobertas. Segundo Spolin (2001), “o mundo fornece o material para o teatro, e o crescimento artístico desenvolve-se para e passo com o nosso reconhecimento e percepção do mundo e de nós mesmos dentro dele” (p.13).

E o que o Teatro-Educação pode oferecer aos educadores que vêem crianças e adolescentes constantemente trazendo à tona suas angústias perante suas situações sociais? O que priorizar neste processo de Teatro-Educação que atua com adolescentes e crianças destituídos dos seus direitos essenciais? São questões que tentamos discutir a seguir no próximo item do texto.

3.3-Teatro-Educação e Construção Social: a inspiração brechtiana

A partir das observações realizadas no projeto CRIA percebi também um forte conteúdo político nos temas de suas peças teatrais. Um evento que posso relatar dentro dessa idéia, citada anteriormente, foi um espetáculo que o CRIA apresentou na Praça da Piedade no centro de Salvador (Anexo IV) e que me possibilitou presenciar um interessante diálogo político com a população que por ali circulava:

“Hoje houve uma apresentação do CRIA com a peça Escola falta mais o quê? Numa adaptação menor para o teatro de rua na Praça da Piedade. Um grupo de percussão convidado pelo CRIA chamado BAGUNÇAÇO animava o público e chamava a atenção das pessoas que por ali passavam. Quando já se amontoavam várias pessoas o espetáculo começa. A acústica não ajuda muito e as pessoas se aproximam para ouvirem melhor os atores (...) Ao final do espetáculo abre-se o debate e alguns professores que assistiam à peça, começam a relatar a pertinência desse espetáculo naquele momento de greve dos professores. Os professores ressaltam a importância que o conteúdo da peça esclarece um pouco os motivos pelos quais estão em greve, como salários indignos, falta de condições de trabalho e melhorias no ensino(...)os atores também expõem suas críticas, apoiando a greve e ressaltando o caráter de mobilização por parte dos mesmos. (Diário de campo-26/07/04).

A peça apresentada “Escola falta mais o quê?” relata as condições da atual situação por que passam nossas escolas públicas brasileiras. A temática da peça traz importantes reflexões acerca da relação professor/aluno, a desmotivação dos docentes, a violência nas escolas, a falta de investimento neste setor, entre outras questões, como podemos ver a seguir:

O grupo *Mais de Mil* convida você a pensar na educação para a cidadania. Uma educação que prepara para encarar os desafios da vida. A pergunta *Escola, falta mais o quê?* sintetiza a busca por caminhos para qualificar as relações entre todos os que fazem a escola funcionar: professores, alunos, funcionários, família e, principalmente a relação ensino-aprendizagem. Na verdade o que a gente espera é a sua participação e eu vou começar colocando o mundo em suas mãos! (Prospecto da peça Escola, falta mais o quê? **anexo C**)

Neste período de apresentação da referida peça na praça pública, estava acontecendo uma greve de professores da rede estadual de ensino e da Universidade Federal da Bahia.

Vários professores da rede estadual que por ali passavam, pararam para ver a peça e ao final do espetáculo, quando é realizado o debate, eles fizeram comentários relativos a peça e fazendo relação com sua pauta de reivindicação perante a greve. Pude perceber instalar-se ali, em plena praça, um importante diálogo entre o teatro do CRIA e o contexto social da cidade. Um contexto que naquele momento, trazia grandes impactos para a vida dos adolescentes, pois os mesmos, na sua grande maioria, freqüentam a escola pública. Os professores em greve também perceberam naquele momento, um importante canal de discussão e de informação para a população dos motivos da greve, que muito interessantemente se relaciona com o conteúdo trabalhado na peça.

Tal evento acima citado traz um dado importante acerca do conteúdo crítico que o CRIA pretende alcançar com suas peças de teatro. Percebo então, através desse teatro um forte instrumento de reflexão e mobilização de cunho essencialmente político.

O teatro constitui um importante instrumento estético de compreensão do mundo e por que não dizer, de transformação? É claro que o teatro isoladamente é impotente perante qualquer transformação, mas pode despertar resultados sócio-políticos marcantes. Não é de se estranhar que vários grupos de teatro foram perseguidos durante a ditadura militar brasileira, por se tratar de um importante veículo de contestação da realidade social instituída.

O palco, segundo Peixoto (2003), seja qual for o espaço de representação, estabelece em nível de razão e emoção, uma reflexão e um diálogo vivo e revelador com atores/platéia, que são os verdadeiros agentes dessa transformação social e que segundo Wekwerth **apud** Peixoto (2003), percebem essa realidade através do prazer de ver e fazer teatro. As platéias de teatro em geral, comumente, são expectadores passivos da obra dramática. Quando tratamos de teatro que possibilite reflexões e aprendizagens, ressaltamos o caráter interativo da obra, não como uma fisicalização da platéia no palco, mas uma experiência significativa de sua apreciação.

De acordo com Spolin (2001):

Quando existe um consenso de que todos aqueles que estão envolvidos no teatro devem ter liberdade pessoal para experienciar, isto inclui a platéia- cada membro da platéia deve ter uma experiência pessoal, não uma estimulação artificial, enquanto assiste à peça (p.12)

O teatro que o CRIA desenvolve traz uma importante contribuição no desvelamento das realidades sociais a quem estão inseridos platéia e atores e um chamado à ação. O trabalho artístico do CRIA traz a possibilidade de preparar os adolescentes para iniciativas de ordem social através dos meios teatrais. O processo de construção desse teatro desenvolve valores e habilidades que liberam o potencial criativo, a capacidade crítica e a organização dos jovens para atuarem/intervirem em suas comunidades.

A formação dos jovens atores e atrizes resulta na criação e execução dos **planos de ação** dos jovens. Tais planos consiste na atuação e desenvolvimento dos jovens como dinamizadores culturais nas escolas e comunidades de sua origem –espaço-alvo da mobilização social do CRIA. Estes planos de atuação são construídos em várias etapas, envolvendo as famílias dos jovens, os educadores e os agentes comunitários das comunidades dos jovens. O eixo central dos planos é composto pelas ações educativas através do teatro, formação central desses jovens no CRIA.

Estabelece-se uma verdadeira práxis social, onde os saberes e habilidades de dada formação pedagógica são transformados dialeticamente em ações mobilizadoras na sociedade.

Os planos de atuação/ação se desenvolvem como uma resposta à formação desses jovens. Eles buscam devolver para a comunidade, tudo aquilo que conseguem conquistar em termos de aprendizagem perante sua formação no CRIA. As ações na maioria são relacionadas com o teatro e visam esse despertar para a cidadania e para olharem para suas comunidades por outra ótica. Há uma busca de resgate das culturas das periferias, tão esquecidas pelas políticas sociais. Há uma aproximação dos saberes construídos no CRIA com a sua comunidade e adolescentes que partilham o mesmo desejo da expressão e da busca de melhores condições sociais.

Os jovens pensam assim: a gente não está fazendo coisa só pra si, isso é resultado de um trabalho, eu estou tão envolvido, eu estou vendo que as coisas acontecem tanto e não é justo voltar para aquele lugar e não mexer com aquele lugar. Eu acho que essa é a essência do trabalho como um todo (...) É uma melhoria e um trabalho de despertar para suas realidades, por que eles se

negavam a dizer eu vim de tal comunidade, eu sou de tal comunidade. O que nós estamos dizendo é que existe do outro lado da cidade, muita coisa boa, a gente trabalha para uma melhoria, a gente pensa a cidade de uma forma mais humana, e a gente é de lá sim com muito orgulho. Então a gente tem o orgulho de abrir a boca e dizer eu vim de lá, lá tem isso, tem aquilo outro, mas conseguimos isso e aquilo outro. (Carla Lopes, coordenadora de teatro do CRIA).

Há ainda, segundo os gestores do CRIA, um processo de identificação social, o que Brecht chamaria de associal na prática teatral do projeto, que consiste numa identificação de personagens e contextos com os envolvidos no processo. Esse processo *associal* provém tanto da representação por parte dos jovens ou da apreciação do espetáculo pela platéia. Tudo isso visa uma tomada de consciência social e abre caminhos para uma busca de soluções para a melhoria da realidade desses jovens. Tal idéia é ressaltada a seguir:

Eu acho que na medida em que você tem uma maior consciência, da sua identidade, da suas origens das suas matrizes culturais, e da consciência política enquanto se de direitos, eu acho que isso facilita muita coisa. Há um entendimento maior da conjuntura onde você vive e do seu papel .enquanto sujeito de direitos e um sujeito de deveres também. Formamos pessoas que podem e devem contribuir pra transformação da sua localidade, tendo como referência, questões mais globais. São as questões que acontecem na sua comunidade, são as ausências dos direito e, está pautado e assentado numa conjuntura global do mundo. Então esse teatro provoca muita reflexão e conseqüentemente aprendizado. (Eleonora Rabelo, coordenadora pedagógica do CRIA)

A reflexão provocada pela encenação oferece subsídios importantes no que tange à ascensão de uma crítica social. O primeiro passo desse trabalho teatral é uma contextualização e uma identificação dos grupos sociais envolvidos em tal processo A identificação é um aspecto relevante da proposta teatral do CRIA. Contudo, essa identificação não é um elemento “anestésico”, aspecto característico de algumas correntes estéticas teatrais como o teatro naturalista que promovem processos catárticos perante a obra apresentada. Tais correntes estéticas teatrais trazem componentes psicológicos que “embaçam” determinadas situações e restringe-se a mecanismos emotivos.

Segundo Benjamin (1994):

O palco naturalista, longe de ser tribuna, é totalmente ilusionístico. Sua consciência de ser teatro não pode frutificar, ela deve ser reprimida, como é

inevitável em todo palco dinâmico, para que ele possa dedicar-se, sem qualquer desvio, a seu objetivo central: retratar a realidade (p.81)

O teatro do CRIA caminha na contramão dessa representação naturalista, pois é uma representação que mostra/conta ao público determinadas idéias e situações que coloca a platéia em contato com possíveis realidades vividas pelos que assistem as peças, não de modo ilusionista, mas de uma maneira a mostrar sem artificios emotivos a realidade como ela é, passível de “ assombro” e “ estranhamento”.

As representações a que tive oportunidade de assistir do projeto CRIA, não apenas reproduzem condições, mas as descobrem/descortinam. As peças são desenvolvidas num transcorrer histórico que permite a platéia identificar situações rotineiras e se assombrar com uma realidade que lhes passa despercebida. As drogas, a violência sexual e a falta de educação de qualidade são fatores que convivem diariamente com as classes populares e que eles não se dão conta que tais fatores causam uma degradação de suas vidas. É como questiona Linhares (1999) o que fazer quando a dor não é mais sentida como dor?

Tais idéias acerca desse “descortinamento” das realidades instituídas socialmente nos aproximam com o pensamento do Dramaturgo Bertolt Brecht.

Bertolt Brecht (1898-1956), dramaturgo judeu-alemão, dedicou-se a pensar novos rumos para o teatro de seu tempo. Buscava uma revitalização da linguagem teatral ao propor instrumentos estéticos de luta política na defesa do ideal anarco-marxista e propaganda explícita das novas relações de trabalho e poder nas sociedades-comunistas criadas a partir da revolução russa de 1917. Explicitaremos as contribuições de Bertolt Brecht no que tange suas ponderações acerca de um teatro socialmente engajado e de uma arte essencialmente política.

Percebo em Brecht uma grande inspiração teórica para essa dissertação, não como estudo específico de sua linguagem de Teatro Épico, mas sua contribuição enquanto artista preocupado com uma arte engajada socialmente. Mas para compreendermos seu pensamento é necessário compreendermos também sua estética teatral. Para tanto, relacionamos tais contribuições com a prática de Teatro-Educação crítica e que visa uma contextualização social e uma dimensão transformadora dos sujeitos envolvidos no processo, assim como, suas realidades.

Segundo Dort (1971), é ainda Brecht que nos proporciona o melhor instrumento para realizar uma tal superação e um método de reflexão e de trabalho artístico válido para todos aqueles que desejam um teatro engajado na realidade. **Bertolt Brecht** questionava a eficácia da arte como um instrumento de mobilização político-social e como conduzir o campo de visão de teatro para o mundo atual e a crise social em que estão inseridas as classes populares.

Brecht (1957) lança a pedra de toque na contribuição de uma visão teatral crítica e catalisadora do movimento social artístico; *poderemos descrever o mundo actual, na medida somente em que o descrevemos como um mundo possível de modificação*(,p.10). Para tanto, Brecht desenvolve a idéia de que o contar, no seu **teatro épico**, deveria aperfeiçoar o efeito de distanciamento que poderia ser feito com a música (coros e canções que comentam a ação, criticam-na, antecipam-na), provocando reflexões e não uma identificação que poderia funcionar de modo anestésico. Outros recursos utilizados são cenários, legendas, vídeos, filmes, objetos de cena e, sobretudo, pelo trabalho do ator, que caminha na contra-mão de uma interpretação naturalista.

Nas peças do CRIA, isto é evidente, principalmente, pela narração crítica e com reflexões constantes dos atores no desenrolar da cena, onde o ator mostra a situação e se mostra como sujeito e não personagem apenas. Para dialogarmos com tal pressuposto teatral do CRIA, trazemos Benjamin (1994) para a cena, onde coloca que:

A tarefa maior da direção épica é exprimir a relação existente entre a ação representada e a ação que se dá no ato mesmo de representar. Se todo o programa pedagógico do marxismo é determinado pela dialética entre o ato de ensinar e o de aprender, algo de análogo transparece, no teatro épico, no confronto constante entre a ação teatral, mostrada, e o comportamento teatral que mostra essa ação. O mandamento mais rigoroso desse teatro é que “ quem mostra” –o ator como tal- deve ser “ mostrado”.(p.88)

Tal idéia foi percebida por mim, ao assistir as encenações do CRIA e me deparar a todo instante com um modelo particular de encenação, no qual através de músicas ou textos propriamente ditos, os atores assumiam suas personalidades no palco, o que me parecia condição importante para o desenrolar daquele trabalho teatral.

Assistindo as peças do CRIA, que estão sendo representadas em comemoração aos seus dez anos, percebi um elemento característico em todas elas. Os atores em determinado momento da peça mostram suas verdadeiras identidades, geralmente através de músicas. Fica explicitado que ali está um ator contando uma história e que sua identidade é muito importante naquele momento. Hoje ao entrar no teatro para assistir a peça “Silêncios Sentidos” os atores já estão dispostos no espaço cênico de tal forma tão natural que percebemos atores se preparando para contar uma história e até conversam com a platéia. A peça inicia e os atores, e não personagens, explicitam as idéias que irão mostrar ao público. (Diário de campo/ 23-07-04)

Tal elemento acima explicitado, denominado na teoria de Brecht como *distanciamento da ação*, traz uma relação importante com o teatro do CRIA. A Coordenadora de teatro do CRIA explicita o que seria esse distanciamento nas peças do projeto:

*É mais ou menos a questão de você ver o que está acontecendo e poder opinar, poder se colocar lá em cena, e poder ser você mesmo. Por exemplo, tem uma parte da peça silêncios sentidos que tem uma personagem onde o pai a machuca (a estupra), e ela enquanto personagem passa por tudo aquilo, depois ela vai até a platéia e pergunta sobre aquela situação, como tininha (atriz) e depois ela volta pro personagem, dá tanto que ela sai pra perguntar alguma coisa e volta. Por que assim, em alguns momentos o público ria muito dessas situações (violência sexual). Está tão na cara, tá tão no cotidiano que gente se acostuma a rir da miséria da gente, então vamos dizer que tá doendo e vamos voltar pra isso. Então a gente se distancia, por que quando a gente está no lúdico, o lúdico está lá, beleza, acabou, então vamos voltar. Então a gente faz isso, pergunta: **eu enquanto cidadão sinto isso e você?** E assim os risos pararam. (Carla Lopes, coordenadora do teatro do CRIA).*

Percebe-se então, uma aproximação das idéias do teatro épico com a metodologia do CRIA. Há outro momento que traduz a idéia de distanciamento. Na peça “Escola, falta mais o quê?” Em que as luzes da platéia são acesas, há uma quebra do encantamento característico do teatro, derrubando o que se costuma chamar de quarta parede. Nesse momento, um ator desce do palco e com um objeto cênico que traduz um globo terrestre, entrega a vários membros da platéia um por um e indaga: *eu começo colocando o mundo em suas mãos, o que fazer?* A platéia neste momento é questionada e convidada a opinar e como aponta Brecht, o destino está por um momento em suas mãos, o que fazer? Esta idéia é central no teatro engajado socialmente, oferecer possibilidades e reflexões acerca de problemas relativos as suas condições.

Tal recurso consiste num importante recurso no teatro épico e que considero de extrema importância para o educador que se preocupa em desenvolver um trabalho dentro de uma perspectiva dramática aberta¹⁷, em que educandos e público possam tomar na mão o destino dramático, ensaiando assim uma construção de mobilidade de sua vida também, no melhor estilo apontado por Freire (1996) “tomar o seu destino nas mãos”. Podemos ratificar tal idéia a partir do argumento de Bornheim (1992):

A relativização da ação se faz de tal maneira que o público é convidado a participar de sua instauração. Ou melhor: a consciência crítica do espectador rompe a suficiência da dramaturgia fechada, já que a sua consciência passa a perceber – e na medida em que percebe – a existência de dois horizontes ; tal duplicidade dá início à cultura da consciência crítica, e é justamente essa dimensão crítica do espectador que relativiza a ação. (p.320)

O Teatro Épico, que consiste numa dramaturgia aberta (não-aristotélica) onde a ação se move com relativa liberdade no espaço e no tempo e não dá tanta atenção a causalidade, traz as cenas que se sucedem com independência e contigüidade, consistindo num novo padrão estético na dramaturgia moderna.

Os principais pressupostos da estética brechtiana são:

1. **Relativização da ação**; são as relações subjetivas do espectador com sua realidade social e a superação entre a perspectiva universal e particular.
2. **Interrupção da ação**; A inserção de “corpos estranhos” à dramaturgia como “songs”. A canção não surge como uma coroação à ação {musicais americanos} mas, para perturbar a ação, problematizando e chamando o público.
3. **Distanciamento da ação**; rompimento da unidade de tempo /espaço e cantores se sobrepondo a ação dramática e a comenta, fazendo cair a quarta parede.

¹⁷ O termo refere-se à dramaturgia como obra “aberta” ou “fechada”, dentro de uma perspectiva não-aristotélica ou aristotélica, respectivamente.

4. **Ação enquanto instigadora de tomada de decisões;** todos os tópicos anteriores convergem para esse. O público é suscitado a tomada de decisões dentro de um contexto ético-social. O ator também se distancia do personagem, mostra o personagem, mas também mostra a si mesmo.
5. **Continuação da ação;** as cenas são aparentemente soltas, cada cena vale por si mesma, independentes {sequência de pequenas peças}. As cenas têm que poder conter uma ruptura que sem continuidade o espectador possa opinar, não oferecendo uma solução final, consistindo em um elemento temporal forte que consiste na continuidade além da peça.

O teatro brechtiano trabalha com a possibilidade de um simbolismo de segunda ordem, em que lança mão de “signos funcionais” de uma outra realidade, que é universal e refletida no particular (Bornheim, 1992).

Se fizermos uma transposição dessas idéias de Brecht para as concepções metodológicas de que o teatro-educação lança mão, percebemos relações diretas de desvelamento crítico dessas realidades em que estão inseridos esses educandos. A arte pode vir a “descortinar”, através de seus elementos criticamente elaborados na perspectiva do teatro épico, o contexto social que essas crianças e adolescentes vivem, num ato de espelhamento e de reflexão crítica, inaugurando possibilidades de atuação frente a essas realidades, quase sempre injustas e degradantes da condição humana.

O teatro de inspiração estético-crítica pondera que os sujeitos não devem ficar num estado letárgico perante uma acentuação das desigualdades sociais, que trazem conseqüências e práticas educacionais de semelhante inércia. Fazem-se necessárias a sistematização e a socialização de práticas eficazes de construção de plena cidadania, sabendo e tendo a consciência de que nosso papel não é fundante dessa transformação, mas é cooperativo perante tal transformação e colabora com esse processo. Brecht acreditava nisso, nesse teatro mobilizador, estimulador da consciência social, como podemos perceber nesse pensamento de Brecht, citado por Fischer (1987);

Nosso teatro precisa estimular a avidez da inteligência e instruir o povo no prazer de mudar a realidade, nossas platéias precisam não apenas saber que Prometeu foi libertado, mas também precisam familiarizar-se com o prazer de libertá-lo. Nosso público precisa aprender a sentir no teatro toda a satisfação e a alegria experimentados pelo inventor e pelo descobrir todo o triunfo vivido pelo libertador (p.14)

Brecht convoca as pessoas ao prazer de transformar suas realidades sociais opressivas, o que se evidencia como condição *sine qua non* para o trabalho com teatro em situações sociais conflitantes, como é o caso da perspectiva do projeto social enfocado pelo presente estudo . Este teórico trabalhará com o “duplo” que se instaura na cena teatral, por aperceber-se de que, nos processos catárticos, como os do teatro naturalista, que envolvem identificação e personificação, haveria uma certa sonolência da consciência, mas que deve ser acordada da inércia social.

De acordo com Benjamin (1994), o teatro épico parte da tentativa de alterar fundamentalmente as relações funcionais entre palco e público. Para o público do teatro épico, o palco não se apresenta sob a forma de “tábuas que significam o mundo” ou seja, um espaço de encantamento e sim como uma sala de exposição, disposta num ângulo favorável. Para seu palco, o público não é mais um agregado de cobaias hipnotizadas, e sim uma assembléia de pessoas interessadas, cujas existências ele precisa satisfazer.

É a partir das idéias acima citadas que percebemos a confluência na direção de uma prática de Teatro-Educação crítica e multirreferencial, pois busca desvelar as condições de opressão através de uma reflexão.

Seguindo tal raciocínio, a coordenação pedagógica do CRIA aponta que:

A proposta do teatro do CRIA é trazer as questões dos jovens que convivem aqui no CRIA, e também disseminar e provocar essas questões em educadores e outros jovens. Então o teatro do CRIA não traz respostas, ele é trabalhado aqui no CRIA muito pra provocar, pra traze à tona, a identidade, e é um teatro provocativo, ele não fecha, ele não traz respostas mesmo. Basicamente é um teatro pra provocar ações e muitas reflexões, primeiro trabalhar as identidades e depois pra provocar mesmo diálogos e interações (Eleonora, coordenadora pedagógica do CRIA))

A reflexão e a critica social são elementos que vêm à tona pelos processos teatrais do CRIA e que pretendem disseminar essas reflexões de maneira a multiplicar idéias e ações ao nível da práxis social.

Então, esse processo crítico em teatro-educação consiste num desnudamento de situações “mascaradas” socialmente pelos detentores do poder e que buscam incansavelmente manter uma hegemonia nessa sociedade em conflito.

Tais idéias acerca do teatro épico trazem também uma nova possibilidade desses educandos perceberem que podem vir a mudar essa situação de injustiça e de castrações constantes nos seus essenciais direitos de cidadãos. Segundo Bornheim (1992), os elementos de uma ação dramática no teatro épico instigam a tomada de decisões “o espetáculo propõe uma espécie de solicitação ao público, para que ele se decida, o que deve acontecer invariavelmente dentro de um contexto ético-social” (p.325)

Os conhecimentos construídos a partir dessa prática em Teatro-Educação, possibilitam tanto esse desnudamento contextual como também mune os educandos de instrumentos simbólicos para uma efetiva mudança na sua subjetividade, constituindo-se enquanto sujeitos mais críticos culturalmente.

Em nossa sociedade neocapitalista ocidental, encontramos agora em presença de um fenômeno relativamente novo: a integração cada vez mais acentuada dos valores culturais no sistema de trocas e a utilização da cultura como produto de consumo. Isto é particularmente nítido no domínio do teatro e acentua-se nas práticas de Teatro-Educação, onde a formulação de produtos espetaculares são priorizados em detrimento de processos significativos de formação.

Na verdade, convém ressaltar que essa prática teatral de crianças e adolescentes, imersos numa cultura massificada e compensatória pode ou não comungar com uma pedagogia crítica e pode não trazer à tona a vida dos educandos, num processo de resgate de uma subjetividade e de uma cotidianidade ameaçada. Com efeito, este pressuposto consiste no objeto central do trabalho teatral engajado e do Teatro-Educação crítico.

Entendemos o Teatro-Educação como uma linguagem, uma estética, um artefato social que situa a atividade teatral no seio da cultura, vinculando-a à construção das subjetividades e das relações de poder vigentes na sociedade.

A partir da relação de Brecht com o que percebemos no projeto CRIA, podemos também fazer outras relações com outros teóricos que também fazem parte do referencial do projeto. Brecht influenciou muito as idéias de Augusto Boal, importante encenador brasileiro que fundou o “teatro do oprimido” e que numa interessante rede de idéias foi

influenciado pela obra “pedagogia do oprimido” de Paulo Freire. Então, esses três teóricos se relacionam e suas teorias influenciam diretamente o Teatro-Educação do CRIA, como uma colcha de retalho multicultural e reveladora. Apresenta-se, então, uma teia de diversidades que se conectam na luta por condições mais justas para a sociedade.

Segundo a coordenadora de teatro do CRIA:

O Brecht seria um dos mestres do CRIA. O mestre onde a gente pega algumas coisas, por exemplo o distanciamento, que ele utiliza do ator, da emoção, da cidade, essa aproximação, eu acho que a gente tem muita coisa dele. A gente tem muita proximidade também com Paulo Freire, também um pouco de teatro do oprimido de Boal. Então tudo está muito relacionado. (Carla Lopes, Coordenadora de teatro do CRIA).

Com efeito, a partir deste referencial teórico do CRIA que percebemos uma postura crítico-social em comum, nos faz pensar em um teatro-educação crítico e que pensa os sujeitos com suas perdas, seu sofrimento pessoal e social e leva-os a um processo de novos territórios no plano simbólico.

A ação educativa em teatro pretende-se como instância mobilizadora de processos e produtos finais ou pontos de chegada que atuem/intervindo nas realidades e práticas sociais que constituem o mundo dos sujeitos participantes dessas ações.

3.4- A peça didática de Brecht e suas implicações estético-pedagógicas

A peça didática de Brecht também é um importante instrumento estético na tomada de consciência dos processos sociais e dentro de uma estreita relação com o processo educativo. Tal estrutura teatral traz consigo reflexões bastante pertinentes para o trabalho em teatro-educação, que visam construções de aprendizagens significativas para o exercício da cidadania.

Maria Eugênia Millet, diretora e fundadora do CRIA, aponta a peça didática como um importante referencial estético-pedagógico na prática teatral do projeto:

...através de um mergulho na dimensão cultural de nosso teatro, revelada no processo de educação estética vivido pelos seus *jovens-atores-criadores* procuramos identificar o conhecimento integrador deste teatro, o que faz gerar cidadania. Para tal, nos apoiamos nos estudos sobre a teoria e a prática da *peça didática* de Bertolt Brecht e na etnocenologia.(Millet,2002:11)

Instaura-se a partir de um cruzamento de dados relativos a afirmação acima da diretora geral do CRIA e a coordenadora geral de teatro do CRIA acerca da peça didática, como podemos perceber a seguir, quando fala que, “Eu nunca ouvi falar das peças didáticas de Brecht, mas de Brecht já” (Carla Lopes,diretora geral de teatro do CRIA).

Não há contradições nos discursos, contudo há uma não apropriação de algumas informações que a diretora geral e fundadora do projeto registra como central no teatro do CRIA. Nos perguntamos como a diretora geral responsável pelos grupos de teatro não tem a apropriação de uma importante referência no processo teatral do projeto.

A escolha de uma linguagem teatral específica deve relacionar-se com o currículo priorizado para determinada formação e deve ser apreendido com total apropriação pelas partes que o conduzem e os participantes das ações formativas, caso contrário, a dialogicidade está ameaçada.

O apoio na estética teatral da peça didática aponta um dado importante para analisarmos a prática desse projeto. O teatro que o CRIA propõe está relacionado com a idéia de um palco que se pretenda mobilizador e que deve, além de transmitir conhecimentos, produzi-los, e de forma consciente de sua função social, portanto:

...não é difícil encontrarmos Brecht no CRIA. Sua presença reflete-se na dimensão político-pedagógica por um Brasil possível, menos desigual, aquele que pode expressar-se múltiplo e, por isso mesmo, cada vez mais belo, alegre e livre.(Maria Eugênia Millet, diretora geral do CRIA)

Então, explicitaremos a contribuição da peça didática de Brecht (**Lehrstück**) que se aproxima do Teatro-Educação realizado pelo CRIA. Para iniciarmos nossa discussão é necessária uma explicitação acerca dos elementos constituintes de tal linguagem teatral.

Com a peça didática, Brecht propõe a superação da separação entre atores e espectadores, através da mudança da função estética do teatro.

Segundo Koudela (1999):

A peça didática se diferencia da peça épica de espetáculo, que exige a arte da interpretação. Brecht sublinha que a principal função da peça didática é a educação dos participantes do *Kunstakt* (ato artístico). A peça didática ensina quando nela se atua e não através da recepção estética passiva (...) o **gestus** do teatro é dirigido á platéia, sua parte mais reverenciada. Desde os ensaios iniciais até o aplauso, a arte do ator, diretor, cenógrafo, e a de outros artistas participantes da criação estética é dirigida à platéia –a platéia é participante do processo de aprendizagem.(p.14)

O caráter estético do trabalho com a peça didática é uma condição para alcançar objetivos pedagógicos. O que diferencia o ato teatral tradicional com o modelo de ação brechtiano é o princípio do estranhamento, que incorpora o sensório e o racional, provocando a experiência estético-pedagógica.

Tal modelo de teatro foi criado também a partir de teorias musicais, dramáticas e políticas, visando exercícios artísticos coletivos. Brecht propõe dois importantes instrumentos didáticos para o trabalho com a peça didática: o *modelo de ação* e o *estranhamento*.

Os *modelos*¹⁸ *de ação* propostos por Brecht consistem em modelos de dramaturgia com pontos de vista estético que podem ser relacionados com processos de aprendizagem. A estrutura da peça didática possibilita aos participantes, atores e platéia, alterar o texto e inserir conteúdo próprio referente a suas próprias idéias.

Os modelos de ação são referenciais cruciais no processo de construção teatral do CRIA, onde o trabalho de sensibilização e de reconhecimento dos adolescentes perante sua realidade pessoal moldam e fornecem a base dramaturgica das peças educativas, como já foi mencionado anteriormente.

Segundo MILET (2002):

Além do *quem sou eu- quem somos nós*, o material para as cenas emerge das improvisações sobre os temas que resolvemos pesquisar- como educação, violência sexual, história da Bahia etc. A partir dos primeiros materiais expressivos, os coordenadores e assistentes constroem um *esqueleto dramaturgico*, base para a orientação das outras improvisações que comporão o texto-imagens/*modelo de ação*.(p.84)

¹⁸ Segundo Koudela (1999) “modelo” é um exercício artístico coletivo que tem por foco a investigação das relações dos homens entre os homens e “modelo” como um texto que é objeto de imitação crítica.

Percebe-se então a aproximação dos modelos de ação propostos por Brecht com o processo de criação do teatro do CRIA, onde há modelos dramáticos já existentes e que esperam para ser re-elaborados a partir do material que os adolescentes e a platéia trazem, caracterizando assim, uma dramaturgia aberta.

*A diferença básica que eu vejo no teatro do CRIA, é que aqui a gente trabalha com a construção coletiva, então assim, tem todo um planejamento de roteiro do espetáculo, a equipe que está a frente dos grupos, sabe exatamente o que quer com aquilo, e o espetáculo é construído coletivamente com os meninos, em cima das improvisações, das coisas que eles trazem. Além de tudo, tem a questão da discussão que permeia todo nosso trabalho e por não ser uma obra fechada. A gente fala, por exemplo, que a **tribo** (peça “quem descobriu o amor?”) que é a peça mais velha do CRIA e que é a maior também, que fica em torno de uma hora e 15 minutos, a gente costuma dizer que não dá mais pra gente aumentar a peça. Mas a gente está sempre atenta nos debates, nas discussões e para as coisas novas que vêm chegando e que a gente pode estar agregando nos espetáculos. Então assim, não são obras fechadas, são obras abertas, mas dentro desse limite. Tem o fato de que todo processo de montagem e de construção é tudo muito discutido. (Andréa, coordenadora artístico-pedagógica do CRIA)*

Assim, podemos identificar outra interseção entre as idéias de Brecht- a peça didática especificamente- com o teatro do CRIA. Através do processo que eles chamam de “processo avaliativo do quem sou e do quem somos nós” e dos debates com a platéia é provocada novas (re)significações dos aprendizados dos jovens atores e atrizes, que são concretizados em novos textos e modelos de ação. Tal processo acrescenta uma nova qualidade à experiência de aprendizagem na investigação coletiva- a apreensão do conhecimento.

O *estranhamento* é outro elemento contido na teoria da peça didática. Tal elemento é uma oposição ao processo de identificação e/ou redução do texto ao plano da experiência. Brecht **apud** Koudela (1999) considera que:

(...)estranhar significa, pois, historicizar, representar processos e pessoas como históricos, portanto transitórios. O mesmo pode acontecer com contemporâneos. Também as suas atitudes podem ser representadas como temporais, históricas, transitórias.(p.18)

No jogo com a peça didática não ocorre apenas uma identificação intelectual/emocional, como também física, sem a qual não poderia haver imitação. A diferença com a identificação tradicional reside, segundo Koudela (1999), não apenas na relação sujeito/objeto característica do teatro tradicional. O sujeito da identificação não é mais o “herói” psicológico. A consciência nasce no processo de interação entre os sujeitos da ação dramática, os autores/atores do ato artístico coletivo. Instaura-se então, um processo de conhecimento.

Brecht perseguia, além desse processo de uma identificação “racional”, a construção de processos que divertissem o público, além de informá-los e conscientizá-los.

Uma das coordenadoras pedagógicas do CRIA ressalta que:

O teatro, ele diverte, ele tem a característica que ao mesmo tempo em que ele diverte, está mostrando alguma coisa pra você também. Ele te envolve. A primeira vez que eu vi uma peça de teatro foi “Quem descobriu o amor?” E estava dentro da escola, aí eu falei: puxa que lindo! Que maravilha! Ah eu também quero fazer parte!. Então eu acho que o teatro é isso, fazer com que você se sinta com vontade também, e é muito bacana quando a gente vai pra comunidade e termina a peça, e a gente vê a lágrima nos olhos das pessoas, ou então no debate ao final as pessoas falando “puxa eu gostei, me identifiquei quando a pessoa fez tal personagem, eu me identifiquei, eu me vi ali” então tem essa função da identificação e do envolvimento. E ainda mais esse teatro que a gente faz que não é um teatro de profissionais, é um teatro de pessoas comuns mesmo, de pessoas que estão dentro da comunidade e que estão ali naquele momento. (Cássia Lima, coordenadora do espaço de saúde)

Na peça didática, o atuante pode ser influenciado socialmente, levando a cabo determinadas formas de ação e assumindo determinadas atitudes morais e sociais. Brecht ressalta ainda que não é necessário tratar apenas de reproduções de ações e atitudes valorizadas socialmente como positivas. De tais reproduções de ações e atitudes *associais* também se pode esperar efeito educacional.

O autor em questão ressalta ainda que se aprende através da experiência, pois no teatro não observamos apenas, também experimentamos; então o teatro é uma das melhores maneiras de aprender.

Neste sentido, segundo Koudela (1999):

O conceito de aprendizagem no teatro de Brecht é um processo dialógico-estético produzido através da atividade dramática, na qual os atuantes procedem

a uma investigação sobre as relações dos homens entre os homens (...) a coordenação do experimento com a peça didática assume a característica de um trabalho pedagógico-cultural. (p.104)

A aprendizagem no contexto pedagógico-cultural vai na contramão da maioria dos processos de educação escolar. Na escola não se aprende pela experiência, mas sim através da didática (técnicas de organização do aprendizado). A experiência não é incorporada nos processos tradicionais de ensino, deixando pouco espaço para a mobilização do educando como um todo, nos seus aspectos sociais, afetivos, corporais e cognitivos.

De acordo com Millet (2002):

...essas formas cênicas, emergidas nos corpos presentes em transformação, traziam à tona, a realidade que os jovens viviam, e, com isso, suas indignações, curiosidades e perplexidades - novas possibilidades de ser e estar na cidade. Com isso, revelavam-se pessoas em uma história presentemente re-contada (...)a provocação trazia à tona seus temas mais freqüentes, como racismo, violência, desigualdade, resistência...todos eles girando em torno da questão da liberdade de expressão(p.21-22)

A experiência e os saberes valorizados desses educandos fazem emergir uma metodologia em teatro-educação que dialoga com o educando, e não deposita textos preconcebidos. Há uma maior abertura para a aprendizagem significativa e contextualizada, pois, a relação com o conhecimento é disposta num sentido horizontal e não vertical e hierárquica, configurando assim uma relação com a estrutura dramática da peça didática.

Fazendo uma relação com os ideários de Paulo Freire, entendemos a peça didática como uma “didática não depositária”, onde o aluno constrói o conhecimento e avalia até onde caminhou com o conteúdo, em lugar de se ver confrontado com um objetivo de aprendizagem pré-determinado. Os educandos têm a possibilidade de escrever suas idéias, trazê-las à tona e vê-las valorizadas, pois é a partir de tal material que se edificam as peças do CRIA.

A teoria da peça didática traz importantes contribuições aos processos em Teatro-Educação. Um processo de Teatro-Educação que se pretenda revelador de realidades e que objetive uma tomada de decisão-ação por parte de seus participantes encontra na peça didática um forte aliado na construção de propostas artístico-pedagógicas críticas e mobilizadoras. E, como afirma Millet (2002), “esta é a condição e referência para um teatro

vivo que buscamos, uma arte que somente se torna útil para o homem e a sociedade na medida em que encerra em si um estímulo à ação”. (p.88)

Considerações Finais

Ao longo dos capítulos da dissertação fomos *tecendo* e construindo saberes acerca da experiência no CRIA, dialogando com autores, sujeitos e dialogando com nossa subjetividade. Subjetividade, por quê não? Se nos fazemos intrínsecos e imersos afetivamente nesse estudo? É o paradoxo do conhecimento científico, a objetividade e a não implicação no fenômeno. Mas, como diz o professor Roberto Sidnei Macedo, todo ato de pesquisa é um ato subjetivo e político. Permitam-me agora trilhar caminhos científicos, políticos e afetivos na busca dessas (in) conclusões.

O ser humano está imerso na complexa e formativa teia social na qual é inserido desde o seu nascimento e constrói-se à medida em que constrói suas relações sociais. O sujeito compõe-se, enquanto ser humano, na medida em que formula instrumentos psicológicos e materiais para a apreensão do mundo. Tal dissertação possibilitou-me a inserção em um campo de estudo antes inexplorados por mim que me fascinava, e que agora fazem parte de um grande arcabouço teórico e experiencial na compreensão do mundo que me rodeia. Principalmente no que diz respeito à utilização da cultura e da arte como significativos instrumentos de mobilização da ação humana, e, no nosso caso, na formação sócio-educacional.

Para discutir nossas conquistas e descobertas em tal estudo, tentaremos responder as questões apresentadas no início da dissertação, e que a todo instante eram retomadas para que não se perdesse o foco da investigação. São questões norteadoras do nosso trabalho, e que nos possibilitam, agora, discutir e apresentar nossos resultados de pesquisa.

O CRIA trouxe-me a possibilidade de entrar em contato com uma tecnologia educacional extremamente rica e significativa do ponto de vista da práxis pedagógica. Percebemos no projeto CRIA uma iniciativa socioeducacional que privilegia no seu currículo o trabalho com teatro, educação e cidadania. Para tanto, seus integrantes lançam mão de um currículo integrado aos seus preceitos formativos. Em tal currículo, a ética, a estética, a sensibilidade, a corporeidade e a política são elementos centrais na sua abordagem formativa. O currículo pressupõe uma abordagem **crítica e multirreferencial**,

pois o projeto CRIA trabalha com sujeitos oriundos de uma diversidade cultural presente na cidade de Salvador.

No currículo do CRIA, percebe-se também uma contextualização, que consiste num dos importantes pilares de sua proposta artístico-pedagógica. A vitalidade das experiências dos educandos são trazidas à tona e se consubstanciam num manancial rico para a metodologia do Teatro-Educação. O currículo está proposto dentro de uma perspectiva crítica e libertadora, fazendo com que os adolescentes desenvolvam habilidades e competências para posicionarem-se no mundo e modificar suas realidades sociais. **O plano de atuação** que os adolescentes desenvolvem em suas comunidades é um exemplo dessa tentativa de mobilização social e que tem o caráter de multiplicação das ações desenvolvidas no CRIA.

A análise curricular encontrou também a **omnilateralidade** como importante pressuposto na formação desses adolescentes. Os processos desenvolvidos no CRIA não elegem apenas um aspecto na formação desses educandos, mas sim, **processos globais de desenvolvimento**. Educa-se com o corpo todo: a cognição, a afetividade, a sensação, a emoção e a socialização são valorizados na busca de um ser total e não fragmentado na sua existência.

O fortalecimento das identidades é outra questão crucial que percebemos no trabalho do CRIA. Há de se descobrir o “eu” para podermos trabalhar o “nós” ou seja, os jovens precisam se identificar enquanto sujeitos e se desvencilhar de identidades que outros constroem para eles. A partir desse (re) conhecimento de si, parte-se para o mundo e reivindicar uma sociedade que respeite seus direitos de cidadãos.

A busca de uma identidade forte e valorizada pela sociedade é algo constante no discurso articulado dentro do projeto. A articulação entre o “eu” e o “nós” possibilita um processo de educabilidade para a apreensão e reconstrução da realidade cultural brasileira. Um povo formado por uma *diver-cidade* étnica e cultural tem no CRIA um aparato de valorização dessas diversidades através do processo artístico. A proposta artístico-pedagógica do CRIA *recria* a maneira de educar a consciência desse pertencimento a uma sociedade multicultural e que é injusta com a maioria étnica que a forma. Então, a metodologia do projeto ressalta a beleza de ser índio, branco ou afrodescendente e reforça

as responsabilidades inerentes também ao seu contexto de valorização, marcadas pelas desigualdades de uma sociedade “branca” e machista.

No CRIA tem-se matrizes curriculares que possibilitam a construção de saberes que são “munição” na tentativa das conquistas sociais reivindicadas pelos adolescentes participantes. Percebemos um **currículo flexível** que abarca a complexidade da sociedade mutante ocidental, constantemente em transformação e que precisa ser sempre descortinada seus artificios de dominação cultural e material.

O currículo pressupõe uma abordagem que traz a arte como principal aliado para a formação desses jovens atores-cidadãos. **A educação através da arte** é a tecnologia educacional que possibilita ao CRIA trabalhar essa formação político-pedagógica de forma prazerosa, contextualizada e multiplicadora. No discurso dos adolescentes do projeto e de seus gestores percebe-se a plenitude que a arte proporciona no processo formativo desses jovens, consistindo, no que os gestores do projeto denominam de **cidadania estética**.

A cidadania estética poderia ser a expressão que designa o resultado e o processo do CRIA sobre o seu trabalho com os adolescentes. Uma cidadania que é fruto das identidades culturais e que se assenta em bases críticas de interpretação do mundo. A cidadania estética é um processo que preconiza a beleza de ser adolescente, ser negro (a), ser branco (a), ser índio(a), ser homem, ser mulher, imersos numa cultura massificada que não respeita as diferenças e aniquila os sonhos dos meninos e meninas oriundos das camadas populares brasileiras.

Foi percebido no CRIA um processo extremamente motivador a partir do trabalho com Teatro-Educação. Em diversas ocasiões, como ensaios, ensaios abertos e apresentações, verificamos um envolvimento por parte dos atores e da platéia, na sua maioria formada por adolescentes, que assistiam aos espetáculos do CRIA. A arte consegue esse “arrebato” do ser, e no CRIA esse processo é vivido com alegria, prazer e muita reflexão.

O currículo é percebido pelos discentes como um elemento coerente e revelador de suas potencialidades e realidades. É a partir da inserção no CRIA que muitos adolescentes se percebem como agentes ativos e se percebem como sujeitos que têm um potencial e um direito de escolha na sociedade. O currículo é um elemento formativo que os instrumentaliza para o exercício da cidadania, fazendo-os sujeitos conscientes de direitos e

deveres também. Segundo os adolescentes, as mudanças se dão no plano da sua personalidade, fazendo-os construtores de uma práxis social.

Outro ponto importante no trabalho do CRIA é a constante abertura e flexibilidade das suas obras artísticas. O público não é um mero receptor de informações, nem os adolescentes são meros informadores. A crítica e a reflexão permeiam todo o processo artístico-pedagógico do CRIA, onde a comunidade em geral, os atores, monitores e assistentes dos grupos de teatro, estão em constante “**intercrítica**”. Tal pressuposto metodológico consegue transpor para os vários âmbitos da vida cotidiana dos educandos esse aspecto democrático.

A escola é a primeira a beneficiar-se com tais pressupostos democráticos, pois os educandos levam para suas escolas todos os ensinamentos de democracia e participação, modificando as relações de poder e conhecimento, na maioria das vezes, hierárquicas. Os adolescentes, a partir de sua formação no CRIA, trazem a possibilidade da **construção de uma escola mais participativa, contextualizada e atrativa para os educandos**. É interessante observarmos na prática do CRIA, que a escola não está preparada para a democratização das suas relações. O CRIA aponta a dificuldade de inserção de suas práticas democráticas na escola pelos meios formais, pois as relações travadas no espaço escolar não eram significativa, mas **a partir da mudança de foco das ações para a comunidade, eles perceberam o impacto direto dentro das escolas**.

O Teatro-Educação que o CRIA desenvolve abre espaços para a contestação da ordem vigente na sociedade; uma sociedade que castra de forma sutil e eficaz os sonhos e as perspectivas de mobilidade social dos jovens das classes populares. E como muitos adolescentes relataram, suas vidas antes da inserção no projeto tinham como objetivo o término do ensino médio e eles agora procuram alçar vôos maiores, pretendendo o ingresso no ensino superior. Isso mostra uma mudança de mentalidade na qual **o saber é valorizado na busca de uma formação com vistas a instrumentalizarem-se para a luta cotidiana por mudanças sociais**.

O Teatro-Educação do CRIA tem uma coerência com as suas matrizes teórico-práticas. As referências em Bertolt Brecht e Paulo Freire mostram a aproximação com ideários políticos e culturais significativos na formação dos adolescentes. O CRIA produz um teatro com vistas a incorporar as angústias, sonhos e desejos dos educandos, num

constante diálogo que possibilita a todos se verem e se perceberem enquanto agentes ativos na sociedade.

O trabalho com a identidade é um elemento crucial, como já sinalizamos, no Teatro-Educação do CRIA. Mas é assistindo aos espetáculos que percebemos como isso se processa numa obra teatral. É nesse ponto que vemos de forma nítida a **co-relação entre as idéias de Brecht e o teatro do CRIA**, pois o “contar” de Brecht traz a possibilidade dos atores-adolescentes se mostrarem em cena, não apresentando apenas uma personagem, mas mostrando-se também, e a partir desse mostrar-se eles indagam, refletem e fazem outros refletirem sobre suas situações, a partir de suas realidades que são similares a muitas outras, ocorrendo um processo de identificação social e não apenas psicológica.

O Teatro-Educação que o CRIA promove vai além de um mero instrumento educacional, comumente visto em projetos que trabalham produtos valorizados em detrimento de um processo revelador e significativo, num fetiche cruel que denomino o charme da exclusão social. O teatro, para o CRIA é a *chave* que abre portas que mostram realidades e que abre caminhos possíveis para contestar essas realidades e para modificá-la. Há, segundo minhas conclusões, uma competência técnica, além dessa consciência social.

Portanto, percebemos na Organização Não-Governamental CRIA uma importante iniciativa socioeducativa que trabalha com um aparato curricular coerente e mobilizador no contexto da situação social atual. O currículo possibilita mudanças significativas na vida dos educandos do projeto, construindo competências e habilidades que trazem a práxis como importante conquista para seu entorno social.

O currículo do CRIA contempla o trabalho com Teatro-Educação, importante tecnologia educacional que desenvolve, a partir do teatro processos formativos motivadores, críticos e contextualizados. Segundo Brecht, o teatro não muda a sociedade, mas consegue através de um processo teatral crítico e motivador, mudar as pessoas que são fundantes dessa transformação.

O processo em Teatro-Educação do CRIA “descortina” saberes e leva educandos e educadores a um patamar de cooperação e dialogicidade que consubstancia uma prática lúdica, libertadora e ativa perante a sociedade.

Então, concluímos que as matrizes teórico-práticas que compõem o currículo do Centro de Referência Integral do Adolescente (CRIA) possibilitam uma formação socioeducacional contextualizada, crítica e multirreferencial. Tal abordagem artístico-pedagógica traz para a vida dos educandos o acolhimento e o pertencimento a uma sociedade marcada pela exclusão social, mas também marcada pela beleza de uma práxis social voltada para a mobilização.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel & BUFFA, Éster, NOSELLA, Paolo. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão ?** 11ªed. São Paulo, Cortez: 2003.

ARTAUD, Antonin. **O teatro e seu duplo**. São Paulo: Ed.Max Limonad Ltda,1984.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**.Petrópolis-RJ: Vozes,1998.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec,1990.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I- Magia, Técnica, Arte e Política**.São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**.São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **A imagem no ensino da arte** .São Paulo: Perspectiva, 1991.

_____. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Arte-Educação no Brasil**.5ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BAUDRILLARD, Jean. *América*. Tradução de Álvaro Cabral, Rio de Janeiro,Rocco,1996.

BIANCHI, Ana Maria (Org.). **Plantano Axé: uma proposta pedagógica**. São Paulo: Cortez, 2000.

BOGDAN, Robert, BIKLEN, Sari.**Investigação qualitativa em educação; uma introdução às teorias e aos métodos**-Porto: Porto Editora, 1994.

BORNHEIM, Gerd . **Brecht : A estética do teatro**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

BRECHT, Bertolt. **Estudos sobre teatro**. Lisboa:1957.

BRECHT,Bertolt. **A exceção e a regra (peça didática)**. Vol.4 In: Teatro completo.Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação.**Parâmetros Curriculares Nacionais**.Volume 6:Brasília, MEC, 1999.

BROUGÉRE,Giles. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

- BROUGÈRE, Giles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Vozes, 1995.
- CABRAL, Beatriz. **Drama como método de ensino**. Arte em foco: revista sobre produção artística/UFSCA- V.1- Imprensa Universitária Florianópolis, 1998.
- CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas Híbridas**. São Paulo: Edusp.1998.
- COELHO, Teixeira. **Antonin Artaud**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- COMUNIDADE SOLIDÁRIA. **O papel estratégico do terceiro setor**. Análise e dados. Salvador: SEI, V.7, N.4, 1998.
- COLI, Jorge. **O que é Arte**. São Paulo: Editora brasiliense, 2002.
- COULON, Alain. **Etnometodologia e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- COURTNEY, Richard. **Jogo, teatro e pensamento**. São Paulo: perspectiva, 1980.
- DORT, Bernard. **O teatro e sua realidade**. São Paulo: Perspectiva, 1971.
- DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Por que arte-educação?** 6ª ed..SP: Papyrus, 1997.
- _____. **Fundamentos estéticos da educação**. São Paulo: Cortez, 1981.
- _____. **O sentido dos sentidos; a educação (do) sensível**. Curitiba: CRIAR, 2003.
- ELKONIN, Daniel. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1998.
- ENGELS, Friedrich & Marx, Karl. **Obras escolhidas**. São Paulo: editora Alfa-Omega, vol.2, ano?.
- FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte** 9ª edição. Rio de Janeiro. Guanabara Editora.1987.
- FREIRE, Paulo. **Alfabetização: leitura da palavra, leitura do mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia; saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1980.
- GIROUX, Henry. **Teoria Crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução**. Petrópolis: Vozes, 1986.

Giroux, Henry & SIMON Roger. In: *Cultura popular e pedagogia crítica; a vida cotidiana como base para o conhecimento*. Antonio Flávio Moreira e Tomaz T. da Silva (Orgs.) **.Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo:1994.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais : rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas,1997.

GIROUX, Henry In:IMBERNÓN, F. (Org.) **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

HENGUITA, Mariano. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas,1989.

HUIZINGA, John. **Homo ludens**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1990.

LUCKESI, Cipriano Carlos in PORTO, Bernadete de Souza (Org.) **Ludicidade: o que é mesmo isso?** Salvador: Faced/PPGEDU; 2002.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez,1992.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Educação não-formal e cultura política**. São Paulo: Cortez, 1999.

HALL, Stuart. **Identidades Culturais na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro-RJ, DP&A Editora,1997.

HARVEY, David. *A condição pós-moderna:uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*- 3ª edição. Ed. Loyola.

JAPIASSU,Ricardo. **Metodologia do ensino de teatro**. Campinas,SP : Papyrus, 2001.

JAPIASSU,Ricardo. **Jogos teatrais na pré-escola**. 2003. 234f. Tese de doutorado. USP/FACED, São Paulo.

LINHARES, Ângela Maria Bessa. **O tortuoso e doce caminho da sensibilidade; um estudo sobre arte e educação**. Porto Alegre: ed. Unijuí, 1999.

LINHARES, Ângela Maria Bessa. **O pensamento criador: processos criativos na crítica da cultura**. 2001.tese 504 f. Doutorado em educação.UFC/FACED. Fortaleza.

LYOTARD, Jean François – *A condição pós-moderna*-tradução Ricardo Correa Barbosa. 7ª edição. Rio de Janeiro, José Olímpio, 2002.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Texto e jogo**. São Paulo: perspectiva,1999.

_____.**Brecht: um jogo de aprendizagem**. São Paulo: perspectiva,1991.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Chrysalis, Currículo e Complexidade**; a perspectiva crítico-multireferencial e o currículo contemporâneo. Salvador, EdUFBA, 2002.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.

MCLAREN, Peter. **Rituais na escola-em direção a uma economia política dos símbolos e gestos na educação**. Petrópolis: Vozes, 1992.

MACLAREN, Peter. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

MARX, Karl & ENGELS, F. **Cartas filosóficas e outros escritos**. São Paulo: Grijalbo, 1977.

MILET, Maria Eugênia Viveiros. **Uma tribo mais de mil: o teatro do CRIA**. 2002.136f .Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas)-PPGAC/UFBA, Salvador.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis : Vozes, 1994.

MORIN, Edgar. **A educação e a complexidade do ser**. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

MORIM, E. **Complexidade e transdisciplinaridade**; a reforma da universidade e do ensino fundamental. Natal, EdUFRN, 1999.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 8ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

NIETZSCHE, Friedrich. **Ecce Homo**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 1991.

PEIXOTO, Fernando. **O que é Teatro**. São Paulo: editora brasiliense, 2003.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. **Palavras em jogo: textos literários e teatro-educação**. 1997. tese de livre docência. 160 f. ECA/USP. São Paulo.

READ, Herbert. **A educação através da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1983.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis. RJ: VOZES. 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SPOLIN, Viola. **O jogo teatral no livro do diretor**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

_____. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989a.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989b.

Anexos

Anexo A

Crônicas de jovens artistas no exercício da cidadania

Ilustraremos a dissertação, com quatro breves *crônicas*, a partir das entrevistas e respeitando na íntegra as falas dos atores sociais. Como estamos estudando o teatro na proposta de uma determinada Organização Não Governamental, utilizei a seguinte pergunta com todos os entrevistados: se você fosse escrever uma peça que contasse a sua biografia como seria o enredo e qual seria o título dessa peça teatral? Alguns entrevistados responderam, outros não quiseram. O texto que segue não é uma análise, mas a versão dos atores sobre o projeto CRIA e suas vidas.

1- Inéria Santos: *viva o povo brasileiro!*

A jovem Inéria Santos, atualmente é monitora do espaço de saúde do CRIA. Sua função no projeto é buscar subsídios para as questões relacionadas à saúde dos adolescentes e de estar pensando e encaminhando esses jovens para esses serviços públicos. Segundo ela, serviços essenciais para a população e que não funcionam para a camada economicamente desfavorecida.

Inéria entrou no CRIA com dezessete anos e participou de vários projetos antes de sua inserção e conta que:

Eu entrei no CRIA com dezessete anos e meio, hoje tenho 24 anos. Todo o ingresso aqui no CRIA para jovem ator, para jovem atriz é através do processo de identificação que você tem nas oficinas de verão. Só que quando eu entrei, o CRIA estava se formando ainda e a gente tinha um trabalho com a secretaria municipal de educação. A gente desenvolvia um trabalho muito legal nas escolas. Passamos um ano trabalhando com a questão da etnia, trabalhávamos essa questão, do índio do negro e do branco. Na época Castro Alves estava

fazendo cento e cinquenta anos, ai nós fizemos uma parceria com o CRIA a partir desse trabalho. A gente já fazia parte de um projeto ai o CRIA gostou e chamou a gente. Participávamos do projeto “educação sexual: um exercício para a cidadania” que agregava dezesseis escolas municipais, a nossa escola foi a ultima escola a entrar nesse projeto, por que uma professora da gente insistiu muito para a gente entrar. Ai a gente entrou e foi a escola que mais teve resultado. O CRIA disponibilizava seus monitores para estarem nessas escolas ajudando, dando apoio a esses trabalhos em desenvolvimento. Ai a gente chegou e Carla que é a coordenadora de teatro do CRIA atualmente, era nossa monitora naquela época e ela fez um trabalho brilhante com a gente. Apresentamos e ai surgiu um projeto novo. A gente manteve esse trabalho do Castro Alves, “miscigenação” ai depois a gente mudou para “Fala Castro Alves|” ai a coordenação nacional de saúde criou um projeto falando sobre a questão da AIDS ai a gente foi convidado a participar, foi dessa forma como eu vim parar no CRIA. Não vieram todos do grupo, vieram quatro pessoas e hoje só restam três. Eu entrei a partir de uma esquete musical chamada “Com arte sem AIDS” que hoje virou um vídeo

A mudança que a jovem Inéria percebe após sua entrada no CRIA surgiu a partir da mudança de sua personalidade, depois de ter transformado muita coisa na sua família, na sua forma de enxergar o mundo e de se enxergar diante desse mundo. Na sua família mudou muito, essa questão do seu papel de ser mulher e ter sua mãe e seu pai como referência. Percebeu a partir das relações construídas no CRIA ver seu pai reaprender a ser homem e de pensar nesse homem dentro da sua casa e com seus irmãos nas relações familiares.

Questionada sobre a construção de uma possível peça que tivesse como eixo principal sua história relata que seria a seguinte:

Viva o povo brasileiro! Essa seria a peça da minha vida. Eu ia contar um pouco dos nossos medos, das nossas angustias, dos sonhos, de cada povo, do eu e do você, das figuras principais que a gente encontra nesses lugares que a gente frequenta e convive diariamente. De coisas minuciosas que a gente deixa passar despercebido.

2- Cássia lima: *a negritude feminina e revolucionária*

Cássia Lima já foi adolescente dos grupos de teatro do CRIA e atualmente é Assistente pedagógica do espaço de saúde e direitos sexuais e reprodutivos. É um espaço que, segundo ela, atua na questão da saúde do adolescente e dos direitos sexuais:

O que é essa saúde que agente tanto fala? Que direitos foram conquistados em relação aos direitos de escolhas da mulher e do homem em relação à reprodução e a sexualidade. Eu acompanho os grupos de teatro que trabalham a questão da saúde, que são quatro grupos de teatro do CRIA, que tem essa especificidade. Acompanhamos, planejamos e desenvolvemos as ações com eles e fazemos a formação com eles e acompanhamos nas comunidades nas apresentações e nos debates.

Cássia representa o CRIA no Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente, que é um espaço político de discussão, onde são apontadas todas as questões dos direitos das crianças e dos adolescentes e o que o município fez e vem fazendo em relação à construção das diretrizes e planos estratégicos para a garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes.

Sua inserção no CRIA deu-se em noventa e sete através de um projeto do CRIA chamado “Educação: um exercício para a cidadania” onde atuava em algumas escolas de Salvador. Ela era de uma escola municipal e não fazia parte inicialmente do grupo, mas foi convidada por esse grupo a realizar um trabalho sobre a sexualidade e cidadania:

Eu comecei fazendo parte da peça que estava sendo lançada que se chamava MISCIGENAÇÃO, na época era um grupo chamado UIRAPORÁ, e a gente começou fazendo um trabalho, e foi nessa época que o CRIA começou a se aproximar da gente até por conta das afinidades e das discussões da própria temática. Salvador é uma cidade que é constituída de mais de oitenta por cento da sua população negra e como é que a gente discute essa negritude e essa miscigenação que existe. E então a gente trouxe muito isso pra discussão e aí se aproximou, eu entrei como monitora desse projeto e depois fui me integrando nos trabalhos que o CRIA vinha realizando. Teve uma grande mostra de teatro, num dia 1º de dezembro, no dia mundial de luta contra a AIDS e a gente fez uma cena e foi o maior sucesso, todo mundo gostou e então a gente transformou aquela esquete em uma peça de teatro. E essa peça de teatro durou durante alguns anos e aí eu comecei a atuar como atriz e fiquei um bom tempo nessa peça. Depois comecei a fazer outras coisas, viajei pra outros lugares, países, com o CRIA e aí depois que eu voltei de tudo isso, decidimos que eu faria parte do espaço de saúde.

Segundo Cássia Lima o teatro é uma forma que faz com que você se comprometa muito com uma determinada questão. Essa Arte-Educação que o CRIA faz, segundo ela, chama você muito para a reflexão, sobre a situação social, principalmente do lugar onde

você vive. Como está a comunidade que eu vivo? E depois se amplia a discussão em nível de Brasil. Segundo Cássia:

A gente está na escola das periferias de Salvador e a gente não costuma ampliar essa discussão ou sequer na sala de aula ter essa abordagem, sobre essa situação, essa preocupação com a população, com a comunidade, e que formas de participação a gente tem. Então o teatro é uma dessas formas, chama a atenção e de uma maneira descontraída. E acabamos refletindo não só com a cabeça mas também com o corpo, e isso pra mim é interessante. Acho que o que muda na nossa vida é isso, esse comprometimento diante dessas questões. A gente passa a acreditar que a gente pode contribuir para uma situação melhor. É essa crença que agente começa a ter, o comprometimento com essa luta, pela melhoria de alguma coisa, no meu caso e no caso da maioria dos adolescentes, nas comunidades que estão na periferia de Salvador. Além da auto-estima que é interessante, a gente está lá, e não se costuma pensar em quanto ser humano, enquanto cidadão, enquanto mulher, enquanto homem, o que eu enquanto mulher estou trazendo para essa sociedade, se eu me gosto ou não e acabamos nos reconhecendo. Por que a gente não costuma se ver, se olhar, ver quem somos.

3- Carla Lopes: *na mira do desejo do outro*

Carla Lopes é coordenadora geral de teatro do CRIA, trabalha diretamente com a formação dos jovens e dos grupos de teatro, monta e remonta os espetáculos de acordo com as campanhas educativas através da arte-educação.

No CRIA a pergunta *quem sou eu?* É a balisadora de todo o processo que passam os jovens no projeto, e pergunto: Quem é Carla Lopes?

Eu acho... quer dizer, eu acho não, tenho certeza, uma mulher de 31 anos, e que há muito tempo se encontrou senhora de si mesmo e uma mulher que vem de uma batalha dentro de uma comunidade de uma classe popular com muitos sonhos e poucas possibilidades e em meio a uma luta cotidiana, com muito esforço e busca e tentando se afirmar no mundo.

Carla conta que já fazia teatro antes da inserção no CRIA, nas oficinas de teatro amador no teatro Castro Alves. As oficinas eram para jovens e ministradas por Maria Eugênia (fundadora e diretora geral do CRIA) no início da década de 90. Nos conta que:

Depois Maria Eugênia fez com o projeto Axé a peça “ O MONSTRO E O MAR” mas eu não participei da primeira formação, ai saiu uma menina e ai precisavam de uma pessoa e ai eu fiquei. Depois ela começou um trabalho com a fundação ODEBRECHT e montou um outro grupo para desenvolver essas ações, e fizemos o “Rei do trono de barro” que é uma adaptação de Hamlet de Shakespeare, para o universo dos meninos de rua. Em 94 ela estruturou uma equipe e montou o CRIA e eu ainda era atriz do grupo *nossa cara*. Ai estruturou o CRIA e eu fui jovem atriz, depois monitora, assistente, orientadora e agora coordenadora do núcleo de teatro do CRIA.

Quando pergunto acerca da peça que contaria a sua biografia, ela disfarça e remete a um outro contexto que lhe inclui mas, que traz um problema e uma história bastante comovente:

Eu quero entender...eu já escrevi vários projetos assim pra tentativa de mestrado que parte das histórias de muitas mulheres, principalmente das que estão perto de mim, da minha família. Eu fico pensando no que eu gostaria de falar. Por exemplo, eu pergunto pra minha mãe “mãe quais são seus sonhos?” E ela responde que quer que eu seja feliz, quer que eu tenha um equilíbrio financeiro, que meus irmãos tenham isso tenham aquilo, mas eu pergunto quanto a ela, quais são os sonhos dela, e ela não tem, e isso me machuca profundamente. E eu sei que boa parte da população feminina, de classe popular, que estão na comunidade, elas também agem assim, elas estão tão..(suspiro emocionado) a vida é tão cruel e o cotidiano é tão... Que elas vão se anulando aos poucos. Essa questão de ser mulher vai sendo esquecida, uma mulher que tem desejo, que tem corpo, que tem sonhos, que tem vida própria. E assim eu gostaria de estudar um pouquinho esse processo, de quando a gente vai deixando de ser a gente. São essas brechas que deixam entrar as violências né ? então se eu fosse fazer uma obra sobre minha vida eu viria falando sobre as mulheres, da minha família, das pretas da minha família. E assim todos os processos que eu passei e como isso vai ocorrer com a minha filha. Daqui um tempo, como a gente pode transformar esse circulo estando atento a isso, e acordando as pessoas. Eu falaria também sobre ancestralidade, orixás, a cultura negra, e como é importante as pessoas terem acesso à educação. Não sei se eu falaria de mim, mas o que eu gostaria de ver e compartilhar com as pessoas é isso, essas reflexões, que quando chega o dia das mães e os filhos chegam pra mãe e dão uma dúzia de copos, uma capa de liquidificador, o quanto está anulando essa mulher, e como a gente pode acordar essa sociedade, por que a gente lida com elas como se fossem móveis que estão ali parados e eu não quero que isso aconteça comigo. A gente tem que acordar pra isso, pros processos educativos, pros processos culturais e que fazem a gente transformar isso. O título seria *Na mira da vontade do outro*.

4- Andréia Franco: *a construção subjetiva da mudança*

Andréia é Coordenadora artístico-pedagógica do CRIA. Trabalha com os grupos diretamente, acompanhando a formação dos adolescentes. Tem reuniões sistemáticas de planejamento das atividades e de formação, discutindo temas, arte, educação e temas atuais. Entrou no CRIA com 17 anos, e está a sete anos no projeto. Ingressou paralelamente a sua entrada na UFBA no curso de licenciatura em teatro.

E quem é Andréia, definida por ela mesma? :

Primeiro eu sou uma mulher, baiana e brasileira, com toda a mistura e miscigenação, que tem e é possível aqui na Bahia. A primeira coisa que a gente pensa quando fala em identidade é estar buscando o índio, o negro, o branco, e assim, minha família é isso, minha vó era índia da Amazônia, depois casou com um negro, então eu acho que eu sou o Brasil, a Bahia, sou bastante misturada.

Quais as principais mudanças sob seu prisma de a partir de sua inserção no CRIA ?

Principalmente, uma coisa é que hoje meu discurso meio educador, meio jovem, e a gente está num ritual de passagem, e as coisas que ficam mais fortes para a formação da gente são as coisas subjetivas, que as pessoas de fora não vêem muito. É claro que eu aprendi a ter uma visão diferente do mundo, eu entendia que tinha de participar mais dos movimentos na sociedade, na escola e tudo, mas as mudanças mais importantes, são mudanças internas, que você passa a se enxergar de uma outra forma, você passa a perceber que você é alguém, que você tem espaço na sociedade, que apesar de você ser pobre, não ter tido uma boa formação na escola, mas você tem os mesmos direitos que os outros, isso é uma coisa muito dita, mas que você não enxerga esses caminhos, e a partir do CRIA você vê que esses instrumentos existem, e que não são fáceis, que você tem que batalhar muito pra chegar lá! Tem a coisa da identidade, de você saber de onde vem, por exemplo, a cor da minha pele é branca, então minha família sempre me disse que eu era branca, mas eu sempre me identifiquei muito com a cultura negra, aqui no CRIA eu aprendi a entender realmente minha identidade. E entender também o trabalho que você pode fazer pelos outros também.

Anexo B

Roteiro de entrevista

- 1- Identificação (nome, escolaridade, idade e bairro de origem)
- 2- Qual a função exercida por você no CRIA? Quanto tempo trabalha no CRIA?
- 3- O que o trouxe ao Projeto e a inserir-se no grupo de teatro? Que experiências anteriores?
- 4- Na sua opinião, mudou algo na sua vida após a participação no CRIA, na família, na escola, na vida em geral?
Que elementos tinham outra importância ou concepção e que agora é vista sob novo olhar?
- 5- O que se aprende aqui no CRIA? Existe algum conhecimento que é trabalhado aqui e que você nunca ouviu falar fora daqui?
- 6- Que outras Instituições frequenta?
- 7- Como é sua diversão? O que aprende com ela?
- 8- O que mais gosta no teatro do CRIA? E o que menos gosta?
- 9- Se pudesse mudar, o que mudaria no CRIA ? Por quê?
- 10- Na sua opinião o que representa o CRIA pra Bahia, e pra vida de cada um de vocês participantes do projeto?
- 11- Existe alguma relação da sua família com o seu trabalho e com o projeto CRIA?
- 12- Se fosse dirigir e escrever uma peça como seria? Que nome seria? E qual o enredo?
- 13- Na sua opinião o que é: educação? Arte ? Cidadania ? Arte-educação e Teatro-Educação?
- 14- Para você, como é a sociedade atualmente? E como você acha que seu envolvimento artístico poderia ajudar essa realidade?

Anexo C

Prospecto da peça Escola: falta mais o quê?

Anexo D

Fotos da apresentação na Praça da Piedade, Salvador, Bahia.

Anexo E

Prospecto da peça teatral “ Quem descobriu o amor ?”

Anexo F

Prospecto da peça teatral “ Você precisa de quê ?”

Anexo G

Prospecto da peça teatral “ Silêncios sentidos”

Anexo H

Prospecto da peça teatral “ Diálogos em família”

Anexo I

Prospecto do evento que comemora dez anos do CRIA

Anexo J

Autorização de utilização dos nomes dos sujeitos da pesquisa