

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, FORMAÇÃO HUMANA, CULTURA
E ARTE**

Maria Inês Bomfim
Sonia Maria Rummert
Organizadoras

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, FORMAÇÃO HUMANA, CULTURA
E ARTE

1ª Edição Eletrônica

Autores

Adriana Barbosa da Silva
Amanda Guerra Lemos
Geo Britto
Henrique dos Santos Pacheco
Luciana Requião
Luiz Baltar
Marcia Soares Alvarenga
Ronaldo Rosas Reis

Uberlândia / Minas Gerais
Navegando Publicações
2022



Navegando Publicações



NAVEGANDO

www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com

Uberlândia – MG,
Brasil

Direção Editorial: Navegando

Projeto gráfico e diagramação: Lurdes Lucena

Arte da Capa: Alberto Ponte Preta

Imagem Capa: Bordado de Olinda Evangelista, cedido pela autora

Copyright © by autor, 2022.

E2446 – BOMFIM, M. I.; RUMMERT, S. M. (Orgs.). Educação de Jovens e Adultos, formação humana, cultura e arte. Uberlândia: Navegando Publicações, 2022.

ISBN: 978-65-81417-74-1

 10.29388/978-65-81417-74-1-0

Vários Autores

1. Educação 2. Formação Humana 3. Educação de Jovens e Adultos. I. Maria Inês Bomfim; Sonia Maria Rummert II. Navegando Publicações. Título.

CDD – 370

Índice para catálogo sistemático

Educação 370



Editores

Lurdes Lucena – Esamc - Brasil
Carlos Lucena – UFU, Brasil
José Claudinei Lombardi – Unicamp, Brasil
José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU, Brasil

Conselho Editorial Multidisciplinar

Pesquisadores Nacionais

Afrânio Mendes Catani – USP – Brasil
Anderson Brettas – IFTM - Brasil
Anselmo Alencar Colares – UFOPA – Brasil
Carlos Lucena – UFU – Brasil
Carlos Henrique de Carvalho – UFU, Brasil
Cilson César Fagiani – Uniube – Brasil
Dermeval Saviani – Unicamp – Brasil
Elmiro Santos Resende – UFU – Brasil
Fabiane Santana Previtali – UFU, Brasil
Gilberto Luiz Alves – UFMS – Brasil
Inez Stampa – PUCRJ – Brasil
João dos Reis Silva Júnior – UFSCar – Brasil
José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU – Brasil
José Claudinei Lombardi – Unicamp – Brasil
Larissa Dahmer Pereira – UFF – Brasil
Livia Diana Rocha Magalhães – UESB – Brasil
Mara Regina Martins Jacomeli – Unicamp, Brasil
Maria J. A. Rosário – UFPA – Brasil
Newton Antonio Paciulli Bryan – Unicamp, Brasil
Paulino José Orso – Unioeste – Brasil
Ricardo Antunes – Unicamp, Brasil
Robson Luiz de França – UFU, Brasil
Tatiana Dahmer Pereira – UFF - Brasil
Valdemar Sguissardi – UFSCar – (Apos.) – Brasil
Valeria Lucilia Forti – UERJ – Brasil
Yolanda Guerra – UFRJ – Brasil

Pesquisadores Internacionais

Alberto L. Bialakowsky – Universidad de Buenos Aires – Argentina.
Alcina Maria de Castro Martins – (I.S.M.T.), Coimbra – Portugal
Alexander Steffanell – Lee University – EUA
Ángela A. Fernández – Univ. Aut. de St. Domingo – Rep. Dominicana
Antonino Vidal Ortega – Pont. Un. Cat. M. y Me – Rep. Dominicana
Armando Martínez Rosales - Universidad Popular de Cesar – Colômbia
Artemis Torres Valenzuela – Universidad San Carlos de Guatemala – Guatemala
Carolina Crisorio – Universidad de Buenos Aires – Argentina
Christian Cwik – Universität Graz – Austria
Christian Hausser – Universidad de Talca – Chile
Daniel Schugurensky – Arizona State University – EUA
Elizet Payne Iglesias – Universidad de Costa Rica – Costa Rica
Elsa Capron – Université de Nimés / Univ. de la Réunion – France
Elvira Aballi Morell – Vanderbilt University – EUA.
Fernando Camacho Padilla – Univ. Autónoma de Madrid – Espanha
Francisco Javier Maza Avila – Universidad de Cartagena – Colômbia
Hernán Venegas Delgado – Univ. Autónoma de Coahuila – México
Iside Gjergji – Universidade de Coimbra – Portugal
Iván Sánchez – Universidad del Magdalena – Colômbia
Johanna von Grafenstein, Instituto Mora – México
Lionel Muñoz Paz – Universidad Central de Venezuela – Venezuela
Jorge Enrique Elías-Caro – Universidad del Magdalena – Colômbia
José Jesus Borjón Nieto – El Colegio de Vera Cruz – México
José Luis de los Reyes – Universidad Autónoma de Madrid – Espanha
Juan Marchena Fernandez – Universidad Pablo de Olavide – Espanha
Juan Paz y Miño Cepeda, Pont. Univ. Católica del Ecuador – Equador
Lerber Dimas Vasquez – Universidad de La Guajira – Colômbia
Marvin Barahona - Universidad Nacional Autónoma de Honduras - Honduras
Michael Zeuske – Universität Zu Köln – Alemanha
Miguel Perez – Universidade Nova Lisboa – Portugal
Pilar Cagiao Vila – Universidad de Santiago de Compostela – Espanha
Raul Roman Romero – Univ. Nacional de Colombia – Colômbia
Roberto González Aranas -Universidad del Norte – Colômbia
Ronny Viales Hurtado – Universidad de Costa Rica – Costa Rica
Rosana de Matos Silveira Santos – Universidad de Granada – Espanha
Rosario Marquez Macias, Universidad de Huelva – Espanha
Sérgio Guerra Vilaboy – Universidad de la Habana – Cuba
Sylvia Mancini – Université de Lausanne – Suíça
Teresa Medina – Universidade do Minho – Portugal
Tristan MacCoaw – Universit of London – Inglaterra
Victor-Jacinto Flecha – Univ. Cat. N. Señora de la Asunción – Paraguai
Yoel Cordoví Núñez – Instituto de História de Cuba v Cuba

SUMÁRIO

PREFÁCIO	07
<i>Gilcilene de Oliveira Damasceno Barão</i>	
INTRODUÇÃO	11
<i>Maria Inês Bomfim - Sonia Maria Rummert</i>	
CAPÍTULO 1	19
ESTÉTICA E CULTURA ARTÍSTICA: Apontamentos sobre arte e formação humana	
<i>Ronaldo Rosas Reis</i>	
CAPÍTULO 2	37
LEITURA E LITERATURA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES	
<i>Marcia Soares de Alvarenga</i>	
CAPÍTULO 3	52
PRODUÇÃO, EXIBIÇÃO E DISTRIBUIÇÃO CINEMATOGRAFICA NO BRASIL: breves apontamentos históricos	
<i>Adriana Barbosa da Silva</i>	
CAPÍTULO 4	70
TEATRO DO OPRIMIDO: mercadoria x vida	
<i>Geo Britto</i>	
CAPÍTULO 5	89
COMO A FOTOGRAFIA HUMANISTA SE REINVENTOU NA FAVELA	
<i>Luiz Baltar</i>	
CAPÍTULO 6	120
O DIREITO À LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	
<i>Amanda Guerra de Lemos</i>	
CAPÍTULO 7	132
OS SENTIDOS DA MÚSICA NA EJA: experiência, memória, expressão e forma	
<i>Luciana Requião</i>	
CAPÍTULO 8	144
O PRINCÍPIO EDUCATIVO DA MÚSICA NA EJA: a práxis docente em Geo-história no Centro de Referência de Educação Municipal de Idosos de Itaboraí (CREMII)	
<i>Henrique dos Santos Pacheco</i>	

PREFÁCIO*

Gilcilene de Oliveira Damasceno Barão

A civilização capitalista tem sido definida como a civilização da Potência. Portanto, é natural que não esteja organizada espiritual e materialmente para a atividade estética, mas sim para a atividade prática (MARIATEGUI, 1968, p. 17).

Exploração, expropriação e ênfase formativa na prática e nos aspectos comportamentais são atividades que deformam e conformam homens e mulheres sob o capitalismo. Concordamos com José Carlos Mariátegui que a atividade estética não tem centralidade na agenda de formação nos espaços formais e não formais nesse modo de produção. Tal situação engendra dilemas educacionais que impõem muitos desafios à educação crítica e emancipatória.

Assim, constitui um desafio encontrar alternativas para enfrentar na educação, com ênfase para a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores, essa concepção que nega e/ou relega a um papel menor a cultura e as artes na formação humana. Lunatcharski¹, em discurso no I Congresso de toda Rússia para Instrução Pública, ressalta que não interessava à burguesia o ensino científico, a educação física e a educação estética. Quanto a esta última ele afirma que

É obvio que a educação estética também não pode ser posta de lado: entendemo-la como desenvolvimento das inclinações criativas do homem pela beleza. A tarefa principal do homem é a tornar belo a si mesmo e a tudo o que o rodeia. Por si, o trabalho não dá o sentimento de uma vida livre. Há que impor o ideal de proporcionar a esta vida um máximo de alegria. Todos os meios pelos quais o homem pode tornar tudo o que o rodeia elegante, belo, cheio de alegria, tudo isso deve ser objeto da educação estética e ser hábil e tecnicamente organizado. [...] Deste ponto de vista a educação estética ocupa um lugar à parte e o próprio termo ‘estética’ adquire um significado extremamente importante. Para que o homem possa perceber o belo por meio da vida ou do ouvido, deve antes de mais nada ele próprio aprender a criar. Estas são as enormes tarefas que não podemos negligenciar (LUNATCHARSK, 1988, p. 20-21)

*DOI – 10.29388/978-65-81417-74-1-0-f.7-10

¹ Dramaturgo, crítico literário e político soviético, membro do Partido Comunista da URSS e da facção bolchevique durante a Revolução Russa de 1917. Ele foi responsável pelas políticas públicas revolucionárias para a Educação.

Como destacou Florestan Fernandes (1979, p. 5) “[...] a história nunca se fecha por si mesma e nunca se fecha para sempre. São os homens, em grupos e se confrontam como classes em conflitos, que ‘fecham’ ou ‘abrem’ os circuitos da história.”, por isso, deve-se registrar que a subordinação da cultura e da arte aos ditames do capital caminha ao lado, na história da luta de classes, da construção de experiências culturais e artísticas nas periferias. Sem dúvida, essas experiências, materializadas pelos subalternos, são formas de resistência e de desalienação, embora muitas vezes, o capital, aproprie-se e transforme os resultados dessas iniciativas em mercadorias.

É neste contexto que tive a grata surpresa de receber o convite para prefaciar o livro *Educação de Jovens e Adultos, formação humana, cultura e arte*. No atual momento histórico devemos cerrar fileiras no fortalecimento de concepções educacionais que se articulem com interesses dos subalternos e os coloquem como sujeito principal do processo educativo (SAVIANI, 2007; FERNANDES, 1989). Nesse sentido, devo dizer que foi um privilégio ter acesso a essa produção acadêmica resultado da articulação entre pesquisa e intervenções nas periferias apresentadas na VIII Jornada do EJAtrab realizada em novembro de 2020.

O conjunto das produções (introdução e capítulos) disponibiliza subsídios, a partir da cultura e das artes em suas várias manifestações (artes plásticas, literatura, fotografia, teatro e música), para o combate necessário à formação unilateral proposta pela pedagogia corporativa cuja intervenção na educação é fundamentada nas “orientações” dos organismos internacionais articuladas com as fundações e “movimentos” empresariais.

O livro *Educação de Jovens e Adultos, formação humana, cultura e arte*, organizado por Maria Inês Bomfim e Sonia Maria Rummert, compreendendo os capítulos produzidos por Reis, Alvarenga, Silva, Britto, Baltar, Lemos, Requião e Pacheco, constitui aporte crítico de destacada importância para o desenvolvimento intelectual dos educadores. Como afirma Florestan Fernandes:

[...] os educadores não podem recuar e se omitir diante das tarefas teóricas e práticas, que eles próprios terão que desvendar, coordenar e converter em fatos concretos, através de sua ação construtiva, inteligente e coletiva. O avanço silencioso dos que eram antes os condenados da Terra e passaram a ser os perseguidos do sistema abre oportunidades novas para todos. Não podemos ficar indiferentes, aguardando passivamente a decisão dos embates. Temos de avançar com ânimo firme e decidido para libertar a educação e o Brasil das fortalezas do privilégio, do atraso e da opressão (FERNANDES, 1989, p. 18-19).

Cabe, ainda, ressaltar a organicidade entre texto e contexto no livro que possibilita aos educadores um aprofundamento teórico, pois de acordo com as organizadoras os temas da cultura e da arte, geralmente, estão “ausentes das propostas e práticas inerentes à Educação de Jovens e Adultos ‘Trabalhadores’”.

A dimensão geral do contexto dessa produção acadêmica é a sociedade de classes, cujo funcionamento em tempos de pandemia produziu um forte aprofundamento das desigualdades sociais, com consequências na vida, na saúde e na ausência de emprego e de comida na mesa dos trabalhadores e, sem dúvida, trouxe ainda maiores precarização e perda de direitos aos estudantes da EJA.

De outro lado, a dimensão imediata do contexto do livro *Educação de Jovens e Adultos, formação humana, cultura e arte* decorreu, mesmo em meio à pandemia, de evento da Universidade Pública, realizado de forma remota, na VIII Jornada do EJAtrab que trouxe para o centro do debate a formação humana relacionada com a cultura e as artes.

Esta produção, num dos anos mais difíceis da pandemia, quando a vacina ainda não estava no nosso horizonte, é a expressão do papel fundamental da Universidade Pública na produção e na socialização do conhecimento. Conforme Lunatcharski (1988, p. 214), o tema das artes é um

[...] enorme tema da educação. [...] O importante é que quase não existe outro meio de educar as emoções humanas e, por conseguinte, a vontade humana [...] a própria vida tal como ela é, tão caótica e contraditória que mal podemos servir-nos dela como base pedagógica, é preciso organizá-la. Essa organização podemos, sobretudo, consegui-la graças à arte: música, literatura, teatro, cinema, artes plásticas.

Portanto, a leitura deste livro, centrado na temática da cultura e das artes, justifica-se pelo riquíssimo e estimulante conteúdo apresentado e disponibilizado ao longo de seus capítulos por autores de elevado conhecimento e dedicação às causas populares.

Referências

FERNANDES, F. **Circuito Fechado**. São Paulo: HICITEC, 1979.

FERNANDES, F. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

LUNATCHARSKI, A. **Sobre a Instrução e a Educação**. URSS: Edições Progresso, 1988.

MARIATEGUI, J. C. **El artista y la época**. Lima, Peru: Editora Amauta, 1968.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas**. São Paulo: Autores Associados, 2007.

INTRODUÇÃO*¹

*Maria Inês Bomfim
Sonia Maria Rummert*

O Grupo de Pesquisa *EJATrabalhadores- EJATrab* (NEDDATE-UFF/CNPq), da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense-UFF, tem sua gênese nas atividades desenvolvidas, desde 1998, pelo Grupo de Estudos *Políticas de Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores*². Nossas reflexões, voltadas prioritariamente à análise das políticas de educação e à reconstrução histórica de iniciativas do Estado, compreendido como expressão da correlação de forças do Trabalho e do Capital no âmbito da Educação de Jovens e Adultos-EJA, têm como finalidade estimular a compreensão das questões educacionais a partir de seus nexos com a sociedade e as classes fundamentais que a constituem.

Ao nos voltarmos especificamente para a educação da classe trabalhadora, ressaltamos a riqueza do processo de constituição do indivíduo como ser social e, como tal, histórico. É vivendo em sociedade que o indivíduo faz parte do gênero humano. No caso brasileiro, uma sociedade marcada pela cultura do autoritarismo que tenta frear a mudança histórica comprometida com os direitos de cidadania da maioria, como a educação, a cultura, a arte, a memória, dentre tantos outros.

Compreendemos que nas sociedades capitalistas, a conquista de direitos decorre da luta de classes. Direitos sociais para todos não interessam à burguesia, especialmente em períodos de recessão. Em certas circunstâncias, ela os tolera, mas o esforço é o de limitá-los ou suprimi-los. A finalidade é impedir que as massas populares reivindiquem, façam política e criem a verdadeira democracia. Entretanto, esse é um processo contraditório e dinâmico, com avanços e recuos, considerando o antagonismo estrutural entre a universalização da cidadania e a lógica de funcionamento do sistema capital. (COUTINHO, 2000).

A degradação da democracia liberal brasileira depois de mais um golpe, em 2016, e da ascensão do protofascismo³ (FONTES, 2019, p. 1) com as eleições de 2018, expressam

*DOI – 10.29388/978-65-81417-74-1-0-f.11-18

¹ A publicação deste livro foi viabilizada com recursos do CNPq.

² A produção do Grupo, seus participantes e projetos desenvolvidos estão disponíveis no site: <http://ejatrabalhadore.sites.uff.br/>. Acesso em: 05 ago. 2022.

³ Outros autores, como Armando Boito Junior, optam pelo uso do termo neofascismo.

mais uma tentativa autoritária de abafar as tensões e as contradições estruturais da sociedade. Para tanto, seria necessário destruir conquistas dos trabalhadores, devastar instituições públicas, negar a história, a ciência e a cultura.

A doutrinação ideológica desse projeto político vem servindo de alicerce para a falsificação do processo histórico, para o elogio à truculência, bem como para a constituição de uma estética que defende uma sociedade constituída de brancos, heterossexuais e cristãos, na qual entendimentos diferentes devem ser eliminados.

O que há é um projeto explícito e já em curso de destruição dos espaços de dissensão e de debate, e um enrijecimento frente a quaisquer reivindicações de teor popular. A velocidade e a profundidade desse enrijecimento dependem de elementos ainda não total e diretamente controlados pelo governo, tais como o parlamento, os dispositivos constitucionais, a atuação dos governadores, a posição do STF e das múltiplas formas de resistência e enfrentamento populares (FONTES, 2019, p. 1).

Lembremos que a “[...] ideologia que empolga o aparelho estatal numa sociedade capitalista, num determinado momento histórico, é expressão ideológica das relações sociais daquele sistema, em especial do estabelecimento da relação de domínio das suas frações dominantes.” (CARDOSO, 1977, p. 74). Por isso mesmo, os trabalhadores docentes, em geral, são agora inimigos preferenciais, responsáveis pela propagação de ideias incompatíveis com a “ideologia da nação”. Nada mais conveniente para manter a ordem do que a chamada “teologia da prosperidade”, apregoada por determinados setores neopentecostais revestida da

[...] apologia do consumo, que incorpora e propaga as teses neoliberais mais radicais, como a da meritocracia apresentada como valor, em oposição ao que denominam de ‘vitimismo’ dos beneficiários de diferentes políticas sociais específicas, apresentados como os que, na realidade, sangram os recursos de quem é próspero e sustenta a nação. Defende-se, assim, outra cisão na sociedade: entre vencedores e perdedores, introjetada no ideário educacional pela apologia do empresariamento individual (RUMMERT, 2018, p. 391).

A deterioração democrática brasileira, com perda substantiva de direitos, não seria possível sem as reformas ultraliberais implementadas desde 2016, ainda no Governo Michel Temer⁴ e, depois de 2019, no Governo Jair Bolsonaro. Conexões entre tais reformas e o fascismo, que os limites desta Introdução não permitem aprofundar, merecem

⁴ Por exemplo, a EC 95/16, conhecida como a emenda do teto dos gastos.

destaque. Conjugadas à pandemia do *SARS-Cov2*, a partir de 2020, tais reformas trouxeram para a classe trabalhadora mais desemprego, fome, intensificação do trabalho simples e precário, além de mortes evitáveis, em virtude da criminosa inércia do governo federal no combate ao novo coronavírus.

Nesse contexto, as atuais formas do trabalho incluem os novos proletários precarizados do setor de serviços, destituídos integralmente de direitos sociais, com marcante traço geracional (juventude). Para uma grande massa de trabalhadores, restam ou o desemprego completo ou o privilégio da servidão (ANTUNES, 2018), em virtude da necessidade de sobreviver, quadro que não favorece a ação sindical, alvo de refluxo acentuado. É relevante destacar que o processo de precarização do trabalho via plataformas digitais – que já vinha avançando no mundo inteiro para diversas profissões, inclusive as de alta qualificação como política da grande burguesia internacional – encontrou na pandemia da COVID-19 condições perfeitas e específicas de multiplicação no Brasil. Aqui, o mercado de *delivery online* cresceu 250% entre março e junho de 2020, em comparação ao mesmo período do ano anterior.⁵

Não sem motivo as políticas destinadas à EJA sofreram retrocessos significativos, ampliando, entre outras práticas altamente predatórias aos interesses da classe trabalhadora: o investimento diferenciado e insuficiente na modalidade; o aprofundamento da prática de encerramento de turnos e turmas, a ênfase na educação a distância; a substituição da EJA por programas aligeirados e precários que associam uma falsa elevação de escolaridade com formação profissional e arranjos escolares denominados de “programas de aceleração”. Em suma, diferentes esferas do Estado abdicaram de suas responsabilidades constitucionais, “[...] agindo como verdadeiros indutores da desescolarização dos jovens e adultos trabalhadores.” (RUMMERT, 2019, p. 389).

Diante desse quadro sombrio, para além da não naturalização da tragédia social vivida no Brasil, o Grupo EJATrab vem priorizando a reflexão, no âmbito da sua especificidade, sobre formas de organização e luta, sustentadas tanto na apreensão da concepção de fundo (de ordem ontológica, epistemológica e metodológica) que caracteriza o materialismo histórico, como na compreensão da prática educativa como uma atividade mediadora no interior da prática social. (SAVIANI, 2020, p. 13).

⁵ Segundo dados da consultoria Food Consulting. Ver: <https://dcomercio.com.br/categoria/negocios/como-o-ifood-transformou-o-delivery-em-2020>. Acesso em: 05 ago. 2022.

Imbuído(s) dessa concepção, trata-se de penetrar no interior dos processos pedagógicos, reconstruindo suas características objetivas e formulando as diretrizes pedagógicas que possibilitarão a reorganização do trabalho educativo sob os aspectos das finalidades e objetivos da educação, das instituições formadoras, dos agentes educativos, dos conteúdos curriculares e dos procedimentos pedagógico-didáticos que movimentarão um novo *éthos* educativo voltado à construção de uma nova sociedade, uma nova cultura, um novo homem (SAVIANI, 2020, p. 13).

A VIII *Jornada do EJAtrab*, realizada nos dias 24 e 25 de novembro de 2020, buscou enfrentar um dos temas mais desafiantes e menos estudados no campo das pesquisas em EJA, sob o referencial acima indicado: *Educação de Jovens e Adultos e Formação Humana: cultura e arte*, reconhecendo que, sob o capitalismo, o ambiente é “hostil” à criação artística. “Entretanto, longe de ver nisso um impedimento para a criação e fruição estética, Marx [...] via na arte uma função social esclarecedora, como apreendia na atitude realista do artista a posição de combate a ser assumida pela grande arte.” (REIS, 2015, p. 110).

O objetivo da VIII Jornada foi promover o encontro entre educadores que, sob formas diversas, vêm pesquisando e atuando nas áreas da cultura, arte e seus gêneros expressivos, oferecendo subsídios àqueles que, apesar de distantes desses campos, pudessem refletir sobre a sua potência na formação de trabalhadores.

Este livro registra diálogos realizados ao longo da Jornada em torno da cultura, da arte e da formação humana, com destaque para as artes plásticas, o cinema, a literatura, o teatro, a música e a fotografia, cabendo agradecimento especial à Professora Olinda Evangelista, da UFSC, criadora do bordado repleto de sensibilidade apresentado na capa deste livro. Tratou-se, em momento de crise profunda, de

[...] reafirmar a necessidade ontológica da arte para o desenvolvimento humano, bem como defender uma educação escolar voltada à socialização das grandes objetivações humanas nas esferas da ciência, da arte e da filosofia (FERREIRA; DUARTE, 2012, p. 115-126).

Vivemos atualmente, como já assinalamos, tempo histórico-social de grandes adversidades, agudizadas pelo protofascismo instaurado no Brasil. Nesse contexto, a cultura, como rica e complexa expressão de concepções de mundo, de modos de vida e de modo de produção, assim como a arte, em suas múltiplas formas de manifestação, vem sendo fortemente atacadas. Tal ataque, tanto no âmbito de instituições específicas quanto na vida cotidiana, visa a corromper ou aniquilar valores e manifestações que trazem a

marca das lutas por transformações estruturais da realidade. Resistir a este ataque, portanto, constitui um trabalho necessário e urgente em todos os espaços sociais.

Assim, no âmbito específico da Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores, a VIII Jornada e este livro pretenderam convidar os profissionais da educação a conhecer e diversas possibilidades de resistência e a refletir sobre elas. Não se objetiva, entretanto, adentrar os meandros particulares da disciplina Educação Artística, também essa desconsiderada na modalidade de ensino que constitui nosso objeto de estudo e ação.

O que se pretende é trazer para o debate diferentes possibilidades de ação, dentro e fora do universo escolar, comprometidas com o amplo e desafiador processo de formação humana, por entendemos, como Gramsci,

[...] que a arte é sempre ligada a uma determinada cultura ou civilização, e que – lutando para reformar a cultura – consegue-se modificar o ‘conteúdo’ da arte, trabalha-se para criar uma nova arte, não a partir de fora (pretendendo-se uma arte didática, de tese, moralista), mas de dentro, já que o homem inteiro é modificado na medida em que são modificados seus sentimentos, suas concepções e as relações das quais o homem é expressão necessária (GRAMSCI, 2002. p. 35).

A partir da compreensão da cultura e da arte como campos indissociáveis e essenciais na formação humana, foram reunidas contribuições de diferentes estudiosos e artistas. Tal reunião se pautou não na busca de uma unidade teórico-metodológica, mas na fundamental partilha da convicção de que a sociedade de exclusão e arbítrio em que vivemos requer profunda transformação. Essa convergência é fundamental para lutas consequentes e atravessa os capítulos do livro.

No Capítulo 1, “Estética e cultura artística. Apontamentos sobre arte e formação humana”, Ronaldo Rosas Reis aborda as artes plásticas, analisando como essa realização cultural está historicamente integrada à práxis social dos nossos antepassados e à nossa própria na atualidade. O método de análise é o da ontologia crítica nos termos indicados originariamente por Marx e Engels, e posteriormente, desenvolvido pelo filósofo húngaro György Lukács.

Marcia Soares Alvarenga é a autora do Capítulo 2, “Leitura e literatura na educação de jovens e adultos trabalhadores”, abordando a literatura na EJA a partir de estudos de Lukács e Antonio Gramsci. O enlace entre literatura e Educação de Jovens e Adultos

trabalhadores envolveu o desafio de buscar na linguagem literária a relação entre a literatura, vida social e educação.

“Produção, exibição e distribuição cinematográfica no Brasil: breves apontamentos históricos” é o tema do Capítulo 3, de autoria de Adriana Barbosa da Silva. Nele, com base em uma linha do tempo do cinema no Brasil, a autora recupera ações oriundas do Estado e, nele, da sociedade civil desde a década de 1930, problematizando as relações entre cinema e educação, alteridade e política, com destaque para o potencial do cinema na EJA.

No Capítulo 4, “Teatro do Oprimido: mercadoria x vida”, Geo Britto convida os leitores a conhecer a proposta de Augusto Boal em relação à forma de se trabalhar a cultura, a arte e, mais especificamente, o teatro. O autor usa a experiência vivida, a própria práxis teatral da formação de Boal, para apontar a permanente contradição inerente à relação entre vida e mercadoria sob o capitalismo.

Luis Baltar é o autor do Capítulo 5, cujo título é “Como a fotografia humanista se reinventou na favela”. Discutindo o conceito de fotografia humanista, com base na percepção de mudança social e no interesse pelo ser humano em sua vida cotidiana, revela as trajetórias dos fotógrafos Henri Cartier-Bresson e João Roberto Ripper em comunidades cariocas e o sentido de projetos populares de fotografia, como o da Escola de Fotógrafos Populares da Maré.

O Capítulo 6 o “Direito à leitura literária na Educação de Jovens e Adultos”, de autoria de Amanda Guerra de Lemos, busca afirmar a importância da luta por uma Educação de Jovens e Adultos que tenha em seus pilares o direito dos trabalhadores e trabalhadoras a uma formação plena, que não pode prescindir da fabulação, do sonho, da leitura crítica, da fantasia, evidenciando a importância da leitura literária na EJA como um direito e possibilidade de humanização, referindo a Antônio Cândido.

Luciana Requião, autora do Capítulo 7, traz o tema “Os sentidos da música na EJA: experiência, memória, expressão e forma”. A autora problematiza o lugar da música nas licenciaturas, defendendo sua potencialidade, na Educação de Jovens e Adultos, colaborando para o desenvolvimento de uma compreensão crítica sobre a produção cultural, observando a cultura como constituinte do ser social e localizando a cultura hegemônica como expressão da dominação de classe.

Finalmente, no Capítulo 8, Henrique dos Santos Pacheco propõe a discussão do “Princípio educativo da música na EJA: a práxis docente em Geo-história no Centro de

Referência de Educação Municipal de Idosos de Itaboraí (CREMII)”. Reafirmando o compromisso com a formação humana que visa à transformação social, mediada por uma práxis que explora suas dimensões política, estética e social, o autor detalha experiência realizada com a inclusão da arte musical nas aulas de Geo-história que atenda aos temas fundamentais para a formação de trabalhadores.

Esperamos que o contato com este livro propicie reflexões acerca de temas no mais das vezes ausentes das propostas e práticas inerentes à Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores, convidando a ações que enlacen de forma mais ampla e transformadora as práticas educativas em curso no âmbito escolar e em outros múltiplos e ricos espaços educativos da sociedade brasileira.

Referências

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

CARDOSO, M. L. **Ideologia do Desenvolvimento**. Brasil: JK e JQ. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

COUTINHO, C. N. **Contra a Corrente**: Ensaio sobre democracia e socialismo. São Paulo, Cortez, 2000.

FERREIRA, N.; DUARTE, N. As artes na educação integral: Uma apreciação histórico-crítica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 6, n. 3, p. 115–126, 2012. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/5006>. Acesso em: 21 nov. 2021.

FONTES, V. O profascismo. arranjo institucional e policialização da existência. **Marxismo21**, São Paulo, p. 1-8, 08 dez. 2019. Disponível em: <https://marxismo21.org/wp-content/uploads/2017/05/Virg%C3%ADnia-Fontes-O-protofascismo-%E2%80%93-arranjo-institucional-e-policializa%C3%A7%C3%A3o-da-exist%C3%Aancia.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2021.

GRAMSCI, A. Caderno 21 – Problemas da cultura nacional italiana. Literatura popular. *In*: COUTINHO, C. N.; NOGUEIRA, M. A.; HENRIQUES, L. S. (orgs.). **Cadernos do cárcere**. Literatura. Folclore. Gramática. v. 6. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 31-59.

REIS, R. R. Ideologia e educação estética no cinema. **Crítica Marxista**, [on-line], v. 41, p. 105-122, 2015. Disponível em: https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/artigo2017_02_15_10_48_30.pdf. Acesso em: 05 ago.2022.

RUMMERT, S. A Educação de Jovens e Adultos da classe trabalhadora sob o fogo cruzado da Pedagogia do Medo. **Educação**, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 387-395, set./dez. 2019. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/33784>. Acesso em 05 ago. 2022.

SAVIANI, D. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavirus e educação – o desmonte da educação nacional. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. e020063, 2020. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1463>. Acesso em: 5 ago. 2022.

SAVIANI, D. Pedagogia Histórico-Crítica como teoria pedagógica marxista. In: CONFERÊNCIA DO CURSO PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA: CIÊNCIA, CURRÍCULO E DIDÁTICA, 2021. **Anais [...]**. Campinas: UNICAMP, 2021. p. 1-16. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/agenda/cursos/8457/8442>. Acesso em: 21 set. 21.

CAPÍTULO 1

ESTÉTICA E CULTURA ARTÍSTICA

Apontamentos sobre arte e formação humana*

Ronaldo Rosas Reis

Introdução

Quero inicialmente agradecer aos organizadores da **VIII Jornada de Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores** pelo convite para escrever esse artigo sobre Estética e Arte, dois temas fundamentais na formação humana. Cada um deles já é, isoladamente, muito amplo e complexo para ser desenvolvido no tempo/espço que temos, por isso tentarei circunscrevê-los metodologicamente ao âmbito da cultura artística ocidental, integrado à problemática da produção e reprodução da vida social. Nesse sentido, devemos abordar predominantemente as artes plásticas de modo a analisar como essa realização cultural está historicamente integrada à práxis social dos nossos antepassados e a nossa própria na atualidade. O que buscamos é objetivar a economia política e a ideologia dessa práxis como sendo os aspectos estruturantes que dão sentido à necessidade ontológica de os indivíduos, coletivamente, tomarem consciência do que são e para quem o são. Portanto, o ponto de vista do nosso método de análise é a ontologia crítica nos termos indicados originariamente por Marx e Engels, e posteriormente desenvolvido pelo filósofo húngaro György Lukács. A título de esclarecimento inicial, tal perspectiva toma o estudo da atividade humana como a busca dos “[...] nexos ontológicos internos à categoria trabalho – categoria fundante e mediadora – constituinte da forma prototípica da prática humana.” (STEMMER; TORRIGLIA, 2003, p. 1).

O presente trabalho está referenciado teoricamente em três obras fundadoras do pensamento estético moderno: os **Manuscritos econômico-filosóficos** (MARX, 2004), **A ideologia alemã** (MARX-ENGELS, 2002) e a **Estética** (LUKÁCS, 1962)¹. Mas não apenas nestas obras, posto que outros trabalhos foram consultados, sobretudo no campo da história da arte, tais como a **História social da literatura e da arte** (HAUSER, 1972) e

*DOI – 10.29388/978-65-81417-74-1-0-f.19-36

¹ Escrita em Budapeste na década de 1950, o que deveria ser o primeiro volume da obra foi publicada na íntegra, em volume único, na Alemanha em 1962. Nesse mesmo ano, na Espanha e no México, a tradução para o idioma espanhol foi dividida em quatro volumes, os quais foram publicados até 1973.

Arte moderna (ARGAN, 1993). Para sistematizar a nossa abordagem e organizar a exposição, dividimos o texto em dois apontamentos complementados por algumas palavras finais. No primeiro apontamento falamos sobre a arte do trabalho colocando em destaque a categoria marxiana-lukacsiana da mimese. No segundo apontamento, examinamos a fruição e o aprendizado estético tendo como roteiro de estudo a análise de Lukács (1973) sobre a pintura. Antecipo aqui as minhas desculpas para o caso de algumas passagens apresentarem cortes abruptos ou saltos na transição do sequenciamento, ao modo das histórias em quadrinhos ou do cinema². Por fim, é preciso reconhecer que, de todo modo, o esforço de tornar o nosso estudo mais conciso e menos complexo num breve texto como esse não foi suficiente. A estética como campo de estudo está a exigir muito mais tempo e páginas do que habitualmente dispomos. Tentando me redimir, ofereço nas palavras finais algumas sugestões comentadas de leituras auxiliares ao entendimento do tema.

Prancha 1 – Hominídeos c. de 300 mil anos



Fonte:

<http://www2.assis.unesp.br/darwinnobrasil/humanev2a.htm>

A arte do trabalho e a mimese

Marx, em 1844, descreveria nos *Manuscritos econômico-filosóficos* (2004) – também conhecido como *Manuscritos de Paris* – os aspectos que cercam o papel dos sentidos na formação da nossa espécie. Importante ressaltar que ele se refere não apenas aos nossos sentidos elementares, a visão, a audição, o tato, o olfato e o paladar, mas também aos nossos sentimentos mais profundos, como a paixão, a ira, a alegria e a melancolia etc. Marx antecipa ainda no texto a importância de os indivíduos desenvolverem uma consciência teórica dos seus sentidos, algo como tentarmos encontrar respostas para múltiplas

² Sobre esse assunto recomendo a interessante dissertação de mestrado de Guilherme Balestiero da Silva, *Leitura da história em quadrinhos Trinity por licenciandos em química: exercício da argumentação e da sensibilidade moral por meio de questões sociocientíficas*, defendida em 2019 na Universidade de São Paulo nos Institutos de Física, de Química e da Faculdade de Educação.

perguntas que inconscientemente fazemos a nós próprios sempre que somos tomados pelo sentimento de empatia³. Destaco algumas dessas perguntas: O que é? Por que ele me afeta? Qual é o seu sentido? Que sentido posso dar para ele? Em geral não temos respostas imediatas para essas perguntas, e, se quisermos encontrá-las, o nosso esforço terá de percorrer metaforicamente o mesmo caminho trilhado pelos nossos antepassados humanos mais longínquos.

Dentre a infinidade de espécies vivas habitando a terra há milhões de anos, o aparecimento de grupos de hominídeos africanos, europeus e asiáticos constituiu, há aproximadamente 300 mil anos, um momento absolutamente casual, um “milagre do acaso” como diria Lukács (Prancha 1). Foram esses diversos grupos que deram origem ao homem tal como o concebemos hoje. Esses grupos evoluíram com mãos no lugar das patas dianteiras, tendo o polegar em oposição ao indicador, permitindo movimentos como pegar, apertar, socar e torcer coisas.

As mãos – bem como seus braços – foram as primeiras ferramentas utilizadas pelo homem (Prancha 2). Nesse momento ainda não haviam desenvolvido uma ferramenta específica para cada finalidade. Gordon Childe (1966) destaca que um longo processo de

Prancha 2 – Polegar opositivo ao indicador e alguns dos movimentos básicos: arrancar, socar, segurar



Fonte: @Can Stock Photo – csp1215216

observação, seleção e classificação levaria alguns grupos, como o do Homem de Pequim, a recolher pedaços de pedras e outros materiais, como galhos de árvore, fosse para utilizá-los aumentando a potência da força das suas mãos e braços com a finalidade de quebrar alguma coisa (nozes, o crânio de um inimigo ou de um animal), ou como extensão delas a fim de colher frutos localizados nos lugares mais altos de uma árvore. Esse período coletor

³ Empatia ou endopatia (*Einfühlung*) é a atração ou mesmo a repulsa que sentimos por um determinado objeto, um artefato qualquer, por outra pessoa, por um animal, por uma situação com a qual de um modo estranho nos identificamos etc. Na filosofia, de forma sintética, são “projeções afetivas” e “projeções sentimentais” de natureza emotiva de um ser humano em uma realidade alheia a um dado sujeito. Utilizado com frequência nos estudos artísticos, o conceito de empatia tem, todavia, um alcance bem maior, sendo central na história da estética. Sobre esse assunto ver MORA, J. F. (2001).

no qual a mimetização se dava pela adaptação dos objetos às necessidades decorrentes do trabalho (caça, pesca, guerra, coleta etc.) duraria cerca de 250 mil anos. Concorreu para isso o fato de estarem capacitados por um delicadíssimo sistema nervoso e cérebro pensante a controlar os seus movimentos em adequação precisa com os sentidos objetivos: a visão, a audição, o tato, o olfato e o paladar. Todo esse metabolismo mediatizado pelo trabalho fazia desses indivíduos uma espécie privilegiada por antecipar mentalmente os resultados das suas ações, portanto capacitada a projetar um t́elos, um sentido objetivo, um por teleoĺogico, para a sua vida e a da sua espécie.

Os grupos de hominídeos pré-históricos que viveram por volta de 50 mil anos atrás eram nômades, não tinham ferramentas de cultivo nem armas de caça. Coletavam frutas e folhas e dependiam frequentemente de encontrar pescados e animais mortos ou feridos para se alimentarem. Alguns desses grupos aprenderam a imitar os animais vivos atraindo-os para as armadilhas que preparavam. Aprenderam a imitar os silvos e piados dos pássaros, os uivos e urros dos animais, a arrancar com as mãos a pele dos animais mortos e vestindo-a e besuntando o próprio corpo com a gordura deles. Fazendo mímica superavam a escassez de alimento e a fome nos períodos mais difíceis. Tempos depois a mímica corporal do homem evoluiria para a imitação dos objetos inanimados (Prancha 3).

Prancha 3 – A gênese da ferramenta: machados de pedra lascada c. 15 mil anos a.C



Fonte: <https://pt.slideshare.net/>

Os primeiros indícios de pedras, ossos e outros objetos selecionados e classificados, e artificialmente lapidados datados dessa época atestam que há cerca de 15 mil anos a.C. se deu o início do período que denominamos de Idade da Pedra Lascada ou Paleolítico. Pedras pesadas para quebrar a cabeça e os ossos dos animais e inimigos, pedras serrilhadas para rasgar a pele da caça ou da pesca, pedras e gravetos finos para furar, varas compridas para colher frutos localizados nos lugares mais altos de uma árvore, cabos amarrados às

pedras para aumentar a velocidade e a força do braço, a lança, o arco e a flecha para caçar e guerrear à distância etc (Prancha 4).

Sobre essa capacidade de imitar a natureza antecipando os resultados imaginados

Prancha 4 – Ferramentas fabricadas a partir de 15 mil anos a.C



Fonte: <https://pt.slideshare.net/>

para um determinado fim ou télos, Lukács chamará de mimese ou mímica estando ela na origem da arte, da técnica e da própria humanidade. De um modo bastante sumário, a mimese é um dos problemas estéticos estudados por Lukács como peculia-

ridade desse fenômeno. Trata-se, no caso da espécie humana, de um artifício mediante o qual à imitação de algo se pretende reproduzir as suas características gerais e específicas com uma ou mais finalidades. Por ser um artifício humano a mimese caracteriza um tipo de trabalho empírico, cuja ação repetitiva pode resultar, na maioria das situações, numa técnica padrão e num modelo da coisa imitada. Também sobre essa capacidade mimética do ser humano o filósofo húngaro irá considerar um duplo resultado de aprendizado. Isto é, de um lado, o processo de trabalho de sobrevivência resultou na educação dos sentidos fundamentais do homem: a visão, a audição, o tato, o olfato, o paladar. De outro lado, aquela capacidade mimética resultou num acúmulo de conhecimento que permitiu que a espécie humana tomasse consciência da sua capacidade de projetar suas ações avaliando antecipadamente os seus resultados. Em outras palavras, tal conjunto levou o homem a alcançar e desenvolver a consciência teórica sobre a sua sensibilidade, conforme dissemos mais acima. A esse processo de milênios de anos Marx primeiramente, e depois Lukács, o entenderiam como a educação estética do homem.

Prancha 5 – Evolução da Ferramenta



Idade da pedra lascada



Idade da Pedra Polida



Idade do Bronze



Era Industrial

Fonte: <https://pt.slideshare.net/>

Incorporados à vida cotidiana como modelos gerais a serem reproduzidos e aperfeiçoados geração após geração, os objetos acabariam deslocando a mimetização do mundo natural para mimetização do próprio conjunto de coisas criadas, como vemos na evolução do machado de pedra lascada ao machado de pedra polida e daí ao machado de bronze até o machado atual (Prancha 5). Em seu conjunto e em oposição à natureza, todo esse processo constituiu, desde a primeira pedra lascada pelo homem para atender um dado objetivo, o que chamamos de cultura. É nesse ponto que começamos a pensar no papel da linguagem e, certamente, num tipo de trabalho específico que é o da arte.

A classificação dos objetos criados e reproduzidos segundo as suas características formais e de conteúdo, como o seu uso e finalidade, universalizou o modelo original do objeto, e, do mesmo modo fez dele uma abstração. Se na Idade da Pedra Lascada, o homem atribuía um uso concreto para a pedra, passados alguns milênios, já na Idade do Bronze (c. 3.500 a 300 a.C), com a linguagem suficientemente desenvolvida, o indivíduo que recebeu das gerações anteriores um conjunto de artefatos genericamente chamados de machado. Para esse homem se tratava de um objeto abstrato, isto é, alienado da historicidade da relação que mediou a necessidade que levou à sua criação e o ao seu uso prático. Explicando em detalhes: movidos pela necessidade de sobrevivência, os antepassados do homem da Idade do Bronze se perguntavam como partir um coco, perfurar um animal ou serrar um osso; desde então se empenharam na criação de uma ferramenta, e, com o tempo e o uso a chamariam de “machado”. Milênios depois a situação se inverteria, dado que tendo em mãos um “machado”, o homem da Idade do Bronze se perguntaria o que fazer com aquilo. Qual seria a sua função?

Todo esse processo em que vemos uma cadeia associada de produção e reprodução da vida, i.e, a necessidade primária de sobrevivência, a busca de uma solução prática para isso, a criação de artefatos e a denominação dos mesmos, ao fim e ao cabo resulta na universalização dos objetos e dos nomes a eles associados. Como primeira conclusão temos

que a categoria da universalidade é, rigorosamente, decorrente de um reflexo do trabalho humano, em seguida que tal categoria corresponde *stricto senso* ao campo da abstração, e, por fim, que todo esse processo se impõe mediante a alienação do trabalho realizado (MARX; ENGELS, 2002). Vemos isso quando na Idade do Bronze o objeto, o machado do nosso exemplo, deixa de ser algo singularmente concreto, e passa a ser um conceito

Prancha 6 – Ferramenta ornamentada (c. 12 mil a.C), escultura de culto (Vênus de Willendorf, Alemanha, c. 25 mil a.C), objetos domésticos de culto (Palestina,)



Fonte: @revistagalileu

abstrato. Todavia, devemos ainda observar outro aspecto concorrente à evolução das ferramentas e objetos da vida cotidiana (Prancha 6).

Refiro-me aos objetos que traziam incisões decorativas aleatórias, marcas ornamentais e formas de conteúdo indeterminado para o uso na caça, na pesca, no cultivo e no armazenamento de alimentos, como também podiam ter se tornado objetos decorativos ou de culto. Fugindo ao padrão dos artefatos de uso contínuo no cotidiano dos grupos humanos pré-históricos, fossem eles simplesmente decorativos ou de culto, esses objetos se universalizavam muito mais lentamente do que outras formas de expressão que mais tarde seriam reconhecidas como parte da cultura artística. De modo breve, a dimensão pública de um artefato qualquer está conectada à possibilidade de cada pessoa reconhecer na particularidade de uma obra o seu próprio mundo, conferindo a ela a qualidade de um conceito comum a todas as demais pessoas presentes na sua vida social cotidiana. Na arte, a universalidade do fenômeno estético ocorre de forma diferenciada nos variados gêneros expressivos conhecidos. Não obstante, ressalta Lukács (1973), o canto, a dança, a música, a encenação, a escultura e a arquitetura, alcançaram muito mais rapidamente o “[...] terreno de um nível social já consciente de si mesmo como vida pública” (LUKÁCS, 1973, p. 164)

do que a pintura, fato que muito contribuiu, desde sempre, para serem estudados como gêneros artísticos historicamente reconhecidos.

A partir desse ponto penso ser importante dedicarmo-nos de um modo mais específico à pintura como gênero artístico, cuja principal característica técnica-ordenadora do sentido do olhar está na exigência do desenvolvimento sistemático da capacidade de abstração do sujeito. Nesse sentido, devemos introduzir também a especificidade da problemática da fruição e do aprendizado estético projetado no contexto das relações sociais ampliadas e bem mais complexas, sendo que, para tanto, retomaremos a questão da universalidade dos conceitos já sob o ponto de vista da arte, posto que ela não se restringe, evidentemente, à mera aparência da representação e do representado conforme lembra Marx nos **Manuscritos de Paris** (2004, p. 108, grifo do tradutor)

[...] a apropriação *sensível* da essência e da vida humana, do ser humano objetivo, da *obra* humana para e pelo homem, não pode ser apreendida apenas no sentido da *fruição imediata*, unilateral, não somente no sentido da *posse*, no sentido do *ter*. O homem se apropria da sua essência omnilateral de uma maneira omnilateral, portanto como um homem total.

Assim, para além da aparência do representado e apreendido pelos cinco sentidos imediatos, também Lukács (1973) reforçará a tese de que o homem apreende e frui a obra em cada uma das suas relações com o mundo, ou seja, em “[...] todos os órgãos da sua individualidade e, assim como os órgãos que são imediatamente em sua forma com os órgãos comunitários” e “[...] pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar.” (LUKÁCS, 1973, p. 164).

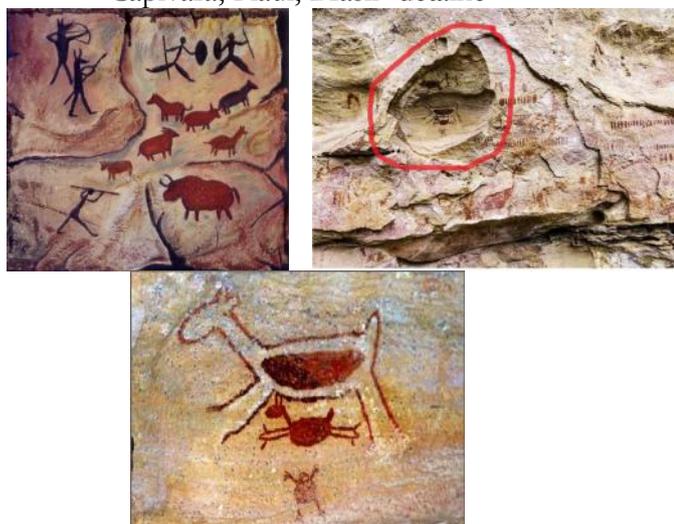
A pintura: fruição e aprendizado estético

Ao analisar o “[...] espaço mimético de criação do mundo [...]” na pintura, Lukács (1973, p. 164) chamará a atenção para a maior dificuldade de se examinar a apreensão da sua universalidade. Como antes visto, a ausência de uma dimensão pública relativamente ao compartilhamento das atividades no trabalho coletivo, é o principal fator que confere a esse gênero artístico, a pintura, um caráter específico no estudo da problemática estética da mimese. Dado que a pintura tem uma origem “[...] enraizada profundamente na vida privada do cotidiano.” (LUKÁCS, 1973, p. 164), fato que pode ser comprovado nas

pinturas rupestres do paleolítico situadas em locais ermos no interior das cavernas em determinadas regiões europeias ou de difícil alcance nos continentes americano, africano e asiático, e nas pinturas históricas etrusca e cretense anteriores à Antiguidade clássica na Grécia.

Em sua origem pré-histórica a pintura era chapada na parede da caverna (Prancha 8). Para fins da representação o autor desconsiderava o suporte (se curvo, reto, convexo, côncavo etc.), não tirando proveito dele para fins miméticos, percebendo-se nela a ausência de bidimensionalidade. Na medida em que “[...] o homem pré-histórico via o mundo como um todo indeterminado.” (FISCHER, 1983, p. 33-34), justifica-se, desde o ponto de vista representacional, a inexistência de eixos verticais e horizontais determinantes (eixos bidimensionais) nas pinturas rupestres. Isso ocorre porque a imagem dissolvida em meio a outros objetos no espaço, não mantendo, portanto, qualquer relação com um espaço específico, expõe a dupla negatividade da bidimensionalidade, fato que Lukács destacará como uma expressão fortuita de uma individualidade singular, acrescentando que

Prancha 7 – Pinturas rupestres (c. 15-12 mil a. C): Lascaux, França e Serra da Capivara, Piauí, Brasil- detalhe



Fonte: <https://www.fundacaoastrojildo.org.br/>

Não é por acaso que, quando uma multiobjetividade relacional começa a aparecer, o *milagre* da individualidade singular termina ao mesmo tempo em que as figuras ligadas entre si se aproximam de uma certa simplicidade e abstração ornamental. (LUKÁCS, 1973, p. 166, grifo do autor).

Para demonstrar essa dificuldade, Lukács exemplifica traçando uma linha evolutiva de um processo no qual as incorporações de representações de uma grande diversidade de descrições de elementos naturais (bosques, hortas, pomares etc.), evocativas de modos de vida particulares cotidianos, impõem barreiras para o reconhecimento da sua universalidade (LUKÁCS, 1973). A partir desses e de outros fatos psíquicos análogos da vida cotidiana, nasce a demanda pela pintura:

[...] a exigência de refiguração mimética de um espaço concreto em cada caso, também preenchido por objetos concretos de tal forma que pareçam ter um local adequado de sua existência e de tal forma que tudo isso tenha para o espectador a forma aparente de ser a refiguração visível e dominável do mundo do homem. (LUKÁCS, 1973, p. 166).

Ainda sobre esse ponto, o esforço seguinte do filósofo será no sentido de demonstrar que, contrariamente ao que afirma a dialética idealista, as pinturas rupestres não são elementos de uma dupla negatividade, sendo, de um lado, “mimese pura” e sua antítese “[...] ornamentação pura [...]” (LUKÁCS, 1973, p. 166). Em verdade, a pintura rupestre não nasce de si mesma nem tampouco da imitação de outra, mas, sim, de “[...] reflexos estéticos e formas de expressão estéticas de uma complicada evolução histórica.” (LUKÁCS, 1973, p. 167). Lukács apoia a sua tese na convicção de que a pintura rupestre “[...] não é um movimento primário da vida social, o movimento estrutural, mas, sim, um movimento da superestrutura no qual [...] toda transformação se segue das alterações fundamentais do modo de produção da vida.” (LUKÁCS, 1973, p. 167). Lukács (1973) destacará ainda que o despertar da mimese na Antiguidade histórica não tem conexão histórica alguma com o paleolítico, posto que não somente renasce espontaneamente partindo de uma nova situação vital, como é também qualitativamente diversa do paleolítico, não podendo ser continuação desta sob nenhum aspecto, devendo ser apreendida, do ponto de vista ornamental-decorativo, como uma nova consideração artística do mundo. O motivo expressivo, isto é, o ornamental-decorativo, está na forma como cada pessoa se conecta com a particularidade de um objeto artístico. Contrariamente dessa diferença no tempo de reconhecimento da sociedade para com os diferentes gêneros aos demais gêneros expressivos, a pintura se manteve por um longo tempo fora da vista das pessoas, em lugares de difícil acesso, no fundo das cavernas, em lugares apertados e escuros. Portanto, longe de estarem presentes na vida social cotidiana. Dado esse caráter privado, a pintura foi

certamente o último de todos os gêneros artísticos a ter a sua universalidade assimilada e reconhecida socialmente.

Com efeito, produzida longe dos olhos da coletividade, em grutas e outros lugares de difícil acesso e visualização, a pintura rupestre não encontrava, como o canto, a dança, a encenação etc. um sentido público. No entanto, estando a sua origem associada ao momento em que a dialética homem-natureza já se encontrava num estágio de desenvolvimento em que a consciência do indivíduo já havia introjetado a existência de uma segunda natureza (a cultura), na qual tanto se manifestavam superstições, delírios, temores e desejos, como a imaginação de poder exercer um domínio mágico sobre o mundo que o cercava. Conforme Fischer (1983, p. 45)

A função decisiva da arte nos seus primórdios foi, inequivocamente, a de conferir poder [...] sobre a natureza, sobre os inimigos, sobre o parceiro nas relações sexuais, sobre a realidade, no fortalecimento da coletividade humana [mediante] as suas tentativas para dominar a natureza pela imitação, pela identificação, pela força das imagens e da linguagem, pela feitiçaria, pelo movimento rítmico etc.

De um salto na história, à maneira dos quadrinhos e também do cinema, conforme antecipamos na introdução sobre o método expositivo, observamos a evolução dos princípios únicos e decisivos da pintura rupestre despojada de universalidade ou de “[...] uma ornamentística sem mundo.” (LUKÁCS, 1973, p. 167) – nos termos do filósofo húngaro ao Renascimento europeu (Séc. XII-XVI d. C), período em que na pintura sobressai “[...] uma mimese orientada para a universalidade.” (LUKÁCS, 1973, p. 167). Muito embora no presente artigo nos detenhamos mais no conteúdo como um princípio central na análise lukacsiana, o faremos em relação a outros dois princípios da composição importantes: bidimensionalidade (linha e cor) e tridimensionalidade (perspectiva e volume).

Para o filósofo húngaro, os “[...] princípios da composição estão determinados pelo conteúdo em cada caso.”, sendo que se o conteúdo nasce de “[...] necessidades sociais reais, uma classe real, em um tempo histórico real, isso é interpretado visualmente pelo artista segundo a concepção de mundo de cada um, ou seja, pela posição individual diante dos problemas da vida.” (LUKÁCS, 1973, p. 167). Segundo o filósofo,

[...] desse modo a subjetividade conformadora pode se impor livremente e de forma ampla, mas sempre limitada pela natureza, o alcance etc. do jogo formal e de conteúdo nascido desses condicionamentos, e movida

em determinadas direções, de acordo com determinados modos e meios de expressão etc. (LUKÁCS, 1973, p. 167-68).

Por outro lado – continua ele –, “[...] a subjetividade criadora se move pelo caminho direcionado por esses componentes. Nenhum artista pode ignorar a coerência do que foi iniciado dessa maneira, porque o valor estético da sua subjetividade mostra sua justificativa precisamente no fato de que eles podem empreender e seguir até suas consequências finais um caminho ousado e incomum.” (LUKÁCS, 1973, p. 168). Lukács ressalta, porém, que a unidade da objetividade visual evocadora, tridimensional e concreta não é mais um aspecto da composição. Cabe ainda ressaltar a propósito da tridimensionalidade, que Lukács está se referindo ao efeito virtual provocado pelo uso da perspectiva linear adotado no Renascimento clássico (Séc. XV – meados de XVII).

Quer ele dizer que, numa composição, a imagem tridimensionalmente representada, capaz de evocar algo real, conhecido, realiza também uma unidade bidimensional de algo formado por vários elementos, tais como a cor, a linha, a sombra etc. Em suma, diz o filósofo que a universalidade da pintura se deve à convergência entre a tridimensionalidade e a bidimensionalidade. Para ser capaz de revelar a intensidade do conjunto representado e de cada uma de suas partes, e novos aspectos a todo o momento, cada elemento da obra tem de cumprir inúmeras tarefas na conformação do detalhe e na coordenação compositiva. Conforme Lukács (1973, p. 168-169), muito embora essa tendência se encontre germinalmente na forma inicial da mimese, logo ela se eleva a um nível qualitativamente superior, se difunde, se aprofunda e intensifica pela

unidade inseparável da mimese espacial-objetiva que tende a uma totalidade concreta e estas novas formas do decorativo-ornamental. A referencialidade recíproca indissolúvel funciona em ambos os fatores, modificando-os. A busca pela totalidade, pelo fechamento de tendências frequente-

mente orientadas de forma abrangente em um espaço relativamente pequeno, a busca pela intensidade do sistema de referências entre os objetos de representação, devem ser reforçadas mesmo nessa interação. Em vez disso, o princípio decorativo-ornamental perde muito de sua abstração e falta de conteúdo (ou seu conteúdo transcendente, que é o mesmo). Mas

Prancha 8 - Afresco com ornamentos minoicos c. 1.500 a.C



Fonte: [wikipedia.org/wiki/Civiliza%C3%A7%C3%A3oMinoica](https://pt.wikipedia.org/wiki/Civiliza%C3%A7%C3%A3oMinoica)

como seu trabalho a serviço do todo é reduzido a colocar objetos concretos e suas relações também concretas em contextos bidimensionais, ou seja, despertar suas possibilidades decorativas, o que é exclusivo a esse princípio recebe um acento positivo. Como será visto logo em seguida, torna-se o princípio da consumação final de uma aspiração à totalidade concreta, ao conteúdo consumado, ao próprio mundo artístico do homem.

Lukács (1973, p. 169) resume a exposição desse princípio demonstrando a trajetória de sua análise “[...] das formas abstratas do reflexo [...]” até aqui. Diz ele primeiramente que com a exceção da ornamentística puramente geométrica (Prancha 9), todas as formas abstratas de reflexão com conformação mimética da realidade têm um caráter meramente aproximativo.

Em seguida, Lukács procura demonstrar que no estágio avançado da pintura do Renascimento, os elementos geométricos (ritmo, proporção, simetria etc.) aparecem como os princípios ordenadores de uma realidade objetiva mundana, sua aplicabilidade é tanto uma realização quanto uma autodissolução. Quanto mais mundana uma formação mimética se

Prancha 9 – Santa Ana, a virgem e o menino



Fonte: Acervo pessoal do autor, 2014.

torna, mais determinado é o caráter meramente aproximado das formas abstratas. Mas isso significa ao mesmo tempo uma inflexão qualitativa de todo o relacionamento conteúdo-forma. O geométrico aparece agora meramente como limite extremo da concentração mimética, quase como uma ideia reguladora, no sentido kantiano, determinando ao mesmo tempo tudo e nada na objetividade real⁴. Um dos exemplos mais famosos desse tipo de composição é o quadro de Leonardo da Vinci, “Santa Ana, a virgem e o menino”, de 1613, no Museu do Louvre (Prancha 10). Segundo Heinrich Wölfflin (1982), se trata de uma composição

formando um triângulo equilátero, no qual todas as figuras se movem concentricamente e as direções opostas estão concentradas em formas fechadas. Para ele, Leonardo teria

⁴ Lembrando que, em Kant, as ideias têm a função de regular as ações humanas, assim listadas: Deus, Alma e Mundo como totalidade metafísica. Ver: FERRATER MORA, J. **Dicionário de filosofia**. São Paulo, Loyola, 2001.

tentado preencher num espaço cada vez menor uma quantidade cada vez maior de conteúdos de movimento etc. Lukács diz ser desnecessário estabelecer uma discussão especial com as ideias de Wölfflin tendo como finalidade o esclarecimento do contraste entre a função artística de tal triângulo e a que ela teria em um ornamento verdadeiramente abstrato. Para o filósofo, no exemplo de Leonardo e dos artistas seus contemporâneos, a consequência da universalidade do trabalho na vida dos homens já pode ser afirmada objetivamente, algo que até o momento podíamos fazer apenas de uma maneira geral. Concluindo, diz ele que, agora, os princípios abstratos da ordenação devem ser reformulados para fornecer categorias de objetividade concreta.

Ainda a propósito dos princípios pictóricos aqui brevemente comentados (bidimensionalidade, tridimensionalidade e conteúdo), Lukács dirá que as tendências decorativas-ornamentais da pintura recaem inicialmente sobre a complexidade por ela alcançada à medida que no seu desenvolvimento passa a se encontrar a si mesma como arte (LUKÁCS, 1973, p. 169-170). Ou seja, quanto mais avançado for o estágio de desenvolvimento da pintura, maiores serão as exigências para a sua fruição.

Tal complexidade se mostra na importância crescente da combinação decorativa das cores e do uso dos fundamentos de suas funções mais complicadas de objetividade e espacialidade em sua harmonia fisiológica⁵, como o claro-escuro, as sombras, a perspectiva, o valor etc. Para o filósofo húngaro, essa harmonia se apresenta de maneira tanto mais mediada e oculta quanto mais elaborada for a pintura como tal, de todo modo, sendo a sua base, deve sempre estar presente, porque, caso contrário, toda a bidimensionalidade se torna confusa, sem caráter, incoerente etc. (LUKÁCS, 1973, p. 171). Certamente que esta supremacia do puramente pictórico, o princípio da bidimensionalidade, não se reduz, óbvio, ao colorido pois que está presente em todos os aspectos da composição. Um desenho em preto e branco pode estar projetado de um modo pictórico, e também o desenho pode dominar perfeitamente as pinturas coloridas. É importante observar que a crítica de Lukács se volta principalmente para a separação entre forma e conteúdo que a

⁵ Acho importante comentar a utilização do termo harmonia fisiológica que me parece no mínimo curioso. É um termo médico há tempos conhecido e pesquisado. Trata-se de um estado de equilíbrio do meio interno do corpo humano independente do que se passa no meio externo. O meio interno é o líquido que circula em nossas células, chama-se líquido intersticial. Nas primeiras décadas do século XX essa dinâmica foi investigada pelo fisiologista estadunidense Walter Cannon que a denominou de homeostase. Como Lukács não faz referência a isso e tampouco menciona qualquer estudo de estética ou filosofia anterior que tenha utilizado o conceito, me permiti considerar a hipótese de que ele tenha mimetizado o conceito de forma original para designar o equilíbrio interno da composição pictórica.

crítica idealista faz, atribuindo ao último uma qualidade extra-artística e à primeira uma qualidade artística, medida que leva “[...] à destruição da unidade da obra de arte”. (LUKÁCS, 1973, p. 171). Lukács criticará ainda as posições formalistas, embora destaque algumas exceções quando estas distinguem “[...] vantajosamente [...] a conexão entre conteúdo artístico e conteúdo iconográfico.”, [por não haver] dúvida de que “[...] entre as representações que o homem deseja ver tornadas sensíveis na obra de arte, e a maneira como ele aspira tratar os meios sensíveis utilizados (figuras, etc.), existe uma conexão íntima.” (LUKÁCS, 1973, p. 171). Nesse sentido, Lukács observa que decerto o tratamento do conteúdo iconográfico é muitas vezes separado dos problemas estéticos da criação de formas, e que, inversamente, muitas vezes o conteúdo nada mais é do que um pretexto para expressar efeitos pictóricos decorativos, independentemente do espaço e do tempo da história. Diz ele que as formas abstratas não estão em contraposição antinômica com as tendências mimético-realistas, muito embora, contraditoriamente, são fecundas no reforço a essas tendências. Recorda que ao estudar o ritmo em outra parte da *Estética*, a aplicação deste na poesia e no canto serve para elevar a um nível superior o reflexo realista da realidade.

Para Lukács, a arte abstrata é uma arte sem mundo, a despeito de, em determinados casos, alcançar a universalidade (Prancha 11)⁶. Esse aparente paradoxo decorre somente quando elementos ornamentais são suficientes apenas para tal fim. Ou seja, para criar uma grande classe de arte, embora sem mundo, mas perfeita precisamente no seu mundanismo. Isto é, ela pode ter um repertório temático e elementos gramaticais capazes de constituir uma obra de arte que afete os sentidos humanos de uma forma universal. Todavia, como se trata de um repertório e de uma linguagem sem referência ontológica nas relações sociais, sua universalidade é superficial, restrita ao transitório, ao que é mundano, incapazes de “[...] formar sistemas estéticos fechados e substantivos” (LUKÁCS, 1973, p. 174). Na pintura – assevera ele –, as tendências ornamentais-decorativas se encontram, por sua essência estética, “[...] ao serviço de uma consumada conformação artística da mimese” (LUKÁCS, 1973, p. 174). Observa o filósofo como ressalva que “[...] o fato de historicamente serem produzidos com frequência quadros nos quais o predomínio do princípio decorativo leva à superficialidade ou variedade, ou a do princípio mimético à desordem artística, é algo que não afeta a validade dessa afirmação.” (LUKÁCS, 1973, p. 174).

⁶ ROTHKO, M. **Light red over black**. UK: Tate Gallery, 1957. Disponível em: <https://www.tate.org.uk/whats-on/tate-liverpool/exhibition/mark-rothko-seagram-mural-project>. Acesso em: 10 nov. 21.

Palavras Finais

Gostaria de ter podido avançar mais na análise dos problemas da estética suscitados aqui predominantemente por György Lukács no seu olhar dedicado à pintura. Gostaria sobretudo de termos nos debruçado com mais intensidade sobre os pressupostos da universalidade da obra de arte, considerando a pertinência das formas abstratas de reflexo que absorvem e assimilam a mimese criadora de mundo. Gostaria ainda de ter explorado a categoria da particularidade, e os conceitos de empatia e catarse, ambos a ela conectados. Todavia, não sendo isso possível neste espaço, só nos resta indicar duas leituras das principais obras de referência sobre história da arte disponíveis no Brasil para consulta dos interessados.

Além das obras de Marx (2004), Marx e Engels (2002) e György Lukács (1973) diretamente utilizadas na análise crítica da estética como um problema da ontologia do ser social,

Prancha 11 – Mark Rothko, Vermelho claro sobre preto, óleo sobre tela, 4,70cm x 7,30cm., 1957



Fonte: Arquivo pessoal do autor, 2013.

o estudo da estética a partir da arte, em especial das artes plásticas, não pode prescindir de dois autores chave aqui mencionados anteriormente: Arnold Hauser e Giulio Carlo Argan. Hauser, estudioso húngaro, contemporâneo e parceiro de Lukács e de outros intelectuais socialistas no Círculo Dominical de Budapeste, publicou, em 1951, após dez anos de pesquisa, a **História social da literatura e da arte**, volumosa obra publicada no Brasil desde fim dos anos 1960. Nela o leitor poderá encontrar não apenas uma extraordinária quantidade de informações sobre a evolução da arte no ocidente desde a pré-história até o início do século XX, como uma profunda análise crítica das relações sociais que a produziram.

Na mesma linha de estudo, análise e reflexão crítica, **Arte moderna**, do historiador marxista italiano Argan, parte das últimas décadas do século XVII e atravessa o século XX até bem próximo do atual século. Nesse contexto examina as sucessivas e muitas vezes

intempestivas origens sociais das vanguardas artísticas apontando-lhes as contradições e recuos em meio a um problemático evolucionismo linguístico. Por se tratar de um livro que analisa as tendências estilísticas do século XX, **Arte moderna**, tangencia e dialoga com Lukács ao questionar a polêmica radicalidade do filósofo húngaro ao generalizar a mimese decorativa da arte de vanguarda modernista como um modismo superficial. É importante destacar que em vários sentidos concordamos com o filósofo sobre o fato de o modernismo europeu ter transformado a busca de uma arte verdadeira numa disputa sem fim e sem propósito estético algum, decorrendo daí o decorativismo por ele criticado. Notoriamente amplo e propositadamente indefinido, o modernismo representa a unificação num conceito híbrido das mais variadas práticas artísticas e ideologias estéticas vanguardistas que se estenderam por cerca de 30 anos consecutivos. Mesmo para um pensador liberal como Roland Barthes (1982), as disputas travadas pelas inúmeras correntes vanguardistas constituíam um caso limite de atrito entre a arte e o mercado, contribuindo para tornar ainda mais “[...] espessa a cultura burguesa [...]”, BARTHES (1982, p. 131).⁷

Entretanto, apesar disso, a generalização lukacsiana afirmando que o que foi produzido se encaixa num modismo superficial, não condiz com o fato de uma parcela significativa das pinturas de artistas como Picasso, Miró e Mark Rotko (Prancha 11) dentre muitos outros mais, a despeito do caráter decorativo da mimese pictórica, e com todas as suas diferenças e contradições estilísticas e estéticas, produziram muito mais do que apenas registros históricos fundamentais como suas obras foram seminais para a compreensão de um novo modo de interpretar o mundo.

Referências

ARGAN, G. C. **Arte moderna**. Trad. Denise Bottmann e Federico Carotti. São Paulo: Cia. das Letras, 1993.

BARTHES, R. **Mitologias**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

CHILDE, G. V. **A evolução cultural do homem**. Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1966.

FERRATER MORA, J. **Dicionário de filosofia**. Tomo II. São Paulo: Loyola, 2001.

⁷ Decerto, pois, à medida que a arte de vanguarda passara a depender do mercado para obter o reconhecimento da atualização da sua linguagem – ou seja, do seu ajustamento aos avanços da técnica e da ciência –, isso significava reconhecer o mercado como indispensável para sua própria renovação, sua condição de vitalidade.

FISCHER, E. **A necessidade da arte**. Trad. Leandro Konder. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

HAUSER, A. **História social da literatura e da arte**. Trad. Walter H. Genen. São Paulo: Mestre Jou, 1972.

LUKÁCS, G. **Estética**. v. 4. Trad. Manoel Sacristán. Barcelona: Grijalbo, 1962.

LUKÁCS, G. **Estética**. v. 2. Trad. Manoel Sacristán Barcelona: Grijalbo, 1973.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

ROTHKO, M. **Light red over black**. UK: Tate Gallery, 1957. Disponível em: <https://www.tate.org.uk/whats-on/tate-liverpool/exhibition/mark-rothko-seagram-mural-project>. Acesso em: 10 nov. 21.

STEMMER, M.; TORRIGLIA, P. A crítica ontológica e suas implicações no campo educacional. *In*: III COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX-ENGELS, 2003, Campinas. **Anais** [...]. Campinas: ICHF/CEMARX, s/p, 2003.

WOLFLIN, H. **El arte clásico**. Trad. Arenas, A. D. Madrid: Alianza, 1982.

CAPÍTULO 2

LEITURA E LITERATURA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES*

Marcia Soares de Alvarenga

O problema de saber como descer do mundo dos pensamentos para o mundo real transforma-se em problema de saber como descer da linguagem para a vida (MARX K.; ENGELS, F. 2007, p. 429).

Introdução

Este texto foi escrito no contexto da pandemia que, até o momento de fechamento deste texto, ceifou a vida de mais de cinco milhões de pessoas no mundo e, somente no Brasil, os registros atingem a marca de meio milhão de pessoas. Considerando que no Brasil 51, 2% da população com 25 anos ou mais não concluíram a Educação Básica, no que diz respeito à questão mais sensível para jovens e adultos, ou seja, o direito ao trabalho, somente no primeiro ano da pandemia, a taxa de desocupação já alcançava 13, 3% desta população (IBGE, 2020).

Neste contexto, escrever sobre literatura em seu enlace com a educação de jovens e adultos trabalhadores, inevitavelmente, nos remete à imagem construída por Walter Benjamin (1994, p. 226) ao nos falar que temos diante de nós um “[...] amontoado de escombros [...]”. Ao captar as imagens do mundo contemporâneo, com Benjamin compreendemos a literatura como forma de conhecimento em sua linha fronteira com a história.

A maquinaria da ordem social, política e econômica engendrada pelo capital na busca incessante pelo lucro tem produzido efeitos que só fazem crescer escombros da destruição em escala planetária. Nesse momento, a relevância da literatura para a educação de jovens e adultos é uma possibilidade aberta para ampliarmos os sentidos da arte na perspectiva da formação humana pela qual podemos refletir sobre a literatura em sua dimensão formativa e em defesa da vida.

Problematizar a literatura na perspectiva da formação humana, indissociável da práxis política e da política cultural, nos fez retomar contribuições de autores que, sob o materialismo histórico-dialético, retornam a Marx e Engels, cujas contribuições para os

*DOI – 10.29388/978-65-81417-74-1-0-f.37-51

estudos no campo da literatura estão disseminadas em vários dos seus escritos nos quais deram atenção à arte na dialética da história.

Importante ressaltar que a negação do acesso à leitura e, por sua extensão à literatura, constitui um deliberado processo histórico de longa duração das elites dominantes no Brasil no seu projeto anômalo de desenvolvimento do capitalismo no Brasil. Esse projeto é sustentado em estruturas de relações sociais de superexploração da força de trabalho constituída pela combinação do arcaico com o moderno (OLIVEIRA, 2003).

A escola e seus objetivos mais imediatos de ensinar a ler e a escrever foi inviabilizada como símbolo de modernização e de construção da cidadania pelo poder do atraso (FERNANDES, 2020), produzindo o analfabetismo, a escolarização precária, cujos desdobramentos sociais deletérios mobilizaram forças sociais na reivindicação da educação de jovens e adultos como um elo da reparação e da promoção da justiça social.

Nesses termos, o objetivo do texto é abordar a literatura na educação de jovens e adultos trabalhadores a partir de estudos de Lukács e Antonio Gramsci em seus esforços de atualizar a problemática da formação humana tendo como chave analítica a relação entre marxismo, linguagem e literatura.

O enlace entre literatura e educação de jovens e adultos trabalhadores envolveu o desafio de buscar na linguagem literária a relação entre a literatura, vida social e educação, examinando, nessa relação, um conjunto de problemas em que a educação de jovens e adultos é expressão de uma marca social em que a literatura interpela a educação de jovens como direito à formação humana. Concluímos indicando algumas possibilidades da práxis pedagógica da literatura no contexto da pandemia em trabalho realizado com estudantes de graduação do curso de pedagogia.

Notas sobre marxismo, linguagem e literatura

Quando falamos de literatura, falamos de linguagem verbal escrita e aberta à leitura. Trata-se de uma expressão da linguagem em que o pensamento humano, manifestado por e em palavras, em imagens, entre outras, não pode ser compreendido fora do mundo social dos conflitos e das contradições por entre os quais emerge e ressona.

Por ser produzida histórica e socialmente, a linguagem é a forma criada pelas sociedades humanas nas quais estas e os sentidos sobre o mundo se constituem

dialeticamente. Desse modo, a linguagem se constrói como instância que serve de horizonte ao plano vivido e/ou imaginado por homens e mulheres, cada qual com sua história e inventário de saberes. Por isso mesmo, ela não pode deixar de ser pensada como o espaço em que se efetiva o processo de sedimentação de sentidos dominantes, mas, também, como espaço pelo qual se infiltram os sentidos dominados.

Na concepção de Marx e Engels, a linguagem vem a ser a própria consciência do ser social. Ela somente passa a existir na nossa relação com os outros e com tudo que nos cerca, tornando-se real para os outros e, portanto, para nós mesmos. Nesse aspecto, abordam a linguagem como realização da dialética do materialismo histórico ao afirmarem que

A linguagem é tão velha quanto a consciência: é a consciência real, prática, que existe também para os outros e que, portanto, existe igualmente só para mim e, tal como consciência, só surge com a necessidade, as exigências dos contatos com os outros homens [...]. A consciência é, pois, um produto social e continuará a sê-lo enquanto houver homens (MARX; ENGELS, 2007, p. 429).

Nas passagens escritas em que Marx e Engels enxergam a necessidade de enfrentar a linguagem como questão ideológica, os autores chamam atenção para o fato de que, consciente ou inconscientemente, a linguagem é uma ponte entre consciências formadoras do imaginário social que liga passado e futuro.

O excerto acima nos leva a outro texto de Marx no qual a questão da linguagem é trazida como determinada pelos condicionamentos históricos:

[...] A tradição de todas as gerações já mortas se impõe como um pesadelo na mente dos vivos. E exatamente quando eles parecem engajados em transformar a si mesmos e às coisas, em criar algo que jamais existiu, precisamente em tais períodos de crise revolucionária, os homens conjuram ansiosamente em seu auxílio os espíritos do passado, tomando-lhes emprestados os seus nomes, gritos de guerra e as roupagens, a fim de apresentar, nessa linguagem emprestada, a nova cena da história universal (MARX, 1987, p. 15-16).

Nesta análise, Marx enfatiza que, por trás dos conflitos políticos e sociais das lutas pelo poder, os movimentos e as iniciativas políticas não são comandados mecanicamente pelas classes, mas também por sua visão social de mundo, em que a linguagem é um móvel das ideologias.

Essas preocupações, contudo, não permitiram que Marx e Engels dedicassem à linguagem artística, à expressão e à expressividade estética da arte tanta atenção quanto dedicaram à linguagem como ideologia. Porém, em suas atividades de análises sobre o capital e a luta de classes, nas cartas que trocavam entre si e com outros autores estão presentes elementos da linguagem literária.

Certamente em um trecho dos *Manuscritos Econômico-Filosóficos*, Marx anuncia a relação entre formas estéticas e formas sociais em que arte e política são abordadas dialeticamente em sua dimensão histórica. Vemos que esta relação é apontada no seguinte excerto:

Assim como a música desperta primeiramente o sentido musical do homem, assim como para o ouvido não musical a mais bela música não tem nenhum sentido, é nenhum objeto, porque meu objeto só pode ser a confirmação de uma das minhas forças essenciais, portanto só pode ser para mim da maneira como a minha força essencial é para si como capacidade subjetiva, porque o sentido de um objeto para mim (só tem sentido para um sentido que lhe corresponda) vai precisamente tão longe quanto vai o meu sentido, por causa disso é que os sentidos do homem social são sentidos outros que não os do não social, é apenas pela riqueza objetivamente desdobrada da essência humana que a riqueza da sensibilidade humana subjetiva, que um ouvido musical, um olho para a beleza da forma, em suma as fruições humanas todas se tornam sentidos que se confirmam como forças sociais humanas todas se tornam sentidos capazes [...]. Pois não só os cinco sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor, etc.), numa palavra o sentido humano, a humanidade dos sentidos vem a ser primeiramente existência do seu objeto pela natureza humanizada. A formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história do mundo até aqui (MARX, 2004, p. 110).

Por essas linhas, Marx oferece e encaminha a compreensão da estética em sua realização humanizada e humanizadora por ser histórica, produzida pelos sentidos humanos. Como vem a corroborar, Vázquez (1978), a partir de Marx “Os sentidos se afirmam como tais mediante sua relação com os objetos humanos ou humanizados correspondentes... Há uma correlação entre o caráter humano do sentido e o sentido humano do objeto” (VÁZQUEZ, 1978, p. 84). Assim, o autor ressalta que o capitalismo desumaniza os sentidos humanos ao explorar a força de trabalho da classe trabalhadora, pois o humano é perdido, sendo necessário, na luta pela sua emancipação, se formar humanamente. “[...] Marx encontra o estético como um reduto da verdadeira existência humana, e não apenas como um seu reduto, mas como uma esfera essencial.” (VÁZQUEZ, 1978, p. 52).

É interessante destacar que a preocupação com a estética está presente no estilo literário de Marx, como destaca Ludovico Silva ao examinar que o sistema científico de Marx é sustentado por um sistema expressivo, uma escrita literária, um “[...] gênio expressivo peculiar, intransferível, com seus módulos verbais característicos, suas constantes analógicas e metafóricas, seu vocabulário, sua economia e seu ritmo.” (SILVA, 2012, p. 11).

Silva relembra a insistência de Engels para que o livro primeiro d’O capital fosse logo publicado. No entanto, Marx relutava em fazê-lo e, em uma das cartas remetidas a Engels, refuta a possibilidade de publicação:

[...] Não me decido a mandá-lo para ser impresso antes de vê-lo *inteiramente* terminado. Sejam quais forem as deficiências que possam ter, a vantagem de meus escritos é que eles são um *todo artístico*, o que só se consegue com o meu método de não deixar jamais que cheguem à impressão antes de estarem *terminados* (MARX, 1966, *apud* SILVA, 2012, p. 31).

Vê-se a preocupação sublinhada por Marx de que sua obra deveria ser publicada como um “todo artístico” de critério estético literário expresso como rigor científico.

Observa-se que a arte como expressão das sensibilidades humanas é um ponto de inflexão teórica de Marx pelo qual enfrenta as contradições sobre a autonomia da arte e o desenvolvimento social. Na introdução dos *Grundrisse* expõe uma dificuldade diante das contradições criadas em relação à arte.

1) Na arte, é sabido que determinadas épocas de florescimento não guardam nenhuma relação com o desenvolvimento geral da sociedade, nem, portanto, com o da base material, que é, por assim dizer, a ossatura de sua organização. [...]. A dificuldade consiste simplesmente na compreensão geral dessas contradições. Tão logo são especificadas, são explicadas. [...]. Mas a dificuldade não está em compreender que a arte e o epos gregos estão ligados a certas formas de desenvolvimento social. A dificuldade é que ainda nos proporcionam prazer artístico e, em certo sentido, valem como norma e modelo inalcançável (MARX, 2011, p. 62-63).

A inquietação reveladora, qual seja, depois de explicada, a arte continua a exercer fascínio e sentimentos diversos, despertando humanização pela fruição, os quais fazemos contatos com o mundo social, produzimos sentidos e sabemos mais sobre nós e sobre os outros. A análise de Lukács (1968) à resposta dada por Marx em relação à questão da arte é

de “caráter histórico-conteudístico”. O que importa é a formulação dos princípios fundamentais da estética em uma perspectiva dialética, o que se revela em princípios da atividade criadora na qual a realidade não é idealizada, ela existe independentemente da consciência humana.

A despeito de a arte ocupar um ponto de inflexão dos mais instigantes do tratamento marxista sobre os problemas teóricos que ensejam a leitura e a crítica literária, a ênfase dada pelos estudos dos primeiros marxistas centralizou o materialismo histórico-dialético na crítica da economia política. Isso de modo que a questão da estética, ainda pouco compreendida por estes, fosse menos difundida por conta da publicação tardia de obras e cartas em que Marx e Engels abordavam o tema. Tais estudos secundarizavam o papel revolucionário que o fenômeno artístico significava na teoria social por eles formulada, “[...] no momento em que na década de 1930 já se consolidara uma interpretação oficial da ‘estética marxista-leninista’ e seu subproduto, o chamado ‘realismo socialista’.” (FREDERICO, 2013, p. 54).

A despeito da reflexão lateral sobre a linguagem artística e possíveis relações entre literatura e vida social, Lukács (2016) assevera que Marx e Engels buscam a vinculação da literatura com as grandes lutas do tempo presente. Lukács entende que, na *Ideologia Alemã*,

Marx e Engels elaboram o materialismo dialético na luta contra as diversas tendências da ideologia burguesa de seu tempo, contra as correntes presentes no interior do incipiente movimento dos trabalhadores, que ainda não tinham como se libertar da influência burguesa. Desde o início, seu embate no campo da teoria da literatura voltou-se contra o aburguesamento da consciência de classe do proletariado. Por terem reconhecido desde o começo o influxo extraordinariamente profundo e amplo da literatura sobre a consciência dos homens, os autores jamais subestimaram a importância das orientações corretas na literatura (LUKÁCS, 2016, p. 64).

Nesse aspecto, importa explicitar que, por diversos modos, a linguagem, a arte em várias de suas expressões, como a literária, no âmbito do marxismo passaram a ser não apenas valorizadas, mas objeto de estudos com perspectivas de transformações sociais. É desse ponto que parte Antonio Gramsci ao compreender que a literatura, como um tipo específico da superestrutura ideológica, é um dos campos das atividades dos intelectuais que não pode ser separada da vida social, um tipo específico de superestrutura ideológica. Daí advém o esforço de Gramsci em articular a literatura como expressão artística que, particularmente na filosofia da práxis, assume finalidades inerentes à luta cultural. Especialmente no

Caderno 21, dos escritos do cárcere, sob a nota “Conexão de problemas”, Gramsci aborda temas sobre polêmicas surgidas no período de formação italiana e da luta pela unidade política e territorial que dominou os debates e as preocupações dos intelectuais italianos.

Gramsci enfatiza que as classes intelectuais e dirigentes trabalhavam os problemas relacionados à língua nacional, à relação entre arte e vida, à literatura isoladas uma das outras, problemas não enfrentados por conta de os intelectuais se encontrarem distantes do povo, sendo categorias tratadas com preconceitos, moralistas, o que os fazia elaborar a arte como “conteúdo” exterior da arte e não vinculada à vida das camadas subalternas.

Para Gramsci os intelectuais não conseguiam compreender que

[...] a arte é sempre ligada a uma determinada cultura, que ao lutar para reformar a cultura “consegue-se modificar o “conteúdo” da arte, trabalha-se para criar uma nova arte, não a partir de fora (pretendendo-se uma arte didática, de tese, moralista), mas de dentro, já que o homem inteiro é modificado na medida em que são modificados seus sentimentos, suas concepções e as relações das quais é a expressão necessária” (GRAMSCI, 2002, p. 35).

Na literatura, Gramsci apontava que o dualismo literário tradicional entre povo e nação era parte de uma conexão de problemas revelada pelo interesse das classes populares para a leitura de autores de romances de folhetins e de aventuras, desconhecidos dos círculos tradicionais, mas de grande circulação entre as camadas populares.

Essa literatura ordinária, de pouco valor estético, no entanto, para Gramsci, tinha um valor inalcançável, pois mantinha contato com uma cultura “vivamente sentida”. Emerge desta apreensão a necessidade de uma literatura, cuja estética, em conteúdo e forma, interaja com essa ampla massa de sentimentos e que tenha significado histórico possível de traduzir modos de pensar e modos de sentir o mundo.

Nesse sentido, estabelece distinção entre valor cultural e valor estético, abrindo um caminho inédito nos estudos do marxismo, ou seja, as pequenas obras literárias de diferentes tipos que gozam de muito sucesso entre as camadas populares, o que evidencia que “existem no povo diversos estratos culturais, diversas ‘massas de sentimento’, diversos ‘modelos de heróis””, que permitiriam a expansividade do mundo interior. Na seção seguinte, abordamos a questão da literatura na educação de jovens e adultos na perspectiva gramsciana da arte como princípio educativo.

A arte como princípio educativo

A arte é educativa enquanto arte, mas não enquanto “arte educativa”, porque neste caso ela é nada e o nada não pode educar (GRAMSCI,1978, p. 10).

Compartilhando a perspectiva de Antonio Gramsci, sobre o sentido de política cultural, para quem esta é indissociável da categoria nacional-popular e amalgamada pelos conceitos de hegemonia, ideologia, bloco histórico, sociedade civil e intelectuais orgânicos, temos muito a avançar sobre o direito à educação de jovens e adultos, não reduzindo a alfabetização à lógica econômica, mas como processo de atividade reflexiva, de leitura crítica da “[...] palavramundo [...]” (FREIRE, 1994, p. 11).

Do ponto de vista da leitura, de modo mais amplo, e da leitura literária, em particular, as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos invocam a formação de leitores como política pública. Em seus termos, as Diretrizes assumem a perspectiva de superar reducionismos sobre leitura e escrita como processos fechados em si mesmos, esclarecendo que a EJA é direito fundamental, com vistas a “[...] formar e incentivar o leitor de livros e das múltiplas linguagens visuais juntamente com as dimensões do trabalho e da cidadania.” (BRASIL, 2000, p. 10).

Retomamos Gramsci como ponto de partida para análise da problemática da literatura, que não poderia se limitar a gerar literatura, no mesmo sentido em que as ideologias não gerariam ideologias, as superestruturas não gerariam superestruturas “ senão como herança de inércia e passividade”. (GRAMSCI, 2002). A questão da arte educativa precisaria gerar a tensão da atividade revolucionária para criar um homem de novo tipo, criar relações sociais, mobilizando uma “massa de sentimentos” em que a atitude diante da vida circula na própria obra artística.

A conexão de problemas para a crítica e superação da realidade social pelo método do materialismo histórico examinado por Gramsci enlaça a expressão linguística da palavra escrita e falada e a literatura no âmbito de criação de uma política cultural, dando mais atenção à literatura e às questões estéticas como um problema de caráter educativo formativo, no sentido de que a literatura, em sua expressividade estética, tem valor fundamental quando assumida como valor cultural para elevar a consciência social e ampliar a visão de mundo dos subalternos. Equivale a dizer que Gramsci se dedicou à

criação de uma política cultural na qual a literatura e as questões estéticas são compreendidas em seu caráter educativo.

Os termos assinalados por Gramsci sobre o caráter educativo da literatura nos levam a interrogar sobre o ensino da literatura no currículo da educação de jovens e adultos. A negação do direito à educação guarda estreita relação com o processo de escolarização e tem consequências políticas e pedagógicas na organização da escola e do currículo para jovens e adultos trabalhadores (CIAVATTA; RUMMERT, 2010). O acesso a livros do gênero literário dentro e fora do contexto escolar expõe a necessidade de políticas mais duradouras de difusão da leitura de textos literários, como uma ação de políticas culturais mais amplas.

O direito à literatura se converte em direito à formação humana, à elevação da consciência crítica para a conquista da hegemonia como pressupunha Gramsci e, no mínimo, um direito à humanização que, nas palavras de Candido (2011, p. 174), tem como “[...] um pressuposto: reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo.”

Ao abordar a relação entre literatura e direitos humanos, Candido acentua que a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque, pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo, ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar nossa humanidade (CANDIDO, 2011).

Ao direito à literatura antecede uma problemática sobre o direito à leitura. A formulação teórico-epistêmica de Freire (1994, p. 11) de que “[...] a leitura de mundo precede a leitura da palavra [...]” supera a díade lectoescritural pela qual a leitura está mais interligada às práticas da escolarização formal. Porém, interessa a Freire a leitura do mundo pelos oprimidos, o que envolve a apreensão pelo percebido e pelo vivido de homens e mulheres que, diante de situações-limite, buscam criar inéditos-viáveis.

Diante de desafios educacionais que repercutem nas próprias condições de escolarização de jovens e adultos trabalhadores, tais como dificuldade de acesso à biblioteca da escola (bem como equipamento público nas cidades) e salas de leitura com vistas a contribuir para a formação de leitores, a pobreza é, também, estética, representada pela negação do direito à arte, como um todo, e à literatura em particular.

Outro problema que concorre em relação à literatura no contexto da sala diz respeito às políticas curriculares que, sob a direção dos organismos internacionais (Banco Mundial), prescrevem o mínimo de conhecimentos com finalidades mercadológicas e alienantes. Como reflete Pfeiffer (1998, p. 97), “[...] ao aluno só é aberto o espaço para as repetições formais e empíricas [...]”, pois a leitura que o trabalhador-estudante faz de determinado texto interessa, apenas, para que ele reconheça algum tipo de informação, muitas vezes restrita à leitura interpretativa orientada por perguntas fechadas para a produção de sentidos outros.

Para Cyana Leahy-Dios (2000), a educação literária poderia motivar a percepção estética de jovens e adultos, no sentido de que estes sejam provocados a interrogar a ordem social vigente. Nas reflexões da autora, a literatura é um “instrumento de realização artística” e defende metodologias de ensino que ultrapassem as fronteiras da sala de aula. Nessa perspectiva, afirma:

A educação literária pode incentivar a sensibilidade do indivíduo para o artefato artístico através do desenvolvimento dos sentidos, das emoções e da razão, sendo que o equilíbrio dessas forças é o papel da disciplina na construção das subjetividades pessoais e sociais [...] que se define como expressão de arte e cultura; e que se situa em dado contexto social, político, histórico de produção e de consumo (LEAHY-DIOS, 2000, p. 49).

Contudo, do ponto de vista literário, a literatura não pode ser reduzida a ferramenta ou instrumento de ensino, já que ela é expressão cultural, artística, estética de grupos hegemônicos na sociedade burguesa. Certamente, essa era, sem dúvida, a preocupação de Gramsci, que compreendia a literatura como expressão do campo cultural e de disputa de hegemonia. Para tanto, o seu pensamento mirava prioritariamente este campo como campo político para a formação intelectual, ética, estética, no sentido de preparar os subalternos na luta pela hegemonia percebida e designada como “guerra de posições”.

É por meio do conceito de hegemonia que será possível interpretar os processos sociais, as relações de desigualdades e subalternização das classes trabalhadoras, o papel dos intelectuais orgânicos e a luta de classes no seio da sociedade capitalista, dentro do pensamento gramsciano. Para tanto, era fundamental que os intelectuais estreitassem a relação entre saber, compreender e sentir, pois percebia que os intelectuais erravam por não realizarem a passagem entre o saber e o compreender em relação às sensibilidades e necessidades radicais das camadas populares.

Historicamente, nos anos de 1950 e 1960, movimentos sociais ressignificam a Educação Popular e, em seu interior, a educação e alfabetização de adultos pela valorização da cultura popular. Entre estes, o Movimento de Cultura Popular (MCP) criado na cidade de Recife, em maio de 1960, seguido da campanha de alfabetização no país, “De pé no chão também se aprende a ler”, em fevereiro de 1961, na cidade de Natal. Para Góes (2001), a cultura popular é elevada com intensidade pelos movimentos sociais, pois representa um exercício da arte educativa na luta política pela emancipação popular.

No campo da literatura, os movimentos sociais, sobretudo o MCP e o Centro Popular de Cultura (CPC), organização vinculada à União Nacional de Estudantes (UNE), com ênfase nos temas da cultura popular, eram prodigiosos na produção e difusão de textos literários, levados, inclusive, ao cinema e ao teatro. Assim, eram compreendidos como parte da luta política ao denunciar a exploração dos trabalhadores rurais pelo grande latifúndio, a fome e o imperialismo norte-americano.

Como sintetiza Calicchio (198-¹, o CPC recusou considerar a arte como “uma ilha incomunicável e independente dos processos materiais”:

[...] os artistas e intelectuais do CPC acreditavam que toda manifestação cultural deveria ser compreendida exatamente “sob a luz de suas relações com a base material”. Afirmavam também que “fora da arte política não há arte popular”, acrescentando que era dever do homem brasileiro “entender urgentemente o mundo em que vive” para “romper os limites da presente situação material opressora”. Combatendo o hermetismo da arte alienada em nome de uma arte popular revolucionária, os fundadores do CPC declaravam finalmente: “nossa arte só irá onde o povo consiga acompanhá-la, entendê-la e servir-se dela” (CALICCHIO, 198-, n.p).

O golpe civil-militar, de 1964, dá início à escala de censura, autoritarismo e violência contra os movimentos sociais e os partidos políticos de organização da classe trabalhadora. Apesar da violência do regime e dos seus colaboradores da alta burguesia (banqueiros, mídia, empresários e latifundiários), a circulação de textos literários críticos ao regime buscou se manter como uma das frentes de resistência.

Tanto é que durante este período emerge com força a literatura como denúncia, anúncio e criação estética da resistência. Como afirmam Lajolo e Zilberman (2009, p. 76), “[...] os anos posteriores a 64 assistiram à circulação de um grande número de obras que,

¹ No verbete “Centro Popular de Cultura”. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbetes-tematicos/centro-popular-de-cultura-cpc> Acesso em: 20 jul. 2020.

mesmo sem o reconhecimento crítico, criam, alimentam e fortalecem um público médio.”. Um exemplo das obras de resistência é a antologia da geração “Violão de rua”, produzida e publicada no CPC com poemas populares que rompiam com a tradição vigente.

Podemos, também, trazer a experiência das bibliotecas populares do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) em campanhas de criação de redes de bibliotecas populares em áreas de assentamentos rurais e acampados em todo o território nacional. A força desse trabalho se inscreve no plano da práxis pedagógica, em que a literatura é chamada para compor um dos elos fundamentais entre a formação humana e a produção material de existência.

Considerações finais reflexivas: sobre o “amontoado de escombros”, a práxis pedagógica da literatura na formação de professores

Em meio à longa duração da pandemia, e restritas a aulas/atividades realizadas por meio de plataforma digital que permitia interagir com graduandas do Curso de Pedagogia, da Faculdade de Formação de Professores, em uma Universidade Pública situada no estado do Rio de Janeiro, encontramos na literatura férteis possibilidades para abordarmos a relação entre a literatura e a educação de jovens e adultos, no âmbito da disciplina Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Nosso objetivo foi de refletir a relação fronteiriça entre literatura e história da EJA e em suas possibilidades como fonte histórica e fruição. Muito embora esta relação esteja presente nos estudos da teoria literária de autores do campo marxista, especialmente a partir das últimas décadas do século XX, é que a literatura adquiriu maior visibilidade enquanto fonte de pesquisa de variados campos epistemológicos.

Como discute Pesavento (2006, p. 3), no Brasil, a articulação entre História e Literatura, como possibilidade de pesquisas, desenvolveu-se significativamente a partir da década de 1990, época em que o diálogo entre esses dois campos se tornou promissor em pesquisas acadêmicas.

No campo de atualização do marxismo, E. P. Thompson, historiador inglês se preocupou e se deteve com/na história vivida e, além disso, se dedicou a escrever, entre outras contribuições que atualizam a dialética marxista como teoria social, o que se convencionou chamar de a “história vista a partir de baixo”; praticando a historiografia

com o olhar atento às experiências “gente comum” e propondo a experiência como categoria para pensar a realidade.

A recorrência desse autor à literatura como fonte histórica é para ele – e para os estudos da teoria crítica expandida por Marx – uma forma de resistência e valorização das experiências sociais. Sobre esse assunto, Christopher Hill afirmou:

Como Karl Marx, Thompson caminhou na contracorrente ao usar a literatura como fonte para a história social e econômica; seu primeiro livro foi sobre William Morris. Quem – senão Thompson – citaria Chaucer, Tristram Shandy, Wordsworth, Dickens e os poetas do século XVIII Stephen Duck e Mary Collier em um artigo sobre “Tempo, disciplina de trabalho e capitalismo industrial?” (HILL, 2001, p.5).

Nessa perspectiva, durante o segundo semestre de 2020, foi proposta para a turma a leitura de algumas obras literárias que pudessem contribuir para compreender a marca social de classe que caracteriza historicamente a EJA e os sujeitos da EJA (trabalhadores do campo, e das periferias urbanas, mulheres e homens, negros e negras, jovens, trabalhadores e trabalhadoras sem emprego).

Entre as obras lidas e discutidas que possibilitaram o enlace entre EJA e literatura foram: Quarto de Despejo: Diário de uma favelada, de Carolina Maria de Jesus, publicada pela primeira vez no ano de 1960; Morte e Vida Severina, de João Cabral de Melo Neto, publicada em 1955, A hora da estrela, de Clarice Lispector, publicada em 1977. Importante ressaltar que estas obras foram escolhidas por serem desconhecidas (não lidas) pelas estudantes que assim expressaram o encontro com as obras lidas e seu fecundo diálogo com a EJA.

Com as palavras das estudantes, concluímos este breve ensaio como um exercício de pensamento, com o objetivo de refletir sobre a relação da arte literária e a educação de jovens e adultos trabalhadores em perspectiva da formação humana. A questão que continua a nos desafiar é a de mantermos abertura para que jovens e adultos trabalhadores possam ter acesso aos textos literários por meio dos quais possam viver a dialética do deleite, do sonho, do riso e, também, fazê-los compreender seus direitos, sua força social, vendo-se representados e encorajados pela arte.

Nestes termos, entendemos que o direito à literatura para jovens e adultos pode significar expressão criadora, sendo fundamental que a escola, professores e estudantes a vivenciem como arte educativa, tal como defende Gramsci, um dos principais atos da

práxis social de expansão da vida interior com potência para transformar a realidade social, em especial, em tempos pandêmicos de crise sanitária, e da escalada do autoritarismo em curso no país.

Referências

BENJAMIN, Walter. Teses sobre o conceito de história. In: **Magia e técnica, arte e política**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 11, de 10 de maio de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais. Disponível em: <http://www.cne.gov.br>. Acesso em: 20 jul. 2021.

CALICCHIO, Vera. Centro Popular de Cultura (CPC) -verbete temático. In: FGV/CPDOC. **Verbetes do Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas/ Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil.FGV/CPDOC, s/d, n.p. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/centro-popular-de-cultura-cpc> Acesso em: 20 jul. 2020.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

CIAVATTA, Maria; RUMMERT, Sonia. As implicações políticas e pedagógicas do currículo na educação de jovens e adultos integrada à formação profissional. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 461-480, abr.-jun. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 18 jun. 2020

FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional**. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

FREDERICO, Celso. Marxismo e literatura: breve roteiro. In. **Via Atlântica**, n. 23, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/84810>. Acesso em: 20 jul. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 29. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GÓES, Moacir. Texto de Conferência Mimeografado dos Anais do Seminário Educação Popular e Movimentos Sociais Contemporâneos. **I Seminário de Educação – Paulo Freire na Contemporaneidade**. UERJ/CEH-FFP, 2001.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**, Literatura.Folclore. Gramática.vol. 6. Organização e edição. Carlos Nelson Coutinho, Marco Aurélio Nogueira e Luis Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

GRAMSCI, Antônio. *Literatura e Vida Nacional*. 2. ed., Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1978.

HILL, Christopher. Epígrafe. In: THOMPSON, E. P.; NEGRO, Antônio. Luigi; SILVA, Sérgio. **A peculiaridade dos ingleses**. Campinas: Unicamp, 2001.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. Educação 2019. Rio de Janeiro: IBGE,2020. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 30 set. 2020.

LAJOLO, Marisa.; ZILBERMAN, Regina. **A leitura rarefeita: leitura e livro no Brasil**. São Paulo: Editora Ática, 2009.

LEAHY-DIOS, Cyana. **Educação Literária como metáfora social**. São Paulo: EdUFF, 2000.

LUKÁCS, Georg. **Marx e Engels como historiadores da literatura**. São Paulo: Boitempo Editora, 2016.

LUKÁCS, Georg. **Marxismo e teoria da literatura**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MARX, Karl. **Grundrisse**. São Paulo: Boitempo Editora, 2011.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editora, 2004.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K.; ENGELS, F. **O Dezoito Brumário de Louis Bonaparte**. São Paulo: Moraes, 1987.

MARX, K.; ENGELS, F. Cartas sobre el tomo I de El capital. In: MARX, K. **El capital**. Mexico: Fondo de Cultura Económica, 1966.

CAPÍTULO 3

PRODUÇÃO, EXIBIÇÃO E DISTRIBUIÇÃO CINEMATOGRAFICA NO BRASIL: breves apontamentos históricos*

Adriana Barbosa da Silva

Nosso século testemunhou a invenção de uma linguagem e diariamente observa a sua metamorfose (CARRIÈRE, 2014, p. 14).

Ao longo do século XX observamos a inserção de uma nova linguagem no nosso cotidiano, o cinema, esse que transformou nossas percepções sobre a vida e o mundo a partir da conexão com imagens em movimento e com novas formas de interação entre pessoas. Desde a sua criação em 1895 pelos irmãos Lumière, essa linguagem passou por inúmeras mudanças e constitui um importante mecanismo de expressão cultural da sociedade contemporânea.

Carrière (2014, p. 18) afirma que, diferentemente da escrita, que necessita do domínio dos códigos pelos sujeitos, para aprender a ler e a escrever, a imagem em movimento no cinema está ao alcance de todos, sendo mais democrática e acessível: “Uma linguagem não só nova, como também, universal: um antigo sonho.”

Vivemos numa sociedade em que as imagens estão cada vez mais presentes no nosso cotidiano. A televisão, as redes sociais, a fotografia e o cinema fazem parte de nossas vidas e tecem formas de conhecimentos e significações. Todavia, vou limitar a discussão ao campo do cinema, entendendo que a televisão, a fotografia e tantos outros meios possuem linguagem própria e merecem discussão específica, para não cair no problema da simples generalização. Bergala (2008), por exemplo, sinaliza que a palavra audiovisual é imprecisa, pois não sabemos quando ela está nos remetendo ao cinema, à televisão, a *slides* sonorizados etc. Para o autor, é preciso renunciar à palavra audiovisual para estabelecer clareza em relação ao que estamos abordando.

Especialistas do campo da educação e do cinema, reconhecendo a potência dessa nova linguagem no cotidiano dos trabalhadores, vêm tentando ao longo da história mobilizar o Estado para criar projetos/leis que visem regular e legislar no setor cinematográfico

*DOI – 10.29388/978-65-81417-74-1-0-f.52-69

brasileiro, inclusive para enfrentar a grande produção estrangeira que domina o mercado até os dias atuais e incluir o cinema no currículo escolar. Trata-se de um processo com dicotomias, tensões e resistências. Nos próximos parágrafos farei uma breve linha do tempo do cinema no Brasil, destacando algumas ações oriundas do Estado e da sociedade civil desde a década de 1930.

O cinema, enquanto forma de expressão cultural, não pode ser analisado fora do contexto político e social que está imerso. Por isso, as ações oriundas do Estado e da sociedade civil refletem as correlações de forças e disputas eminentes de cada período histórico. A década de 1930, por exemplo, é fortemente marcada pela instabilidade social e política, causada pelo declínio da elite agrária rural e ascensão da burguesia industrial, caracterizando o aumento do número de trabalhadores nas zonas urbanas do país. O Estado, em meio a este contexto, quer marcar território e definir atuação dentro da sociedade. Contudo, ao longo da história, encontramos ações e movimentos de resistência, luta e reivindicação dos trabalhadores.

No ano de 1932, foi criado o Decreto n. 21.240, de 4 de abril, (BRASIL,1932) que visava nacionalizar o serviço de censura de filmes cinematográficos e criar a taxa cinematográfica para a educação popular. Ou seja, reduzia as taxas de importação de filmes inéditos e comprometia o Estado na produção nacional de filmes, com cinematografia educativa.

Em janeiro de 1932, quando circulou a notícia de que os distribuidores de filmes seriam beneficiados em sua atividade por um projeto de lei do Governo Provisório, que isentava de impostos a importação de filmes educativos, os produtores nacionais se reuniram e criaram a Associação Cinematográfica dos Produtores Brasileiros (ACPB). Quando Getúlio Vargas assinou o Decreto 21.240, em abril de 1932, concretizando a iniciativa, a ACPB já tinha seus estatutos, constituíra diretoria e havia conquistado benefícios no texto da lei. A lei atendeu também aos interesses dos educadores que, finalmente, haviam conseguido incluir na Legislação Federal o reconhecimento do cinema como um instrumento importante para a educação [...] (DUARTE; ALEGRIA, 2008, p. 66).

Os educadores, que consideravam importante a inserção do cinema no currículo escolar, se viram representados na legislação federal, assim como os produtores nacionais, sendo a referida Lei classificada como a primeira normativa brasileira para o cinema.

Em seguida, o governo federal, para incentivar a produção e a exibição de filmes nacionais cria, no ano de 1936, o Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE). Mas

apesar de ter sido criado desde 1936, apenas em 13 de janeiro de 1937, o INCE começou a existir oficialmente, com a publicação da Lei n. 378. A proposta do Instituto era promover e orientar a utilização do cinema, especialmente nos espaços escolares.

Os filmes brasileiros também passam por transformações entre o final da década de 1950 e início da década de 1970, inaugurando o que passou a ser chamado de Cinema Novo. Nesse período, iniciou-se um novo movimento estético na cinematografia brasileira, a partir da realização de filmes com baixo orçamento e viés político nas narrativas. Os cineastas do Cinema Novo, na década de 1950, fizeram um movimento para que o Estado pudesse proteger o cinema nacional, por meio de investimentos financeiros, e para que a cultura estrangeira não se sobressaísse em relação à cultura do país.

No ano de 1952, foi realizado o I Congresso Paulista de Cinema Brasileiro. A proposta do encontro era construir um cinema de origem popular, pautado na cultura nacional e nas questões da “realidade” do Brasil, com a premissa **“uma câmera na mão e uma ideia na cabeça”**, atribuída ao cineasta Glauber Rocha. A ideia era romper com obstáculos devidos à falta de recursos técnicos e financeiros.

No ano de 1955, o diretor Nelson Pereira dos Santos² exibe “Rio 40 graus”, sendo considerado o primeiro filme do Cinema Novo. O filme apresentava narrativa simples, mas preocupada em dar visibilidade aos personagens da cultura nacional e com imagens da capital do país, na época, o Rio de Janeiro.

A proposta dos filmes da primeira fase do Cinema Novo, e que perdurou até 1964, era justamente focar um tom mais realista para as produções brasileiras, criticando, segundo eles, a artificialidade e a falta de problematização política dos filmes norte-americanos. Alguns diretores se destacam nessa primeira fase, como: Cacá Diegues³, Ruy

¹ A frase atribuída ao cineasta Glauber Rocha, representa o movimento Cinema Novo, durante as décadas de 1960 e 1970, onde o cineasta e seus companheiros introduziram uma outra perspectiva estética e política para o cinema brasileiro (XAVIER, 1983). Glauber Rocha foi um cineasta, ator e escritor brasileiro (1939-1981), sendo um dos principais expoentes do Cinema Novo brasileiro. Os filmes *Deus e o Diabo na Terra do Sol* (1963), *Terra em Transe* (1967) e *O Dragão da Maldade contra o Santo Guerreiro* (1969) rompem com a estética dos filmes norte-americanos.

² Nelson Pereira dos Santos foi considerado um dos mais importantes cineastas do país (1928-2018). Suas obras foram influenciadas pelo modernismo brasileiro. O filme *Vidas Secas*, baseado no romance de Graciliano Ramos, é considerado uma obra-prima do cinema, sendo um dos filmes brasileiros mais premiados de todos os tempos.

³ Cacá Diegues é cineasta e jornalista brasileiro (1940). Dirigiu 18 filmes, entre eles, *Xica da Silva*, *Bye Bye Brasil*, *Quando o Carnaval Chegar* e *Chuvvas de Verão*. Atualmente faz parte da Academia Brasileira de Letras.

Guerra⁴, Paulo César Sarraceni⁵, Leon Hirszman⁶, David Neves⁷, Joaquim Pedro de Andrade⁸, Luiz Carlos Barreto⁹, Glauber Rocha e Nelson Pereira dos Santos.

A segunda fase do Cinema Novo, de 1964 a 1968, é marcada pelo início da ditadura empresarial-militar¹⁰ no cenário nacional, fazendo com que a predominância do discurso político perca terreno nas produções, devido à forte censura instituída pelo regime ditatorial. Nesse momento, as narrativas passam a representar as belezas naturais do país, aproximando-se do movimento musical tropicalista¹¹, cuja proposta era criticar o monopólio da cultura estrangeira no Brasil.

O período de 1968 a 1972 é considerado o último do Cinema Novo, quando se encontra um número menor de produções nacionais. O filme *Macunaíma* (1969), do diretor João Pedro de Andrade, é realizado nesse período e inspirado na obra de mesmo nome da literatura brasileira, de Mário de Andrade. O filme utiliza a linguagem metafórica para driblar o regime ditatorial, deixando para trás a marca estética realista, pois o “herói sem caráter” é utilizado para expor a luta de classes no Brasil, ou seja, a luta do povo contra os comedores de gente.

Na década de 1960, o cinema brasileiro vivendo a instabilidade política do país, passou por três órgãos de regulamentação e fomento, instituídos durante o regime empresarial-militar. Em 1961, foi criado o Grupo Executivo da Indústria Cinematográfica (GEICINE), responsável por legislações do cinema em relação ao mercado. O Grupo

⁴ Ruy Guerra é cineasta, poeta, dramaturgo e professor. Nasceu em Moçambique em 1931, mas foi radicado no Brasil em 1958. Alguns dos seus filmes de destaque são: *Os fuzis* (1964), *Tendre Chasseurs* (1969) e *Os deuses e os mortos* (1970).

⁵ Paulo César Sarraceni (1932-2012) foi um roteirista, produtor de cinema, ator e cineasta brasileiro. O filme *Araial do Cabo* (1959), codirigido por Mário Carneiro representa um dos marcos inaugurais do Cinema Novo.

⁶ Leon Hirszman (1937-1987) foi documentarista e autor de ficção. Filmou, na década de 1970, o importante documentário *Cantos do trabalho no campo* (1976), o longa-metragem *Que país é esse?* (1977), *Rio, carnaval da vida* (1978) e *ABC da Greve* (1978). Recebeu, em 1981, vários prêmios importantes e foi sucesso com o filme *Eles não usam black-tie*, adaptação da peça teatral de Gianfrancesco Guarnieri.

⁷ David Neves (1938-1994) foi diretor, crítico e roteirista de cinema. Ajudou, por meio das suas críticas de cinema, no jornal *O Metropolitano*, a concretizar o Cinema Novo como um forte movimento. Sua obra foi marcada pela abordagem lírica de personagens femininas: *Memória de Helena* (1969), *Lúcia MacCartney*, uma garota de programa (1970), *Luz Del Fuego* (1981) e *Fulaninha* (1985).

⁸ Joaquim Pedro de Andrade (1932-1988) fundou, em 1965, a produtora *Filmes do Serro*, e *Macunaíma* foi o seu filme de maior sucesso de crítica.

⁹ Luiz Carlos Barreto (1928) é fotógrafo e diretor de cinema brasileiro. Produziu 50 filmes ao longo de sua carreira, tornando-se um dos maiores produtores cinematográficos do Brasil. Foi diretor de fotografia em cinema e é autor das concepções fotográficas de *Vidas Secas* e *Terra em Transe*, que revolucionaram o estilo fotográfico dos filmes brasileiros.

¹⁰ Roberto Leher (2014) compreende a ditadura por meio de uma ação articulada entre as frações burguesas locais e dos militares com os núcleos imperialistas dominantes.

¹¹ O movimento musical tropicalista tem como principais representantes: Rogério Duprat, Torquato Neto, Caetano Veloso, Gal Costa, Gilberto Gil, Os Mutantes e Tom Zé.

instituiu a denominada “cota de tela”, definindo a obrigatoriedade da exibição anual de 56 dias de filmes nacionais nos cinemas. Em 1969, a cota passa para um total de 63 dias anuais e, em 1971, aumenta-se a "cota de tela" para 84 dias/ano.

Até meados dos anos 1960, podemos considerar que a atuação do Estado no campo do cinema estava mais limitada a legislar visando o controle e a responder algumas demandas do setor e não, necessariamente, a promovê-lo com investimentos financeiros.

Em 1966, é criado o Instituto Nacional de Cinema (INC), uma autarquia federal, pelo Decreto-Lei n. 43, de 18 de novembro (BRASIL,1966). O objetivo do INC é regular as normas de produção, importação e distribuição de filmes nacionais, além da responsabilidade de coordenar financiamentos e premiações de profissionais e empresas do ramo, passando também a financiar produções nacionais.

O Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE), nascido em 1936, é incorporado ao INC. Esse, por sua vez, passa a criar mecanismos de intervenção no mercado, com a obrigatoriedade de registros de produtores, exibidores e distribuidores, controlando, assim, as atividades cinematográficas realizadas no país.

Em 1969, o Estado, pelo Decreto-Lei n. 862, de 12 de setembro (BRASIL,1969), cria a Empresa Brasileira de Filmes S. A. (Embrafilme), com o objetivo de incentivar e distribuir filmes brasileiros no exterior e, posteriormente, financiar e coproduzir filmes nacionais, algo que era, até então, de responsabilidade do INC.

Na década de 1970, apesar do regime ditatorial vigente, observa-se também o início de novos movimentos de bases populares na área do cinema e que, mesmo diante de precariedades, contradições e censuras, emergiram para difundir e expandir a produção cinematográfica brasileira de base popular, tentando ganhar espaço, até então marcado pela elite brasileira que girava em torno da Embrafilme.

Nesse período, o cinema brasileiro entra numa nova fase chamada de “Cinema Marginal”, retomando discussões políticas e sociais da fase inicial do Cinema Novo. Cito como referência a produtora *A Boca de Lixo* com o gênero *pornochanchada*, que almejava, no cenário paulista, inserir a classe trabalhadora nas etapas de produção, exibição e distribuição de filmes nacionais, marcando presença na expansão do cinema brasileiro.

A Embrafilme, criada no ano de 1969, após a extinção do INC, promoveu a divulgação do cinema nacional no exterior, criando legislação protecionista e fiscalizadora do mercado. Com isso, o Brasil, na década de 1970, contou com um número significativo

de 3.276 salas de cinema, distribuídas entre capitais e cidades do interior, ampliando o número de pessoas com acesso a produções cinematográficas nacionais, que contavam na época com média de 80 a 100 títulos por ano.

Em 1976, foi criado o Conselho Nacional de Cinema (CONCINE), por meio do Decreto Federal n. 77.299, de 16 de março (BRASIL, 1976). O objetivo do CONCINE era substituir os conselhos deliberativo e consultivo do INCE, extinto em 1975. Em 1977, o Conselho amplia, pela Resolução de 15 de março, para 112 dias/ano a cota obrigatória para exibição de produções nacionais.

Contudo, o período da ditadura empresarial-militar no final da década de 1970 significou, para o cinema nacional, um momento de forte intervenção governamental, deixando a produção cinematográfica muito dependente do apoio do Estado e restrita a seus interesses.

A década de 1980 não foi tão promissora para o cinema nacional, pois houve declínio no número de produções nacionais e diminuição no número de salas de cinema por todo o país. Isso pode ser justificado pelo fato de que, no período de 1985 a 1990, o governo propôs mudanças para financiamento do cinema brasileiro pela Política Nacional de Cultura (PNC). Tal política permitiu a inserção de iniciativas privadas. Outro fator pode ter sido o enfraquecimento, em meados dos anos 1980, da Embrafilme. A empresa passou por um processo de declínio, sendo acusada de ineficiência e partidarismo, recebendo enormes críticas em relação à intervenção do Estado nas produções cinematográficas brasileiras (OLIVEIRA; PANNACCEF, 2017).

Logo em seguida, na década de 1990, a Embrafilme foi extinta, deixando o setor cinematográfico sem mecanismo de fomento, fato que incidiu diretamente no número de filmes nacionais produzidos nesse período. Em 1993, por exemplo, apenas três filmes foram lançados e só constavam 1.033 salas de cinema em todo o território nacional.

Em dezembro de 1991 é criada a Lei Rouanet (BRASIL, 1991) e, em 1993, a Lei de Incentivo ao Audiovisual (n. 8.685/93) (BRASIL, 1993), o que possibilita a retomada da produção do cinema brasileiro, sendo o período denominado Cinema de Retomada. Essas leis federais incentivam o investimento na produção e coprodução de obras cinematográficas e audiovisuais e na infraestrutura de produção e exibição, incentivando que pessoas físicas e jurídicas tenham abatimentos ou isenção de tributos, caso destinem verbas a projetos culturais e/ou audiovisuais. Os incentivos fiscais deviam beneficiar produções nacionais.

A Lei n. 8.685/1993 (BRASIL,1993), Lei do Audiovisual — com vigência inicial até 2003, prorrogada por diversas vezes — foi estendida até o término do ano fiscal de 2024, sendo considerada, ainda nos dias atuais, como uma das principais formas de sustento para a produção e exibição do cinema nacional. A Lei foi considerada por muitos como reaproximação do Estado com o setor cinematográfico (OLIVEIRA; PANNACCEF, 2017).

Na década seguinte, no ano de 2001, houve a criação da Agência Nacional do Cinema (ANCINE), pela Medida Provisória n. 2.228-1, regulamentada pela Lei n. 10.454 em 13 de maio de 2002. A Agência é um órgão do governo federal, cuja missão é fomentar, regular e fiscalizar a indústria cinematográfica e videofonográfica nacional. Os projetos custeados pela Lei Rouanet e pela Lei de Incentivo do Audiovisual passam a necessitar de aprovação da ANCINE.

A ANCINE é considerada um órgão centralizador, em que o Estado detém amplos poderes sobre a regulação do cinema nacional, e acusada por muitos cineastas de privilegiar grandes produtoras, pois acaba beneficiando empresas já estabelecidas no mercado. Os recursos são destinados às produtoras que conseguem maior classificação de nível junto à ANCINE. Tal classificação leva em consideração um maior número de produções realizadas, o que acaba por excluir, muitas vezes, pequenas produtoras ou aquelas que se iniciam no mercado, deixando à margem produções de cunho popular. (OLIVEIRA; PANNACCEF, 2017).

Percebemos ao longo da história, que apesar de as iniciativas para difundir a produção do cinema nacional e inserir o cinema nos espaços formais de educação, as histórias contadas na tela do cinema, em maioria, não são contadas a partir do olhar dos trabalhadores, mesmo quando estes são o tema central das produções cinematográficas. O olhar de quem conta a história é, na maioria das vezes, de quem está de fora, de quem vive outra realidade socioeconômica. E essa situação excludente não está restrita àqueles que produzem filmes, mas também àqueles que têm acesso às salas de cinema no país.

Urgências que emanam de uma sociedade que historicamente distribuiu seus bens materiais e imateriais de modo desigual, consolidando uma estrutura de classes na qual o berço e, não menos importante, o sobrenome determinaram trajetórias e destinos (MOLL; GARCIA, 2014, p. 7).

De acordo com os dados da ANCINE, no ano de 2017 o país contava com 3.223 salas de cinema, sendo 89,3% localizadas em *Shopping Centers* e nos grandes centros urbanos. Podemos considerar que houve crescimento no número de salas de cinema, em comparação aos anos anteriores: em 2013, existiam apenas 2.679 salas de exibição no país. Mas o crescimento não significou democratização do acesso. No ano de 2015, por exemplo, 46% da população brasileira não tinha nenhuma sala de cinema no seu município. A experiência de ir ao cinema ainda é restrita a 10,4% dos municípios do país, uma vez que as salas de cinemas estão concentradas nas grandes capitais.

Em relação ao perfil dos frequentadores de salas de cinema, segundo dados da ANCINE (2017) somente 15% da população brasileira vai ao cinema com regularidade. As estatísticas também evidenciam a concentração do consumo cultural entre camadas da população com níveis de renda mais elevados e maior escolaridade: 45% do público que vai ao cinema ganha mais de R\$4.500,00 e 45% tem doutorado/mestrado/pós-graduação/MBA. Além disso, a maior parte das pessoas que vai ao cinema no Brasil assiste filmes estrangeiros, especialmente produções de Hollywood, o que corresponde a 19% dos entrevistados; apenas 3,9% dos entrevistados assistem filmes brasileiros. O alto custo dos ingressos dos cinemas também pode ser considerado outra questão que dificulta o acesso.

Mas, Duarte (2002, p. 14) alerta que o gosto pelo cinema ainda está muito ligado à origem social e cultural dos sujeitos.

[...] ir ao cinema, gostar de determinadas cinematografias, desenvolver recursos necessários para apreciar os mais diferentes tipos de filmes etc. longe de ser apenas uma escolha de caráter exclusivamente pessoal, constitui uma prática social importante que atua na formação geral dessas pessoas e contribui para distingui-las socialmente. Em sociedades audiovisuais como a nossa, o domínio dessa linguagem é requisito fundamental para se transitar bem pelos mais belos campos sociais.

Em 2017, foram registrados na ANCINE 360 filmes de longa-metragem, mas apenas 160 deles foram lançados em salas de cinema. Os demais filmes ficaram restritos à internet, a festivais e outros espaços alternativos. Isso ocorre pelo fato de as salas de cinema dos *Shoppings Centers* privilegiarem produções estrangeiras e, também, pela falta de valorização e de publicidade destinada aos filmes nacionais. Os filmes brasileiros recentes lançados no circuito comercial e nas grandes salas de cinema, e que tiveram maior número de espectadores, são da Globo Filmes, produtora ligada ao grupo Globo. Ou seja, a

distribuição está restrita a um determinado grupo que detém o capital financeiro e midiático. A concentração do cinema nacional nas mãos de pouquíssimas empresas contribuiu para o processo de massificação e homogeneização que não privilegia diferenças culturais referentes à idade, ao sexo, à classe social, à região etc. nas telas de cinema.

Oliveira e Pannaccef (2017, p. 17) argumentam que:

Filmes coproduzidos pela Globo e com distribuição realizadas por ‘majors’, por exemplo, parecem definir o tipo de obra que deve ser exibido aos brasileiros; os filmes com visão mais comercial e não os tantos outros criados pelo país afora. Isso resulta numa incapacidade do público em absorver o crescimento, a diversidade e quantidade de filmes nacionais lançados e automaticamente de se autor reconhecer em filmes que carregam a nossa cultura (grifo do autor).

No ano de 2014, após um longo percurso, foi aprovada a Lei n. 13.006/2014 (BRASIL, 2014), que determinava exibição obrigatória de, no mínimo, duas horas semanais de filmes de produção nacional nas escolas, constituindo componente curricular complementar, integrado à proposta pedagógica. O objetivo, de acordo com os autores da Lei, era apoiar a indústria cinematográfica nacional e criar o hábito para que as pessoas viessem a frequentar salas de cinema no país, incentivando dessa forma a economia do cinema nacional. A Lei menciona que todo cineasta que receber financiamento público para elaborar suas obras deverá disponibilizar parte da quantidade dos filmes produzidos para as escolas, ou autorizar o *download* da obra. A proposta da Lei é democratizar o acesso ao cinema brasileiro, sendo a escola considerada um importante espaço para o encontro entre cinema, professores, alunos e comunidade (FRESQUET, 2015).

Rosália Duarte, em entrevista concedida a Adriana Fresquet, em maio de 2015, faz alguns apontamentos relevantes sobre a Lei n. 13.006 e sinaliza alguns problemas que, segundo ela, podem inviabilizar a sua aplicação nas escolas, dentre eles: forte tendência para o não cumprimento de leis no Brasil; falta de condições necessárias para sua aplicabilidade; falta de diálogo com Secretarias de Educação; ausência de plataforma digital específica para a difusão gratuita desses filmes, disponibilizada pela Secretaria de Audiovisual; maiores informações acerca das produções exibidas nas escolas e atualização dos filmes; falta de investimentos na formação inicial e continuidade de profissionais da educação com o cinema; e inclusão de filmes independentes e de menor orçamento. Contudo, a pesquisadora não descarta que a Lei pode ser um avanço para o cinema nacional, favorecendo a articulação

entre o cinema e a educação, mas alerta que os pontos destacados precisam ser repensados para se conseguir democratizar o acesso a essa linguagem no Brasil.

Destaco que, apesar de alguns avanços no campo legislativo para o cinema, ainda não conseguimos democratizar a distribuição e a produção de filmes nacionais. Tradicionalmente, o mercado audiovisual (produção, distribuição e exibição) sempre foi restrito as classes dominantes, em função de investimentos necessários para sua execução e pela limitação de espaços para exibição. Torna-se urgente a mudança do atual quadro da indústria cinematográfica no Brasil para que outras narrativas e estéticas apareçam nas telas de cinema, principalmente oriundas da classe trabalhadora.

Cinema e educação: reflexões sobre alteridade e política

A relação entre educação e cinema, especialmente nos espaços formais, ainda está imbuída de uma concepção de cinema na escola que visa apenas a utilizá-lo como ferramenta educacional. Mas romper com essa lógica não é tarefa fácil, levando em consideração que ainda encontramos muita resistência por parte de alunos e professores, por considerarem que o conhecimento escolar está atrelado apenas à linguagem escrita, desconsiderando todo o potencial formativo e pedagógico do cinema, em detrimento de atividades consideradas de fato educativas “Defendemos o direito de acesso amplo ao conhecimento, mas não defendemos o direito ao acesso ao cinema. Até quando ignoraremos o fato de que cinema é conhecimento?” (DUARTE, 2002, p. 20).

Mas ao trabalharmos com essa perspectiva, o cinema não propicia o encontro com a alteridade, ou seja, não proporciona que a rua, o bairro, a cidade e tantos outros territórios sejam pensados com o cinema, numa relação que permita, a partir da linguagem cinematográfica (quadro, luz, ritmos...), ampliar as nossas experiências a partir do que vemos, produzimos e sentimos: “O cinema vai para a escola não como texto ou como tema, mas como ato e criação.” (MIGLIORIN, 2015, p. 27).

Duarte e Alegria (2008, p. 74) ressaltam que essa pode parecer uma proposta ousada para a escola, conforme salientam no trecho a seguir:

Propostas desse tipo podem parecer inadequadas à nossa realidade, frente aos graves problemas que ainda persistem em nosso sistema escolar, sobretudo no que se refere à alfabetização e ao letramento. Pode

parecer estranho propor que a escola tenha entre seus muitos objetivos a formação estética audiovisual se ainda não conseguiu resolver o problema da aquisição plena da linguagem escrita. Entretanto, se admitirmos que, embora fundamental e necessário, o domínio da leitura e da escrita não é suficiente para garantir equidade na disputa por postos de prestígio em sociedades onde a linguagem audiovisual precede (e envolve) o contato com o texto escrito, não parecerá absurdo esperar que os estudantes tenham, na escola, acesso a conhecimentos que lhes possibilitem fazer o julgamento estético de obras produzidas em linguagem audiovisual.

Desta maneira, a arte não deveria estar na escola no sentido unicamente do ensino, numa perspectiva tradicional das disciplinas da grade curricular e, geralmente, sob a responsabilidade de um professor especializado. A arte deve priorizar a democratização do acesso a bens culturais e a possibilidade de encontro com outras maneiras de ver e enxergar o mundo, sendo esse um grande potencial do cinema (BERGALA, 2008).

O cinema, assim como a literatura, a pintura, a música, pode ser um importante mecanismo para refletirmos sobre questões que perpassam o nosso cotidiano e os processos educativos que experimentamos ao longo da nossa existência. Mas de qual cinema estamos falando?

Ainda existe uma marca muito forte dos processos industriais no mercado cinematográfico e no cinema como entretenimento. Entendemos o cinema de entretenimento como aquele de narrativa de fácil compreensão, com histórias contadas de maneira linear, ou seja, com começo, meio e fim, produzidos em escala mundial. Os finais são previsíveis e, geralmente, terminam de forma a agradar ao público.

O cinema na formação dos trabalhadores pode propiciar o encontro com filmes que se contraponham à estética do cinema de entretenimento e às narrativas de Hollywood e da Globo Filmes. Ou seja, disponibilizar filmes que não façam parte do universo cultural dos alunos, filmes tidos como “não comerciais” e em que o olhar masculino, branco, ocidental e heterossexual não predomine nas representações, abordando temáticas e pontos de vista distintos, fora do que comumente chamamos de cinema dominante.

É fundamental possibilitar, na hora da escolha dos filmes, que jovens e adultos tenham contato com várias estéticas, pois o cinema é o lugar do estranhamento, do confronto, do perturbador, sendo essa uma grande potência do cinema como arte.

Sendo assim, existe no cinema a possibilidade de inventar ou reinventar o mundo, sem necessidade dessa linguagem estar presa a uma representação exata das coisas. A

linguagem do cinema não está preocupada com a fidelidade das imagens e com os encadeamentos das narrativas. Por isso, o encontro com filmes que trazem outra estética, diferente daquelas que estamos habituados a ver no cinema comercial de frequência permanente, seria a melhor resposta para o poder de mobilização dos filmes considerados filmes “pipoca”. Esses, tidos como inferiores pelos críticos de cinema, contêm uma suposta ausência de atributos artísticos e linguagem simples.

Carrière (2014) nos provoca ao afirmar que a força do cinema está justamente no incômodo que ele pode trazer ao telespectador, e que a arte não necessariamente precisa agradar ao público. No livro *A linguagem secreta do cinema*, o autor relata que numa conversa com Buñuel, no México, sobre um recente filme do cineasta, *O fantasma da liberdade*, Buñuel ficou triste e melancólico, após descobrir que a obra havia agradado totalmente à crítica parisiense. Para ele, isso significava um mau sinal, pois toda aprovação unânime é perigosa, significando uma obra que não provoca conflitos, sendo apenas conciliatória e convencional.

Segundo Carrière (2014, p. 31), a arte não deve ser ensinada, mas experimentada, algo que nem sempre é dito pelo discurso do saber, pois o encontro com a arte pode estar exatamente no não dito, no silêncio provocado pelo encontro com a alteridade: “[...] a arte pode deixar muito espaço, às vezes o espaço todo, para a criação e a imaginação dos sujeitos.”.

Mas essa experiência provoca, também, sensibilização política, porque o cinema que faz pensar, que desacomoda e incomoda, possui potencial altamente formativo, muito mais do que aquele que apenas reproduz valores e informações já conhecidos. Esse cinema que educa, que leva à reflexão, é um cinema que passa por uma experiência de sensibilização estética e política.

Considera, ainda, urgente que os trabalhadores mostrem todo o seu potencial criativo, principalmente na expressão da arte e de toda beleza e técnica que lhes são necessárias, amplificando vozes e discursos produzidos por grupos subalternizados. A possibilidade de os jovens e adultos não serem apenas espectadores, mas, também produtores de cinema.

Pereira (2000, p. 73), no trabalho intitulado *A linguagem audiovisual na formação de professores e professoras como uma questão de direito* nos incita a pensar sobre a importância e o direito de acesso à linguagem audiovisual na formação inicial de professores.

É preciso que o uso e a reflexão dos “meios eletrônicos” na formação de professores e nas escolas de um modo geral seja um direito [...]. Um direito ao manejo e recriação política do uso numa era onde este patrimônio perpassa as relações das sociedades, dos indivíduos [...] um direito inclusive de não usá-los.

Para Cezar Migliorin (2015, p. 12) “[...] todo estudante é capaz de fazer cinema. Ou seja, é capaz de atuar criativa e criticamente com a câmera; é capaz de receber e de inventar um mundo.”.

Os dois pesquisadores — Pereira e Migliorin — nos alertam de que a discussão sobre educação e cinema deve ir para além da importância da exibição de filmes nos espaços escolares, devendo garantir também aberturas para a criação artística, ou seja, professores e alunos devem ter assegurada a produção autoral com o cinema como direito, na sua formação inicial e continuada.

No livro supracitado, Migliorin (2015, p. 164) relata a surpresa de um aluno quando descobriu que produziria um filme: “Eu vou fazer um filme, eu nunca fiz um filme!”. O fato nos remete à ideia de que fazer um filme não é algo comum, acabando-se por considerar que o feito não está em nosso campo de possibilidades.

Os autores citados são enfáticos ao afirmarem que os espectadores e os realizadores de cinema podem ser profundamente afetados pela experiência com a sétima arte¹². Isso significa que fazer um filme passa pela possibilidade da experiência que pode ocorrer também a partir da experimentação.

O estudante traz consigo experiências, práticas e saberes, os quais devem ser aproveitados no processo de construção coletiva do conhecimento. A ele é garantido o direito fundamental de ser/pensar/agir contra a lógica do sistema e contra a educação do consenso, aquela que quer mantê-lo subalternizado. Com isso, as propostas curriculares podem realizar uma interlocução com as experiências dos sujeitos por meio da linguagem cinematográfica. Nesse sentido, a escola pode desempenhar importante papel na democratização de histórias oriundas da classe trabalhadora, trazendo outras referências e perspectivas de mundo para o debate público, o cinema, nesse sentido, pode contribuir consideravelmente para a formação dos trabalhadores.

¹² O cinema é denominado de sétima arte porque em 1911, Riccoto Canudo, escreveu o *Manifesto das Sete Artes*, dividindo as artes por meio de um sistema que possui relação com o espaço (pintura, escultura e arquitetura) e tempo (música, dança e poesia). Numa ordem de descobertas o cinema seria a sétima arte e a síntese de todas as outras, pois sua criação envolve os elementos que constituem espaço e tempo (XAVIER, 2017)

O fato de serem criados espaços para que os alunos possam contar suas histórias a partir do domínio da linguagem do cinema, pode ser considerado um ato político. Ou seja, brincar, narrar, experimentar sons e imagens, pode ser considerada também uma grande força política do cinema.

Outro aspecto importante da produção do cinema na escola estaria para além de um roteiro “politicamente correto” e do tema escolhido pelos alunos, pois uma história classificada inadvertidamente como “não engajada” pode trazer na narrativa elementos que questionam representações sociais amplamente difundidas e contribuem para conhecer os alunos e problematizar o senso comum. Nesse sentido, Gramsci (1999) nos auxilia, pois discutiremos com os nossos alunos as concepções hegemônicas que prescindem de uma análise do senso comum, possibilitando uma elevação ao bom senso a partir da mediação no campo da práxis. O debate não se reduz ao tema do filme, mas discute também em que medida as produções abordam os papéis sociais dos personagens ou utilizam imagens clichês¹³.

Para observar como os jovens e adultos trabalhadores contam as suas histórias, precisamos observar como as práticas sociais foram elaboradas individualmente, dando sentidos e interpretações a suas vidas e aos produtos culturais produzidos por eles para além dessa experiência. Ou seja, o que essas histórias nos contam e nos revelam sobre suas vidas, trazendo os atravessamentos entre memórias pessoais e coletivas, por entendermos que essas não estão isoladas, mas interpenetram-se.

Entendendo experiência em seu sentido pleno, o que Walter Benjamin (1994) denomina de “experiências plenas”, pois não é algo temporário, efêmero e imediatista, que não se reduz a lógica do espetáculo e do consumo imposto pelo capital. Mas uma experiência que nos sensibiliza e que possibilita reflexões profundas sobre a vida e o contexto social e político que estamos imersos, sendo essa uma ação potencialmente transformadora.

A sociedade brasileira silencia os conhecimentos tecidos pelos sujeitos historicamente subalternizados, no que se refere a seus saberes e experiências em todos os níveis — políticos, sociais e artísticos —, visando impossibilitar que tais conhecimentos sejam amplamente difundidos. Ou seja, reproduzimos, de forma desigual, a produção e a distribuição

¹³ De acordo com o Dicionário Houaiss, a palavra clichê é empregada para tudo aquilo que é objeto de repetição e perdeu a originalidade. Dessa forma, uma imagem clichê seria uma imagem que se tornou previsível e repetitiva.

de bens materiais e imateriais acumulados pela sociedade. Some-se a isto, o grave problema da desigualdade social no Brasil, demonstrado pela distribuição desproporcional de renda, onde contextos de negação e exclusão são facilmente identificados.

Mesmo com o reconhecimento da educação como direito pleno a ser garantido pelo Estado brasileiro, ainda temos um longo caminho a percorrer para garantir uma escola que contemple anseios e reais necessidades dos trabalhadores do país. Uma escola que possibilite uma formação crítica e permita transformar as bases desiguais da sociedade, e que garanta não apenas o acesso à educação, mas uma escola que contemple todas as dimensões de uma formação humana integral.

Conforme salienta Rummert (2014, p. 12)

[...] desigualdades sociais que se expressam, por exemplo, na negação do direito de acesso efetivo à educação integral e, portanto, às bases do conhecimento. É importante, também, ressaltar que não nos referimos, aqui, aos conhecimentos instrumentais e fracionados, cuja distribuição social é regulada pelos interesses e necessidades das forças produtivas, ou seja, do conjunto dos meios de produção, da força de trabalho, do modo de trabalho etc. Tratamos, ao contrário, do conhecimento compreendido em seu sentido pleno que possibilita aos seres humanos se apropriar das diferentes expressões da história de seu tempo – contidas na ciência, nas tecnologias e nas artes – para compreendê-la criticamente e, sobretudo, para transformá-la.

O cinema nas escolas e nos espaços não formais de educação pode democratizar os lugares de fala e o direito de os sujeitos contarem suas histórias, permitindo a ampliação do campo de possibilidades políticas e estéticas. Trata-se de uma experiência que afeta a comunidade como um todo, difundindo uma linguagem usualmente não acessível à classe trabalhadora, tendo como horizonte a emancipação humana.

Ou seja, o currículo na escola pública coloca em questão o contexto mais amplo da luta de classes. Por isso, a necessidade de investir em uma ação educativa para estudantes jovens e adultos que a partir de uma proposta política e pedagógica, vise à reflexão do produto cinematográfico que a nós foi apresentado com estereótipos e valores simbólicos equivocados, especialmente, ao conteúdo que tem acesso à classe trabalhadora.

Referências

ANCINE. **Distribuição Satelital (Nota Técnica)**. 2017. Disponível em: [bhttps://oca.ancine.gov.br/sites/default/files/repositorio/pdf/distribuicao_satelital_nota_ecnica.pdf](https://oca.ancine.gov.br/sites/default/files/repositorio/pdf/distribuicao_satelital_nota_ecnica.pdf) Acesso em: 13 de ago. de 2020.

BRASIL. **Decreto nº 21.240, de 4 de abril de 1932**. Nacionaliza o serviço de censura dos filmes cinematográficos, cria a "Taxa Cinematográfica para a educação popular e dá outras providências. Distrito Federal: Governo Federal, 1932. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21240-4-abril-1932-515832-publicacaooriginal-81522-pe.html#:~:text=Nacionalizar%20o%20servi%C3%A7o%20de%20censura,1%C2%BA%20do%20decreto%20n.> Acesso em: 19 ago. 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 43, de 18 de novembro de 1966**. Cria o Instituto Nacional do Cinema, torna da exclusiva competência da União a censura de filmes, estende aos pagamentos do exterior de filmes adquiridos a preços fixos o disposto no art. 45, da Lei nº 4.131, de 3-9-62, prorroga por 6 meses dispositivos de legislação sobre a exibição de filmes nacionais e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1966. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0043.htm#:~:text=DECRETO%20DLEI%20N%C2%BA%2043%2C%20DE%2018%20DE%20NOVEMBRO%20DE%201966.&text=Cria%20o%20Instituto%20Nacional%20do,45%2C%20da%20Lei%20n%C2%BA%204%20. Acesso em: 19 ago. 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 862, de 12 de setembro de 1969**. Autoriza a criação da Empresa Brasileira de Filmes Sociedade Anônima (EMBRAFILME), e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1969. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Del0862.htm#:~:text=DECRETO%20DLEI%20N%C2%BA%20862%2C%20DE,que%20lhes%20confere%20o%20art. Acesso em: 19 ago. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 77.299, de 16 de março de 1976**. Cria, no Ministério da Educação e Cultura, o Conselho Nacional de Cinema - CONCINE - e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1976. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-77299-16-marco-1976-425826-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 19 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 8.313 de 23 de dezembro de 1991**. Lei Rouanet. Restabelece princípios da Lei nº 7.505, de 2 de julho de 1986, institui o Programa Nacional de Apoio à Cultura (Pronac) e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1991. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8313cons.htm. Acesso em: 19 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 8.685, de 20 de julho de 1993**. Cria mecanismos de fomento à atividade audiovisual e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1993. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8685.htm. Acesso em: 19 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014**. Acrescenta § 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação

nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13006.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2013.006%2C%20DE%2026,nas%20escolas%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica. Acesso em: 19 ago. 2022.

BENJAMIN, Walter. **O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

BERGALA, A. **A hipótese-cinema**. Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Rio de Janeiro: Booklink, 2008.

CARRIÈRE, J.-C. **A linguagem secreta do cinema**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014.

DUARTE, R. **Cinema & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

DUARTE, R.; ALEGRIA, J. Formação estética audiovisual: um outro olhar para o cinema a partir da educação. Porto Alegre, Rio Grande do Sul: **Educação e Realidade**, v. 33, n. 1, p. 59-80. jan./jun. 2008.

FRESQUET, A. (org.). **Cinema e educação: a Lei 13.006**. Reflexões, perspectivas e propostas: Universo Produção, 2015.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. v. 1. Ed. e trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

LEHER, R.; SILVA, S. A universidade sob céu de chumbo: a heteronomia instituída pela ditadura empresarial-militar. **Universidade e Sociedade**, n. 54, 2014, p. 6-18.

MIGLIORIN, C. **Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá**. 1. ed. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2015.

MOLL, J.; GARCIA, S. Prefácio. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículo em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 7-9.

OLIVEIRA, P. V. de O.; PANNACCI, R. C. Fomento ao Cinema Brasileiro: o papel do Estado. São Paulo: **Revista Anagrama: Revista Científica Interdisciplinar da Graduação**, v. 2, ano 11, jul./dez. 2017, p. 1-29.

PEREIRA, J. V. **Negociação dos desejos - a linguagem audiovisual na formação de professores e professoras como uma questão de direito**. 2000. Dissertação (Curso de Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro- UERJ, 2000.

RUMMERT, S. M. **Processos de aprendizagem de jovens e adultos da classe trabalhadora**: contribuições à escola emancipadora. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

XAVIER, I. **Sertão Mar**: Glauber Rocha e a estética da fome. São Paulo: Brasiliense. 1983.

XAVIER, I. **Sétima Arte, um culto moderno**: o idealismo estético e o cinema. São Paulo: Edições Sesc, 2017.

CAPÍTULO 4

TEATRO DO OPRIMIDO: mercadoria x vida*

Geo Britto

Augusto Boal dizia o seguinte: “Eu admiro muito as pessoas que dedicam sua vida à arte, mas admiro mais aqueles que dedicam a sua arte à vida”. Nessa frase, nessa pequena frase, eu acho que já fica bem claro qual é a proposta de Augusto Boal em relação à forma de se trabalhar a cultura, a arte e, mais especificamente, o teatro, a linguagem que ele escolheu para se dedicar e se aprofundar. Aqui, a forma de expor a temática apontada não vai ser através de um texto puramente teórico. Vou usar a experiência vivida, a própria práxis teatral da formação de Boal, para apontar sua relação (e opinião crítica) com a sociedade capitalista e os dilemas que nos colocam nesse desafio permanente entre vida e mercadoria — um ponto que perpassa todas as pessoas que buscam ser críticas ao capitalismo. Como diz Marx (2013, p. 113), logo na abertura do livro *O Capital*, “[...] a riqueza das sociedades em que domina o modo de produção capitalista apresenta-se como uma ‘imensa acumulação de mercadorias’”. É um sistema que vive de mercadoria e no qual tudo é mercadoria.

Como romper com esse dilema estando dentro do capitalismo e com nossas contradições permanentes? Nessa perspectiva, vou apresentar um pouco da história de Boal e, simultaneamente, a sua formação e a construção de uma metodologia teatral — o Teatro do Oprimido (TO), sistematizado por ele — para ser usada e experimentada como um exercício teórico e prático anticapitalista. Vou fazer um pequeno histórico, ainda, do que é o TO.

Augusto Boal foi diretor do Teatro de Arena durante 15 anos. Assumiu o posto em 1956, quando criou o grupo junto com José Renato, Guarnieri, Vera Gertel, Cecília Thompson, Vianninha, Chico de Assis, Nelson Xavier, Lima Duarte, Dina Sfat, Milton Gonçalves, Myriam Muniz, Paulo José, Caetano Veloso, Gilberto Gil e outras pessoas, que entraram e saíram em diferentes momentos. O Teatro de Arena foi criado já com uma proposta de crítica à ideia de teatro. O que fazer? Como fazer? O que montar? Para quem se apresentar? Essas e outras perguntas questionavam a relação com o público e a realidade

*DOI – 10.29388/978-65-81417-74-1-0-f.70-88

brasileira, que, naquele período, estava sendo muito debatida nas mais diversas áreas. Especialmente em São Paulo, que sediou a Semana de Arte Moderna, em 1922, com música, arquitetura, literatura, pintura e outras expressões artísticas sendo apresentadas numa proposta mais popular, buscando uma obra de arte mais próxima da realidade brasileira. Mas o teatro não esteve tão presente, mesmo que um de seus organizadores, Oswald de Andrade, já tivesse escrito diversas peças.

Na minha opinião (da qual muitos podem divergir), o modernismo no teatro começou um pouco mais tarde, a partir dos anos 1940 e 1950, principalmente com Nelson Rodrigues, que é considerado o pai do teatro moderno brasileiro, com textos que trazem algumas temáticas sociais entre muitos temas tabus. Costumo brincar que ele é o maior reacionário subversivo que eu conheço, pois levou aos palcos as questões da sexualidade, da traição, do incesto, da religiosidade, da mídia e muitas outras, mas, ao mesmo tempo, apoiou o golpe militar de 1964.

O crítico teatral Sábato Magaldi,¹ em um texto comemorativo publicado na Folha de S. Paulo por ocasião dos 50 anos da estreia de “Vestido de Noiva”, escreveu:

Não me lembro de peça que, no cinquentenário de sua estreia, provocasse a celebração de Vestido de Noiva. Comemoram-se o centenário do nascimento ou morte dos autores e algumas datas mais. O que se passa agora é inusitado. Talvez a razão dos festejos, além da grande voga de que Nelson Rodrigues goza hoje, esteja em que no dia 28 de dezembro de 1943, no Municipal do Rio de Janeiro, nascia o teatro brasileiro moderno.

[...] O polonês Ziembinski (primeiro diretor da peça), foragido da Segunda Grande Guerra, **impunha a noção de equipe, contra a anterior hegemonia do astro sobre o restante do elenco, e valorizava todos os elementos de uma arte que se queria autônoma. [...] E Tomás Santa Rosa desenhou um cenário insuperável, pelo arrojo da concepção e pela pureza de linhas. Na verdade, a “intelligentsia” teatral estava madura para o salto.**

O dramaturgo sempre explicou o seu “achado” como o produto de “ações simultâneas em tempos diferentes”. [...] a grande invenção de Nelson, dramatizando conquistas da psicanálise, foi ter libertado a personagem da aparência unitária do consciente, para trazer à tona as forças da subconsciência² (MAGALDI, 1993, p. 6-4, grifo do autor).

¹ Sobre Sábato Magaldi ver: FRAZÃO, Divia. **Sabato Magaldi**. Crítico do teatro brasileiro. Biografia de Sábato Magaldi. Disponível em: https://www.ebiografia.com/sabato_magaldi/. Acesso em: 10 ago. 2022.

² MAGALDI, S. Vestido de Noiva Completa 50 anos como marco do teatro. **Folha de S. Paulo [on line]**, caderno mais! p.4, 26 dez. 1993. Disponível em: <https://acervo.folha.com.br/leitor.do?numero=12284&keyword=MAGALDI>

Antes dessa peça as linguagens eram solenes e mais formalizadas. Em Nelson Rodrigues é possível observar uma valorização da linguagem da classe média urbana e dos diálogos do cotidiano. Sua relação com Boal foi muito próxima na amizade e na paixão pelo teatro — apesar de serem muito diferentes, diria até opostos, na política, como Boal contaria carinhosamente em entrevistas.

Eu tinha dezoito anos magros, tímidos e assustadiços. Fui à redação do seu jornal com as pernas tremendo e os dentes ritmados, e o convidei para fazer uma conferência.

— Conferência para químicos? O que é que a química tem a ver com o teatro?

— Químicos só, não: vai vir todo mundo. E veja bem, química tem muita relação com teatro, sim, mas isso eu explico depois. Porque, sabe, desde os tempos da alquimia... Idade Média, essas coisas... Bom, deixa pra lá.

— Onde?

— Na Escola não dá, porque fica longe, na Praia Vermelha, e virá tanta gente que não haverá lugar no nosso pequeno auditório.

— Tanta gente?

— Claro: eu espero umas quinhentas pessoas.

— Quando?

— Na semana que vem, pode ser?

— Só se for à tarde. Seis horas.

— Melhor ainda.

Saí delirante. Como estudante de Química não lembro se ia bem nos estudos, mas como Diretor Cultural eu já me revelava um gênio. Nelson Rodrigues na Química? Melhor do que isso, só se fosse Getúlio Vargas se suicidando na Odontologia, com o motor no coração!³ (BOAL, 2007, p.8-9).

O encontro foi um completo fracasso, poucos estudantes foram, mas desse “desencontro” surgiu a amizade entre os dois. Nelson se tornou seu primeiro professor de dramaturgia, segundo Boal (2007, p.10):

Ficamos amigos, apesar do fiasco. Tive coragem de pedir que lesse uma peça minha e ele não só a leu, mas escreveu em cima do meu texto as suas sugestões. Leu outras peças minhas e eu as dele, que ele me dava em cópias de papel carbono azul, quase ilegíveis: a cópia que me dava era sempre a quinta que ele batia com força na sua velha máquina de escrever, mas a minha imaginação admirativa decifrava as palavras diáfanas (BOAL, 2007, p.10)

[%2CSABATO&anchor=4951525&origem=busca&originURL=&pd=16b6f912459ef7f1c592407febb15fac.](#)
Acesso: 10 ago. 2022

³ O texto foi lido na Flip (Festa Literária Internacional de Paraty), em 5 de julho de 2007.

O principal conselho que me dava, e eu me lembro bem, era: “Deforma!”⁴

Apesar de escrever, mais tarde, uma coluna intitulada “A Vida Como Ela É”, **Nelson me aconselhava a deformar a realidade como ela não era, ou, pelo menos, mostrar a minha visão da realidade — fugir da fotografia.**

Tinha razão: teatro não é a reprodução do real, é a sua transubstanciação. Arte é Metáfora, não cópia servil.

Éramos amigos especiais. Grandes amigos psicológicos, digamos assim, e ferrenhos adversários ideológicos. Em política, Nelson era um carinhoso inimigo irreconciliável⁵ (BOAL, 2007, p. 10, grifo do autor).

O conceito do “deformar” ficou com Boal praticamente por toda a sua vida, seja na dramaturgia, na direção ou na criação da imagem de um espetáculo. Conselhos como esses eram frequentes na sua direção artística no Centro de Teatro do Oprimido (CTO-Rio). Dessa forma, ele buscava ir além de uma proposta naturalista e/ou realista. Segundo o dramaturgo, sua politização se deu desde jovem, a partir de sua vivência:

A politização foi fora do teatro. Meu pai era dono de uma padaria, e desde os 11 anos eu o ajudava. Então, via uma população de trabalhadores do curtume carioca que frequentavam a padaria, a maioria negra e todos pobres. A politização se deu pelo choque de classes. Minha família não era rica, meu pai tinha padaria, duas ou três casas na Penha, um bairro operário, mas havia uma diferença muito flagrante entre mim e os colegas que jogavam futebol comigo. Eles eram pobres, passavam por dificuldades. Na hora de jogar futebol, o time era coeso, “todos por um e um por todos”. Depois, um ia dormir numa casa com o chão todo quebrado e eu ia para uma casa bonita e gostosa. Isso dava a um jovem com aquela idade um sentido de que alguma coisa estava errada. O senso de injustiça despertou⁶ (BOAL, 2004, n.p).

A vivência de Boal mostra as complexidades do seu processo de formação e que este não é linear nem feito somente da experiência do trabalho, do partido político ou da

⁴ Em uma entrevista feita com Lauro Cezar Muniz, ele diz que Boal deu a ele o mesmo conselho, muito interessante, nos anos 1950, no Arena. Mas, agora, Boal era o professor, e não mais o aluno. MUNIZ, L.C. Entrevista a Geo Britto: São Paulo. 2014.

⁵ Ver BOAL, A. **Hamlet e o filho do padeiro**. Rio de Janeiro: Ed. Record, 2000. p. 113. Nelson Rodrigues apoiou o golpe empresarial-militar de 1964. Mesmo com essa grande divergência política, quando Boal foi preso e levado ao Doi-Codi, em 1971, Nelson, já um dos mais famosos intelectuais do Brasil, escreveu um artigo em sua defesa. Disponível em: <http://augustoboal.com.br/2019/03/15/o-artista-augusto-boal-nelson-rodrigues/> Acesso em: 20 ago.2020.

⁶ BOAL, A. Augusto Boal. Entrevista concedida a Rose Spina e Walnice Nogueira Galvão. **Revista Teoria e Debate**, [online]. São Paulo: Edição 20/01/2004, s/p. Disponível em: <http://www.teoriaedebate.org.br/materias/cultura/augusto-boal?page=full>. Acesso em: 22 fev. 2015.

família, mas acontece a todo momento em sua totalidade. A exemplo do que Sartre (2002) ironiza na “Crítica da Razão Dialética”, com suas críticas às concepções tradicionais marxistas:

Os marxistas de hoje só se preocupam com os adultos: ao lê-los, podia-se crer que nascemos na idade em que ganhamos nosso primeiro salário; eles esqueceram sua própria infância, tudo se passa, ao lê-los, como se os homens experimentassem sua alienação e retificação, **de início, no seu próprio trabalho**, quando cada um a vive **antes de tudo**, como criança, **no trabalho de seus pais**⁷ (SARTRE, 2002, p. 57, grifo do autor).

Boal aprendeu muito com Nelson, mas ele sempre deixou claro que o admirava no mesmo nível em que discordava dele politicamente. Nelson Rodrigues (1971), apesar de ter apoiado o golpe empresarial-militar de 1964, publicou uma carta⁸ no jornal defendendo Boal quando este foi preso pela ditadura, afirmando que ele não era metido em política. Para tentar salvar o amigo, ele disse que Boal só se interessava por teatro, como se o teatro fosse algo neutro. Porque essa é outra imagem que a sociedade tem, não só do teatro, mas da arte. Quando a gente fala de arte, as pessoas geralmente acham que ela está acima de quaisquer debate e conflito — algo quase virtual, feito num castelo de mármore por anjos celestiais. Como se ela não fizesse parte da sociedade e de sua luta de classes. E a arte, como qualquer outra forma social de conhecimento, seja matemática, seja física, seja o que for, está dentro e não fora da sociedade capitalista em que vivemos. Então, ela faz parte de todos os processos históricos. Às pessoas que querem insistir nessa temática de arte neutra, eu faço uma sugestão: que assistam ao documentário “Arquitetura da Destruição” (1992).⁹

O filme mostra como o nazismo e a arte estavam conectados, e que Hitler não tinha só um projeto político e econômico, mas também um projeto estético, quer dizer, um não está desassociado do outro. Quando ele falava do ariano, do branco de olhos azuis, queria que isso se expressasse na arte. Essa era a arte que ele apoiava e a visão de mundo que queria implementar. Apesar de ter sido derrotado, muitos dos seus pensamentos e ideais permanecem ainda hoje, alguns inclusive sendo implementados legalmente mundo

⁷ SARTRE, J-P. **Crítica da razão dialética**: precedido por questões de método. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

⁸ Crônica de 18/03/1971, publicada no livro “O Reacionário, memórias e confissões”, de Nelson Rodrigues, em 1971. Disponível em <http://augustoboal.com.br/2019/03/15/o-artista-augusto-boal-nelson-rodrigues/> Acesso: 20/08/2020

⁹Arquitetura da Destruição (1992). Título original: Undergågens Arkitektur. País de produção: Suécia Ano de produção: 1992. Direção: Peter Cohen Narração: Bruno Ganz. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WNQk0OwyoBw> Acesso em: 20 fev. 2021.

afora. Por exemplo, há mais de 70 países que proíbem as pessoas de se assumirem como LGBTQI+ e se relacionarem com parceiros do mesmo gênero.

Então, Boal quis fazer uma arte crítica, que seria sua resposta ao mercado, mas, ao mesmo tempo, ele estava dentro de um mundo capitalista, onde você tem que vender a sua mercadoria: seu trabalho. Muitos acham que a arte não faz parte dessa categoria, mas faz, porque ela foi realizada por trabalhadores, assim como todos os produtos que existem numa sociedade capitalista. São os operários da cultura que constroem a mercadoria chamados arte: músicas, peças, filmes. Enfim, todos os produtos artísticos são feitos por trabalhadores — e devem ser vendidos de alguma forma. Boal, junto com o Teatro do Oprimido, enfrentou esse dilema constantemente.

Além de Nelson Rodrigues, nessa mesma época entra em cena outra pessoa fundamental na formação política e teatral de Boal: Abdias Nascimento,¹⁰ diretor e criador do Teatro Experimental do Negro, em 1944. Formado exclusivamente por negros e negras, o TEN já nasceu com a proposta crítica de não ser somente um grupo de teatro. Abdias sempre falava que o TEN era também um movimento de luta, e Boal aprendeu muito com ele e todo o grupo, conhecendo inclusive Joãozinho da Gomeia, o rei do candomblé (FUNDAÇÃO PALMARES, s.d, n. p).¹¹ Boal escreveu diversas peças que retratavam o universo negro, como “Quando Laio se Matou”, na qual mistura a tragédia grega “Édipo” com o candomblé. A peça se passa dentro de um terreiro, onde uma mãe de santo faz as vezes de oráculo e anuncia a profecia prevista para Édipo. Abaixo, veja a carta que o dramaturgo escreveu à esposa de Abdias no aniversário de 90 anos do amigo:

Quinta-feira, 18 de março de 2004

Querida Elisa,

Não pude voltar ao Brasil a tempo, nem para os 90 anos do Abdias nem para os meus 73, no dia seguinte. Foi pena: Abdias é o meu mais antigo querido amigo, nós nos conhecemos desde 1950 — faz mais de meio século!

Abdias me ajudou muito no meu começo em teatro: lia minhas peças e me dava conselhos, sempre úteis, não só do ponto de vista teatral, **mas,**

¹⁰ Ver NASCIMENTO, E. L. **Abdias Nascimento**. Grandes vultos que honraram o Senado. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2014. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/508140>. Acesso em: 20 jun. 2020.

¹¹ FUNDAÇÃO PALMARES. Centenários Negros: Joãozinho da Gomeia. s/d, n.p. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/?p=31927>. Acesso em: .20 jun. 2021.

o que era para mim mais importante, do ponto de vista ético e político.

Eu tinha um contato direto com a pobreza, morando na pobre Penha daquela época, mas **foi o Abdias que me ensinou a compreender as causas daquela pobreza. Eu via e odiava o racismo, explícito ou disfarçado, mas foi o Abdias que me ensinou a compreender as razões e a extensão, às vezes até mesmo inconscientes, do racismo brasileiro.**

Não esqueci, nem vou esquecer nunca, as conversas que tínhamos, vez por outra, tomando café de pé, em frente ao Vermelhinho, e que tanto me ajudaram na minha formação.

Abdias me ajudou muito, não só a mim, mas a muito mais gente — gerações! Não só com aquilo que nos dizia com veemência — Abdias sempre foi um apaixonado! — mas principalmente com o seu exemplo de vida, de integridade, de trabalho: **era impossível não ser influenciado por ele.**

Foi pena que eu não tenha podido estar presente na festa do seu 90º aniversário. Mas o que me anima é que já marquei na minha agenda o dia 15 de março de 2014: ao Centenário, com toda certeza, quero ir lhe dar um fraterno e agradecido abraço.

Com todo o carinho do Augusto Boal (2018, n.p, grifo do autor).¹²

Em 1953, Boal chega aos Estados Unidos, mais especificamente a Nova York, onde inicia uma série de conexões com artistas também críticos de um teatro meramente comercial. Ali, no berço do capitalismo, já existia uma espécie de escola de teatro político, a *Dramatic Workshop* (Oficina do Drama), coordenada pelo alemão Erwin Piscator, um dos maiores diretores do século XX. Autor do importante livro “Teatro Político” e criador do Teatro Épico, ele não ficou tão conhecido, talvez, por não escrever textos teatrais, como Bertold Brecht — que, por sua vez, começou na carreira com Piscator, do qual era extremamente próximo. Ainda na Alemanha, o diretor já tinha a ideia de um teatro não somente comercial, e iniciou uma escola de teatro político. Mas, com a chegada do nazismo, teve de sair do país e se mudou para a União Soviética. Na URSS, Piscator foi convidado a presidir a Associação Internacional de Teatro Revolucionário (MORT); chamou vários artistas e grupos de teatro político para realizarem encontros e debates; e dirigiu o ótimo filme “Revolta dos Pescadores de Santa Bárbara”, que retrata uma greve de pescadores, infelizmente inédito no Brasil. Só que vem o stalinismo, e ele teve de sair também da União Soviética, estabelecendo-se em Nova York. O diretor alemão, então,

¹² BOAL, A. Carta de Boal à Elisa Larkin. **BOAL** (Blog), 11.05.2018, n.p. Disponível em: <http://augustoboal.com.br/2018/05/11/carta-de-boal-a-elisa-larkin/>. Acesso em: 20 jun. 2021.

iniciou o projeto na universidade *New School for Social Research (NSSR)*,¹³ que estava recebendo pessoas de esquerda fugidas do nazismo, onde trabalhou com Hanns Eisler e Kurt Weill, entre outros. Na escola pensada por Piscator, ele tinha uma perspectiva de que quem queria ser ator não faria somente atuação, assim como o aspirante a cenógrafo não faria somente cenografia. Todos deveriam passar pelas diferentes funções e etapas de produção do teatro, justamente para entenderem o que é um produto e como ele é feito, a fim de não se tornarem especialistas em uma só área.

Boal estudou na *Columbia University*, onde não teve contato direto com Piscator, mas com seu braço direito, John Gassner, responsável pela parte de dramaturgia na *New School* entre 1939 e 1951 e depois vai dar na *Columbia University*. Ali, o brasileiro, que queria ser dramaturgo, teve de aprender outras funções. E aprendeu, ainda, que para fazer teatro não basta só entender de direção ou de dramaturgia, é preciso estudar e compreender a mercadoria como um todo. Além de John Gassner, outra grande referência de Boal foi o poeta negro Langston Hughes, do partido comunista e marxista estadunidense. Apesar de pouco conhecido no Brasil, suas poesias são usadas até hoje, nos Estados Unidos, pelos movimentos de luta antirracista. Boal teve uma relação muito próxima com o americano, que já havia feito peças de *agitprop*, inclusive no estilo Teatro Documentário. O brasileiro bebeu disso tudo também das aulas de interpretação no *Actors Studio*, com Lee Strasberg, que este sistematizou e que resolveu chamar de “o método” — baseado nos ensinamentos de Stanislavski, o diretor/ator/escritor russo que revolucionou o teatro, podendo ser considerado o pai da moderna forma de interpretar. Antigamente, as interpretações eram baseadas quase que em estereótipos. “Estou triste”: faz uma cara de choro; “Estou amando”: aquela cara de “bobo”. Stanislavski quebra com isso, partindo da emoção, do sentimento e da ação com que vão interpretar o personagem, não há uma regra predefinida de como agir. Ou seja, muitas vezes a interpretação será baseada nas próprias experiências de vida dos atores (ou não atores) e não no estereótipo.

Quando Boal volta ao Brasil é convidado, em 1956, para ser um dos diretores do Teatro de Arena. Ele usa as informações apreendidas nos EUA para construir, junto com o grupo de atores militantes do Teatro Paulista do Estudante, uma nova forma de trabalhar. Eu considero que esse é o processo de quebra da engrenagem, no sentido de “máquina de fazer teatro” que está a serviço de uma arte dominante e autoritária — o formato

¹³ Para conhecer a *The New School for Social Research (NSSR)* ver: <https://www.newschool.edu/nssr/>. Acesso em: 15 jul. 2021.

convencional, que serve para reforçar quem são os poderosos e quem são os subalternos. Então, Boal inicia por quebrar, justamente, a forma de se interpretar: quem pode e quem não pode ser ator? Na época, havia o Teatro Brasileiro de Comédia-TBC, da burguesia, que queria ter a sua própria arte. O TBC só apresentava peças da Europa, com interpretação ‘italianada’. Boal chegou com Stanislavski e, partindo dele, quebrou essa tendência. Com o Arena, foi buscar uma interpretação brasileira, popular, da própria vida cotidiana. O grupo percorria as ruas, as praças, os circos, fazendo um teatro que representava a vida de pessoas comuns, uma interpretação baseada no dia a dia dos grupos sociais da realidade brasileira, e paulista, naquele momento histórico. Conta-se até que os atores do TBC assistiam ao Arena e vice-versa, porque havia uma disputa. Um dia, o ator Walmor Chagas, do grupo burguês, foi ver um espetáculo do Arena e, ao final, teria comentado: “Muito legal, muito boa a peça de vocês, a interpretação de vocês, mas isso não é teatro, isso é vida”. Boal, então, teria respondido: “Puxa, que ótimo, isso para mim é o maior elogio, porque é justamente isso que a gente quer fazer. A gente está mostrando a vida, porque a vida, mais do que nunca, está dentro do palco, porque a gente está refletindo o que acontece lá fora”.

Boal começou fazendo, a partir da interpretação, a primeira quebra da engrenagem, usando algumas peças estrangeiras, pois na época não havia textos brasileiros que mostrassem a realidade de forma crítica — ou, ao menos, não políticos como ele queria. Encenaram, então, textos de Sean O’Casey, John Steinbeck e Sidney Howard, todos de esquerda e com peças que refletiam situações de trabalhadores no campo, militantes políticos, guerrilheiros etc. Estamos falando de 1956/57, período em que o Brasil estava iniciando uma mobilização em muitas áreas, com aumento da industrialização e grande crescimento urbano da população.

Depois dessas mudanças na forma de interpretar, veio o desafio para a segunda quebra da engrenagem: escrever peças políticas brasileiras. Por isso surge a ideia de um Seminário de Dramaturgia. Antes de sua criação, existia apenas “Eles não usam black-tie”, de Guarnieri, que foi um marco no teatro do país por levar aos palcos a temática da greve. Nessa época, Boal já dava aulas internas sobre dramaturgia para os integrantes do Arena. No mesmo período, foi criado o “Seminário de Leitura do Capital”¹⁴, e quem é das Ciên-

¹⁴ Para saber mais sobre o contexto do Seminário ver SADER, E. **Nós que amávamos tanto o capital:** fragmentos para a história de uma geração. Dossiê Sociologia na (en) América Latina, ALAS • Sociologias (14) • dez 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/Wqt6SggG7qHsF6K8V7SxkBN/?lang=pt>. Acesso em: 05 jul. 2021.

cias Sociais sabe que também foi um marco. A companheira de Boal nesse tempo, Albertina Costa, fez parte do seminário e ele, indiretamente, participou de alguma forma. O debate estava acontecendo, com leituras feitas por José Artur Giannotti, Roberto Schwartz, Fernando Henrique Cardoso, Octavio Ianni, Marilena Chauí, Emília Viotti da Costa, Beth Milan, Célia Galvão Quirino, entre outros. Nesse momento, tivemos um debate teatral, teórico e político muito forte, acompanhando a realidade brasileira que explodia: São Paulo, em 1953, foi palco de uma greve que mobilizou e parou 300 mil trabalhadores e durante toda década houve uma grande conscientização em diversas áreas da sociedade brasileira.

Uma peça política que já foi fruto do Seminário de Dramaturgia é “Chapetuba Futebol Clube”, de Vianninha. Até hoje, o futebol é um esporte muito identificado com a cultura brasileira, mas pouco trabalhado no teatro. O texto de Vianninha aborda temas caros ao Brasil por meio de um time da segunda divisão, mostrando a questão da corrupção e os conflitos dentro da sociedade. Depois, veio “Revolução na América do Sul”, considerada a grande peça de Boal e o primeiro espetáculo brechtiano do Brasil. De certa forma, é uma crítica à positividade de “Eles não usam Black Tie”, dizendo “olha, está vindo um golpe aí e a gente não está se organizando”. É uma comédia negativa, com música, que traz todos os elementos de Brecht. Boal e os integrantes do Arena vão desconstruindo a imagem do que é ser dramaturgo, de que para ser dramaturgo “basta” escrever uma peça. Em suas aulas, Boal passava didaticamente elementos de como construir uma peça e algumas leis da dramaturgia, partindo da dialética hegeliana. Depois, trabalhou a questão do papel do ator, quebrando a propriedade privada do personagem. Essa foi a terceira quebra de engrenagem.

Nas peças “Arena conta Zumbi”, “Arena conta Tiradentes” e “Arena conta Bolívar”, as pessoas não são donas dos personagens e os protagonistas são feitos por diferentes atores em diferentes momentos. O Zumbi, por exemplo, é interpretado por brancos, negros e mulheres, estrutura que Brecht usou em “A decisão”. Langston Hughes também escreveu uma peça que trabalha essa lógica coringa, chamada “*Scottboro Limited*”, que aborda um julgamento racista contra jovens negros. Assim, tivemos a quebra da lógica comercial e da engrenagem no ponto da interpretação, da dramaturgia, do personagem e do próprio espaço, pois o Arena fazia apresentações em locais públicos e fora da capital. Dessa forma, Boal e os demais integrantes do Arena vão desconstruindo a arte nessa perspectiva comercial, de escolhidos, onde somente alguns podem atuar, escrever e fazer teatro.

Vem a ditadura — “primeiro vem o golpe fascista de 1964 e depois vem o golpe nazista de 1968”, como dizia Boal —, os teatros são fechados e nesse tempo todo ele está alterando a forma de fazer teatro. Porque, para o dramaturgo, o teatro não é só o conteúdo, mas a forma social de se produzir. Ele, que já estava trabalhando nesse sentido e conhecia a experiência e a prática do Centro Popular de Cultura, que produzia muitas peças políticas, e a Recife, onde conheceu o Movimento de Cultura Popular, no qual Paulo Freire atuava. Onde vê um trabalho literalmente de base, porque o CPC ainda tinha uma certa hierarquia — Boal sempre elogiou o CPC, sem o poupar de críticas. No MCP ele encontra os próprios camponeses fazendo o trabalho de base, de alfabetização. A partir desse trabalho do CPC, do MCP e de outros trabalhos artísticos e políticos vai buscar o conhecimento que já tinha do Teatro Jornal — técnica que trabalha com a materialização da vida através do jornal, criada na Revolução Soviética para levar as notícias do evento para os mais diversos campos do enorme país e para uma grande camada da população que era analfabeta — e começa a formar grupos para apresentá-lo, iniciando um processo de democratização dos meios de produção cultural. São criados mais de 40 grupos de Teatro-Jornal em São Paulo. A técnica segue os princípios de Tretiakov, Boris Arvatov e da Revolução Soviética, incluindo a vida no processo criativo, não a separando mais da arte, mas a arte fazendo parte da vida. Dziga Vertov vai usar a mesma lógica no Cinema Verdade, assim como Walter Benjamin beberia muito de Tretiakov. Benjamin, inclusive incorpora a proposta da democratização dos meios de produção no texto “Autor como produtor”, com referências a Brecht e a Piscator. Boal, então, usaria todo esse material, trabalhando com o que eu estou chamando de “desenvolvimento estético desigual e combinado” ou “tudo ao mesmo tempo agora”.

Como já mencionado, Boal era marxista. Contudo, tinha divergências grandes com o grupo da esquerda majoritária da época, em especial o PCB.¹⁵ Ele era totalmente crítico à

¹⁵ Conforme o Projeto de Resolução do PCB sobre os ensinamentos do XX Congresso do PCUS da URSS, realizado em 20/10/1956 (CARONE, 1982, p. 147-148): “[No Brasil], são melhores as condições que permitem modificações na correlação de forças políticas favoravelmente à democracia, à independência e ao progresso. Tendem a unir-se às amplas forças patrióticas e democráticas, desde a classe operária até importantes setores da burguesia... As reivindicações específicas da pequena burguesia, da intelectualidade e da burguesia nacional devem merecer da parte dos comunistas a maior atenção. Em relação aos grandes capitalistas brasileiros, nosso ataque deve ser dirigido somente contra aqueles que traírem os interesses nacionais, pondo-se de lado dos imperialistas ianques. Mesmo em relação aos latifundiários, nossa posição deve depender de suas atitudes concretas diante da luta pelas reivindicações e direitos do nosso povo. Concentrando o fogo sempre contra os imperialistas norte-americanos e seus agentes no Brasil, nosso dever é cooperar com todos os que desejam lutar pela soberania nacional, pelas liberdades democráticas, por melhores condições de vida para o povo, por um Brasil próspero independente”.

proposta política do partido — no sentido de considerar a burguesia nacional, e até mesmo outros setores ditos nacionais, uma aliada da revolução, um conceito dualista/etapista de revolução. Sabe-se que o Brasil não estava fora do capitalismo, pois este fez do mundo um espaço único, uma totalidade, e não mais formado por territórios isolados. Mas os países periféricos possuem suas especificidades, e acabam combinando condições atrasadas com outras mais avançadas. Não somente na política e na economia — também na cultura, mais especificamente no teatro, o que nos interessa aqui. Boal, como Trotsky, era contra esse princípio evolucionista de uma ideologia de progresso linear conectada com o eurocentrismo. Assim, a hipótese inclui o conceito da lei do desenvolvimento desigual e combinado¹⁶ formulada por Trotsky, e aqui com enfoque na arte e no processo vivenciado pelo Arena.

Nos anos 1950, São Paulo viveu um enorme crescimento econômico e da classe trabalhadora. Em 1953, com cerca de três milhões de habitantes, foi palco de uma greve de 300 mil trabalhadores. Em 1957, de outra com 400 mil participantes. O capitalismo é mundial, com suas contradições e diferentes desenvolvimentos em cada país, mas os países da periferia não estão condenados a repetir o que ocorre no centro. Eles incorporam suas conquistas materiais, em especial a classe dominante, e ideológicas e têm a possibilidade de saltar etapas que foram necessárias aos primeiros. Seria o “privilegio dos retardatários.”¹⁷

Renunciam os indígenas ao arco e à flecha e tomam imediatamente o fuzil, sem que necessitem percorrer as distâncias que, no passado, separaram estas diferentes armas. Os europeus que colonizaram a América não recomeçaram ali a História desde seu início¹⁸ (TROTSKY, 2017, p.24).

Porém, esse processo de incorporação não é simples. Por sua própria realidade combinada, pode apresentar uma série de contradições. No caso do teatro, esses saltos das etapas intermediárias podem ser exemplificados com o Arena, que não começa do zero, mas se apropria de conhecimentos modernos que já eram utilizados. Na fase com Boal e o TPE (1956), que é a analisada aqui, eles não iniciam como um grupo alienado/burguês,

¹⁶ Segundo Michael Löwy (1995), Trotsky desenvolve o conceito em vários livros, como “A História da Revolução Russa”, “Balanço e Perspectivas” e “Revolução Permanente”. Ver LOWY, M. A teoria do desenvolvimento desigual e combinado. *Actuel Marx*, 18, 1995, s/p. Tradução de Henrique Carneiro. Disponível em: <http://www.afoiceomartelo.com.br/posfsa/Autores/Lowy,%20Michael/a%20teoria%20do%20desenvolvimento%20desigual%20e%20combinado.pdf> Acesso em: 20 set. 2020

¹⁷LOWY, M. (1995 p. 78)

¹⁸ TROTSKY, L. **História da Revolução Russa**. v. 1. Brasília: Ed. Senado Federal, 2017. p. 24

como o TBC. O Arena já tem uma proposta mais moderna a partir da sua própria forma de atuar, em arena, e realiza diversos saltos na busca de um teatro popular — mas com suas contradições, ainda utilizando textos burgueses, os quais, muitas vezes, não têm conexão com a realidade local. Ao mesmo tempo, busca o mais avançado, por exemplo, em termos de interpretação, dedicando-se ao estudo de Stanislavski, que o teatro burguês do TBC só vai incorporar posteriormente.

O desenvolvimento de uma nação historicamente atrasada conduz, necessariamente, a uma combinação original das diversas fases do *processus* histórico. A órbita descrita toma, em seu conjunto, um caráter irregular, complexo, combinado¹⁹ (TROTSKY, 2017, p.33)

As leis racionais da história não têm nada em comum com os esquemas pedantes. A desigualdade do ritmo, que é a lei mais geral do processo histórico, se manifesta com o máximo vigor e complexidade nos destinos dos países atrasados. Sob o látigo das necessidades externas a vida retardatária é constringida a avançar aos saltos. Desta lei universal da desigualdade dos ritmos decorre outra lei que, na ausência de uma denominação mais apropriada, chamaremos de lei do desenvolvimento combinado, expressando a aproximação das diferentes etapas, da combinação das fases distintas, do amálgama das formas arcaicas com as mais modernas²⁰ (TROTSKY, 2017, p.34)

Podemos observar esse processo em várias experiências na América, como o Teatro Experimental do Negro, no Brasil, e o Teatro de Arena. Neste, em especial, temos o “tudo ao mesmo tempo agora”, que rompe com uma lógica ‘etapista’ e busca construir sua própria história, com diferentes elementos de um estilo que se combina com outros visando construir sua especificidade. Existem os avanços, mas, ao mesmo tempo, as contradições, sujando qualquer possibilidade de uma pureza fictícia e fazendo com que, na periferia ao sul do Equador, se crie algo novo. Transportando para o teatro, seria como se tivéssemos de defender que o desenvolvimento de todo grupo teatral passasse primeiro pela etapa do teatro burguês do Teatro Brasileiro de Comédia; que todos deveriam ter esse modelo de atuação, dramaturgia e estética, e somente depois de consolidada essa etapa TBCista, de Teatro Alienado,²¹ é que poderiam passar para o teatro de grupo político nos

¹⁹ TROTSKY, L. **História da Revolução Russa**. v. 1. Brasília: Ed. Senado Federal, 2017. p. 33.

²⁰ TROTSKY, L. **História da Revolução Russa**. v. 1. Brasília: Ed. Senado Federal, 2017.p. 34.

²¹ “[...] cada sociedade elabora as suas formas particulares de arte, teatro, interpretação e seleciona a sua temática necessária. A nossa sociedade já era economicamente alienada: o nosso teatro tornou-se alienado no sentido em que nos foi imposto de fora. Não houve um trabalho de pesquisa sobre nosso expectador, procurando estabelecer as nossas formas e selecionar os nossos temas [...] O teatro formalmente alienado inaugurado pelo TBC, proporcionávamos apenas um contemplativo prazer estético [...] assim se faz em Paris,

moldes do Arena.

Os países periféricos, em razão desse desenvolvimento desigual e combinado, passam a construir sua história combinando os elementos modernos e antigos e, assim, construindo seu caminho. Essa sobreposição dialética não se dá apenas do ponto de vista social e econômico, mas também repercute na cultura e na arte. Além das heranças conservadoras políticas — racismo escravocrata, latifúndio, injusta distribuição de renda, entre outras —, no teatro se combinam diferentes situações nos diferentes grupos e coletivos teatrais. Sabemos que nenhum estilo é puro, mas, por sua especificidade periférica, neles se combinavam naturalismo, realismo e épico. No Arena há peças com conteúdos épicos, mas com forma dramática (“Black-tie”), interpretações de Stanislavski com Brecht (Sistema Coringa), Teatro Revista Musical com Piscator (Série Arena Conta), entre outras diferentes “combinações” próprias da nossa realidade nacional, e não simplesmente brasileira no sentido essencial, folclórico.

A partir desse modo combinado, que estou chamando de “tudo ao mesmo tempo agora/desenvolvimento estético desigual e combinado”, é que defino como se deu o processo do Arena nessa conjuntura política e estética e, conseqüentemente, de Boal na sua construção periférica-épica rumo ao Teatro do Oprimido. Esta acontece não por etapas, mas com base em cada período e suas diferentes conjunturas histórico-políticas, nos quais ele vai sistematizar diferentes influências a fim de trabalhar e construir esse teatro, crítico à lógica de mercadoria.

Temos de pensar que, quando se examina o teatro como local de produção de mercadoria capitalista, é preciso frisar que não é um conteúdo em si, mas deve ser concentrado na forma social que esse trabalho assume. Quando Marx usou o termo na abertura de “O Capital”, ele escreveu que as pessoas começam a trabalhar umas para as outras de qualquer forma e quando começa o trabalho uma para a outra é que se assume uma forma social, com diversos modos históricos de produção e dentro do processo de produção capitalista. Esse trabalhador particular e outros se tornam mercadorias, porque o trabalho retorna socialmente intercambiado, numa relação na qual existe todo um processo de exploração. Então, esse valor que é criado não existe de modo natural, ele é uma forma social e histórica, em que o processo de produção tem o domínio sobre o homem e não o contrário. É isso que o Teatro do Oprimido tenta quebrar, não deixando que o modo de

Londres ou Roma. Portanto é certo, é bom, é belo!.. O TBC veio satisfazer a plateia para a qual fora criado, plateia que enfeitava as noites de gala que marcavam cada estreia.” (BOAL, 1960, p.12).

produção domine o ser humano, mas, sim, que o ser humano possa produzir o seu próprio produto. O TO teria, assim, uma lógica antimercadoria, e diria até antiteatro (como o conhecemos), porque ali o espectador se apropria do teatro com a sua história. No Teatro do Oprimido, você trabalha a sua vida numa crítica ao teatro e a si próprio, e, coletivamente, o constrói. Ele é feito não para ser vendido como produto, mas está dentro de um núcleo que é, também, mercadoria, trabalhando com o princípio de mostrar que todos nós fazemos teatro, nós somos teatro, o teatro é a essência. Quando você vai a uma festa, bota uma roupa; e, para ir à praia, coloca uma outra. Você produz o seu figurino. Quando você fala com uma pessoa da qual você gosta, fala um texto; quando é alguém de quem você não gosta, vai usar outro. O ser humano já faz isso, tudo o que o teatro faz o ser humano é capaz de fazer, só que, muitas vezes, não tem consciência disso. Vivemos numa sociedade capitalista que impõe que só algumas pessoas são capazes de fazer teatro. O TO vem justamente quebrar com isso e provar que “nós não fazemos teatro, todos nós somos teatro”. O Teatro do Oprimido surge nessa contraposição, nesse contrapelo, como diria o nosso Benjamin, quebrando a lógica da especialização. Boal é bastante explícito sobre o assunto em vários momentos, como na famosa frase “todas as pessoas podem fazer teatro, até mesmo os atores”. Ou seja, o teatro não é algo para eleitos ou escolhidos, como propõe a sociedade capitalista.

Penso que todos os grupos teatrais verdadeiramente revolucionários devem transferir ao povo os meios de produção teatral, para que o próprio povo os utilize, à sua maneira e para os seus fins. O teatro é uma arma e é o povo quem deve manejá-la!²² (BOAL, 1977, p.25)

Boal, nesse sentido, vai na mesma linha de Marx e Benjamin, rompendo a lógica de especialização, de nos tornarmos uma mercadoria repetitiva na mão do mercado. Pois este, ao produzir sempre as mesmas mercadorias, produziria também os mesmos consumidores, o que acabaria se torando um ciclo vicioso, impedindo a possibilidade de construirmos algo novo — somente repetindo o que nos é passado, dado “livremente”, mas na verdade é imposto. Seguem opiniões correlatas de Marx, Boal e Benjamin, respectivamente:

Logo que o trabalho começa a ser distribuído, cada um passa a ter um campo de atividade exclusivo e determinado, que lhe é imposto e ao qual não pode escapar; o indivíduo é caçador, pescador, pastor ou crítico, e assim deve permanecer se não quiser

²² BOAL, A. **Teatro do Oprimido**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977, p.25

perder seu meio de vida — ao passo que, na sociedade comunista, onde cada um não tem um campo de atividade exclusivo, mas pode aperfeiçoar-se em todos os ramos que lhe agrada, a sociedade regula a produção geral e me confere, assim, a possibilidade de hoje fazer isto, amanhã aquilo, de caçar pela manhã, pescar à tarde, à noite dedicar-me à criação de gado, criticar após o jantar, exatamente de acordo com a minha vontade, sem que eu jamais me torne caçador, pescador, pastor ou crítico. Esse fixar-se da atividade social, essa consolidação de nosso próprio produto num poder objetivo situado acima de nós, que foge ao nosso controle, que contraria nossas expectativas e aniquila nossas conjeturas, é um dos principais momentos no desenvolvimento histórico até aqui realizado²³ (MARX, 2007, p.37).

Pois na verdade todos os homens são capazes de fazer tudo aquilo que um homem é capaz de fazer. Se um homem é capaz de cantar, isso significa que todos os homens podem cantar. Se um homem é capaz de nadar, de pintar, de falar, de saltar, de raciocinar, de somar, isso significa que todos os demais serão capazes de fazer o mesmo. Os homens não são todos iguais, mas certamente são semelhantes e possuem todos os mesmos atributos. Tudo aquilo que um homem é capaz de fazer, todos os homens são igualmente capazes. Todas as pessoas podem entregar cartas, até mesmo os carteiros. Todas as pessoas podem ensinar, até mesmo os professores. Todas as pessoas podem curar uma ferida, até mesmo os médicos. Todas as pessoas podem dirigir um país, até mesmo os políticos. Todas as pessoas podem guerrear, até mesmo os soldados. Todas as pessoas podem escrever, até mesmo os escritores. Todas as pessoas podem falar, até mesmo os oradores. Todas as pessoas podem fazer teatro, até mesmo os atores! Essa é uma imagem ideal da sociedade, em que todas as pessoas podem fazer tudo, até mesmo dirigir essa sociedade! *E esse ideal é perigoso!* Por isso a sociedade se protege, isto é, as pessoas que nela ocupam posições de privilégio defendem necessariamente esses privilégios, elas se protegem! E a forma de proteger-se é através da consolidação de um *status quo*, através da especialização: e os homens se especializam em operários que devem produzir os bens materiais, em comerciantes que devem vendê-los, em capitalistas que devem gerir os capitais, em soldados que devem fazer a guerra, em políticos que devem conduzir o país e fazer leis! “O estudante deve estudar!” — quantas vezes ouvimos essa frase. A especialização, no entanto, conduz à hipertrofia de todos os elementos necessários ao desenvolvimento da tarefa específica que o indivíduo deve realizar (física e mentalmente), e igualmente conduz à atrofia de todos os elementos (físicos e mentais) desnecessários à realização dessa tarefa específica. Os corpos humanos nascem equivalentes, nascem semelhantes, mas a especialização encarrega-se de diferenciá-los. O mesmo acontece com o pensamento... Seria ridículo pensar que só os oradores podem falar! Que só os especialistas da palavra têm o direito de usá-la. Uma das atrofias mais graves de que sofrem os homens numa

²³ MARX, K.; ENGELS, F. **Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007. p. 37-38

sociedade de especialistas é precisamente a atrofia estética. A atividade estética é imanente a todos os homens, é constante e não pode ser impedida, como a respiração. Só um morto não respira — só os mortos não têm atividade estética. Estética — eis uma palavra que deve ser urgentemente desmistificada. O esteta, etimologicamente, é aquele que sente. E todos nós sentimos, todos nós somos estetas²⁴ (BOAL, 1980, p. 29, grifo do autor).

O Teatro do Oprimido não é um receituário de processos liberatórios, um catálogo de soluções já conhecidas: é antes um ensaio concreto de uma situação concreta, num momento dado, num local determinado. É uma pesquisa, uma análise, uma busca²⁵ (BOAL, 1986, p. 18).

Os artistas produzem e os espectadores consomem: esta é uma visão nitidamente burguesa que tem de ser eliminada. Os espectadores devem também ser produtores. O verdadeiro artista popular é o que, além de saber produzir arte, deve saber ensinar o povo a produzi-la. Não é o produto acabado que deve ser popularizado, mas sim os meios de produção.²⁶(BOAL, 1977, p. 93/94)

[...] a tendência política, por mais revolucionária que pareça, está condenada a funcionar de modo contrarrevolucionário enquanto o escritor permanecer solidário com o proletariado somente ao nível de suas convicções e não na qualidade de produtor.

Seu trabalho não deve visar nunca à fabricação exclusiva de produtos, mas sempre, ao mesmo tempo, à dos meios de produção. Sua utilidade organizacional não precisa, de modo algum, limitar-se à propaganda. [...] Um escritor que não ensina outros escritores não ensina ninguém²⁷ (BENJAMIN, 1995, p.125-126).

Então, se apropriar desses meios de produção e criar estética e história próprias é o trabalho que a gente busca fazer, hoje, no Centro de Teatro do Oprimido — e, especialmente, o que eu faço na Escola de Teatro Popular. A ETP funciona desde 2017 atuando em conjunto com vários movimentos sociais, como os de moradia: MST, Levante Popular, MTST e Rua, por exemplo. Ali, criamos cenas que são feitas pelos próprios oprimidos, seguindo o princípio básico do Teatro do Oprimido. Em 2019, fizemos um trabalho grande nos pré-vestibulares comunitários. Em 2020, esperávamos multiplicar, mas por conta da pandemia do Coronavírus ficamos totalmente impossibilitados. A ideia é passar o teatro para essas pessoas usufruírem e se descobrirem, usando-o não apenas no sentido exclusivamente artístico. Quando a gente faz teatro é para construir um ser

²⁴ BOAL, A. **Stop, C'est Magique**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

²⁵ BOAL, A. **Técnicas Latino-americanas de Teatro Popular**. São Paulo: Hucitec, 1986.

²⁶ BOAL, 1977.

²⁷ BENJAMIN, W. **Magia e técnica**. Arte e Política. São Paulo: Brasiliense, 1995.

humano melhor, um ser humano crítico. Tem uma história de um militante do MST que fala que o Teatro do Oprimido é ótimo, porque a gente aprende lá tudo aquilo que já sabia, mas de outra forma — com um outro olhar, uma outra linguagem e outro método. Do mesmo modo que Paulo Freire afirma que a linguagem é muito importante para se ter uma nova leitura do mundo, a linguagem estética do oprimido é uma outra forma de leitura, porque alguém pode ter um doutorado e, ainda assim, ser um analfabeto estético. Então, aprender a ler e reler a forma estética também é importante para poder criticar o mundo antigo e construir um mundo novo. Se uma pessoa da favela, do sindicato, dos diferentes movimentos sociais é capaz de construir uma estética, uma peça de teatro a partir da sua realidade, é capaz de construir uma estética diferente, ou seja, pode ser possível construir um mundo diferente, um mundo novo.

Referências

ARQUITETURA da Destruição (1992). Documentário. Título original: **Undergågens Arkitektur**. Direção: Peter Cohen. Narração: Bruno Ganz. Suécia, 1992. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WNQk0OwyoBw> Acesso em: 20 fev. 2021.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica**. Arte e Política. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BOAL, A. Carta de Boal à Elisa Larkin. **BOAL** (Blog), 2018, s/p. Disponível em: <http://augustoboal.com.br/2018/05/11/carta-de-boal-a-elisa-larkin/>. Acesso em: 20 jun. 2021.

BOAL, A. Augusto Boal. Entrevistadoras: Rose Spina e Walnice Nogueira Galvão. **Revista Teoria e Debate**, [online]. São Paulo: Edição 20/01/2004, s/p. Disponível em: <http://www.teoriaedebate.org.br/materias/cultura/augusto-boal?page=full>. Acesso em: 22 fev. 2015.

BOAL, A. Nelson Rodrigues. Mesa Redonda #3. **Festa Literária Internacional de Paraty- FLIP**. Paraty, 5 de julho de 2007. Disponível em: <https://silo.tips/download/augusto-boal-nelson-rodrigues-mesa-redonda-3-festa-literaria-internacional-de-pa>. Acesso em: 10 ago. 2022.

BOAL, A. **Hamlet e o filho do padeiro**. Rio de Janeiro: Ed. Record, 2000.

BOAL, A. **Stop, C'est Magique**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

BOAL, A. **Teatro do Oprimido**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

BOAL, A. **Técnicas Latino-americanas de Teatro Popular**. São Paulo: Hucitec, 1986.

CARONE, E. O PCB. 1964 a 1982. São Paulo: DIFEL, 1982, 400 p. (v. 3).

FRAZÃO, Divia. **Sabato Magaldi**. Critico do teatro brasileiro. Biografia de Sábato Magaldi. Disponível em: https://www.ebiografia.com/sabato_magaldi/. Acesso em: 10 ago. 2022

LOWY, M. A teoria do desenvolvimento desigual e combinado. **Actuel Marx**, 18, 1995, n.p. Tradução de Henrique Carneiro. Acesso. Disponível em: <http://www.afoicecomartelo.com.br/posfsa/Autores/Lowy,%20Michael/a%20teoria%20do%20desenvolvimento%20desigual%20e%20combinado.pdf> Acesso em: 20 set. 2020.

MAGALDI, S. Vestido de Noiva Completa 50 anos como marco do teatro. **Folha de S. Paulo [online]**, Caderno mais! São Paulo, 26 dez. 1993, p.6- 4. Disponível em: <https://acervo.folha.com.br/leitor.do?numero=12284&keyword=MAGALDI%20CSABATO&anchor=4951525&origem=busca&originURL=&pd=16b6f912459ef7f1c592407febb15fac>. Acesso: 10 ago. 2022.

MARX, K.; ENGELS, F. **Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. Livro I, v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

NASCIMENTO, E. L. **Abdias Nascimento**. Grandes vultos que honraram o Senado. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2014. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/508140>. Acesso em: 20 jun. 2020.

PISCATOR, E. **Teatro Político**. São Paulo: Editora Civilização Brasileira, 1968.

RODRIGUES, N. O artista Augusto Boal. Crônica de 18/03/1971. In: RODRIGUES, N. **O reacionário, memórias e confissões**. Rio de Janeiro: Record, 1971. Disponível em: <http://augustoboal.com.br/2019/03/15/o-artista-augusto-boal-nelson-rodrigues/> Acesso em: 20 ago. 2020.

SARTRE, J. P. **Crítica da razão dialética**: precedido por questões de método. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

TROTSKY, L. **História da Revolução Russa**. v. 1. Brasília: Ed. Senado Federal, 2017.

CAPÍTULO 5*

COMO A FOTOGRAFIA HUMANISTA¹ SE REINVENTOU NA FAVELA

Luiz Baltar

Cartier-Bresson no Jacarezinho

A favela do Jacarezinho, vez ou outra, é lembrada nos principais telejornais do país como uma das mais violentas favelas do Rio de Janeiro. Para chegar até o Azul, comunidade que fica no topo da favela, é complicado: há estações de metrô e de trem, mas ficam distantes da comunidade, ao passo que são poucas as linhas de ônibus que chegam até lá, além disso, para desestimular, é preciso subir uma longa e inclinada ladeira. A melhor opção é chegar de mototáxi, barato e rápido. Sobe o pistão, pega a apoteose e caí na caixa d'água, seguindo essas dicas e perguntando por Léo Lima², o gordinho que tira foto, neto da Chiquinha, alguém vai te levar, quase que pela mão, por ruas estreitas cobertas de lambe-lambes com fotos de moradores. Em frente à tendinha uma foto de um bloco de carnaval da década de 1970, mais a frente um dos muitos campeonatos vencidos pelo time de futebol do Azul, chegando à quadra, um grupo de crianças brinca de fazer cinema, criando roteiros e gravando as histórias que inventam com os equipamentos disponíveis. Estes são o personagem e o cenário que estão por trás do dia em que o fotógrafo francês Henri Cartier-Bresson³ se materializou na favela.

Pensar, olhar e sentir ou espreitar, apontar, disparar, capturar...

Sem medo de errar, podemos afirmar que poucos fotógrafos são tão conhecidos e marcaram tanto a história da fotografia quanto o autor da frase “Fotografar é colocar na

*DOI – 10.29388/978-65-81417-74-1-0-f.89-119

¹ A *Fotografia Humanista*, também conhecida como *Escola de Fotografia Humanista*, manifesta o sistema filosófico do Iluminismo na prática documental social, com base na percepção de mudança social e interesse pelo ser humano em sua vida cotidiana.

² Léo Lima, aluno da turma de 2009 da Escola de Fotógrafos Populares. Morador do Jacarezinho, educador e criador do coletivo Cafuné na Laje, participou dos coletivos Favela em Foco e atualmente faz parte também do coletivo Fotografia Periferia e Memória.

³ Henri Cartier-Bresson, francês nascido em 22 de agosto de 1908 e falecido em 3 de agosto de 2004, foi um dos mais importantes fotógrafos do século XX.

mesma linha de mira, a cabeça, os olhos e o coração” (srb). Henri Cartier-Bresson, considerado por muitos o pai da fotografia moderna, publicou diversos livros de fotos e uns poucos textos com reflexões sobre a sua fotografia, que ele detestava comentar. Em 1952, lançou o primeiro deles, uma antologia fotográfica que recebeu o título de *Images a La Sauvette* na edição francesa original, sendo rebatizado na edição inglesa da Thames and Hudson como *The Decisive Moment*. E foi assim, meio ao sabor do acaso, que ele recebeu de presente o conceito que marcaria a sua obra e, por extensão, todo o fotojornalismo do século XX. Mais do que uma metodologia capaz de produzir imagens inspiradoras, o momento decisivo pode ser entendido como uma filosofia e também uma estética tipicamente fotográfica.

Cartier-Bresson que, antes de mergulhar na fotografia se iniciou na pintura, conhecia muito bem as aplicações da geometria na composição dos quadros de grandes pintores e principalmente o uso da proporção áurea, dominando com maestria a composição e o enquadramento das cenas. Dominava com perfeição a composição e enquadramentos de cenas. Suas fotografias buscavam um novo tipo de plasticidade conseguida ao congelar o movimento dos elementos na película do filme. Segundo ele, “A composição deve ser uma das preocupações do fotógrafo, mas no ato de fotografar isto só acontece a partir da sua intuição, já que ele está ali para captar o momento fugidio e todas as relações dos elementos que compõem a cena estão em movimento.” (CARTIER-BRESSON, 1952, p. 7-8). Como um arqueiro zen, o fotógrafo precisava estar em sintonia com o movimento. Destacava ainda: “No entanto, dentro do movimento existe um instante no qual todos os elementos que se movem ficam em equilíbrio. A fotografia deve intervir neste instante, tornando o equilíbrio imóvel.” (CARTIER-BRESSON, 1952, p. 8). Câmera pronta, toda atenção ao breve momento em que o acaso se apresenta, forma e o conteúdo se conjugam.

A gente olha e pensa: Quando aperto? Agora? Agora? Agora? Entende? A emoção vai subindo e, de repente, pronto. É como um orgasmo, tem uma hora que explode. Ou temos o instante certo, ou o perdemos... e não podemos recomeçar. O desenho é uma meditação... enquanto que a foto é um tiro. Pode apagar um desenho e fazer outro. Não está lutando contra o tempo. Tem todo o tempo pela frente, é uma meditação. Mas com a foto, há uma espécie de angústia constante (CARTIER-BRESSON, 1994, n.p).

Boa parte das metáforas que associam o ato de fotografar a uma caçada parece derivar desse momento bressoniano de busca pela imagem perfeita. O filósofo tcheco Vilém Flusser (2002) também usa a analogia de um caçador se movimentando na densa floresta da cultura e diz que decifrar fotografias é entender como esse movimento de caça se deu, já que as condições culturais não transparecem facilmente. Isso explica, em parte, porque algumas fotografias precisam mais da nossa atenção para penetrar em camadas mais profundas dos seus significados. A imagem final, resultado de um longo processo e muitas vezes de um grande esforço também, é uma conquista e pode ser exibida como um troféu.

Todo fotógrafo, depois de um tempo de estrada produzindo e vendo o que outros produzem, carrega uma biblioteca de imagens na cabeça, imagens icônicas, associadas a fatos históricos ou que apresentam fortes elementos estéticos na composição. Muitas são as vezes que acessamos esse banco de referências sem perceber, principalmente quando temos que agir, quase que no automático, para não perder a ação que se desenrola diante de nós em frações de segundo, uma interação que para Cartier-Bresson se situa entre o zen e o acaso. É no calor do acontecimento que o treinamento e a experiência fazem toda a diferença.

Um fotógrafo da importância de Cartier-Bresson, ou como qualquer um dos que passaram pela mítica Agência Magnum⁴, que ele, Robert Capa e um grupo de fotógrafos fundaram em 1947, são considerados inspirações para os iniciantes que sonham com uma vida cheia de glamour e aventuras. Muitas gerações de documentaristas e fotojornalistas tiveram como referências os registros de guerra de Robert Capa ou os livros de Henri Cartier-Bresson e, inconsciente ou conscientemente, acessam e acionam essas imagens como modelo na hora de compor uma fotografia, buscam com calma os mesmos ângulos, a mesma luz ou orientam como os modelos devem se posicionar, mas mesmo na urgência, quando enquadram o que acontece diante da câmera em situação de reflexo, acabam reproduzindo nos próprios registros as imagens pregnantes e icônicas que habitam suas memórias.

⁴ A Magnum Photos é uma cooperativa internacional de fotógrafos criada em 1947, dois anos após o fim da Segunda Guerra, em Nova York pelos fotógrafos Robert Capa, Henri Cartier-Bresson, George Rodger e David Seymour, mais William e Rita Vandivert. É a agência de maior prestígio no mundo, com escritórios em Nova Iorque, Paris, Londres e Tóquio. Para se associar, o fotógrafo ou fotógrafa precisa passar por rigorosas etapas de avaliação e ter uma carreira já reconhecida.

O movimento de agências independentes

Inspirados pelas reportagens visuais que entraram para a história da fotografia, protagonizadas pelos associados da Magnus Photo, e por seu exemplo de autonomia e independência, muitas novas cooperativas, associações e agências surgiram pelo mundo. No Brasil, após o golpe militar de 1964, muitos fotojornalistas começaram a se organizar nas redações e nos sindicatos da categoria, para lutar pelos direitos autorais e pela posse dos negativos. A falta de liberdade e autonomia nas coberturas fez com que muitos se juntassem em cooperativas ou criassem as próprias agências, o que acabou se tornando um movimento forte em todo o país, principalmente no final dos anos 1970 e início dos 1980. Nesse cenário, as agências e cooperativas se tornaram um espaço alternativo de trabalho e tiveram papel importante no processo de redemocratização, realizando reportagens fotográficas que retratavam a efervescência política e social daquele período e cobrindo pautas que a mídia nacional ignorava ou cobria de forma superficial.

O país vivia ainda em uma ditadura, porém o general João Batista Figueiredo, último militar a comandar o país, pressionado por todos os lados e principalmente pela mudança de humores da opinião pública, não impediu que se configurasse momento para que artistas e intelectuais comesçassem campanhas por mais democracia e liberdade, eleições diretas e anistia política. Figueiredo iniciou um processo lento de abertura política, que possibilitou a alguns movimentos sociais e políticos poderem atuar fora da clandestinidade. Foi o período das primeiras greves de operários promovidas pelo sindicato dos metalúrgicos do ABC. Uma parte da sociedade brasileira, cansada da teatralização do poder na grande mídia, cobrava informações e debates sobre os problemas brasileiros e não sobre como foi o dia do presidente. Os movimentos sociais que se organizavam e questões como violência policial, a marginalização da população negra e indígena, a falta de moradia e a luta por direitos eram as principais temas para um fotojornalismo independente e assim, para atender essa demanda, quase que simultaneamente apareceram a Agência F4 de Fotografia (1979), primeiro com um escritório em São Paulo e depois com uma sucursal no Rio de Janeiro, Ponto de Vista (Porto Alegre, 1979), Casa da Foto Agência (Rio de Janeiro, 1979), Ágil Fotojornalismo (Brasília, 1980), a Agência Fotográfica Fotocontexto (São Paulo, 1983), Agência Angular de Fotojornalismo (São Paulo, 1985) e Agência Imagens da Terra (Rio de Janeiro, 1990).

O bem querer na Maré

Para Cartier-Bresson chegar ao Jacarezinho foi preciso que, bem antes, nos anos 1990, outro fotodocumentarista, autodeclarado humanista, chegasse à favela da Maré para morar por um tempo em uma das palafitas que ainda existiam na região de mangue da Baía de Guanabara e assim vivenciar os problemas e conhecer de perto as soluções criativas encontradas pelos moradores para conseguirem viver em circunstâncias tão adversas. Para João Roberto Ripper⁵, só assim seria possível documentar o cotidiano de seus moradores. Além de fotógrafo independente, Ripper era sindicalista e ativista de direitos humanos, de modo que em suas pautas ele procurava representar seus personagens com dignidade, indo além das imagens estereotipadas com que os moradores de favela eram normalmente mostrados, ora como malandros ou desocupados, ora como criminosos ou traficantes. Naquele tempo, a iconografia da favela era produzida pelas colunas policiais dos jornais, principalmente aqueles dos quais os cariocas diziam que “se a gente torcer sai sangue” por estamparem nas primeiras páginas manchetes sobre violência com fotos apelativas de assassinados por grupos de extermínio ou mortos em confrontos com a polícia ou na guerra entre facções rivais. Sobre essa opção editorial Ripper questiona:

Como a gente pode falar de favela se a gente não ouve o povo favelado? É grave quando, editorialmente, há a determinação de que sejam esquecidas a beleza, a alegria e a vida da favela. O que a população não conhece não existe. Eu acho fundamental fazer a denúncia, mas é revolucionário buscar a beleza dos espaços segregados (informação verbal) (RIPPER, 2009).⁶

Ripper percebeu desde cedo que o noticiário costumava produzir uma inversão de valores ao apresentar os moradores desses espaços como violentos, quando, na prática, essas pessoas costumam ser vítimas de uma violência generalizada, uma vez que suas comunidades são disputadas por traficantes ou milicianos fortemente armados e ficam

⁵ Em seus quase 50 anos de profissão, J.R. Ripper vem construindo uma trajetória múltipla na história da fotografia brasileira: foi repórter fotográfico na grande imprensa, jornais Luta Democrática (1973), Diário de Notícias (1974), Última Hora (1978-1982) e O Globo (1982-1987). Líder sindical que contestou o golpe militar, fotógrafo de agências independentes (Sócio-fundador da agência F4 no Rio e Imagens da Terra). Premiado inúmeras vezes na sua trajetória profissional: Interpress Photo (1982); Wladimir Herzog (1988); Internacional de Ecologia ICA (1993); Nacional de Fotografia (1997); Empreendedor Social, Fundação Ashoka (1998); Prêmio Agenda Latino-americana (2002-2003) e autor de três importantes livros (Imagens Humanas, Trabalho Escravo e Comunidades Tradicionais Brasileiras).

⁶ Fala de João Roberto Ripper durante o debate “Direitos Humanos e Fotografia”, evento que fez parte da exposição “Imagens Humanas” na Caixa Cultural do Rio de Janeiro em 24/07/2009.

expostas à ação truculenta dos policiais que matam em uma escala sem paralelo no mundo. Enfim, um cenário caótico que se mostra naturalizado no imaginário social, o que acaba conspirando para eclipsar a histórica negação de direitos que o poder público impõe, principalmente, à parcela da população negra e pobre.

Quando é convidado para falar sobre seu trabalho, de modo recorrente Ripper reforça que no seu ponto de vista a função de um documentarista é ser “um elo de bem-querer entre quem é fotografado e quem vê a foto”. Para que isso aconteça, é preciso que o trabalho do fotógrafo busque mostrar tanto a dor como a alegria das pessoas fotografadas, respeitando sua dignidade. Esse sentimento fica claro quando Ripper (2014) afirma: “meu desejo é que as pessoas que vêem uma foto minha queiram bem às pessoas fotografadas”. Em entrevista ao jornal *O Estado de São Paulo*⁷, João Roberto Ripper explica o seu processo de fotografia compartilhada:

A coisa mais gostosa na função de um documentarista é ser um elo de bem-querer entre quem é fotografado e quem vê a foto. Enquanto estou fotografando uma família, uma comunidade, gosto de ficar sempre muito tempo com aquelas pessoas. Eu apareço, digo o que faço, o que pretendo realizar ali e aos poucos vou sendo aceito para captar as coisas com naturalidade. E então consigo extrair a beleza das coisas mais simples. Eu passo a compartilhar daqueles sentimentos todos e vivo tudo com uma intensidade tremenda. Acredito que o nosso trabalho só existe com o outro e por isso tento fazer uma fotografia compartilhada. Mostro as fotos ao fotografado e discuto com ele. Para mim, a frase mais acertada do Cartier-Bresson é “o homem é mais importante do que a foto”. Assim, estou aberto para abrir mão da foto porque ela não é minha. Eu vou vendo as coisas e elas vão me encantando. E talvez mostrar esse encanto seja mesmo o nosso papel (RIPPER, 2014, n.p.).

A relação que Ripper estabeleceu com a Maré se tornou duradoura e forte. Uma das fotos de Ripper, usadas em campanha contra o trabalho infantil está até hoje na parede de uma das salas de aula do CEASM (Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré) e suas imagens são ainda usadas nas aulas de Geografia do pré-vestibular comunitário. As fotos que ele vem produzindo desde o tempo em que os moradores faziam mutirão para “puxar” água da Avenida Brasil, juntando pedaços de canos até os barracos ou quando se uniam para pagar o caminhão com entulho usado para aterrar a lama do mangue, na época das palafitas, fazem parte da memória desse território e estão na exposição permanente no

⁷ A ARTE do bem-querer. Paula Sacchetta. Entrevistadora. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 1 de junho de 2014.

Museu da Maré. Suas fotos mostram outro tempo, que só existiria nas histórias dos mais velhos, um tempo que faltava tudo, de uma vida dura, mas também de solidariedade e muita alegria. Jonatas Magno, comunicador da Maré, fala sobre o que ouvia do avô:

Meu avô disse que no processo de aterramento e construção deste bairro muitas dificuldades foram encontradas. Uma delas era o fato de o caminhão com os entulhos parar próximo à Avenida Brasil, já que não tinha condições de entrar por aqui, por isso os materiais eram trazidos por cima de pontes de madeira, utilizando carrinhos de mão, levando-os até o local desejado. Esse processo era intercalado entre o grupo de moradores que havia pago pelo caminhão. Outra observação feita por ele foi que não tinha água encanada, era necessário ir até a Avenida Brasil com barricas de água, entre outras coisas que eram possíveis para o transporte. Essa era só mais uma das dificuldades enfrentadas. Banheiro? Não tinha também. O banheiro improvisado era um buraco nas estacas de madeira, que serviam como suporte para as pessoas se locomoverem e não cair no manguezal. [...] A Maré é bem mais que os jornais retratam, ela tem uma história, tem vida, tem arte, tem educação, tem gente que merece ser respeitada e, não, abandonada, como ocorre na maioria das favelas do Rio de Janeiro (MAGNO, 2018, n. p).

O senso comum

A filósofa Marilena Chauí (2006) explica, em *Simulacro e poder - Uma análise da mídia*, como o senso comum é criado e alimentado pelos meios de comunicação, corroborando, de certa forma, a percepção de Ripper sobre o tema. Em seu texto, Chauí chama a nossa atenção para o modo como a verdade de uma elite econômica e política, conservadora e moralista, carregada de preconceitos sociais, religiosos, racistas e machistas, está presente nas falas de entrevistados escolhidos para comentar as notícias ou está nos comentários de formadores de opinião instigados a falar de suas preferências e hábitos sociais:

Não é casual que os noticiários, no rádio e na televisão, ao promover entrevistas em que a notícia é intercalada com a fala dos direta ou indiretamente envolvidos no fato, tenham sempre repórteres indagando a alguém: 'O que você sentiu/sente com isso?' ou 'O que você achou/acha disso?' ou 'Você gosta? Não gosta disso?' Não se pergunta aos entrevistados o que pensam ou o que julgam dos acontecimentos, mas o que sentem, o que acham, se lhes agrada ou desagrade (CHAUÍ, 2006, p. 6).

Em sua argumentação, Chauí explica que na cobertura e na interpretação das notícias e dos fatos, a procura é sempre pela opinião, gostos e preferências pessoais, ou

seja, o senso comum sendo reforçado como padrão universal. É nesse sentido que as “personalidades” como modelo de sucesso são indagadas sobre tudo:

[...] o que estão lendo no momento, que filme foram ver na última semana, que roupa usam para dormir, qual a lembrança infantil mais querida que guardam na memória [...] o que sentem diante de uma catástrofe nuclear ou ecológica, ou diante de um genocídio ou de um resultado eleitoral [...] Os assuntos se equivalem, todos são questão de gosto ou preferência, todas se reduzem à igual banalidade do 'gosto' ou 'não gosto' (CHAUI, 2006, p. 7).

Ao ver e ouvir os noticiários, acabamos nos deparando muito pouco sobre as causas e consequências dos fatos apresentados, em contrapartida somos bombardeados pela opinião das pessoas que têm sua credibilidade atestada pela mídia e ficamos limitados ao espetáculo das imagens e dos textos narrados por entrevistados, os quais costumam espelhar recorrentemente a posição da emissora. Não é à toa que alguns desses nomes se repetem exaustivamente no noticiário.

Para a pensadora norte-americana Susan Sontag (1977), o papel do entretenimento e das imagens na sociedade capitalista é criar uma cultura visual que produza certa passividade no espectador, o qual é levado a aceitar, desejar e consumir, quase sem questionamentos, atuando como uma espécie de anestésico para que a massa consiga tolerar as frustrações que abrem feridas de classe, raça ou sexo.

Para Sontag (1977), no estágio atual do capitalismo, a liberdade de consumir imagens e bens é equiparada à liberdade em si. Guy Debord (1997), no seu livro *A Sociedade do Espetáculo*, também fala da sensação de liberdade ilusória como um triunfo do neoliberalismo em escala mundial, concordando que no capitalismo a única liberdade é a de consumir. Um consumo que estrutura as relações sociais e define quem somos na sociedade: cidadãos consumidores.

A rigor, pouco interessa se os fatos apresentados são verdadeiros ou falsos. Para que algo seja aceito, basta ser atraente, desejável, plausível ou dito por alguém ou por um meio visualmente confiável. Nesse sentido, a fotografia também pode ser instrumento de validação, já que repetidamente é aceita como documento de comprovação, na medida em que é preciso estar presente na cena e testemunhar o fato para produzir algum registro, porém sabemos que não existe fotografia livre de manipulações, sejam elas técnicas, estéticas ou ideológicas. É certo que fotógrafos não criam fatos, mas criam pontos de vista.

Nesse sentido, em sincronia com a agenda midiática nacional, a fotografia serve para endossar as pautas propostas pelos veículos de mídia, os quais pretendem modelar a opinião pública da disputa sobre as narrativas que se consolidam como verdades.

Ao exemplificar o uso discursivo das imagens pelas mídias, o pesquisador Rodrigo Rossoni (2009), alerta sobre como a percepção dos telespectadores ou leitores é conduzida pelo uso técnico de lentes e pela escolha de enquadramentos. Além disso, o processo editorial em si procura favorecer a construção de um senso comum, como, por exemplo, a relação direta entre a cidade do Rio de Janeiro, a violência e a criminalidade, que é constantemente reforçada, graças à cobertura recorrente de eventos extraordinários ou específicos que generalizaram a imagem de uma cidade violenta e que na maioria das vezes colocam a favela como principal responsável. Para Rossoni (2009, p.89), às favelas “[...] são direcionadas todas as ações discursivas como geradoras/produtoras da violência nas cidades. Cria-se assim, no imaginário social, a necessidade de se colocar um fim às favelas e, a saída mais óbvia, seria a sua remoção.”

Ao longo de 2005 o jornal O Globo publicou uma série de reportagens intitulada “O cerco aos cartões postais” nas quais destacava o crescimento das favelas como uma grande ameaça à cidade formal. Citando o exemplo, o pesquisador descreve assim a intenção da editoria do jornal em não produzir reflexão de sentido, mas compartilhar uma opinião e reforçar o senso comum:

Ao observar as matérias é possível perceber que elas expõem uma preocupação estética, ambiental e de classe devido ao avanço das favelas. Em nenhum momento evidencia-se a preocupação com o ser humano que habita essas comunidades. [...] Ao contrário, o sentido que se configura é o de que a cidade maravilhosa está ameaçada por um “organismo estranho” (o estrangeiro), uma espécie de vírus, cujo poder, aos poucos, mina “seus moradores” e turistas (pessoas de bem), de desfrutá-la (ROSSONI, 2009, p.89).

As fotografias usadas nas capas e no corpo das matérias dessa série, apresentavam a favela em um ângulo específico, estudado para dar a ilusão que a favela estava avançando sobre os “cartões-postais” da cidade, estrangulando ou devorando o Pão de Açúcar, o Maracanã, a Pedra da Gávea, o Sambódromo da Marquês de Sapucaí e o Relógio da Central do Brasil, para isso são utilizadas lentes teleobjetivas com grande distância focal, maiores que 200mm, que aproximam assuntos muito distantes criando uma ilusão de ótica através do achatamento dos planos. Para exemplificar, cito a foto de capa do jornal O

Globo, na qual o Morro do Fogueteiro, no Rio Comprido, aparece colado ao monumento do Cristo Redentor, embora este se encontre a aproximadamente três quilômetros de distância.

Flusser (2002) sugere que as imagens são mediações entre os homens e o mundo, alertando para o fato de que passamos a viver em função das imagens, em vez de nos servirmos delas. A grande imprensa conhece o poder simbólico que a imagem exerce sobre os destinatários e sabe também que apenas mostrá-las já não é suficiente. Em uma sociedade tão visual como a nossa, é preciso intermediar a realidade, ficcionar, transformando-a em uma experiência palatável.

A ideologia de classe que domina boa parte dos meios de comunicação e se manifesta como padrão de humanidade e bem viver, não reconhece a beleza, os modos de vida e os fazeres das classes populares, nega para elas o reconhecimento de vida digna fora do consumo, desqualifica sua cultura e ignora suas lutas. As tarefas que se impõem nessa disputa coincidem com muitos dos objetivos da chamada “fotografia popular”, que busca criar um novo imaginário sobre os territórios populares, desmontando a ideia de serem lugares violentos e habitados por moradores desprovidos de humanidade. Ou seja, é imperativo reinterpretar a realidade, revelando a poesia de um cotidiano pleno de beleza e denunciando as operações invisíveis tramadas para estigmatizar a favela. Só assim poderemos compreender as causas da desigualdade social e buscar as mudanças sociais e políticas que se impõem.

Nesse sentido, Ripper (2009) explica⁸ a importância da fotografia que mostre a beleza e ajude a mudar o senso comum.

A fotografia tem uma coisa muito clara. Se as pessoas não viram, não existe e, portanto, se não é mostrado, não é conhecido, não faz parte do conteúdo de informações que faz o senso crítico coletivo. Isso acontece com o belo, com a dignidade e com as realizações dos segmentos com menor poder aquisitivo. Hoje, tão importante quanto denunciar é mostrar a beleza das populações que sofrem esse enorme processo de censura, de exclusão visual de sua beleza e portanto, de segregação, de estigmatização através da violência, de marginalização e de criminalização. (informação verbal) (RIPPER, 2009).

⁸ Fala de João Roberto Ripper durante o debate “Direitos Humanos e Fotografia”, evento que fez parte da exposição “Imagens Humanas” na Caixa Cultural do Rio de Janeiro, em 24/07/2009.

Escola de fotógrafos populares

Um grupo de meninos e meninas, no início dos anos 2000, interrompia a todo o momento a travessia de Ripper pela favela, pedindo para serem fotografados ou para olharem através do visor da câmera, alguns serviam de guia e o introduziam nas próprias casas: “tira uma foto com a minha mãe”. Elisângela Leite⁹ (LEITE, 2009, n.p. apud BALTAR, 2009, n.p.), moradora da Nova Holanda, lembra: “No momento que me envolvi com a fotografia comecei a enxergar as coisas à minha volta com outro olhar. Veja bem, a fotografia sempre esteve aí nas revistas, jornais e tantos outros meios de suporte para ela, mas talvez a diferença, pra mim, foi conhecer a fotografia humana, feita com afeto e respeito ao outro de João Roberto Ripper.” Hoje alguns desses jovens estão na faixa dos 40 anos e são, eles próprios, referência para outros jovens que querem poder contar suas próprias histórias e produzir um novo repertório visual sobre seus territórios.

Em 2004, João Roberto Ripper foi convidado por Jailson de Souza, um dos fundadores do Observatório de Favelas¹⁰, para produzir o material fotográfico do livro *Favela: Alegria e Dor na Cidade*, cuja autoria Jailson divide com Jorge Barbosa. Ripper aceitou, mas sugeriu um caminho alternativo: daria aulas de fotografia para os moradores da Maré, para que eles próprios pudessem produzir as imagens que seriam publicadas no livro. A ideia, prontamente abraçada pela direção do Observatório de Favelas, era formar fotógrafos capazes de documentar os espaços populares sob a ótica do pertencimento e, conseqüentemente, projetar um novo olhar sobre a favela e a cidade.

O curso, batizado como Escola de Fotógrafos Populares (EFP), teve sua primeira turma oferecida ainda em 2004, com financiamento de Furnas. Essa primeira edição da EFP durou quatro meses, em uma versão muito embrionária e bem diferente do que viria a ser o projeto, contudo, para o professor Dante Gastaldoni¹¹, nesse momento, Ripper foi visionário.

⁹ Elisângela Leite, aluna da turma de 2007 da Escola de Fotógrafos Populares. É moradora da Maré e integrante dos coletivos Favela em Foco e Fotografia Periferia e Memória e participa do Projeto Folia de Imagens.

¹⁰ Criado em 2001, o Observatório de Favelas, com sede no complexo da Maré, zona norte, Rio de Janeiro é uma organização da sociedade civil de interesse público (OSCIP).

¹¹ Dante Gastaldoni formou-se em Jornalismo e Ciências Sociais pela Universidade Federal Fluminense, respectivamente em 1975 e 1980, concluindo em 2005 seu Mestrado em Comunicação Imagem e Informação. Entre 1974 e 1983, trabalhou como repórter, redator e editor no Jornal do Brasil, de onde saiu para dirigir a Editora Gama Filho (1983/2011). Foi professor da Universidade Federal Fluminense (1980/2016) e leciona Fotojornalismo na Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro desde 1983. Em paralelo, exerce atividades de curadoria e consultoria em projetos culturais.

Ao criar, simultaneamente com a Escola, a agência Imagens do Povo – e ele já tinha uma farta tradição de trabalho em agências, tendo atuado na F4 e no Imagens da Terra – Ripper permitiu que o fotógrafo formado no curso tivesse condições mínimas de sustentabilidade: ter um banco de imagens para postar suas fotos, uma administração que pudesse vender pauta e fidelizar alguns clientes. A ideia, ainda muito mambembe, tinha esse binômio extremamente inovador de oferecer uma agência-escola. Agência-escola, para mim, foi a palavra-chave. Neste cenário, em que a escola estava se montando e a agência não estava nem sequer formatada, Ripper convidou a mim e a diversas outras pessoas para irmos até a favela e darmos aulas. Ele precisava de um suporte da Academia. O cara tinha excelentes ideias, mas ainda não era um professor. Hoje ele é (GASTALDONI, 2020, n. p.)¹².

Ainda em 2004, ao se juntar a Ripper e a Ricardo Funari¹³ na coordenação, Gastaldoni trouxe a experiência acadêmica necessária para organizar as bases da Escola de Fotógrafos Populares, um projeto cujo lado inovador era ser um curso de fotografia que formava mão de obra para uma agência de fotógrafos independentes, pautados em documentar as periferias, um olhar de dentro para disputar as narrativas sobre as favelas. Segundo Gastaldoni (2020, n.p)

A fotografia apareceu como uma ferramenta poderosíssima de enunciação, de discurso, principalmente na era digital para cá. Qualquer menino ou menina, com uma câmera digital simples ou um celular, pode dar um contundente depoimento sobre o mundo, sobre seu tempo. Poucos instrumentos têm essa potência de um modo tão claro como uma câmera fotográfica. A fotografia facilita muito essa explosão que tem nas periferias por causa da especificidade de sua própria linguagem. Ela fala com o analfabeto e ao mesmo tempo fala com todas as linguagens. Há um entendimento ali que é transnacional e inclusive é transleitura.

O curso tinha ambição de ser o mais completo possível, um curso de excelência, unindo formação técnica e humanismo. Aulas de filosofia, história da arte, história do Rio de Janeiro, histórias da favela eram ministradas por moradores e ativistas dos direitos humanos. Em 2012, quando foi oferecida a última turma da Escola de Fotógrafos Populares, o conteúdo programático foi de 600 horas-aula, distribuídas em três linhas de

¹² Dante Gastaldoni em entrevista ao Blog da Revista Zum sobre os 15 anos de história da Escola de Fotógrafos Populares. Janeiro de 2020. Disponível em: <https://revistazum.com.br/entrevistas/escola-de-fotografos-populares/>. Acesso em: 12 ago. 2022.

¹³ Ricardo Funari, fotojornalista carioca, trabalhou na Revista Manchete, Agência Imagens da Terra e Jornal O Globo, neste como coordenador do laboratório fotográfico durante a implantação do sistema digital nos anos 90. Foi co-fundador do curso de fotografia Imagens do Povo na Comunidade da Maré. Foi o responsável técnico pela mudança do sistema do Banco de Imagens do Programa Imagens do Povo, em 2011. Documenta questões sociais e ambientais em todo o Brasil desde 1989.

trabalho: uma delas era a Linguagem fotográfica, a parte técnica da fotografia; uma segunda parte era Informática aplicada à fotografia, centrada basicamente no Photoshop; e uma terceira era Fotografia documental e olhar autoral. Ao longo do curso, diversos fotógrafos, pesquisadores e artistas foram convidados a apresentar seus trabalhos. A Escola foi também um laboratório que permitiu ao professor Dante experimentar novas propostas pedagógicas:

Nunca tivemos um programa idêntico em dois anos seguidos. Sempre foi aperfeiçoado, adequado às circunstâncias. A matriz da escola é totalmente mutante. É outra diferença importante da Universidade, onde você faz um currículo e demora 10 anos pra mexer. Por isso não gosto da expressão grade curricular. Uso matriz porque grade engessa, grade é uma prisão (GASTALDONI, 2020, n.p).

Os grandes nomes da história da fotografia e trabalhos documentais que marcaram época eram apresentados intercalados com palestrantes convidados, os quais falavam sobre a própria carreira, suas experiências e processos. Tudo era descoberto, um mundo novo de possibilidades se abria para jovens que até então tinham pouco ou nenhum contato com fotografias no ambiente familiar, sem registros de casamentos ou aniversários e agora eram estimulados a contar a história do seu território, apresentando um trabalho autoral na conclusão do curso.

Entre os alunos que passaram pela escola de Fotógrafos populares um depoimento é recorrente: a raridade de registros fotográficos na família e em alguns casos a inexistência, por isso em diversos momentos falam da importância da fotografia que passaram a fazer como registro de memória familiar e de eventos da própria comunidade. Francisco Valdean¹⁴, aluno da primeira turma conta que a infância inteira está representada em uma única foto, dele e do irmão, feita por um fotógrafo lambe-lambe que passou pela sua cidade, no interior do Ceará, essa memória única mesmo sendo muito vista e manuseada, durante anos, está perfeitamente conservada graças ao valor sentimental e aos cuidados extremos, como afirma Valdean "Minha mãe tem o maior cuidado com essa imagem, porque ela é única, sabe? Não pode rasgar".

¹⁴ Francisco Valdean é morador da Maré e foi aluno da Turma de 2004 da Escola de Fotógrafos Populares, trabalhou como indexador do Banco de Imagens do Imagens do Povo e foi Coordenador do projeto junto com Bira Carvalho.

O humanismo da Maré

E foi assim que o francês Henri Cartier-Bresson e seu momento decisivo chegaram na Maré em 2004, ano do seu falecimento. Suas imagens projetadas e comentadas com entusiasmo pelo professor Dante Gastaldoni, encantando os alunos com a apresentação de composições fotográficas que no lugar de apenas mostrar o mundo, brincavam com os elementos da cena como um jogo.

As imagens de Cartier-Bresson estiveram presentes nas aulas de história da fotografia que começaram com a projeção de ensaios clássicos, como a cobertura das guerras da Crimeia por Roger Fenton, em 1855, e da Guerra da Secessão nos EUA em 1860, por Matheus Brady. Na sequência, foram apresentados outros fotojornalistas e documentaristas com compromisso social, entre eles os norte-americanos Lewis Hine e Jacob Riis, os quais acreditavam que a fotografia poderia ser uma arma para mudar as condições de pobreza e de moradia da classe operária nos Estados Unidos.

Nos primeiros anos do século XX, Lewis foi contratado pela National Child Labor Committee para mostrar a exploração e as péssimas condições de trabalho a que dois milhões de crianças eram submetidas, enquanto mão de obra barata. De 1908 até 1924 Lewis viajou pelo país fotografando mais de cinco mil crianças, das mais variadas idades e exercendo diferentes tipos de funções, ajudando a compor um documento que serviu para alterar a regulamentação do trabalho infantil nos Estados Unidos.

O uso da fotografia como ferramenta de ativismo político e todas as possibilidades de transformação pessoal e coletiva que se abrem para jovens favelados ficam ainda mais próximas da realidade quando ouvem os relatos de Ripper e seus mais de 30 anos de imersão em lutas sociais. Histórias sobre as muitas viagens pelo interior do Brasil, as documentações comissionadas pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) para denunciar o trabalho escravo e muitas outras que não apresentavam a linguagem do fotojornalismo tão bem conhecida pelos moradores dos espaços populares. A referência presente para esse público das comunidades populares era a de que quando a polícia entrava na favela, junto entravam os fotojornalistas para publicarem imagens sobre violência, crime e mortes. Ao contrário, os retratados de Ripper se mostravam altivos, com histórias para contar. Na série sobre trabalho escravo, por exemplo, o fotógrafo fala com emoção da foto de uma família de carvoeiros, da qual transborda uma sensação de afeto.

Na imagem, um casal abraçado reproduz a clássica pose de retrato das famílias burguesas, com o homem ao centro, envolvendo com o braço esquerdo a esposa e tendo o filho à direita, mas aqui pai e filho trocam olhares de carinho e admiração.

Os relatos de Ripper contavam outra história da Maré, do Alemão, de Manguinhos, do Jacarezinho e das populações tradicionais pelo país afora. Uma história de afetos, de sorrisos e gargalhadas, de olhares apaixonados com beijos e abraços, uma mesa de duplas jogando sueca na esquina do beco e crianças brincando na piscina plástica montada na calçada da rua que é ao mesmo tempo lugar de jogar bola, de assistir a final do campeonato com os vizinhos ou de acender a churrasqueira e beber uma gelada só porque é sábado ou enfeitar tudo com balões e fazer a festa de aniversário do neto. Todos os tipos de sociabilidade e alegria que a grande imprensa nunca teve interesse em mostrar. Fotografar a beleza da favela e dos territórios populares, com proximidade, construir com essas imagens um acervo iconográfico inédito da cidade, disputando a narrativa sobre as favelas de serem não-lugares era uma proposta estética e política revolucionária que logo foi reconhecida e premiada.

Para Monara Barreto¹⁵, moradora do Alemão

A fotografia é muito usada para registrar denúncias, essencial na publicidade e em trabalhos artísticos... mas o que difere a fotografia popular da tradicional é a forma como o registro é feito. A fotografia popular se faz na ligação entre o fotógrafo e a pessoa fotografada. A fotografia popular se insere no meio em que a maioria dos registros comuns são feitos. Incluindo fotos de costumes, do cotidiano e da cultura das comunidades, mas de forma poética e respeitando a integridade do fotografado, de maneira doce e honesta, sem manipulações e sem interesses. O fotógrafo popular é empático, eternizando através das suas lentes uma história real, desmistificando a imagem negativa massificada de certos locais (BARRETO, 2019, n.p. apud BALTAR, 2019, n.p)¹⁶.

A agência Imagens do Povo (IP) possuía câmeras e equipamentos coletivos, que os fotógrafos poderiam usar para cobrir pautas comerciais, assim os fotógrafos que integravam a agência começaram a ser chamados para trabalhar nas mais diversas pautas, primeiro para as organizações de esquerda e depois para grandes clientes corporativos, o

¹⁵ Monara Barreto é moradora do Complexo do Alemão, foi aluna da EFP turma de 2009 da Escola de Fotógrafos Populares. É integrante do coletivo Fotografia, Periferia e Memória.

¹⁶ Monara Barreto em depoimento dado para o artigo "Afinal, o que é fotografia popular?" Rio de Janeiro: Ateliê Oriente, 2019. Disponível em: <https://www.atelieorient.com/blog/21/3/2019/afinal-o-que-fotografia-popular>. Acesso em: 12 ago. 2022.

que permitiu comprarem o próprio equipamento e terem maior autonomia para realizar as próprias documentações.

Brincando com Cartier-Bresson no Jacarezinho

A proposta de fotografia humanista de Cartier-Bresson e de Ripper, que inspirou os primeiros fotógrafos formados na EFP, vai se favelizando nas trocas que os fotógrafos e fotógrafas vão realizando no processo de documentar as próprias vidas e a dos seus vizinhos, enxergando no entorno de suas casas um material rico para ser registrado e a necessidade de construir uma memória compartilhada. Desde o início a prática da fotografia popular não foi a do fotógrafo sozinho com sua câmera, flanando pelas ruas à espreita do momento decisivo, mas uma atividade coletiva, festiva e de trocas. As poucas câmeras existentes no início do projeto eram compartilhadas entre dois ou três fotógrafos durante as pautas, assim além de alegria e entusiasmo com os eventos que documentavam, dividiam também dicas técnicas, como por exemplo, sobre como acertar a exposição de uma luz difícil ou qual o melhor uso do flash. Com o tempo foram se acumulando muitas histórias de “perrengues” ocorridos nas pautas e o jogo de cintura para contornar os contratempos. Solidariedade, camaradagem, malandragem e muita zoeira faziam parte das práticas de grupo que se tornava unido como uma família.

Foi em 2010 que o inusitado encontro do maior ícone da fotografia mundial com jovens fotógrafos da periferia aconteceu. Neste ano foi oferecido o curso Formação de Educadores em Fotografia Popular, patrocinado pela Embaixada da Suíça, coordenado por Dante Gastaldoni e concebido com foco nos alunos já formados em anos anteriores, para atender à crescente demanda por oficinas de fotografia. Logo na aula inaugural foi solicitado aos alunos que realizassem, como trabalho de conclusão do curso, ensaios críticos sobre a qualidade e a oferta de água nas favelas, aí incluída a falta de saneamento básico. A turma se dividiu em grupos e foram produzindo seus respectivos ensaios, à medida que as aulas eram ministradas por professores convidados, versando sobre História da Arte, História da Imprensa, Pedagogia e Didática, entre outras. Um dos grupos, composto por Francisco César, Léo Lima, Monara Barreto e Paulo Barros, propôs falar da água a partir de uma releitura das fotos de Cartier-Bresson, como forma de homenagear o criador da Magnum. E foi assim que durante algumas tardes, na comunidade do Azul, alto do Jacarezinho, foi produzido o ensaio que envolveu a família de Léo Lima e amigos.

As fotos foram feitas nos espaços comuns da favela onde moravam, diante dos olhares curiosos da vizinhança. Na falta de vinho, a inspiração veio mesmo da cerveja gelada. As crianças da comunidade se envolveram em todas as etapas, orgulhosas de se verem como em um espelho, refletindo uma realidade visualmente próxima, mas separadas por um oceano e com décadas de diferença. Era brincar e fazer junto, sem hierarquia entre fotógrafos e modelos, tudo junto e misturado.

Para o filósofo grego Platão (1972), a perfeição estava nas ideias e caberia aos artistas a cópia ou mimesis. O que o artista faz é materializar uma ideia para comunicar um conceito com a mimesis que produz, mas quando o que mais importa, quando o objetivo não é a cópia e sim o processo? Muito mais que reproduzir ou fazer uma releitura das imagens de Cartier-Bresson estampadas no livro, a intenção era brincar e fazer junto, coletivamente, sem hierarquia entre fotógrafos e modelos. Junto e misturado na favela significa cumplicidade, solidariedade e empatia.

Logo após o clique ser feito, todos se reuniam em torno da câmera para olhar a imagem capturada no visor e comparar com a do livro. Interessava ver a performance de cada um e principalmente como o cenário do Jacarezinho se parecia com o das fotos sendo tão diferente, era quase mágico ver as imagens que inventavam.

Na edição do material produzido, o processo é coletivo e cada um que foi fotografado tem o direito de dizer não estou bem na foto, não me acho bonito ou essa imagem não nos representa com dignidade e nesses casos a foto é apagada. Você está diferente, tem que chegar mais para o lado, vamos fazer de novo. Seguindo o processo de edição compartilhada aprendida com Ripper, o fotografado precisa ter a dignidade preservada na fotografia, se sentir bonito. "O processo de exclusão passa pela anulação da beleza" e é papel do documentarista criar um elo de bem querer entre quem vê a foto e o fotografado. Não fiquei bem, vamos repetir! Quem não estava sendo fotografado ou fotografando, folheava o livro imaginando qual das fotos poderia ser reproduzida e em que cenário da favela. Pega um cobertor na sua casa e aproveita, traz uma bicicleta também.

Essas tardes de brincadeira e fazer junto, onde todos eram modelos, produtores e diretores de cena, em uma produção que mostrava a realidade e os problemas do Jacarezinho ficaram na memória das crianças que passaram a cobrar: Léo, quando vai ter de novo? Quando o trabalho final foi exibido, durante a aula de Psicologia das Formas,

ministrada pela professora convidada Rosa Cristina Monteiro, a sala explodiu em aplausos e gargalhadas. Sucesso total.

Em 2013, Léo Lima e Aline, sua então companheira, ocuparam a casa da mãe de Léo e teve início uma brincadeira de fazer cinema com as crianças do Azul. Léo, que já tinha alguma noção de escrever roteiros e experiência como professor em oficinas de pinhole para crianças na Maré, começou a trabalhar com elas as “historinhas” que criavam e depois filmavam nas tardes que todos estavam desocupados. As crianças pegaram gosto pela brincadeira, gostavam de se ver na tela do computador e estavam interessadas em aprender todo o processo. Assim nasceu a pedagogia do Cinema Brincante e o Cafuné na Laje¹⁷, com crianças de várias idades atuando como personagens das histórias que inventam ou que adaptam para o cotidiano da favela, se organizando como equipe para as tarefas de produção.

Hoje, o Jacarezinho é uma das poucas favelas do Rio onde ainda é possível circular com uma câmera fotografando o cotidiano dos moradores, graças às muitas ações que Léo Lima e o Cafuné na Laje realizaram dentro da comunidade, tendo os moradores como autores e protagonistas. Enquanto em outras favelas, uma câmera, na mão de alguém de fora, entra “roubando” imagens de moradores, os quais, por sua vez, não sabem como serão usadas, podendo inclusive ser motivo para futuras operações policiais, no Jacarezinho as imagens produzidas retornam em forma de memória afetiva. Foi o que aconteceu com o filme *Favela que me viu crescer*, documentário realizado pela Cafuné na Laje e o Norte Comum¹⁸, retratando a vida de antigos moradores do Jacarezinho, tais como Tia Dorinha, Vó Chiquinha, Tião do Azul e Mais Preto. O lançamento do documentário foi feito em um sábado na quadra do Azul, com presença de todos os moradores, cerveja e churrasco durante o dia inteiro.

No evento de lançamento aconteceu também a exposição *Outro Olhar*, feita de lambe-lambes colados nas paredes por toda a favela, que se transformou em galeria, com imagens cedidas pelos moradores, constituindo uma memória afetiva composta por antigos

¹⁷ O nome *Cafuné na Laje* (Disponível em: : https://www.youtube.com/channel/UCHMqRJn1B_D_8_JxO-eXNKVw/videos. Acesso em: 12 ago. 2022. surgiu quando Léo e Aline observavam a troca de carinho de dois gatos, afeto que transbordava para quem assistia. Sentimento similar que sentiam ao passar tardes inteiras editando os vídeos da garotada. O *Cafuné na Laje* já mais de 20 curtas metragens, com aproximadamente 5 minutos, feitos de forma independente e 2 documentários (*Favela que me viu crescer* e *Tempo da terra*).

¹⁸ *Norte Comum*, mais que uma produtora cultural, se tornou um movimento de divulgação e promoção da cultura suburbana carioca, durante anos realizaram projetos que deslocavam atenções e patrocínios para a produção de eventos nascidos nos subúrbios.

carnavais, jogos inesquecíveis, ressacas, nascimentos e casamentos. Nas páginas do facebook, os moradores comentavam com entusiasmo: “Tem foto do Largo do Zé Pato, do Areal da beira do rio, do Antônio Capeta, do Beco do Levi, da Maria Fubica lavando as panelas!”, “Olha só, tem Xerereú, Neusinha e Bocarel!”, “Que saudades, ainda cheguei a pegar esse tempo quando era menorzinho, junto com meu amigo de infância André. Ai Dedé, lembra? Logo depois inauguraram o Pistão”.

Afinal, o que é fotografia popular?

Embora existissem outras experiências de fotografia popular no Brasil e no Rio de Janeiro, com exemplos de fotógrafos que construíram carreiras profissionais fazendo fotografia social de casamentos e festas nos lugares onde viviam (exemplo de Tião, no morro da Providência e Rodrigues Moura, no Complexo do Alemão), ainda não existia um projeto de formação integral voltado para uma fotografia popular como o apresentado quando foi criada a EFP. Segundo Dante, Ripper não conhecia nenhuma experiência semelhante quando pensou em dar o nome de Escola de Fotógrafos Populares ao projeto. A expressão nasceu meio ao sabor do instinto, antes mesmo do conceito ideológico que viria a ter, mas exerceu uma influência que acabou se irradiando por todo o Brasil, com reverberações em várias partes do mundo.

A definição de Fotografia Popular passou a ter para os cariocas outro significado, não mais associado às atividades dos fotógrafos lambe-lambe que faziam retratos 3x4 nas praças ou dos fotógrafos ambulantes que corriam o interior e os subúrbios fazendo álbuns e pôsteres com retratos das famílias. O conceito do que seria uma Fotografia Popular foi tomando corpo, desde os anos 2000, com as primeiras turmas da EFP na Maré, como um conjunto de práticas éticas, estéticas e políticas inspiradas no trabalho de fotógrafos humanistas que usaram a fotografia como instrumento de denúncia em apoio a diversas lutas sociais. Por conta da sua origem na favela, a Fotografia Popular traz muito da proposta política do movimento de comunicação comunitária¹⁹, forte nas periferias de toda a América Latina, como um movimento político das esquerdas e das igrejas progressistas, desde os anos 1970, que encontrou um campo fértil para florescer na Maré, graças ao

¹⁹ Comunicação comunitária, também denominada de popular, alternativa, participativa, horizontal, etc. Tem como proposta política ser realizada a partir das comunidades e dos movimentos sociais. Pensa os meios de comunicação como instrumentos para uma educação popular transformadora.

encontro entre as demandas locais e a fotografia humanista praticada por Ripper, ligada desde sempre aos movimentos sociais e às lutas em defesa dos direitos humanos.

É possível afirmar que ao se nomearem fotógrafos populares, os alunos da EFP assumiam um conjunto de valores herdados da fotografia documental humanista e passem a usar a fotografia como uma ferramenta de ativismo político, também é certo que muitos fotógrafos, fotógrafas e coletivos pelo Brasil se autodenominam fotógrafos populares, mesmo sem terem passado pela formação da EFP na Maré. Isso se dá por terem sido alunos das oficinas de Fotografia do Bem Querer, ministradas por Ripper durante todos esses anos, terem tido contato com o trabalho dos fotógrafos populares através de palestras, rodas de bate papo, pelas redes sociais, ou das atividades do projeto *Fotografia, Periferia e Memória*, realizadas durante todos esses anos sob a coordenação de Dante Gastaldoni. É no fazer compartilhado e na troca de experiências com os ex-alunos mais antigos e principalmente inspirados na mística da trajetória profissional de Ripper, que as práticas da Fotografia Popular foram sendo construídas, afirmadas e por fim adotadas enquanto militância política. O engajamento dos fotógrafos populares em representar a beleza dos territórios, o cotidiano e as relações de afeto dos moradores, produzindo e buscando meios de divulgar essas imagens, desempenhou um papel fundamental na luta contra as opressões do Estado e o preconceito da sociedade, por envolver nessas disputas o cuidado estético, símbolos e conceitos positivos sobre as favelas. Enfim, o fato dos moradores das favelas assumirem o controle dos meios e dos modos de produção e reprodução de imagens conspirou para pôr em curso um poder simbólico que é revolucionário.

A trajetória profissional de Ripper e o movimento de comunicação popular trazem como pontos em comum as críticas sobre a atuação das mídias hegemônicas na representação das favelas, mostradas sempre como lugar violento, sem belezas e carente de tudo, em oposição à veiculação perigosa de uma “história única”, conceito apresentado pela escritora nigeriana Chimamanda Adichie (2009) que mostra como a repetição e reforço de estereótipos justificam diversas ações criminosas cometidas pelo Estado.

Fotografia Popular ou periférica, como passamos a conhecer, é a fotografia usada como ferramenta de comunicação e memória nas disputas políticas por novas narrativas. Nunca foi um movimento organizado, não tem manifesto formal de criação ou acúmulo de reflexão capaz de estruturar um corpo teórico que identifique e delimite práticas comuns,

mas é um movimento forte, que vem crescendo em todos os territórios populares de norte a sul do Brasil, e se tornou mais ativo nos últimos cinco anos, com a popularização da fotografia digital, melhoria das câmeras dos *smartphones* e as possibilidades de uso dos novos meios digitais como mídia.

Se no início a Fotografia Popular foi se difundindo através das práticas dos alunos que passaram pela Escola de Fotógrafos Populares (EFP) e pela agência Imagens do Povo (IP), hoje novos coletivos, fotógrafos e fotógrafas das mais diversas origens, vindo das periferias urbanas, das aldeias ou de quilombos, passam a se conhecer graças às redes sociais, formam redes para ajudar na divulgação de ações e projetos estreitando laços de solidariedade e apoio, trocam experiências de como atuar nos territórios, se influenciam esteticamente e viram referência para os que virão. Uma renovação constante.

Em alguns estados, quem produz fotografia popular ou de favela se apresenta como fotógrafo de periferia ou periférico, o que ajuda a demarcar um campo dentro da fotografia documental. Nesses casos, a periferia é entendida como lugar fora de uma centralidade hegemônica. Em um encontro de coletivos de fotografia na cidade de Fortaleza, os integrantes dos coletivos Zóio e Perigrafia falaram sobre as dificuldades que enfrentavam para conseguir espaço com suas produções centradas em temáticas registrando o cotidiano dos espaços onde vivem/ocupam, um olhar de dentro da periferia e muito crítico e politizado e destacaram que eram pautados por outras influências além da humanista, entre as quais o conceito que a escritora e teórica negra Conceição Evaristo chama de Escrivência, que pode ser entendido como a história contada a partir de onde os nossos pés estão fincados. Em diversas falas reforçaram a busca, através da fotografia documental, por uma autoafirmação identitária, trazendo para o centro de seus projetos o questionamento acerca da desigualdade social e a invisibilidade da produção das periferias nos circuitos da arte.

Quem diz o que pode ser visto?

Com o acesso generalizado à internet agora é possível ter acesso ao mundo e a informações sem limites, aprender as técnicas básicas em tutoriais no *Youtube* e se inspirar nas postagens no *Instagram* de outros fotógrafos que possuem a mesma proposta e origem. Imagens feitas durante o trajeto da casa até o ponto de ônibus ou do moto táxi, coisas tão corriqueiras de se ver como uma fileira de chuteiras penduradas nos fios elétricos em volta

do campinho ou dos meninos descolorindo os cabelos com água oxigenada, uma pausa, uma foto, subiu para as redes, compartilhou, imagens feitas e divulgadas para os seus.

Não faz muito tempo que para se ter alguma formação técnica e cultural, mesmo a básica em fotografia, teria que frequentar cursos pagos, *workshops* e oficinas ministradas, na maioria das vezes, por nomes consagrados no cenário da fotografia. Existia também outra barreira de impedimento, uma estética dominante até então baseada no uso de equipamentos com valor proibitivo para quem vem da classe trabalhadora, possuidores da “aura” que os processos ditos analógicos passaram a possuir, como as valorizadas fotos em Preto e Branco, feitas em filmes, com câmeras Leica, reveladas por processos químicos e mantendo uma pequena borda preta que garante que a imagem ampliada no papel com prata é a mesma que foi vista pelo autor na hora do registro.

Durante muito tempo era um privilégio para poucos poder se dedicar a uma formação voltada para fotografia autoral, até mesmo para os profissionais do fotojornalismo e para a grande maioria dos fotógrafos sociais, que sobrevivem fazendo pequenos eventos como casamento e festas de aniversário, apenas um grupo pequeno e elitizado tinha condições de circular pelos festivais de fotografia e feiras de arte espalhados pelo Brasil, era até então a oportunidade de conhecer o que de mais significativo estava sendo feito no Brasil e no mundo, esses espaços serviam para continuar legitimando determinados modelos como padrão e também abrir espaço para a renovação, destacando experimentações em linguagens ou os temas de debate na contemporaneidade que já foram recentemente, por exemplo, a cidade, o feminismo, questões coloniais e agora a periferia.

A prestigiada revista *Zum*, do Instituto Moreira Salles (IMS), no festival de lançamento da revista #17, cuja capa e matéria principal apresentam o trabalho do fotógrafo francês Vincent Catala, promoveu uma mesa para debater a paisagem da periferia. Dos três artistas chamados para o debate, apenas Aleta Valente é nascida e criada na zona oeste do Rio, porém o seu trabalho de representação da periferia é um simulacro, feito de memes e imagens que Aleta encontra na internet e publica no *instagram*, usando como espaço expositivo, as narrativas que cria com elas são paródias do cotidiano suburbano. Diferente do trabalho onde ela se coloca nas imagens performando provocações sobre questões do feminino e desafiando o conservadorismo, o compartilhamento de imagens do extravagante que existe no subúrbio, acompanhadas de legendas que convidam seu público ao deboche e à

desordem, podem alimentar preconceitos e estereótipos já existentes sobre o modo de vida e de socialização dos suburbanos.

No senso comum, construído e reforçado durante anos pelos programas humorísticos da TV, o pobre, o trabalhador subalternizado, o nordestino, o negro, o jovem e a mulher da periferia são desumanizados e personificados como caricaturas. Segundo a escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (2009, n. p) “É assim que se cria uma história única. Mostra-se um povo como uma coisa, como uma só coisa, vezes sem conta, e é nisso que ele se torna.”. A paisagem pastiche apresentada por Aleta não incomoda quem tem um olhar viciado sobre os que estão fora da centralidade e assim a representação do que é popular segue carregada de preconceitos.

A artista visual Rosângela Rennó falou sobre o processo de montagem da exposição #RioUtópico, uma cartografia de lugares com nomes que sugerem uma situação utópica ou ideal, mas que na maioria das vezes a denominação não corresponde com a realidade, criando contraste entre conceito e imagem. Na realização dessa obra, Rennó não precisou se deslocar para os lugares que queria ver retratados, para isso se apropriou do material produzido por fotógrafos contratados pelo projeto e pelos que foram fornecidos pelos próprios moradores, acumulando as fotografias enviadas sobre um mapa da região metropolitana do Grande Rio, a intenção era saturar de imagens o espaço expositivo para, nas palavras de Rennó, “representar, dentro do Moreira Salles, um Rio de Janeiro pouco visto, esses 19/20 da cidade que são essa massa urbana”. Como pode ser um Rio pouco visto, se representa a maior parte do território e onde vive a grande maioria da população? Nessas regiões mora quem precisa cruzar a cidade para trabalhar e por fazer isso todos os dias conhecem profundamente a cidade, suas paisagens e seu funcionamento. Esses trabalhadores cruzam fronteiras geográficas e sociais. Sabem que ao passar do túnel, serão como estrangeiros na própria cidade, sem história, cultura ou subjetividade, vistos como sub-humanos ou não cidadãos. A maioria nunca é maioria. A maioria que conta, a que precisa ver para conhecer e assim possuir, interpretar ou ressignificar é quem detém o poder econômico ou uma cultura superior, mesmo sendo a minoria populacional. De acordo com Sontag (2003, p.35), “[...] as fotos objetificam: transformam um fato ou uma pessoa em algo que se pode possuir.” As instituições que agenciam as imagens, procuram construir espetáculos para que o observador se entretenha, tome posse do que vê sem se conectar de fato com outras realidades.

Thiago Nogueira, coordenador da área de fotografia contemporânea do Instituto Moreira Salles e editor da revista Zum na apresentação que faz para a exposição "#RioU-tópico: um projeto em construção", publicado no site do IMS²⁰, levanta a seguinte questão:

O Rio de Janeiro é prodigamente fotografado, mas boa parte das imagens forma apenas um belo *showroom* da zona centro-sul, área que corresponde a cerca de 10% do território da cidade. Uma imagem sedutora do Rio pode unir moradores de várias regiões em torno da mesma utopia, mas a repetição desses pontos de vista também pode fazê-los subestimar o interesse pela própria realidade. Como olhar então para esta outra extensa parte? (NOGUEIRA T., 2017, n. p).

Seja no texto de apresentação da exposição no site do IMS ou no texto curatorial, Rennó é tratada como artista enquanto os fotógrafos e fotógrafas que participaram são nomeados de: jovens, jovens moradores, jovens cariocas, orientados e colaboradores, uma hierarquização de valores que não cabe já que muitos participantes escolhidos possuem uma longa trajetória profissional e até por isso foram chamados e remunerados para estarem ali. É o caso de Thaís Alvarenga²¹. Uma das fotógrafas selecionada para participar com suas imagens da exposição, Thaís vem realizando um consistente trabalho de documentação e memória sobre a Vila Kennedy desde 2012, é considerada referência para quem quer entender o cenário fotográfico da Zona Oeste. Nogueira, curador da exposição #RioUtópico, parece desconhecer que a produção dos Fotógrafos Populares vai além do esforço de construir uma nova iconografia baseada na beleza das pessoas, dos lugares e na força das histórias. Na direção oposta, Ração Diniz²², fotógrafo da Maré, fala do seu trabalho como uma missão:

A responsabilidade é grande, de fazer com que as pessoas se reconheçam nas imagens que venho fazendo nesses últimos 15 anos. Há uma relação de confiança. Acho que quando os meus vizinhos se reconhecem nas fotos é o maior pagamento, essa questão de as pessoas se reconhecerem ali é o que me faz ser fotógrafo, me faz resistir a tantos perrengues que a

²⁰ Ver #RioUtópico: um projeto em construção. Disponível em: <https://ims.com.br/2017/12/13/rioutopico-texto-curador/>. Acesso em: 12 ago. 2022.

²¹ Thaís Alvarenga é moradora da Zona Oeste. Foi aluna da turma de 2012 da Escola de Fotógrafos Populares. Trabalha como comunicadora e educadora popular. É idealizadora do projeto "Vivência das Manas", que foca no empoderamento de meninas por meio da arte. É integrante dos coletivos Favela em Foco, Coletivo Rua, Zona Onírica, Fotografia, Periferia e Memória, Fotógrafxs Negrxs e Negras Fotografias.

²² Ração Diniz é morador da Maré e foi aluno da turma de 2006 da Escola de Fotógrafos Populares. É integrante do coletivo Fotografia, Periferia e Memória.

fotografia também apresenta (DINIZ, 2019, n.p. apud BALTAR, 2019, n.p.)²³.

As escolhas feitas pela curadoria e pela artista negam ao público a oportunidade de ver, com a devida importância, um Rio fotografado de outro ângulo, de perto, por dentro e com intimidade, diferente dos já tão conhecidos registros da cidade maravilhosa, cidade cartão postal. Ao saturar o espaço com pequenas imagens sobrepostas e amontoadas, sem construir narrativas ou diálogo entre elas, a impressão que fica é de um grande caos, onde tudo é igual e sem valor.

De acordo com o escritor alemão Hito Steyerl (2012, n. p), "o foco é identificado como uma posição de classe, uma posição de facilidade e privilégio, enquanto estar fora de foco diminui o valor de uma pessoa como imagem". O acúmulo de imagens na exposição, tira o foco dos detalhes, apagando histórias e também a intenção dos autores das imagens. Em contrapartida, a fotógrafa Valda Nogueira²⁴ fala do seu objetivo ao fotografar:

As favelas, os espaços populares, as comunidades tradicionais merecem um olhar de carinho e livre de estigmas. Eu fotografo minha intimidade, mas também fotografo lugares que eu gosto de estar e também lugares que eu gostaria de compreender melhor. Fotografias contam histórias, e histórias nos inspiram, nos conectam, nos trazem um novo jeito de pensar e ver o mundo (NOGUEIRA V., 2019, n.p. apud BALTAR, 2019 n. p.)²⁵.

Fazendo um esforço para ver as fotos de perto, com proximidade, seremos capazes de perceber que algumas mereceriam um destaque maior, como a de uma criança abraçando alguém que deve ser sua avó ou uma das muitas tias na grande rede de sociabilidade que são as favelas, um gesto bonito de afeto, cuja delicadeza não consegue se fixar pois está ao lado de uma cena que choca, adolescentes exibindo o armamento pesado do tráfico. A proposta de colocar pelas paredes qualquer foto que chegue marcada com hashtag #RioUtópico, pode parecer um gesto democrático e isento, já que contemplaria qualquer imagem enviada sem julgamento, independente da qualidade ou do que estaria

²³ Ratão Diniz em depoimento dado para o artigo "Afiml, o que é fotografia popular?" Rio de Janeiro: Ateliê Oriente, 2019. Disponível em: <https://www.atelioriente.com/blog/21/3/2019/afiml-o-que-fotografia-popular>. Acesso em: 03 mar. 2022.

²⁴ Valda Nogueira, aluna da turma de 2006 da Escola de Fotógrafos Populares. Fez parte dos coletivos *Fotografxs Negrxs*, *Negras fotografias* e *Farpa*. Morreu em 2019, vítima da violência no trânsito, atropelada na Tijuca quando voltava de suas aulas na Uerj.

²⁵ Valda Nogueira em depoimento dado para o artigo "Afiml, o que é fotografia popular?" Rio de Janeiro: Ateliê Oriente, 2019, n.p. Disponível em: <https://www.atelioriente.com/blog/21/3/2019/afiml-o-que-fotografia-popular>. Acesso em: 03 mar. 2022.

exibindo. Mas a falta de cuidado com o que está sendo exibido com pesos equivalentes, apenas reforça com imagens a histórica única e preconceituosa que uma minoria, que não circula toda a cidade, tem sobre a maioria. Segundo Adichie (2009), mostra-se um povo como uma coisa, como uma só coisa, vezes sem conta, e é nisso que ele se torna. Pequenas mudanças na ordem das imagens, procurando criar diálogos entre elas e pequenas narrativas, mudanças simples, alterariam profundamente a mensagem.

Na fotografia sofremos também com o pensamento colonial. Um fotógrafo da Zona Oeste, periferia do Rio de Janeiro, fotografando as paisagens da Zona Sul, região rica da cidade, teria o destaque que um fotógrafo estrangeiro consegue fotografando a Zona Oeste? Temos muitos exemplos que mostram que não. Primeiro, porque os fotógrafos e coletivos das periferias estão produzindo, principalmente, para os seus, de modo que seus vizinhos e familiares sejam retratados com dignidade. Eles se valem da fotografia para criar outras histórias dos seus territórios, fugindo das representações que reforçam a pobreza da região e destacam sempre o abandono e ausência. Em segundo porque a estética que usam em suas fotos não é “cool”, não segue o racionalismo tipográfico das documentações europeias, com técnica impecável, luz perfeita e tons pastéis. Para os fotógrafos da periferia, a técnica é o que menos importa, o que eles conseguem captar é a luz forte que dispensa o uso do flash, por isso suas cores são intensas. Tem muita sujeira e ruídos nos cenários que escolhem pelas histórias que carregam. As pessoas presentes nas fotos dos fotógrafos da periferia não estão paradas em posição de sentido olhando para a lente, de lado contemplando o horizonte, ou olhando para o nada, como drogadas, não estão posando e servindo de elemento de uma composição rigorosamente planejada, como no ensaio *O Longe é agora* do fotógrafo francês Vincent Catala em parceria com o escritor argentino-brasileiro João Paulo Cuenca destacado na edição n.17 da Zum: “estão vivas... cheias de vida... porque suas vidas, são mais importantes que uma imagem construída em alta definição”. (CATALA; CUENCA, 2019, p.66).

As câmeras mais sofisticadas, de grande formato, como a usada por Catala, acabam por produzir imagens parecidas, independentes de onde foram feitas, pode ser no nordeste brasileiro, na nublada Inglaterra ou na escura Noruega, a luz será a mesma, indireta, sem sombras que marcam ou luzes que furam, luz suave conseguida em baixa velocidade. Catala viveu cinco anos na Zona Oeste do Rio de Janeiro, mais precisamente na Barra da Tijuca, um bairro que é um corpo estranho na região, em todos os sentidos, os novos ricos, que

moram em luxuosos condomínios fechados, murados e vigiados, não se consideram da Zona Oeste e sim da Zona Sul, a paisagem da Barra, com suas torres muradas intercaladas por *shoppings*, pode ser considerada uma paisagem de periferia?

A mesa que Catala apresentou seu trabalho, cujo tema era *Tão longe, tão perto: novos centros e periferias* acredita que sim, talvez seja o mais longe que o frequentador do IMS consiga ir na cidade, sem temer pela vida ou pelo patrimônio. Os ensaios que Catala fez da Barra são belíssimos, mas poderiam ser de qualquer cidade da Europa, em um fim de tarde gelado com céu cinza e pessoas depressivas e perdidas. Cenários que poderiam ter saído do “*Ensaio sobre a Cegueira*” de José Saramago.

O IMS, como muitas outras instituições de validação e consagração, continua hierarquizando a produção imagética da cidade valorando um determinado olhar e ignorando um olhar diferente do padrão universal. Steyerl (2012) fala de uma categoria de imagem cuja qualidade e aparência podem ser classificadas como toscas, produzidas com baixa resolução, comprimidas, degradadas, remixadas e corrompidas na distribuição. Nomeadas por Steyerl de imagens pobres, essas imagens estão por toda parte, são populares, produzidas em grande volume e prontamente despejadas na internet para circularem, mas também têm sobrevivência curta, desaparecem engolidas pelo volume constante de novas imagens, são o fantasma de uma imagem, não criam memória e nem deixam rastros. Entretanto essas imagens sem valor e autoria, passaram a ser valorizadas e fazer parte do repertório da arte contemporânea como contraponto ao fetiche da resolução.

Imagens pobres são as miseráveis contemporâneas, os restos da produção audiovisual, o lixo que se acumula nas economias digitais. Eles testemunham o deslocamento violento, transferências e desaparecimento de imagens, sua aceleração e circulação dentro dos ciclos viciosos de capitalismo audiovisual. Imagens pobres são arrastadas em todo o mundo como *commodities* ou suas efígies, como presentes ou como recompensa. Elas espalham prazer ou ameaças de morte, teorias da conspiração ou contrabando, resistência ou embrutecimento. Imagens pobres mostram o raro, o óbvio, e o inacreditável, isto é, se ainda conseguirmos decifrá-las (STEYERL, 2012, n.p).

Ao organizar a mesa sobre a paisagem da periferia, a Revista Zum traz os trabalhos de Aleta Valente e Rosângela Rennó, que utilizam a estética das imagens pobres em seus

trabalhos recentes, como contraponto ao trabalho tecnicamente impecável e esteticamente melancólico de Vincent Catala.

O fim de uma viagem é apenas o começo de outra

Em pouco mais de 10 anos, a Escola de Fotógrafos Populares formou em torno de 250 alunos. Desses, cerca de 70 passaram a integrar a agência Imagens do Povo, alimentando um dos primeiros e mais importantes bancos de imagens sobre favelas e periferias do Brasil, com mais de 10 mil imagens sobre festas populares por todo o país, as mais diversas atividades do cotidiano dos moradores, tais como festas populares, a prática de esporte nas favelas, o carnaval das periferias, os impactos das obras do PAC²⁶, a luta contra as remoções forçadas durante as obras para os megaeventos, as manifestações das jornadas de junho de 2013 e as ocupações militares das favelas, entre outros temas.

A grande maioria dos alunos que passaram pela sólida formação teórica e prática da EFP consegue sobreviver com atividades ligadas à fotografia, cobrindo pautas para jornais comunitários, trabalhando com fotografia comercial em suas comunidades, em eventos como aniversários, formaturas, casamentos, dando aulas ou trabalhando com produção de eventos, atividades essas que trazem segurança financeira para que possam continuar a desenvolver trabalhos documentais e autorais. De certo modo, tais fotógrafos entendem esse trabalho como uma missão ou ativismo político, sabem da importância do acervo que constituem, como memória de seu lugar, e da disputa que travam, com suas imagens, pelo direito a construir novas representações da cidade. O projeto da escola caminha para completar 20 anos, nesse tempo alguns alunos faleceram, em decorrência de várias violências, Valda Nogueira, atropelada na Tijuca quando voltava de suas aulas na Uerj, além de Bira Carvalho e Rodrigues Moura, referências da fotografia popular no Complexo do Alemão, faleceram depois de contrair a Covid-19.

Em 2015, Ripper e Dante Gastaldoni já estavam afastados do projeto, que passou por uma série de crises agravadas, principalmente, pela falta de diálogo e intransigências da

²⁶ Criado pelo governo federal em 2007, o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) promoveu a retomada do planejamento e execução de grandes obras de infraestrutura social, urbana, logística e energética do país. No Rio de Janeiro, em parceria com o governo estadual, promoveu remoções forçadas de moradores de diversas comunidades, em processos muitas vezes violentos. No Complexo do Alemão faz parte do Pac a construção das estações do teleférico que se encontram abandonadas. Na favela de Manguinhos foi feita a elevação da estação de trem e o início de um projeto urbanístico que removeu centenas de famílias, mas nunca concluído.

direção do Observatório de Favelas. Na ocasião, boa parte dos fotógrafos participantes retiraram seus acervos do banco de imagens e rescindiram os contratos com a agência Imagens do Povo. Apesar do baque, as documentações e trabalhos autorais continuaram sendo produzidos pelos ex-integrantes, seja individualmente, seja em projetos coletivos como o Favela em Foco, o Cafuné na Laje, o Folia de Imagens, o Favelas em Foto, entre outros.

Em agosto de 2015, a convite da Fundação Nacional de Artes (Funarte), Dante Gastaldoni idealizou um ciclo de debates batizado como Fotografia, Periferia e Memória, que foi oferecido ao longo de quatro dias no Museu da República, como parte da programação do *FotoRio*. O sucesso da iniciativa fez com que a Funarte estendesse o convite para oferecer, em novembro daquele mesmo ano, um ciclo de 11 oficinas em oito estados das regiões Norte e Nordeste, tendo, como palestrantes pesquisadores, um time de professores e fotógrafos oriundos da já extinta Escola de Fotógrafos Populares da Maré.

Tais eventos, patrocinados pelo Centro de Conservação e Preservação da Memória Fotográfica (CCPF) serviram para criar uma rede de trocas que se consolidou através das redes sociais e gerou dezenas de convites para novas apresentações, totalizando mais de 30 apresentações em 14 estados brasileiros, além de incontáveis *Lives*. Em paralelo, as dezenas de oficinas *Fotografia e Bem Querer*, ministradas por João Roberto Ripper, apresentaram as documentações sobre trabalho escravo e povos originários, legitimadas pela militância do fotógrafo no campo do direito à comunicação e pelo método democrático de edição compartilhada que ele adotou nos últimos 10 anos.

As duas iniciativas acabaram inspirando a formação de uma geração de fotógrafos populares em diversas favelas e redutos de populações tradicionais país afora. De certa forma, a atuação de Ripper e Gastaldoni atrelaram a produção desses fotógrafos e fotógrafas populares a uma tradição documental humanista, que passa por Cartier-Bresson, mas passa também por outros fotodocumentaristas e distintos campos do conhecimento. Uma formação que mesclava fotografia com ativismo, educação, comunicação, arte contemporânea, explorando temas ligados à religiosidade, à música, às festas populares, ao cotidiano, aos costumes, à sexualidade e à contestação. A Escola de Fotógrafos Populares e a agência Imagens do Povo se transformaram em tema para incontáveis TCCs, dissertações e teses que ajudaram a expandir a ideia para as novas gerações de produtores visuais das periferias

brasileiras, os quais seguem, pelas redes sociais, as postagens e os compartilhamentos dessa turma formada na Maré.

Hoje, é possível afirmar que alguns desses nomes passaram a ser, eles próprios, referência para muitos que não conhecem Ripper e muito menos Cartier-Bresson, mas se tornaram fotógrafos a partir do encantamento pelas fotos dos bate-bola de Marechal Hermes, feitas por Ratão Diniz ou sobre a documentação que Thaís Alvarenga vem realizando na Vila Kennedy, que registra a alegria das crianças tomando banho nos bicões espalhados pela favela. As imagens desses novos protagonistas da fotografia popular constituem, a um só tempo, memórias a serem preservadas e inspiração para seguirmos em frente.

Referências

ADICHIE, C. N. O perigo de uma história única. Título original: The danger of a single story. TEDGlobal, 2009. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt. Acesso em: 12 ago. 2022.

BALTAR, L. **Afinal, o que é fotografia popular?** Rio de Janeiro: Ateliê Oriente, 2019. Disponível em: <https://www.atelieorient.com/blog/21/3/2019/afinal-o-que-fotografia-popular> Acesso em: 10 dez. 2020.

BARTHES, R. **A câmara clara**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

CARTIER-BRESSON, H. **The Decisive Moment**. Trad. livre e informal de Paulo Thiago Mello. New York: Verve and Simon and Schuster, 1952, n.p.. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/fotografia/wp-content/uploads/downloads-uteis-o-instante-decisivo.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2022.

CARTIER-BRESSON, H. **Henri Cartier-Bresson: Point d'Interrogation**. [1994] Documentário de Sarah Moon. Bélgica: Production Take Five, 1994.

CATALA, Vincent; CUENCA, J.P. **Zum** [n.17]: Revista de Fotografia. Coleção História, teoria e crítica da fotografia no Brasil. São Paulo: Editora Instituto Moreira Sales [IMS], 2019.

CHAUÍ, M. **Simulacro e poder: uma análise da mídia**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006.

DEBORD, G. **A Sociedade do Espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

FLUSSER, V. **Filosofia da caixa preta**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

GASTALDONI, D. 15 anos de história da Escola de Fotógrafos Populares. [Entrevista cedida a]. **Revista de Fotografia Zum**, São Paulo, 28 jan. 2020, n.p. Disponível em: <https://revistazum.com.br/entrevistas/escola-de-fotografos-populares/>. Acesso em: 03 mar. 2022.

MAGNO, J. O início da Maré - Dificuldades, muito trabalho e solidariedade. **Maré de Notícias On Line**, 5 de março de 2018 Rio de Janeiro, 5 de março 2018, n.p. Disponível em: <https://mareonline.com.br/o-inicio-da-mare/>. Acesso em: 18 mar. 2021.

NOGUEIRA, T. Curador da Exposição #RioUtópico: um projeto em construção. Rio de Janeiro: Instituto Moreira Sales, 2017, n.p. Disponível em: <https://ims.com.br/2017/12/13/rioutopico-texto-curador/>. Acesso em: 12 ago. 2022.

PLATÃO. **Diálogos: O Banquete, Fedon, Sofista, Político**. Trad. Jorge Paleikat. São Paulo: Abril Cultural, 1972.

RIPPER, J. R. A arte do bem-querer. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 1 de junho de 2014. Aliás, Caderno D, p. 6-7. Entrevista a Paula Sacchetta. Disponível em <https://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/20140601-44056-nac-1-pri-a1-not>. Acesso em: 20 ago. 2022.

ROSSONI, R. **Vidas fotográficas: fotocartografando experiências na/da Escola de Fotógrafos Populares no Complexo da Maré - Rio de Janeiro**. Vitória: UFES, 2009.

SONTAG, S. **Sobre fotografia**. Rio de Janeiro: Cia das letras, 1977.

SONTAG, S. **Diante da dor do outro**. Rio de Janeiro: Cia das letras, 2003.

STEYERL, H. **The wretched of the screen**. Berlin: Sternberg Press, 2012. Disponível em: <https://alix.fba.up.pt/em-defesa-das-imagens-pobres>. Acesso em: 02 mar. 2022.

CAPÍTULO 6

O DIREITO À LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS*

Amanda Guerra de Lemos

O excluído de fato da leitura não é o sujeito que sabe ler e não gosta de romance, mas o mesmo sujeito que, no Brasil atual, não tem terra, não tem emprego, não tem habitação (BRITTO, 2015, p.85).

Iniciar este texto com uma epígrafe de Luiz Percival Britto sobre quem, de fato, são os excluídos da leitura, foi uma escolha que me permite, logo no começo desta conversa, expor aos leitores alguns parâmetros de interpretação sobre o direito à leitura literária na Educação de Jovens e Adultos. Concordando com Britto, não é excluído aquele que pode e não lê, aquele que escolhe ler um ou outro tipo de leitura. Em nossa sociedade, os excluídos da leitura são os excluídos de todo o resto, mais uma vez recorrendo ao Britto,

Ou seja: os mais excluídos da leitura são também os mais excluídos da sociedade, os que não têm bons empregos (muitas vezes nenhum), não têm moradia, atenção à saúde, direito ao lazer (BRITTO, 2015, p. 141).

Em nossa sociedade, a parcela da classe trabalhadora mais subalternizada, explorada, aquela para quem a Educação de Jovens e Adultos (EJA) se destina, é também a que terá menos acesso ao conjunto de direitos básicos, incluindo o direito ainda por ser escrito (QUEIRÓS, 2012), o da leitura literária.

Com o presente texto, busco compartilhar alguns pontos que serviram de base para a conversa sobre o tema - o direito à leitura literária na Educação de Jovens e Adultos - na VIII Jornada EJA'Trab¹ - bem como afirmar a importância de lutarmos por uma Educação de Jovens e Adultos que tenha em seus pilares o direito dos trabalhadores e trabalhadoras a uma formação plena, que não pode prescindir da fabulação, do sonho, da leitura crítica, da fantasia, evidenciando a importância da leitura literária na Educação de Jovens e Adultos (EJA) como um direito e possibilidade de humanização (CANDIDO, 2004).

Refletir sobre a importância da leitura literária é tarefa assumida por muitos autores, aqui neste texto, trago em especial, Bartolomeu Campos de Queirós e Antonio Candido,

*DOI – 10.29388/978-65-81417-74-1-0-f.120-131

¹A VIII Jornada EJA'Trab - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES E FORMAÇÃO HUMANA: Cultura e Arte, realizada nos dias 24 e 25 de novembro de 2020, de forma remota.

com eles compreendemos a leitura literária como um direito (CANDIDO, 2004; QUEIRÓS 2012) e Luiz Percival Leme Britto, com a construção crítica reflexiva possibilitada pela leitura de textos literários, sendo a promoção da leitura uma ação política, pois, como afirma o autor, leitura é poder (BRITTO, 2015).

As reflexões aqui presentes partem da experiência com a EJA em diversos espaços: na atuação como Professora Orientadora do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA/ Secretaria Municipal de Educação - Rio de Janeiro) onde foram desenvolvidas ações, projetos e práticas de leitura literária com as turmas da EJA; como coordenadora municipal da EJA em Duque de Caxias/RJ, acompanhando de perto a atuação das dinamizadoras de leitura literária nas turmas de EJA e articulando junto com a Divisão de Leitura ações específicas de formação e práticas com a EJA; como pesquisadora e militante coordenando oficinas e grupos de estudos sobre o tema em diferentes espaços de formação e divulgação de pesquisa onde sempre foi possível dialogar e conhecer diferentes cotidianos que, embora carreguem singularidades específicas, compartilham similitudes no que se refere a luta pelo pleno direito de educandos e educandas por uma educação plena.

Reconhecendo a importância e riqueza das diferentes experiências e ações com jovens e adultos organizadas e realizadas em espaços não escolares, para os objetivos deste texto, trago as especificidades do direito à leitura literária na EJA, em especial nos anos/etapas correspondentes ao Ensino Fundamental, instituídos nas redes públicas municipais de ensino.

Com o intuito de anunciar possibilidades, além das reflexões expostas ao longo do texto, também comentarei brevemente algumas ações importantes nesse momento da pandemia, onde a leitura literária com a EJA “construiu pontes e derrubou muros” (BECK, 2015, n.p.)².

A EJA como direito e o direito à leitura literária na EJA

[...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta

²Utilizo essa expressão como uma alusão à tirinha do personagem Armandinho de Alexandre Beck, que frequentemente utilizo para ilustrar o desejo e possibilidade de construir coletivamente sentidos e estreitar laços, contribuindo para um debate franco e fraterno, em especial, com colegas educadores. A tirinha encontra-se disponível em: <https://tirasarmandinho.tumblr.com/post/114000101664/tirinha-original>. Acesso em: 11 abr. 2015.

do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade (CANDIDO, 2004, p. 186).

A Educação de Jovens e Adultos é proclamada legalmente como um direito na Constituição de 1988. A LDB 9394/96, embora verse muito pouco sobre o tema, deixando de fora discussões importantes sobre as condições de acesso e permanência na escola por parte dos jovens e adultos trabalhadores (HADDAD, 2001), traz o termo modalidade para designá-la, termo este que é mais bem aprofundado no Parecer CNE/CBE 11/2000. Sendo uma modalidade, pressupõe-se que ela se organizará através de metodologias e currículos próprios que sirvam às especificidades construídas pelas histórias de vida de seus sujeitos, jovens e adultos trabalhadores, cujo direito à escolaridade básica foi negado na idade legalmente determinada como apropriada. As metodologias, materiais e organização devem estar a serviço de seus sujeitos, como afirma Arroyo:

A Educação de Jovens e Adultos tem de partir, para sua configuração como um campo específico, da especificidade desses tempos de vida – juventude e vida adulta – e da especificidade dos sujeitos concretos que vivenciam esses tempos. Tem de partir das formas concretas de viver seus direitos e da maneira peculiar de viver seu direito à educação, ao conhecimento, à cultura, à memória, à identidade, à formação e ao desenvolvimento pleno (ARROYO, 2006, p. 22).

Concordando com Arroyo, faz-se necessário pensar na leitura literária como um direito também na Educação de Jovens e Adultos. É comum relacionarmos a leitura, em especial a leitura de livros, como um hábito a ser cultivado na infância, tendo os sujeitos da EJA um “não-lugar” na construção desse hábito, seja pela idade não mais apropriada ou pelo seu cotidiano de luta por uma vida digna que não deixaria espaço para a fruição, para uma leitura considerada desinteressada, sem um objetivo prático imediato.

No entanto, ressalto a importância de refletirmos sobre a leitura, e em especial a literária, não como um hábito, mas como um direito e uma necessidade universal, da humanidade, portanto independente de idade e fase da vida, direito ao desenvolvimento pleno, direito à fabulação, como afirma Candido na epígrafe acima e encontramos em Queirós a reafirmação da importância de compreendermos a literatura como direito:

É no mundo possível da ficção que o homem se encontra realmente livre para pensar, configurar alternativas, deixar agir a fantasia. Na literatura que, liberto do agir prático e da necessidade, o sujeito viaja por outro mundo possível. Sem preconceitos em sua construção, daí sua possibili-

dade intrínseca de inclusão, a literatura nos acolhe sem ignorar nossa incompletude.

É o que a literatura oferece e abre a todo aquele que deseja entregar-se à fantasia. Democratiza-se assim o poder de criar, imaginar, recriar, romper o limite do provável. Sua fundação reflexiva possibilita ao leitor dobrar-se sobre si mesmo e estabelecer uma prosa entre o real e o idealizado (QUEIRÓS, 2012, p. 118).

Compreender que a EJA é uma modalidade da educação básica voltada para a parcela da população cujo direito à escolaridade foi sistematicamente negado é também pensar na parcela da população historicamente excluída da escolarização, quer seja pela falta de acesso e condições de permanência ou pela garantia de aprendizado efetivo.

Em nossa sociedade a EJA configura-se como “[...] uma educação para as frações da classe trabalhadora cujos papéis a serem desempenhados no cenário produtivo não requerem maiores investimentos do Estado.” (RUMMERT, 2007, p. 39). Sendo assim, não podemos classificar como ingênua a negação do direito à leitura literária. Uma educação que permita conhecer o básico para ser incluído no sistema de exploração é também aquela que não possibilitará as ferramentas para desejar, criticar, sonhar. Como afirma Brito, leitura é poder:

A escrita e a leitura sempre foram, e continuam sendo, instrumentos de poder e, nesse sentido, sempre estiveram, e continuam estando, articuladas aos processos sociais de produção do conhecimento e de apropriação dos bens econômicos. A própria alfabetização em massa resulta muito mais das necessidades do sistema do que de uma democratização social ou de uma mudança de consciência dos detentores do poder. Portanto, o quê e o quanto um cidadão é leitor depende, acima de tudo, de sua condição social e da possibilidade de ter acesso ao escrito, e isto depende das relações sociais (BRITTO, 1999, p. 101).

Importante destacar que não estou aqui tratando a Literatura como disciplina escolar, ou como parte do currículo da disciplina Língua Portuguesa, mas como parte importante dos bens culturais construídos pela humanidade, como nos diz Candido:

Chamarei de literatura, de maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. Vista desse modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em

contato com alguma espécie de fabulação (CANDIDO, 2004, p. 174).

Portanto é importante afirmar que garantir o direito à leitura literária nas escolas de EJA não é tarefa exclusiva ou prioritária da professora de Literatura ou de Língua Portuguesa, bem como também não é tarefa exclusiva da pessoa responsável pela dinamização do acervo literário no âmbito da sala de leitura, mas tarefa de todos comprometidos com a formação de jovens e adultos.

Novo Normal? Velho Anormal!

A questão que se coloca é a do **direito de ler** e não da promoção deste ou daquele comportamento, ou a valorização de tal ou qual gosto. O que interessa não é o que um sujeito lê, se gosta mais disso ou daquilo, se encontra ou não prazer na leitura, **mas sim se pode ler, e ler quanto e o que quiser** (BRITTO, 1999, p. 102, grifo do autor).

A partir do momento em que as aulas presenciais foram suspensas, em março de 2020, como parte das primeiras medidas de contenção da pandemia e avanço do contágio pelo vírus Sars-Cov2³,(RIO DE JANEIRO, 2020), muito ouvimos que estávamos em um processo de adaptação a um “novo normal”. Na educação, essa expressão foi muito utilizada em veículos midiáticos para caracterizar ações mediadas pelas tecnologias que possibilitassem aos estudantes e professores uma interação remota. É preciso destacar que, esse momento único que passamos, mais do que criar dificuldades severas de acesso ao direito à escola, evidenciou um “velho anormal” onde estudantes da EJA, tendo garantido o direito à matrícula, não usufruem da escola em toda sua capacidade, seja pela negação de uma formação plena aos educandos e educandas da EJA manifestando-se, por exemplo, em uma educação aligeirada, com currículos e metodologias inapropriados, seja pela não integração nos espaços escolares, ocupando espaços provisórios e precários, favorecendo a invisibilidade dos seus sujeitos, suas histórias, suas demandas e direitos.

Uma das manifestações da negação da EJA como direito se expressa no não uso dos espaços escolares por seus educandos e educandas, ou uma utilização precária; em sua maioria, ocupando o horário noturno nas unidades escolares, é comum espaços como

³Os diferentes municípios instituíram a suspensão das aulas em momentos distintos, no estado do Rio de Janeiro, por meio do Decreto nº 47.006. A suspensão se deu em 27 de março de 2020.

quadra, sala de informática, laboratórios permanecerem fechados/trancados no horário noturno, tendo seu uso proibido ou dificultado ao máximo.

Um desses espaços frequentemente proibidos/dificultados aos sujeitos da EJA é a sala de leitura. Embora esse espaço não deva ser o único onde a “literatura tenha lugar”, é inegável a importância que as salas de leitura têm para a garantia do acesso ao acervo de livros, para pesquisa, empréstimo, sendo entendido como um espaço privilegiado de troca, mediação e interação entre leitores.

Em termos gerais, compreende-se a sala de leitura como um espaço na escola, onde o acervo literário estará organizado e onde um professor regente dinamizará esse acervo com os alunos, planejando ações em conjunto com os demais professores, articulando-as com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade escolar (RIO DE JANEIRO, 2007), podendo em alguns casos, atuar em espaços alternativos caso não haja um lugar específico para a organização e dinamização do acervo, como pressupõe o Regimento Escolar de Duque de Caxias/RJ (DUQUE DE CAXIAS, 2005), por exemplo.

Segundo Santos, a despeito da Lei 12.244/2010 que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do país, há um crescimento das salas de leitura, em detrimento das bibliotecas escolares, por essas exigirem um profissional qualificado e espaço próprio, além de um acervo com determinado cuidado na catalogação e organização e especificidade numérica e aquelas funcionarem com professores regentes sem a qualificação específica e, muitas vezes em espaços não apropriados, sem o devido cuidado com o acervo (SANTOS, 2018).

A professora/professor responsável pela sala de leitura, acaba sendo, em muitas escolas, o principal ou até mesmo o único responsável pelo acesso ao acervo de livros na unidade escolar, incluindo pesquisa e empréstimo, além de atividades para dinamização do acervo, como leituras compartilhadas, rodas de leitura, debates e eventos diversos.

Na prática isso significa que, nas escolas onde não há uma professora/professor responsável pela sala de leitura, ou no caso da EJA, quando essa pessoa responsável não atende às turmas de EJA ou atende parcialmente, o acesso a todo o acervo e toda a interação mediada com ele, fica deficitário ou é inexistente. Dessa maneira, precarizamos ainda mais a Educação de Jovens e Adultos, é urgente que lutemos para:

Propiciar aos estudantes da EJA o uso irrestrito da Sala de Leitura e o contato direto com o acervo literário é oferecer à classe trabalhadora o direito ao acesso ao livro incentivando seu pleno desenvolvimento, buscando garantir oportunidades, que até então lhes foram negadas ao longo de suas vidas, e contribuindo para a formação de sujeitos leitores. Ao assegurarmos essas iniciativas, estamos nos certificando que o acesso à obra literária e o fomento a leitura, como um direito humano seja de fato assegurado (NICOLAU, 2020, p. 55).

É importante destacar outro ponto que, por muitas vezes, acaba diminuindo o interesse dos alunos da EJA pelas atividades propostas: a não adequação do acervo literário à EJA. Há uma escassez de políticas públicas de construção do acervo em diálogo com os sujeitos da EJA, esse movimento precisa, muitas das vezes, partir das próprias escolas, mas para isso é necessário romper com a invisibilidade da modalidade, debatê-la como parte do PPP, incluí-la no uso de verbas destinadas à construção de acervo, por exemplo, mas também é imprescindível que tenhamos políticas públicas de formação docente para a EJA, voltadas para as especificidades da modalidade e de seus sujeitos, jovens e adultos trabalhadores.

Construindo a partir dessa realidade, há experiências ricas em muitas escolas com a educação de jovens e adultos e a leitura literária, trago a seguir, exemplos onde a literatura foi capaz estreitar laços em um momento especialmente cruel de nossas existências.

Compartilhando leituras, acolhendo saudades, estreitando laços

Diante do texto literário, todo leitor tem o que dizer. Ao tomar da palavra, o leitor se faz mais sujeito, em vez de apenas sujeitar-se (QUEIRÓS, 2012, p. 87).

Vivemos um momento único e cruel, onde o distanciamento social é comprovadamente uma das formas mais eficazes de proteção sanitária. No entanto, para parcela significativa dos trabalhadores, em especial, para os sujeitos da EJA, a pandemia significou uma precarização ainda maior das relações de trabalho, uma exposição constante ao vírus, pela impossibilidade de manter a sua sobrevivência e o isolamento indicado pelos especialistas, confrontando-se diariamente com transportes públicos mais precarizados ainda, com uma dificuldade acentuada de acesso aos serviços básicos, incluindo acesso de

qualidade à internet, necessário, por exemplo, para a garantia do direito ao auxílio emergencial (RIO DE JANEIRO, 2020)⁴.

Somando-se a toda essa difícil realidade, houve a impossibilidade de estar presencialmente na escola, de um dia para o outro, as aulas foram suspensas. Muitos municípios organizaram diferentes estratégias para tentar algum contato com os alunos, muitos deles por meio de grupos de mensagem ou redes sociais via internet, mesmo assim, a dificuldade em manter um contato sistemático com os estudantes foi (e ainda é) grande.

No entanto, fazia-se urgente manter vínculos, necessidade de acolher sentimentos de dor, luto, dúvida, saudade... Então, apesar da pandemia, com o luto, com todas as dificuldades impostas pela distância e precariedade de acesso à internet e as tecnologias de acesso, diversas experiências foram sendo construídas para que laços afetuosos pudessem ser tecidos e, a leitura literária se fez presente em muitos desses momentos:

- Nos muitos relatos de professores de diferentes municípios e também atuantes na rede estadual de educação do Rio de Janeiro, educandos no minicurso A Educação de Jovens e Adultos no estado do Rio de Janeiro em meio à pandemia, realizado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (Em casa com a FEUFF), em julho de 2020, quando em sua atividade de finalização deveriam expor ações realizadas de forma remota com seus alunos da EJA e a leitura literária apareceu em muitas ações e foi destacada como a forma possível de dialogar e criar vínculos de afeto;
- Na construção do material pedagógico - Cadernos de Atividades dos alunos da EJA do município de Belford Roxo, distribuído aos alunos e alunas durante a pandemia. O material foi construído por profissionais da EJA do município, baseado na experiência com o trabalho de leitura do livro Quarto de Despejo de Carolina Maria de Jesus;
- Nas atividades expostas, divulgadas e refletidas na Feira Literária de Paracambi (FLIPA) onde, como atividade de formação, diversos docentes debateram a EJA e a Leitura literária e os projetos organizados no âmbito das ações da FLIPA;

⁴Benefício financeiro concedido pelo governo federal durante a pandemia, cujo cadastro e recebimento se deu, preferencialmente, por meio de aplicativo acessado via internet. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/113982.htm. Acesso em: 11 abr. 2021.

- Em experiências diversas relatadas por professores que participaram das atividades de encerramento do ano letivo de 2020, nos municípios de Itaboraí/RJ e Nova Friburgo/RJ;
- No compartilhamento de leituras realizadas por diferentes escolas no município de Duque de Caxias/RJ.

Esses exemplos são uma pequena amostra, limitada ao estado do Rio de Janeiro, onde tive o grande prazer e privilégio de ver de perto, de participar, de contribuir, com essas reflexões no ano de 2020; trago-as para nossa conversa, visibilizando-as, na certeza de que, em muitas outras experiências, a leitura literária foi compreendida como direito e vivenciada como possibilidade de “construir pontes e derrubar muros”.

Desejo, necessidade, vontade

Aprender a ler e escrever se faz assim uma oportunidade para que mulheres e homens percebam o que realmente significa *dizer a palavra*: um comportamento humano que envolve ação e reflexão. Dizer a palavra, em um sentido verdadeiro, é o direito de expressar-se e expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir, de optar. Como tal, não é o privilégio de uns poucos com que silenciam as maiorias. É exatamente por isso que, numa sociedade de classes, seja fundamental à classe dominante estimular o que vimos chamando de cultura do silêncio, em que as classes dominadas se acham semimudas ou mudas, proibidas de expressar-se autenticamente, proibidas de ser (FREIRE, 2015, p. 79, grifo do autor).

Busquei ao longo do texto refletir sobre a leitura literária nas escolas de EJA, em especial, como esse direito tem sido (ou não) garantido nos espaços escolares, tendo em vista a negação de uma formação plena aos educandos e educandas da EJA (educação aligeirada, ocupando espaços provisórios e precários, invisibilidade dos seus sujeitos, falta de investimento, currículos inapropriados, escassez de formação docente específica), mas também trazer alguns exemplos de trabalhos que foram construídos na luta pela afirmação da EJA e de seus sujeitos.

Muitos desafios são colocados para que possamos garantir a EJA como um direito, incluindo o direito à leitura literária para os seus sujeitos. É preciso superar a concepção de que o trabalho com livros e leitura é de exclusiva responsabilidade do professor responsável pela sala de leitura ou do professor de Língua Portuguesa, ao mesmo tempo

em que precisamos garantir a utilização desse espaço (acervo, interações e mediação) para alunos da EJA. É preciso incluir a EJA no Projeto Político Pedagógico das escolas, avançando cada vez mais para um projeto onde a modalidade não seja apenas incluída, mas de fato faça parte e, portanto, nenhum espaço possa ser negado e/ou dificultado, tendo os seus sujeitos, igual direito de participação nos projetos, ações e práticas escolares, considerando as especificidades da modalidade.

Faz-se urgente que avancemos na construção de acervos que levem em conta os interesses dos alunos e alunas da EJA, suas descobertas, seus questionamentos, construindo com eles e não apenas para eles. É imprescindível superarmos a concepção da leitura literária como hábito e avançar na construção dela como direito, refletindo com os estudantes sobre suas leituras e suas escritas também, problematizando a interação com os textos literários, proporcionando momentos diversos de contato com esse acervo: dialogar sobre, refletir criticamente. Mas para isso é imperativo que lutemos por formação docente em EJA e por formação em leitura literária em diálogo com a EJA.

Que possamos, cada vez mais, envolver toda a escola nessa conversa, docentes também são adultos trabalhadores que muitas vezes não têm o direito à leitura literária assegurado, trabalhadores com jornada múltipla, precarizados e muitas vezes pressionados a agir de forma não reflexiva.

O direito à leitura literária é de todos nós: crianças, jovens, adultos. Olhar o mundo com a lente do (im)possível. E na escola, nesse espaço privilegiado de debate, onde estamos com outros e novos pares, esse direito deveria ser inscrito e escrito no cotidiano, e nas próprias paredes: paredes literárias, leituras compartilhadas, empréstimos desburocratizados, rodas de leitura. Ações simples que nossas educandas e educandos da EJA devem construir conosco, tendo na leitura literária uma possibilidade de pensar sobre outros direitos.

E, que acreditemos com Bartolomeu que “[...] ler é o trabalho de exercitar-se para bem suportar o peso dos sonhos e afirmar-se como incapaz de sonhar o sonho do outro.” (QUEIRÓS, 2012, p. 91). Mas que sonhemos juntos, pelo direito à leitura literária para todos.

Referências

ARROYO, M. Formar educadores e educandos de jovens e adultos. *In*: SOARES, L. (org.) **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, p. 17-32, 2006.

BECK, A. **Armandinho**. Quadrinhos e Tirinhas. 18/3/2015. Disponível em <https://tirasarmandinho.tumblr.com/post/114000101664/tirinha-original>. Acesso em: 11 abr. 2015.

BRASIL, **Lei nº 13.982, de 2 de abril de 2020**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/113982.htm Acesso em: 11 abr. 2021.

BRITTO, L. P. L. Máximas impertinentes. *In*: PRADO, J.; CONDINI, P. (org.). **A formação do leitor: pontos de vista**. Rio de Janeiro: Argus, p. 97-102, 1999.

BRITTO, L. P. L. **Ao revés do avesso – Leitura e formação**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2015.

CANDIDO, A. 4. ed. **Vários escritos**. São Paulo, Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4208284/mod_resource/content/1/antonio-candido-o-direito-a-leitura.pdf. Acesso em: 10 nov. 2020.

DUQUE DE CAXIAS. **Regimento Escolar das Unidades Escolares do Município de Duque de Caxias**. 2º Ofício -Registro de títulos e documentos. Duque de Caxias, 28 dez. 2005.

FREIRE, P. **Ação Cultural para a liberdade e outros escritos**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

HADDAD, S. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. *In*: BRZEZINSKI, I. (Org.) **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 10. ed. São Paulo: Cortez, p. 111-127, 2001.

NICOLAU, G. A sala de leitura e a EJA: um direito à fabulação na formação do sujeito leitor. *In*: SOUZA, M. L. de (org). **Educação de Jovens e Adultos: Linguagens, Alfabetizações e Afetos**. Rio de Janeiro: Letra Capital, p.52-67, 2020.

QUEIRÓS, B. C. de. A. J. (org.). **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Multieducação: Sala de Leitura**. 2. ed. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <http://www0.rio.rj.gov.br/sme/downloads/multieducao/SalaLeitura.pdf>. Acesso em: 15 maio 2021.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto Nº 47006 DE 27/03/2020**. Dispõe sobre as medidas de enfrentamento da propagação decorrente do novo Coronavírus (Covid-19), em decorrência da situação de emergência em saúde, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=391908>. Acesso em: 28 mar. 2020.

RUMMERT, S. M. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. **Sísifo, Revista de Ciência da Educação**, n. 2, jan/abril, p. 35-50, 2007. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>. Acesso em: 2 fev. 2016.

SANTOS, P. S. Biblioteca escolar e sala de leitura: um longo caminho para universalização. **Biblioteca Escolar em Revista**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 28-47, dez, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/berev/article/view/143688>. Acesso em: 22 maio 2021.

CAPÍTULO 7

OS SENTIDOS DA MÚSICA NA EJA: experiência, memória, expressão e forma*

Luciana Requião

Introdução

Paloma: *Professora?*

Luciana: *Diga, Paloma!*

Paloma: *A Ellen colocou uma questão bem interessante no chat que...*

Luciana: *Ah desculpa! Eu não olhei...*

Paloma: *Ela sente falta de se falar de arte na EJA.*

Luciana: *É... você tem toda a razão Ellen!*

Ellen: *Posso falar rapidinho?*

Luciana: *Pode!*

Ellen: *Entendo que a gente tem pouco tempo né, principalmente agora. A gente tem uma quantidade de aula [de arte] muito reduzida. Mas eu fico pensando o quão desafiador é trabalhar esse tipo de coisa com a EJA, porque eles já vão pra escola com uma bagagem gigante de vida, experiências, um monte de coisa. Muitos não sabem coisas básicas, a própria leitura e escrita, mas sabem fazer contas... pedreiros sabem fazer contas pra construir uma casa. E daí eu fico pensando o quão desafiador não é levar isso [em conta] e o quanto a arte, a música, as atividades lúdicas, podem ajudar a trabalhar esse tipo de coisa, sabe? E eu sinto muita falta da gente falar sobre EJA em todas as matérias. Eu tenho trazido isso pra todas as aulas porque eu sou louca pra trabalhar com EJA. É só uma crítica, mas uma crítica construtiva no sentido de repensar mesmo, sabe?¹*

A conversa descrita acima aconteceu durante uma aula remota, no período de pandemia da COVID-19, para a turma de Arte e Educação, disciplina do Curso de Pedagogia do Instituto de Educação de Angra dos Reis da Universidade Federal Fluminense, onde leciono. Por coincidência ou não, havia recentemente recebido um convite para debater sobre a arte, e em particular a música, no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA).² Caberia a mim propor uma reflexão sobre arte, cultura e formação humana, e, até o momento daquela aula, ainda não havia me decidido em como poderia abordar a questão. A estudante me desafia a pensar.

*DOI – 10.29388/978-65-81417-74-1-0-f.132-143

¹ O diálogo foi transcrito a partir da gravação em vídeo de uma aula realizada de forma remota com a turma de Arte e Educação do Curso de Pedagogia do Instituto de Educação de Angra dos Reis da Universidade Federal Fluminense. A aula foi realizada no dia 26 de outubro de 2020 e a gravação é de acesso exclusivo aos/às participantes da disciplina.

² Convite recebido do Grupo de Pesquisa EJATrab/UFF para participar da VIII Jornada EJATrabalhadores, evento que ocorreu nos dias 24 e 25 de novembro de 2020 de forma remota.

Pensar sobre a minha atuação como professora de arte, de música, em um curso de formação de professoras e professores em pedagogia. Docentes que estarão habilitadas a atuar em toda a educação básica, o que inclui a Educação de Jovens e Adultos.

“É verdade, tem até uma disciplina chamada EJA em nosso currículo! Fica lá pelo sétimo período...”, pensei. (aluna de Pedagogia UFF/Angra, 2020). Como geralmente atuo em disciplinas do quarto e quintos períodos, dificilmente alguém questionaria o porquê das aulas de arte (e provavelmente das outras disciplinas) não fazerem nenhuma relação com a EJA. Mas, dessa vez, uma aluna questionou.

Isso me levou, antes de tudo, a repensar a minha própria formação na Licenciatura em Educação Artística, cursada na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro nos idos dos anos 1990. Não sei como anda o curso hoje, mas há 20 anos não se ouvia falar em EJA.

Com jovens e adultos minha experiência pregressa, antes de me tornar professora universitária, tinha sido muito diferenciada do que se entende por EJA. Eram jovens e adultos alfabetizados, a maior parte de classe média, que buscavam no estudo da música iniciar ou complementar sua formação musical, e em alguns casos até mesmo se “profissionalizar” na área. Portanto, as questões que envolvem a formação no âmbito da EJA passaram ao largo de minha formação e atuação docente em todos aqueles anos.

Meu percurso formativo enquanto professora se vê refletido na fala das professoras Jaqueline Ventura e Inês Bomfim, em um texto produzido para o V Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos da Faculdade de Educação da UNICAMP, em que destacam “[...] a baixa prioridade conferida à modalidade nos cursos de licenciatura.” (VENTURA; BOMFIM, 2015, p. 3). Elas indicam que

[...] vários autores têm apontado o silêncio em relação à EJA ou a insuficiência da modalidade nas propostas curriculares de formação inicial. A prioridade permanece sendo a educação de crianças e adolescentes do ensino regular, o que faz das licenciaturas processos limitados em relação ao ensino de jovens e adultos (VENTURA; BOMFIM, 2015, p. 3).

Pois bem, foi exatamente isso o que vivi quando aluna de um curso de licenciatura. Repensar minha prática docente é o que me pede a aluna. Não há o que resgatar, é preciso ir em frente. Então, sigo na leitura de Ventura e Bomfim em busca por pistas que me auxiliem, mesmo que tardiamente, a me encontrar com a EJA.

[A] EJA se situa no âmbito das lutas por justiça social ao pretender uma formação para a produção da vida e não apenas para a produção no mercado de trabalho. Sua principal função social será a construção de um processo educacional comprometido integralmente com o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas, no qual os educandos se reconheçam como sujeitos histórico-sociais capazes de compreender e transformar as relações sociais (VENTURA; BOMFIM, 2015, p. 5).

Reflico, a partir das premissas destacadas pelas autoras: quais seriam os sentidos da arte, e da música em particular, no contexto da Educação de Jovens e Adultos?

Música: um processo constitutivo da experiência humana

Entendo as artes como uma forma particular de conhecimento e, portanto, como parte das potencialidades humanas. Como conhecimento, a música se constrói e se reconstrói a partir de práticas sociais. Daí que é algo relativo ao humano. Assim, como conhecimento, a música é parte constitutiva da formação e do desenvolvimento desse ser. A música identifica, distingue, une e separa. “Sua função concerne sempre ao homem *total*, capacita o ‘eu’ a identificar-se com a vida de outros, capacita-o a incorporar a si aquilo que ele não é, mas tem possibilidade de ser.” (FISCHER, s.d., p. 19).

Entendo a música como um conhecimento que é comum, remetendo à ideia de uma “cultura comum” de Raymond Williams, pensador galês que, não por acaso, foi também professor de Jovens e Adultos. De acordo com Williams, a cultura é ordinária, comum, inerente à nossa experiência, individual e coletiva. Segundo o autor,

Toda sociedade humana tem sua própria forma, seus próprios propósitos, seus próprios significados. Toda sociedade humana expressa tudo isso nas instituições, nas artes e no conhecimento. A formação de uma sociedade é a descoberta de significados e direções comuns, e seu desenvolvimento se dá no debate ativo e no seu aperfeiçoamento, sob a pressão da experiência, do contato e das intervenções, inscrevendo-se na própria terra. A sociedade em desenvolvimento é um dado, e, no entanto, ela se constrói e reconstrói em cada modo de pensar individual. A formação desse modo individual é, a princípio, o lento aprendizado das formas, propósitos e significados de modo a possibilitar o trabalho, a observação e a comunicação. Depois, em segundo lugar, mas de igual importância, está a comprovação destes na experiência, a construção de novas observações, comparações e significados. Uma cultura tem dois aspectos: os significados e direções conhecidos, em que seus membros são treinados; e as novas observações e significados, que são apresentados e testados. Estes são os processos ordinários das sociedades humanas e das mentes humanas, e observamos através deles a natureza de uma cultura:

que é sempre tanto tradicional quanto criativa; que é tanto os mais ordinários significados comuns quanto os mais refinados significados individuais. Usamos a palavra cultura nesses dois sentidos: para designar todo um modo de vida – os significados comuns; e para designar as artes e o aprendizado – os processos especiais de descoberta e esforço criativo (WILLIAMS, 1958, p.4 *apud* CEVASCO, 2001, p. 48-49).

O que a música, como um processo de produção social-cultural, nos informa sobre nosso modo de vida? Como nossa forma individual e coletiva de usufruir, produzir ou reproduzir música reflete um sistema de significados e valores sociais? Como se dá nossa forma individual e coletiva de identificação com gêneros musicais e todo o modo de vida que envolve determinada prática musical? Questões como essas me parecem prementes no contexto da Educação de Jovens e Adultos.

Indo ao encontro da premissa observada por Ventura e Bomfim que situam a EJA no âmbito das lutas por justiça social – portanto que aponta para a transformação social – e como um processo educacional comprometido integralmente com o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas, me pergunto ainda: será que tais estudantes se reconhecem como sujeitos histórico-sociais capazes de compreender e transformar as relações sociais vigentes? Como podemos construir novas práticas e significados musicais? Em quais circunstâncias se dão ou se dariam práticas musicais contra hegemônicas?

É preciso compreender que a música não pode ser descolada de sua prática, de seu significado imanente. Os manuais estão terrivelmente equivocados quando circunscrevem o conceito de música à “arte de combinar os sons”. Música é memória, música tem história, modos individuais e coletivos de vida. Revela práticas, anseios, temores, alegrias, conflitos, e tanto mais. Assim, os timbres, as alturas, as intensidades e as durações dos sons; o andamento e a sua temporalidade, quer seja uma temporalidade métrica ou amétrica; escalas modais, tonais ou atonais; melodia, harmonia, ritmo; tudo isso, fora de seu contexto nada significa, são apenas abstrações.

Nesse sentido, é importante salientar que a arte não é algo supra-humano, que vem de um lugar mágico e misterioso. Ao contrário, pode estar afeita a toda e qualquer vicissitude humana e com isso pode servir tanto aos ensejos de conformação quanto ao de transformação social.

Como exemplo, cito aqui a propaganda do governo militar de Ernesto Geisel que usufruiu do poder de alcance da música para divulgar a ideia de que “esse é um país que vai

pra frente” (MAC, 2017).³ A referida propaganda institucional foi veiculada nos meios de comunicação nos anos 1970, e buscava expressar uma pretensa democracia racial e evocar um sentimento otimista para o futuro da nação. Conforme destaca Menezes e Rocha

No período em pauta, que se inscreveu na história do país pelas lutas urgentes, possíveis e necessárias em todo o mundo, a realidade estava deformada pelo regime de exceção; apenas uma parte dessa realidade poderia ser revelada, tudo o mais deveria permanecer silenciado sob os coturnos dos militares. Não esqueçamos que esse era um país “que ia pra frente” na marcha do “milagre brasileiro” (MENEZES; ROCHA, 2014, p. 77).

Como forma de driblar a censura que silenciava toda e qualquer manifestação que ferisse os preceitos do governo de então, “[...] muitos artistas, através das suas diversas manifestações, conseguiram soltar o grito calado preso na garganta, colocando-se, aos olhos dos governantes, na contramão do sistema vigente.” (MENEZES; ROCHA, 2014, p. 78). Menezes e Rocha citam como exemplo o cantor e compositor Luiz Gonzaga Júnior – o Gonzaguinha – que, como outros, assumiu “[...] posições críticas e bastante criativas, fazendo uso de diversas armadilhas de linguagem para desvelar, revelar toda a trama que vinha sendo tecida nos porões da ditadura.” (MENEZES; ROCHA, 2014, p. 78 *idem*).

Um exemplo clássico, pode-se dizer, é o de Gilberto Gil e Chico Buarque, que com sua música “Cálice”, composta em 1973, evocam: “Como é difícil acordar calado / Se na calada da noite eu me dano / Quero lançar um grito desumano / Que é uma maneira de ser escutado”(CÁLICE, 1973). Enquanto no refrão da canção a palavra escrita nos faz ler: “Pai, afasta de mim esse cálice” a construção musical nos faz escutar “Cálice pai!”, ou, para melhor entendedor “Cale-se pai!”. Um dos recursos expressivos da música está na palavra “cálice” (ou no imperativo “cale-se”) entremear várias das frases das estrofes, sendo a última palavra entoada na canção.⁴ A música foi composta para o show *Phono 73* realizado no auditório do Anhembi, em São Paulo.

No dia do show, souberam que a música havia sido proibida. Decidiram cantá-la sem letra, entremeadas com palavras desconexas. Desta vez, porém, a censura contou com a colaboração da própria gravadora, que organizava o espetáculo e operou a truculência. Assim que começaram, o microfone de Chico foi desligado (HOMEM, 2009, p. 84).

³ Comercial disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=e7XxZCtPupk>. Acesso em: 08 mar. 2021.

⁴ A gravação da música, realizada em 1978 na voz de Milton Nascimento e Chico Buarque, pode ser escutada em <https://www.youtube.com/watch?v=9y2xB90A0CY>. Acesso em 13 mar. 2021.

Como bem observam Moraes e Azevedo (2012, p. 18), “[...] mesmo censurados e com a impossibilidade do dizer, compositores como Chico Buarque buscaram os efeitos polissêmicos para disfarçar o dito.”. A censura à produção artística contra-hegemônica atesta o quanto a arte pode ser um meio potente de denúncia e, conseqüentemente, de transformação social.⁵

Sem pretender adensar a discussão, observo ainda que o capitalismo e sua mão invisível – que a tudo o que toca faz virar mercadoria – transformou também a arte em um produto reproduzível em larga escala. Se depreendermos a arte como parte inerente ao desenvolvimento humano, por desenvolver sua subjetividade e potencializar a capacidade de manifestar sua “expressão criadora” (DIDIER, 2020), e contrastar tal concepção com formas “embaladas” e de pronta entrega, vendidas no mercado a varejo, veremos que, como assinala Ernest Fischer, na sociedade capitalista a arte vem se desenvolvendo também como resultado da alienação (FISCHER, s.d.). Como produto da indústria cultural, conforme Adorno e Horkheimer, promove a “[...] atrofia da imaginação e da espontaneidade do consumidor cultural.” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 119). Nesse sentido, a arte deixa de ser uma experiência que promove a integração do ser humano com o mundo circundante, experiência esta que permite “[...] integrá-lo a si [...] unir na arte o seu ‘eu’ limitado com uma existência humana coletiva e por tornar social a sua individualidade.” (FISCHER, s.d., p. 13).

Como observam as autoras Ângela Martins e Lúcia Neves (2013, p. 351),

Williams não deixa de destacar que em qualquer sociedade e em qualquer período específico há um sistema central de práticas, significados e valores organizados e vividos que aparecem se confirmando mutuamente e que são incorporados pela maioria das sociedades como cultura dominante.

Comentando a obra de Williams, as autoras inferem que mesmo práticas culturais que se contrapõem à cultura dominante podem ser compreendidas de forma diversa. Este seria o caso de práticas culturais alternativas e opositoras. “Nas primeiras, incluem-se as práticas simplesmente diferentes daquelas dominantes. Nas últimas, incluem-se as práticas que querem mudar a sociedade.” (MARTINS; NEVES, 2013, p. 351). Nesse sentido, “[...] conservação e mudança, de forma dinâmica, disputam a hegemonia cultural e social em cada momento específico do modo de vida.” (MARTINS; NEVES, 2013, p. 352).

⁵ Sobre Arte e Revolução ver Napolitano (1997).

Importante notar que, mesmo subordinada ao mercado cultural, a produção artística pode não perder totalmente sua autonomia, sua voz. Em recente episódio, o cantor e compositor Chico César responde enfaticamente a um fã que lhe pede que não politize sua música.

Respeite ou saia. Não veja, não escute. Não tente controlar o vento. Não pense que a fúria da luta contra as opressões pode ser controlada. Eu sou parte dessa fúria. Não sou seu entretenimento, sou o fio da espada da história feito música no pescoço dos fascistas. E dos neutros. Não conte comigo para niná-lo. Não vim botar você pra dormir, aqui estou para acordar os dormentes (CORREIO BRAZILIENSE, 2021, n.p.)⁶

Coisa semelhante foi dita pelo artista plástico Pablo Picasso no ano de 1945.

O que você acha que é um artista? Um imbecil que, se é pintor, só tem olhos? [...]. Pelo contrário, ele é também um ser político, constantemente atento aos dilacerantes, ardentes ou doces acontecimentos do mundo [...]. Não, a pintura não é feita para decorar apartamentos [...]. É um instrumento de guerra ofensiva e defensiva contra o inimigo (PICASSO, 1945, s.p., *apud* AMORIM; CASTANHO, 2008, p. 1179).

No caso da educação artística, tem-se discutido há tempos o papel secundarizado conferido a arte enquanto disciplina escolar, contexto em que frequentemente cumpre um papel decorativo para festas e comemorações (REQUIÃO, 2013; REIS; REQUIÃO, 2015). Arte-Educadores discutem que, para além de representar habilidades e técnicas apuradas, advoga-se a favor de uma educação que considere como fundamental “[...] a expressão de sentimentos e emoções.” (DUARTE JR., 2012, p. 12).

A arte seria uma provocadora de sentimentos, na medida em que age sobre os sentidos humanos, e, dessa maneira, portanto, seria educadora. Porque possibilitaria ao sujeito conhecer as nuances das coisas cotidianas, por meio de seu próprio corpo, encarnando a experiência, incorporando os sentidos, fazendo da vida algo contextual, parte de si (AMORIM; CASTANHO, 2008, p. 1180-1181).

Desconstruindo a ideia de que a arte não tem conteúdo próprio e que estaria associada aos momentos de lazer, Amorim e Castanho observam que

⁶ Fala de Chico César encontrada em reportagem “Após Cobrança de Fã, Chico Cesar rebate: ‘não sou seu entretenimento’”, do Correio Braziliense postado em 5 de janeiro de 2021. <https://www.correiobraziliense.com.br/diversao-e-arte/2021/01/4898517-apos-cobranca-de-fa-chico-cesar-rebate-nao-sou-seu-entretenimento.html>. Acesso em: 08 mar. 2021.

[...] a pessoa sensível sabe que a fruição de uma obra de arte requer tempo e esforço e jamais se trata de descobrir, de uma só vez, a totalidade de aspectos nela incluídos. A arte não é parte de um domínio separado do domínio intelectual. A produção artística é regida por leis gerais comuns a todas as outras formas de conhecimento e constitui uma modalidade do saber, já que se realizam nela processos mentais de raciocínio, memória, imaginação, abstração, comparação, generalização, dedução, indução, esquematização (AMORIM; CASTANHO, 2008, p. 1176).

Considerações finais: o lugar da música na EJA

Desta forma, ao contrário da situação apresentada por Ventura e Bomfim, que indicam que “[...] apesar do esforço de muitos professores e de experiências inovadoras, não é raro encontrar propostas que preservam a lógica do ensino supletivo ou que são marcadas por práticas aligeiradas e/ou infantilizadas de EJA.” (VENTURA; BOMFIM, 2015, p. 5), entendo que a música na EJA pode e deve colaborar para o desenvolvimento de uma compreensão crítica sobre a produção cultural, observando a cultura como constituinte do ser social e localizando a cultura hegemônica como expressão da dominação de classe.

A arte, portanto, não seria apenas mais uma disciplina curricular, mas uma maneira por meio da qual se poderá chegar a esferas outras do humano não alcançadas pelo ensino tal como veiculado hoje nas escolas. O aluno seria, tal como os olhos de Paulo Freire, capaz de mirar o chão e vê-lo lousa, sobre a qual desenhar seu próprio percurso, sua história. A arte educa parte adormecida do homem (AMORIM; CASTANHO, 2008, p. 1180).

Nesse sentido, como Williams, entendo que “[...] a revolução cultural insiste, primeiramente, que o que a sociedade necessita produzir, antes de tudo, é o maior número possível de indivíduos conscientes, capazes de todas as associações necessárias.” (WILLIAMS, 2011, p. 366).

Confio que as práticas artísticas podem possibilitar uma ampliação nos modos de compreensão e apreensão do mundo em que vivemos, nos levando (quem sabe?) à busca por transformações estruturais necessárias para um mundo sem dominação de classe; confio que a percepção da potência de nossa capacidade criativa pode nos permitir vislumbrar como possível mudanças daquilo que é dado como certo e um mundo diferente daquele que conhecemos; confio que o desenvolvimento da capacidade criativa humana é o

que pode nos dar instrumentos e força para agir. Lembrando que “[...] o ato criador é rebelde e subversivo – é, sobretudo, um ato de coragem. Coragem de não se aceitar o estabelecido, propondo uma nova visão, uma nova ordem, uma nova correlação de forças.” (DUARTE JR., 2012, p. 86).

Nos últimos anos algumas pautas vêm sendo reivindicadas no ensino de arte, não admitindo haver possibilidade para uma suposta neutralidade nas práticas artísticas. Neste ano de 2021, por exemplo, foi lançado o “Manifesto das pessoas negras contra o racismo nos cursos de música” (COLETIVO MWANAMUZIKI, 2021, n.p).⁷ Dentre outras questões, o manifesto reivindica a introdução de epistemologias musicais produzidas por pessoas negras nos cursos de música das universidades brasileiras e programas de pós-graduação. A necessidade de decolonização da Educação Musical brasileira é também observada por diversos autores. De acordo com Oliveira, Larsen e Vieira (2018),

Enquanto não fizermos tais reflexões seguiremos reproduzindo a lógica de exclusão, colonialidade e violência, sem a menor intenção, apenas ensaiando “marcha soldado” para sair afinado e no ritmo para a comemoração de mais um dia do sei-lá-o-que-não-diz- respeito-à-minha-vida (OLIVEIRA; LARSEN; VIEIRA, 2018, p. 4).

Estéticas subalternizadas, negadas e silenciadas pelas práticas escolares, como a “estética bixa”, são igualmente reivindicadas:

Os imperativos estéticos dizem respeito a pensar como as bixas criam novas políticas sensíveis para o campo da arte e mais especificamente para o campo da música. Há na estética bixa da música outra forma de trazer o corpo, de ‘colocá-lo pra jogo’, de produzir performance. Dito de outra forma, é possível afirmar que há um corpo presentificado nesta estética que não está tão presente nas estéticas musicais mais tradicionais, que dão mais preponderância à materialidade do som do que propriamente à do corpo que produz tal som (DOMINGUES, 2019, p. 4-5).

A música no contexto da EJA – entendida como um processo constitutivo da experiência humana – nos permite contar com os sentidos atribuídos às experiências de cada um, de cada uma e de cada grupo. Remete-nos às memórias, às expressões, ao comum e ao individual, do modo de vida às particularidades das e dos estudantes.

⁷ Disponível em: <https://www.abet.mus.br/2021/03/04/manifesto-das-pessoas-negras-contr-o-racismo-nos-cursos-de-musica/>. Acesso em: 13 mar. 2021.

Como Ventura e Bomfim, que entendem que a EJA “[...] requer conteúdos trabalhados de modo diferenciado do ensino regular, com métodos e tempos condizentes com o perfil do estudante jovem e adulto, ou seja, com a **experiência que ele traz para o processo.**” (VENTURA; BOMFIM, 2015, p. 4, grifo meu), a aluna que reivindica o contexto da EJA em sua formação como pedagoga também observa que uma das particularidades da EJA é a experiência desses jovens e adultos que chegam à escola.

Nesse sentido, vale observar que a experiência aqui pode ser entendida tanto como aquilo que trazemos para o processo educativo, como indicam as autoras na citação acima, ou como aquilo “[...] que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca [...]” (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 21) a partir do processo educativo, ou como consequência do processo educativo. Assim, sonoridades podem ser conhecidas, reconhecidas ou desconhecidas. Quando conhecidas vêm impregnadas na memória, no corpo, na identidade e na sensação (ou desejo) de pertencimento de cada um e cada uma. Com isso, podem despertar afetos e/ou desafetos. Quando desconhecidas podem desafiar os sentidos e, de forma imprevisível, despertar emoções.

Intuo, a partir daí, que ao compartilhar experiências vividas, conhecimentos que se tem sobre o mundo e sobre a forma como o sensível nos afeta; ao acessar a memória e a criar outras memórias e experiências; ao gerar afetos e expressividades (ou ao despertar o desejo de se expressar pelos sons e movimentos sonoros); ao conhecer a matéria que vibra e que produz a onda sonora; ao manipular os sons; ao estabelecer parâmetros para escolhas, para a criação, para a composição de um mundo sonoro; ao observar e ao distinguir as paisagens sonoras que permeiam nossas memórias e nossos cotidianos e ousar pensar em outras paisagens (naquela que se quer!); enfim, ao interferir na natureza sonora, dominá-la, modificá-la, estamos ao mesmo tempo nos transformando, ou melhor, estamos nos humanizando. Como sintetiza Marx, “[...] só pelo desenvolvimento objetivo da riqueza do ser humano [...] é que um ouvido musical, um olho sensível à beleza das formas, que numa palavra, os sentidos capazes de prazeres humanos se transformam em sentidos que se manifestam como forças do ser humano.” (MARX, 2004, p. 110).

A aluna pediu que eu repensasse, ou melhor, que eu pensasse sobre incluir a EJA nas discussões e práticas empreendidas na disciplina Arte e Educação. Espero ter cumprido esse dever de casa, pelo menos de forma inicial, por meio das reflexões aqui apresentadas. Agradeço à estudante Ellen por desafiar a professora.

Referências

- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.
- AMORIM, V. M. de; CASTANHO, M. E. Por uma educação estética na formação universitária de docentes. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1167-1184, set./dez. 2008.
- CÁLICE. Compositores: Chico Buarque e Gilberto Gil. Intérprete: Chico Buarque e Milton Nascimento. 1973. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9y2xB90A0CY>. Acesso em: 13 mar. 2021.
- CEVASCO, M. E. **Para ler Raymond Williams**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- COLETIVO MWANAMUZIKI. **Manifesto das pessoas negras contra o racismo nos cursos de música**. 2021. Disponível em: <https://www.abet.mus.br/2021/03/04/manifesto-das-pessoas-negras-contr-o-racismo-nos-cursos-de-musica/>. Acesso em: 13 mar. 2021.
- CORREIO BRAZILIENSE. **Após cobrança de fã, Chico César rebate: "Não sou seu entretenimento"**. Diversão e Arte. Janeiro, 2021. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/diversao-e-arte/2021/01/4898517-apos-cobranca-de-fa-chico-cesar-rebate-nao-sou-seu-entretenimento.html>. Acesso em: 08 mar. 2021.
- DIDIER, A. R. **Em busca da expressão criadora: circulação de ideias e o pensamento latino-americano na educação musical**. 2020. Tese (Doutorado em Música) – Instituto Villa-Lobos, Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.
- DOMINGUES, G. R. Educação Musical bixa. **Boletim Fladem Brasil**, Rio de Janeiro, n. 10, dez. 2019. Disponível em: <https://www.fladembrasil.com.br/boletim-10-de-2019>. Acesso em: 13 mar. 2021.
- DUARTE JR., J.-F. **Por que Arte-educação?** Campinas: Papirus, 2012.
- FISCHER, E. **A necessidade da arte**. São Paulo: Círculo do Livro, s.d.
- HOMEM, W. **Histórias de canções**: Chico Buarque. São Paulo: Leya, 2009.
- LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 21 set. 2017.
- TAVARES, Raul. O combate naval do Monte Santiago. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**, Rio de Janeiro, v. 155, t. 101, p. 168-203, 1953.

MAC, Jor. Comercial Histórico Governo Militar - Este é um país que vai pra frente. Youtube, [2017?]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=e7XxZCtPupk>. Acesso em: 08 mar. 2021.

MARTINS, A. M. S.; NEVES, L. M. W. Materialismo Histórico, Cultura e Educação: Gramsci, Thompson e Williams. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 13, n. 51, p. 341-359, jun. 2013.

MARX, K. **O capital**. Livro I. v. I. Rio de Janeiro: Bertrand, 2004.

MENEZES, L. M. de; ROCHA, D. Uma abordagem discursiva da censura no Brasil em tempos de ditadura: Gonzaguinha e a resistência pela música. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Rio Grande/RS, v. 6, n. 12, p. 73-90, dez. 2014. Disponível em: <https://www.seer.furg.br/rbhcs/article/view/10560>. Acesso em: 08 mar. 2021.

MORAES, A. V. da S.; AZEVEDO, N. “Cálice”: silêncio ou resistência? **Recorte – Revista Eletrônica de Letras**, Três Corações/MG, ano 9, n. 2, p. 1-21, jul-dez 2012.

NAPOLITANO, M. Arte e revolução: entre o artesanato dos sonhos e a engenharia das almas (1917-1968). **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba/Paraná, n. 8, p. 7-20, jun-nov 1997.

OLIVEIRA, A. L. G. de; LARSEN, J. C.; VIEIRA, D. Sobre a necessidade de decolonização da Educação Musical brasileira. **Boletim Fladem Brasil**, Rio de Janeiro, n. 02, fev. 2018. Disponível em: <https://www.fladembrasil.com.br/boletim-fevereiro>. Acesso em: 13 mar. 2021.

VENTURA, J.; BOMFIM, I. Educação de jovens e adultos e formação docente inicial: lacunas e possibilidades nos cursos de licenciatura. *In*: V SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS, , 2015, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: UNICAMP, 2015. Disponível em: <http://sistemas3.sead.ufscar.br/snfee/index.php/snfee/article/view/70>. Acesso em: 08 mar. 2021.

REIS, R. R.; REQUIAO, L. Trabalho, Arte e Educação: contribuição crítica ao estudo da arte e do seu ensino no Brasil. *In*: VENTURA, J.; RUMMERT, S. M. (org.). **Trabalho e Educação - Análises Críticas Sobre a Escola Básica**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 125-144.

REQUIÃO, L. Música nas escolas: mercadoria ou formação humana? **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 23, n. 43, p. 169-181, maio/ago. 2013.

WILLIAMS, R. **Cultura e materialismo**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

CAPÍTULO 8

O PRINCÍPIO EDUCATIVO DA MÚSICA NA EJA: a práxis docente em Geo-história no Centro de Referência de Educação Municipal de Idosos de Itaboraí (CREMII)*

Henrique dos Santos Pacheco

Ando devagar porque já tive pressa

E levo esse sorriso

Porque já chorei demais

Almir Sater e Renato Teixeira (TOCANDO, 1990, n.p)

O presente trabalho aborda uma experiência na Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores em Itaboraí/RJ, na qual as aulas do componente curricular denominado *Geo-história* exploram a multidimensionalidade da práxis docente por meio da dimensão estética da arte musical.

Utilizando a música como princípio educativo, o conhecimento histórico e geográfico é problematizado a partir da seleção de um repertório de canções que dialogam com a concepção de um currículo crítico comprometido com a formação humana e a transformação social. Inclusive, essa metodologia busca evidenciar as contradições da realidade social num paradigma de destituição de direitos e de garantias fundamentais, constitucionalmente adquiridos na luta de classes. Os dados da observação participante foram coletados durante a práxis docente ao longo dos anos letivos de 2017 a 2019, e foram analisados a partir das percepções coletivas e individuais dos alunos e alunas do segundo segmento do ensino fundamental do Centro de Referência de Educação Municipal de Idosos de Itaboraí (CREMII). A experiência aqui observada sustenta a hipótese de que meios pedagógicos alternativos associados à práxis docente revolucionária são determinantes para a emancipação dos sujeitos e para a construção do conhecimento em turmas da educação de jovens e adultos trabalhadores.

A pesquisa em Educação, como um desdobramento das ciências humanas e sociais, requer teoria e método específicos, caracterizando erro primário a crença de que se possa

*DOI – 10.29388/978-65-81417-74-1-0-f.144-163

aplicar modelos utilizados em outras áreas do saber, como o das ciências exatas e naturais, paradigma percebido até pouco mais da metade do século passado.

Trago nessa seção um trabalho de campo, as minhas percepções do princípio educativo da música na EJA e a metodologia utilizada para tal, com base no registro das aulas musicalizadas em um “diário de ação-reflexão” no período dos anos letivos de 2017 a 2019. Esse método demanda um caminho, uma ordenação pela qual as percepções diárias do pesquisador-educador serão registradas e investigadas. Conforme Brandão (2003, p. 47),

[...] sabemos bem e sem receios hoje em dia que qualquer que seja o estilo da escrita do relato de uma pesquisa, e também da teoria que fundamenta uma experiência de trabalho de campo, toda a investigação que envolve alguma dimensão de abordagem qualitativa centrada na observação participante representa uma notável abertura de horizontes frente a todos os procedimentos antecedentes.

Ao tocarmos no tema “música”, somos levados à necessidade de uma prévia discussão a respeito de sua radicalidade natural e cultural, assim como sua relação com a audição humana ao longo da história. Há que se debater o conceito de arte, assim como a pergunta arte para que e para quem? “Certas modalidades de arte têm, por qualquer razão, um valor universal, trans-histórico, que não é rigorosamente determinado pela base material da sociedade.” (BOTTOMORE, 2012, p. 26). Isso pode ser materializado quando se percebe o elevado nível de desenvolvimento artístico da antiga sociedade greco-romana, que ainda exerce encanto como algo inatingível pelas sociedades contemporâneas.

Nessa perspectiva de relação entre arte e história, Bottomore elucidava o pensamento marxista em relação à arte e à pergunta que foi feita anteriormente em itálico, quando argumenta que “[...] a concentração exclusiva do talento artístico em determinados indivíduos e sua supressão correlata entre a massa do povo é uma consequência da divisão do trabalho.” (BOTTOMORE, 2012, p. 26). Todavia, Marx nos apresenta uma visão diferente dessa sociedade em que há a determinação pela divisão do trabalho:

Na sociedade comunista não há pintores, mas, no máximo, pessoas que, entre outras coisas, também pintam [...] onde ninguém tem uma esfera exclusiva de atividade, mas todos se podem tornar completos nos ramos que desejarem, a produção como um todo é regulada pela sociedade, tornando com isso possível fazer uma coisa num dia e outra coisa amanhã, caçar pela manhã, pescar à tarde, cuidar do gado ao entardecer e dedicar-se à crítica depois do jantar, sem que, por isso, o indivíduo deve tornar-se caçador, pescador, pastor ou crítico (BOTTOMORE, 2012, p. 26).

Desse ponto de vista, a arte é uma forma estética de linguagem, capacidade distintiva da criação humana universal, trans-histórica. Entretanto, ela também é capitalizada, tratada como uma mercadoria pela indústria cultural de massa, e percebemos no mundo inteiro que sua produção, reprodução e acesso são também determinados pelo viés de classe social, embora tenhamos casos isolados que não podem ser considerados gerais. Um dos objetivos desse trabalho é, inclusive, difundir a arte musical numa escola democrática.

Ampliando o referencial teórico com vistas à problematização das relações históricas entre a humanidade e o sentido da audição, trazemos as categorias *paisagem sonora* e *ambiente acústico*, segundo Schafer (2011, p. 11). Em analogia ao sentido da visão, Schafer traz essas categorias no intuito de sensibilizar o interlocutor a ponto de compreender a totalidade de sons que nos cercam como algo que pudéssemos ver, olhar, focalizar.

Considerando que desde as grandes mutações do modo de produção capitalista com as revoluções industriais dos séculos XVIII e XIX e de uma série de questões intrínsecas à vida material decorrente dessas rupturas, Schafer parte da premissa de que a humanidade se tornou bem mais sensível ao sentido da visão, em detrimento do sentido da audição. A produção do conhecimento técnico-científico, com os avanços dos estudos na área da ótica, da acústica e da eletricidade, por exemplo, contribuiu demasiadamente para observar e “iluminar” algo num tempo em que nossos antepassados passavam as noites escuras mais sujeitos ao som ambiente da natureza, sem iluminação elétrica ou a gás, sem o ruído das fábricas, com uma audição atenta a um perímetro de distância considerável. “Quando o homem estava com medo dos perigos de um ambiente inexplorado, todo o seu corpo se convertia em um ouvido.” (SCHAFER, 2011, p. 45). Reivindicando uma ecologia acústica, diz o autor:

A maior parte dos sons que ouvimos nas cidades, hoje em dia, pertence a alguém e é utilizada retoricamente para atrair nossa atenção ou para nos vender alguma coisa. À medida que a guerra pela posse de nossos ouvidos aumenta, o mundo fica cada vez mais superpovoado de sons, mas, ao mesmo tempo, a variedade de alguns deles decresce. Sons manufaturados são uniformes e, quanto mais eles dominam a paisagem sonora, mais homogênea ela se torna. Há muitas “espécies em extinção” na paisagem sonora atual. Elas precisam ser protegidas, do mesmo modo que a natureza. De fato, muitos dos sons em extinção são sons da natureza, dos quais as pessoas cada vez mais se alienam (SCHAFER, 2011, p. 12).

O autor estuda o ambiente acústico de forma sistemática, mostrando como a paisagem sonora foi transformada no decorrer da história, e de que modo as mudanças por que passou afetaram nosso comportamento. Todavia, novas tecnologias também foram determinantes para a audição, como o rádio, o telefone, o fonógrafo e a amplificação elétrica de instrumentos musicais. Já na metade do século XX, a fotografia deu origem ao cinema e posteriormente, o advento da televisão iniciou um novo ciclo que trouxe inúmeros aparatos tecnológicos direcionados para a visão, como os computadores e mais recentemente, os *smartphones*⁸. Portanto, o autor infere que sociedades pré-industriais produziam sua vida material mais atentas à paisagem sonora que as contemporâneas.

Não argumentamos a favor da prioridade do ouvido. No Ocidente, o ouvido cedeu lugar ao olho, considerando uma das mais importantes fontes de informação desde a Renascença, com o desenvolvimento da imprensa e da pintura em perspectiva. Um dos mais evidentes testemunhos dessa mudança é o modo pelo qual imaginamos Deus. Não foi senão na Renascença que esse Deus tornou-se retratável. Anteriormente, ele era concebido como som ou vibração. [...] Antes da era da escrita, na época de profetas e épicos, o sentido da audição era mais vital que o da visão. A palavra de Deus, a história das tribos e todas as outras informações importantes eram ouvidas, e não vistas (SCHAFER, 2011, p. 27-28).

Paisagem sonora é um campo acústico, consiste na totalidade de eventos ouvidos e não em objetos vistos. Esse trabalho tem como objetivo subsidiar uma nova práxis docente na educação pública, na qual sejamos capazes de perceber mais cuidadosa e criticamente a paisagem sonora do ambiente escolar⁹, no sentido de sua transformação por meio da música.

Sempre achei que a educação pública é o mais importante aspecto do nosso trabalho. Em primeiro lugar, precisamos ensinar às pessoas como ouvir mais cuidadosamente e criticamente a paisagem sonora; depois, precisamos solicitar sua ajuda para replanejá-la. Em uma sociedade verdadeiramente democrática, a paisagem sonora será planejada por aqueles que nela vivem, e não por forças imperialistas vindas de fora (SCHAFER, 2011, p. 12).

⁸ Não obstante a possibilidade de utilização dos comandos de voz, ferramenta muito utilizada pelos deficientes visuais, esses aparatos exigem que olhemos para a sua operação, uma vez que os aparelhos antigos possuíam teclado físico e marcações sensíveis ao tato que permitiam sua operação sem precisar olhar o todo tempo para eles. Com ampla difusão pelo mundo, os *smartphones* evidenciam um fetiche pelas aparências, em que a imagem postada nas redes sociais, por exemplo, funciona como um espelho da pessoa.

⁹ Determinada por fatores “geo-históricos” como o lugar onde se encontra a escola (favela ou “asfalto”) e a classe social que atende (classe trabalhadora ou burguesia).

Nesse sentido, o autor em questão busca a difusão do conhecimento por meio dos espaços formais de educação pública que, em tempos de crise do capital e de avanço predatório deste sobre o trabalho e sobre os direitos sociais, percebemos um aspecto bem importante: o acriticismo acerca da paisagem sonora da escola pública brasileira. Ora tomada pelo silêncio improdutivo do abandono ou da ausência de ações, ora tomada pela poluição sonora de sirenes altíssimas, salas de aula superlotadas ou pelos sons caóticos de uma operação policial. Tais aspectos contribuem significativamente para a insalubridade da práxis docente e para a manutenção da dualidade educacional.

Potencializando a audição e problematizando a paisagem sonora escolar intencionalmente desde o ano letivo de 2017 na EJA e no ensino médio regular, pude realizar algumas experiências no âmbito da pesquisa em Educação por meio da multidimensionalidade da práxis docente que, a princípio, consistiu em esclarecer aos alunos o ambiente acústico que é a sala de aula¹⁰. Nesse sentido, advirto a turma da impossibilidade de trabalhar o conhecimento onde não há concentração e também da baixa fidelidade¹¹ sonora de um ambiente acústico quando não se reconhece ou não se compreende os sons emitidos. Enfim, salvo algumas exceções, é possível que o conhecimento seja produzido e reproduzido em ambientes com baixa fidelidade sonora, pois existem casos de altas habilidades. Contudo, uma alta-fidelidade da paisagem sonora é indispensável ao ambiente acústico da sala de aula e da escola para que seus propósitos sejam concretizados.

Procurando chamar a atenção também com o ruído, utilizo um sino portátil de metal maciço¹², acionado por uma batida de uma espécie de “martelo de madeira”, que emite frequências bem agudas por alguns segundos. Questões são postas à turma, como por exemplo, a “sirene de fábrica” que agride nossos ouvidos frequentemente e aprendemos a suportar; as vozes amplificadas pela acústica da sala de aula quando muitos falam simultaneamente, caracterizando a baixa fidelidade sonora de um ambiente. Nesse sentido, para que as ondas sonoras fossem absorvidas e não amplificadas pelas paredes, teto e chão da sala, deveríamos ter um tratamento acústico que, somado a uma mudança no

¹⁰ Algo que já venho praticando há anos, mas sem um embasamento teórico-metodológico no campo da pesquisa em Educação, aquilo que vim buscar nesse curso de pós-graduação.

¹¹ Schafer (2011) utiliza os conceitos de *hi-fi* e *lo-fi*, respectivamente, “alta fidelidade” e “baixa fidelidade”, para distinguir as paisagens sonoras no que diz respeito à capacidade do ouvido humano de compreender claramente ou não a totalidade dos sons emitidos num ambiente acústico.

¹² Tecnologia similar à do triângulo, utilizado na música nordestina.

comportamento dos alunos, transformaria este ambiente¹³. Níveis altos de ruídos invasivos que comprometem o ensino/aprendizagem também podem ser causados por motores de aparelhos de ar-condicionado que necessitam de manutenção; toques de telefone celular; primeiros ensaios de uma banda marcial escolar; ventiladores; obras; carros de som tentando vender algo; gritos; tiros; fogos de artifício; escapamento de motos; turbinas de aviões em suas rotas aéreas próximas ao nosso local etc.

Para estimular a curiosidade epistemológica, comparo a amplificação dos sons das vozes dos alunos pela ressonância da sala de aula com a amplificação do som das cordas de um violão pela caixa de ressonância de madeira que o compõe. Nosso passado registra uma série de criatividades humanas no intuito de aumentar a intensidade do som, dada a recente utilização de alto-falantes para amplificá-lo pela eletricidade¹⁴. Temos hoje diversos instrumentos musicais elétricos e eletroacústicos, que antes eram somente acústicos. A contemporaneidade nos trouxe uma engenharia de som, área de convergência entre a Física (ótica, acústica, eletricidade) e a Matemática, que é aplicada nas gravações para o registro de material artístico, na sonorização de *shows*, nos diversos tipos de conferências, nos automóveis, nos teatros e nas salas cinemas.

Num debate sobre história da tecnologia e da física acústica, mostramos aos alunos que aquilo que hoje soa também pela eletricidade, antigamente soava somente pela ressonância de uma caixa de madeira; pela deformação de placas de metal num circuito mecânico de roldanas (relógios mecânicos e caixinhas de música) ou numa caixa de ressonância (*kalimba*); pela utilização de chifres como cornetas (berrante); pela corrente de ar em apitos, flautas ou tubos de um órgão; pela acústica arrojada de um anfiteatro greco-romano com catorze mil lugares, capazes de ouvir uma agulha caindo no palco; ou até mesmo pelo tensionamento de tripas de origem animal amarradas em carcaças de tartarugas¹⁵, projetando o som numa ilha mediterrânica do mundo antigo...

¹³ Tal percepção é pertinente ao ensino médio regular, mas compartilhada com os alunos da EJA, dada uma diferença comportamental em sala de aula. Todavia, há momentos em que o sino precisa ser tocado também na EJA. Vale registrar que, numa sala de aula do ensino regular lotada com trinta e cinco alunos adolescentes, defendo que uma manhã de aula é mais “produtiva” por meio da utilização de um microfone, algo que, não observado, causa graves problemas à saúde dos professores, como danos nas cordas vocais. A exposição contínua a níveis de alto ruído causa perda da audição, estresse e várias outras patologias. Vale destacar que nossa profissão é uma das que mais adocece no trabalho, fato que justifica um regime de aposentadoria especial.

¹⁴ “Não teríamos conquistado a Alemanha sem... o alto-falante”, escreveu Hitler em 1938. Os nazistas foram os primeiros a utilizar o rádio no interesse do totalitarismo. (SCHAFER, 2011, p. 135).

¹⁵ Este objeto influenciou o formato das primeiras caixas de ressonância de madeira, como as encontradas no alaúde e no bandolim, e até mesmo em alguns violões contemporâneos, como os da marca *Ovation*.

A utilização de um repertório de canções na práxis docente com os alunos da EJA foi incentivada por meio de um convite da Secretaria Municipal de Educação (SEME) para a apresentação de algumas músicas com um coral composto por alunos do CREMII na Exposição de Artes das Escolas Municipais de 2018, algo parecido ao realizado na edição de 2017 da Jornada Pedagógica da EJA (JOPEJA). Essa exposição aconteceria na Casa de Cultura Heloísa Alberto Torres, contando com os trabalhos artísticos dos alunos da EJA e, paralelamente, com uma etapa do lançamento do livro *Memórias de um legionário*, do músico e escritor Dado Villa-Lobos (2015). Comentando o convite junto ao corpo discente e dado o seu aceite, resgatamos algumas canções já trabalhadas por nós e incluímos algumas novas sugestões possíveis de serem executadas por mim no violão. Dessa forma, iniciamos as audições atentas, acompanhando as letras das músicas e debatendo os temas suscitados por elas, verso a verso. Os alunos se mostraram bem receptivos à ideia, escutaram as músicas em casa, ensaiamos nas aulas, mostraram-se motivados e convidaram seus parentes para a apresentação.

Ao fim das audições, estimei a crítica às letras das músicas, solicitando passagens significantes para eles, críticas sociais, econômicas, políticas, religiosas, coisas que concordam, que discordam, que trazem uma lembrança de uma pessoa, de um sabor, de um lugar, de uma ocasião triste, feliz, inesquecível etc. Sem precisar sequer solicitar à professora de Linguagens que fizesse o mesmo, ela já estava trabalhando com os textos, percebendo a motivação dos alunos. Os professores de Matemática e Ciências cederam algumas aulas para os ensaios e participaram deles.

Os ensaios fluíram. Atingiram um aproveitamento muito bom relativo ao pouco tempo de preparação, e chegaram todos com uma hora de antecedência ao local, em 14/08/2018. Sentados nos bancos da praça central da cidade, solicitaram um último ensaio, o que não estava previsto - e que ajudou bastante no acerto dos últimos detalhes, controlando a ansiedade e dando mais segurança. Com alguma ou nenhuma experiência em canto coral e num misto entre medo e coragem, os alunos cantaram inicialmente três músicas da Legião Urbana - *Tempo Perdido*, *Pais e Filhos* e *Que país é este* - para um público que contava com a presença de um dos compositores da banda, fato que encheu os alunos de responsabilidade e orgulho.

Posteriormente, Dado Villa-Lobos completou brilhantemente as aulas de Geohistória conversando conosco sobre o contexto histórico de composição da canção *Que país*

é este, sobre os anos finais da ditadura civil-militar e de redemocratização. Inclusive, as discentes exibiam orgulhosas suas belas telas de pintura realizadas com a professora de Artes, e recebiam certificados de reconhecimento pela SEME. Algo simples, mas simbólico para aqueles que ainda aprendem as letras, que nunca cantaram em público ou nunca expuseram uma obra numa exposição de artes.

Há que se expandir a definição de fonte histórica. Tradicionalmente associada aos documentos governamentais oficiais, escritos e dotados de fé pública, foi somente na primeira metade do século XX que esse cenário começou a mudar, com a incorporação de métodos da Antropologia e o recrudescimento da História Social. Isso legitimou os depoimentos orais, a interpretação dos costumes e das manifestações artísticas. Esse trabalho compreende o gênero canção não como espelho da verdade, mas como legítima manifestação social, que transita entre as classes, está presente no domínio popular e nas aulas de Geo-história. Segundo Pacheco (2015, p. 91),

[...] no bojo das mudanças iniciadas na primeira metade do século pela Escola dos Annales, destacamos como esta ampliou a noção de fonte para além da escrita, tendo em vista a utilização de vestígios arqueológicos e a tradição oral, incorporando novos sujeitos, abrindo espaço para o resgate do papel das mulheres e crianças, até então excluídas na historiografia. Ademais, numa abordagem focada no conceito de cultura, a história das mentalidades e a nova história (desdobramentos dos Annales, principalmente em França) também contribuíram para a inclusão de novos sujeitos e fontes, como objetos de arte, documentos literários, processos jurídicos e registros orais, incorporando sujeitos históricos até então relegados a um segundo plano.

Nossa primeira canção trabalhada foi *Trem das Onze* (TREM., 1964). Gravada em 1964 e popularizada pelo grupo Demônios da Garoa, sua letra não traz um conteúdo reflexivo sobre a realidade social. Todavia, contém tamanho tom de nostalgia que provoca belas lembranças do passado entre os alunos, mostra a distância geográfica conectada pela via férrea, além de cantar onomatopéias numa história que mistura um romance entre jovens e a despedida devido à responsabilidade familiar. Ao ensaiar essa canção com os alunos, chamou minha atenção a motivação do aluno Seu José, que pegou o violão e a tocou num arranjo melhor que o meu. Isso deu outra dimensão para o trabalho pedagógico, pois contávamos agora com dois violonistas nas aulas, estreitando a relação entre professores e alunos e conferindo outra estética para a apresentação. Antes de tocarmos num evento da EJA na Escola Municipal Guilherme de Miranda Saraiva, em

2017, ensaiávamos a música numa sala e notei algo estranho nesse aluno. Ele estava dedilhando as cordas duplas de aço do violão de 12 e começou a chorar. Perguntei o que houve, e ele respondeu que aquele som era muito bonito. Eu concordei com ele, e falei que ia ficar mais bonito ainda ligando nos alto-falantes do salão para que todos ouvissem.

Pais e Filhos (PAIS..., 1989) é uma canção amplamente popular, gravada no final da década de 1980. Seu refrão é cantado em peso por alunos jovens e adultos, e também foi utilizada mais para nossa ambientação musical do que propriamente falarmos sobre Geohistória. A vida familiar é retratada numa tragédia, e sua superação é baseada na empatia que é necessária com o outro. No mesmo sentido de estreitamento de laços, *Cabecinha no ombro* (Almir Sater) teve ampla aceitação e participação, devido às lembranças nostálgicas que causa, à bela harmonização musical de uma balada romântica e sentimental bem popular entre os alunos.

Medo da chuva (MEDO..., 1974) traz consigo ritmo, melodia e harmonia que lembra muito as músicas religiosas tocadas nas igrejas, muitos alunos cantam de olhos fechados ao se acostumarem com a letra, e num evento da EJA, em 2017, no Rotary Club de Itaboraí, transformou o salão lotado praticamente num templo religioso. Os alunos e alunos da EJA são muito religiosos, e sua grande maioria professa a fé cristã. Após poucos meses convivendo, alguns deles se confundiam e, em vez de me chamarem de “professor”, me chamavam de “pastor”. Lembro a todos a importância das distinções entre igreja e escola, do caráter laico da educação republicana, das diferenças entre a retórica de padres, pastores e professores, das diferenças entre ciência e religião, mas respeito muito a fé deles¹⁶.

Nosso repertório foi crescendo e o coral foi ganhando uma identidade. Alunos e alunas perguntavam diariamente “hoje vai ter música, não vai, professor?”, e regularmente chegavam os convites para apresentações. Ao fim de 2019, essas eram as canções trabalhadas por nós, em ordem de inclusão: *Trem das onze* (TREM..., 1964); *Pais e filhos* (PAIS..., 1989); *Cabecinha no ombro* (CABECINHA..., 1958); *Medo da chuva* (MEDO..., 1974); *Tocando em frente* (TOCANDO..., 1990); *Que país é este* (QUE PAÍS..., 1987); *Tempo perdido* (TEMPO..., 1986); *O tempo não para* (CAZUZA, 1988); *É preciso saber viver* (É PRECISO..., 1974); *Admirável gado novo* (ADMIRÁVEL..., 1979); *Ideologia* (IDEOLOGIA, 1988); *Eu nasci há 10.000 anos atrás* (EU NASCI..., 1976); e *Tente outra vez* (TENTE..., 1975).

¹⁶ As três turmas que leciono perfazem um contingente de quarenta e cinco alunos matriculados, aproximadamente. Desse total, apenas duas alunas optaram por não fazer parte dos ensaios do coral, devido à concepção de que “a música é algo exclusivo de louvor e de adoração”, não sendo permitido cantar “músicas do mundo”.

Desse total de dezesseis canções trabalhadas como princípio educativo nas aulas de Geo-história na EJA, selecionei cinco delas no propósito de descrever seu planejamento, execução e percepções da observação participante nas aulas em que foram utilizadas. São elas: *Tocando em frente* (1990), *Tempo perdido* (1986), *O tempo não para* (1988), *Que país é este* (1987) e *Admirável gado novo* (1979). Ressalto que esses planejamentos a seguir são referentes aos nossos encontros semanais, compostos por seis tempos seguidos de 40 minutos (totalizando quatro horas), com um intervalo, no período entre 13 e 17 horas. As tabelas mostram os temas abordados nas aulas, seus objetivos e os procedimentos metodológicos utilizados. No que diz respeito à avaliação, em todos os casos são realizados exercícios avaliativos com questões problematizando versos das canções, e o aproveitamento dos alunos é descrito no relatório descritivo ao fim de cada trimestre.

Tabela 1 - Plano de aula utilizando a canção *Tocando em frente* (Almir Sater)

CREMII – Geo-história - Prof. Henrique Pacheco - Blocos III e IV do Ensino Fundamental EJA		
Temas	Objetivos	Metodologia
Envelhecimento	Refletir sobre o processo de envelhecimento associado à questão de classe social	A canção é primeiramente ouvida em sala com a utilização de um dispositivo eletrônico, sua letra é entregue impressa aos alunos que a acompanham. Posteriormente, ela é tocada no violão e se iniciam os ensaios com o canto em coral. Exercícios avaliativos são oferecidos, que problematizam as questões presentes nos versos da canção
Trajetórias de vida	Compartilhar as diversas trajetórias de vida dos alunos, conhecer suas histórias	
EJA e experiência	Enfatizar a importância do conceito de experiência na EJA, a necessidade de ler e experimentar o mundo	
Cultura regional	Debater sobre a música caipira, conhecer os sertões do país e suas diversas culturas	

Fonte: PACHECO, 2020, p.55.

*Ando devagar porque já tive pressa
E levo esse sorriso
Porque já chorei demais*

*Hoje me sinto mais forte
Mais feliz, quem sabe
Só levo a certeza
De que muito pouco sei
Ou nada sei*

*Conhecer as manhas e as manhãs
O sabor das massas e das maçãs
É preciso amor pra poder pulsar
É preciso paz pra poder sorrir
É preciso a chuva para florir*

*É preciso amor pra poder pulsar
É preciso paz pra poder sorrir
É preciso a chuva para florir*

*Todo mundo ama um dia
Todo mundo chora
Um dia a gente chega
E no outro vai embora*

*Cada um de nós compõe a sua história
Cada ser em si
Carrega o dom de ser capaz
E ser feliz*

Conhecer as manhas e as manhãs

*Penso que cumprir a vida
Seja simplesmente
Compreender a marcha
E ir tocando em frente*

*Como um velho boiadeiro
Levando a boiada
Eu vou tocando os dias
Pela longa estrada, eu vou
Estrada eu sou*

*Conhecer as manhas e as manhãs
O sabor das massas e das maçãs*

O sabor das massas e das maçãs

*É preciso amor pra poder pulsar
É preciso paz pra poder sorrir
É preciso a chuva para florir*

*Ando devagar porque já tive pressa
E levo esse sorriso
Porque já chorei demais*

*Cada um de nós compõe a sua história
Cada ser em si
Carrega o dom de ser capaz
E ser feliz*

Tocando em frente (TOCANDO..., 1990) surgiu para mim através de um pedido feito por uma colega de profissão do Colégio Estadual Santos Dias (CESD), que me perguntou se não tocaria essa música para os alunos num sarau, chamado de “Café Literário”. Dado o sucesso, eu a trouxe também para os alunos do CREMII, que já conheciam seus belos versos sobre experiências, trajetórias de vida, envelhecimento e a necessidade da paz e do amor para sobreviver e seguir em frente. Possui estreita relação com o prosseguimento dos estudos na EJA, cria sentido para estar presente na EJA.

Como um velho boiadeiro levando a boiada (TOCANDO..., 1990) traz à tona os aspectos da zona rural, os trabalhadores do campo, as culturas dos sertões do Brasil que são presentes na música caipira, nos pagodes, no imaginário popular do sertanejo. A “socrática” passagem “Só levo a certeza de que muito pouco eu sei/ou nada sei” (TOCANDO..., 1990) é lida pelo viés da infinitude do conhecimento e da humildade, da certeza de sermos ignorantes na maioria dos assuntos existentes e da impossibilidade de se saber tudo. É recorrente e digna de contestação a afirmação de muitos alunos quando dizem “professor, eu não sei nada”, e o debate sobre suas trajetórias lhes assegura de suas largas experiências e sabedorias. Levando-se em conta as virtudes de uma pessoa na terceira idade que começa ou volta a estudar, seu passado de exclusão é revertido num sorriso da gratidão pelo aprendizado na coletividade.

Eles amam a escola e a têm como um refúgio paralelo ao aprendizado de conteúdos escolares, há a socialização, a fuga da solidão ou até mesmo estão ali por uma recomendação médica, para “exercitar a mente” e evitar patologias neurológicas típicas do envelhecimento, tal como o Alzheimer. Essa canção proporciona um momento de meditação e de relaxamento, que reflete a capacidade criativa humana de impulsionar a vida pelo amor, pe-

las experiências necessárias de conhecer as manhas e as manhãs/o sabor das massas e das maçãs.

Tabela 2 -Plano de aula utilizando a canção *Tempo perdido* (Legião Urbana)

CREMII – Geo-história - Prof. Henrique Pacheco - Blocos III e IV do Ensino Fundamental EJA		
Temas	Objetivos	Metodologia
O <i>tempo</i> como grandeza histórica	Debater sobre os diferentes tempos históricos; a curta, média e longa duração; a cronologia histórica	A canção é primeiramente ouvida em sala com a utilização de um dispositivo eletrônico, sua letra é entregue impressa aos alunos que a acompanham. Posteriormente, ela é tocada no violão e se iniciam os ensaios com o canto em coral. Exercícios avaliativos são oferecidos, que problematizam as questões presentes nos versos da canção
Aproveitamento do nosso tempo	Refletir sobre a importância da atitude de persistir na realização dos nossos sonhos frente às dificuldades e à falta de estímulo	
A construção do conhecimento na EJA e o aprendizado na terceira idade	Compartilhar com os alunos que eles têm seu próprio tempo e modo de aprender	
Juventude e velhice	Problematizar o conceito de envelhecimento saudável e a possibilidade de manter a juventude como virtude possível na terceira idade	

Fonte: PACHECO, 2020, p. 57.

*Todos os dias quando acordo
Não tenho mais
O tempo que passou
Mas tenho muito tempo
Temos todo o tempo do mundo*

*Todos os dias
Antes de dormir
Lembro e esqueço
Como foi o dia*

*Veja o sol
Dessa manhã tão cinza
A tempestade que chega
É da cor dos teus olhos
Castanhos*

*Então me abraça forte
E diz mais uma vez
Que já estamos
Distantes de tudo
Temos nosso próprio tempo
Temos nosso próprio tempo
Temos nosso próprio tempo*

*Sempre em frente
Não temos tempo a perder*

*Nosso suor sagrado
É bem mais belo
Que esse sangue amargo
É tão sério
E selvagem! Selvagem!
Selvagem!*

*Não tenho medo do escuro
Mas deixe as luzes
Acesas agora*

*O que foi escondido
É o que se escondem
E o que foi prometido
Ninguém prometeu
Nem foi tempo perdido
Somos tão jovens*

Tão jovens! Tão jovens!

Tempo perdido (1986) é uma canção marcante na vida de muitas pessoas. Sua introdução já arranca palmas do público. “Não temos tempo a perder” e “temos nosso

próprio tempo” (TEMPO..., 1986) são versos inatos à EJA, que geram uma consciência de presença na escola, expondo as particularidades dessa modalidade de educação que tem nas alunas e alunos trabalhadores a demanda por algo bem maior que simplesmente um resumo de conteúdos e de tempo de duração do ensino regular. “Somos tão jovens” (TEMPO..., 1986) cantado coletivamente gera um estado psíquico de afastar a velhice, que não está somente nas rugas e nas enfermidades, mas no comportamento, nas ações, na desistência.

Essa canção gerou um significado ainda maior dada a apresentação do coral de alunos na Exposição de Artes das escolas municipais de 2018, devido à presença de Dado Villa-Lobos no público. Os alunos o conheceram, cantaram sua música, e muitos agradecem até hoje a possibilidade de terem protagonizado uma noite inesquecível, cantando, tocando, expondo suas obras num contato intrínseco ao mundo das artes.

Tabela 3 - Plano de aula utilizando a canção *O tempo não para* (Cazuza)

CREMII – Geo-história – Prof. Henrique Pacheco - Blocos III e IV do Ensino Fundamental EJA		
Temas	Objetivos	Metodologia
<i>O tempo</i> como grandeza histórica	Debater sobre os diferentes tempos históricos; a curta, média e longa duração; a cronologia histórica	A canção é primeiramente ouvida em sala com a utilização de um dispositivo eletrônico, sua letra é entregue impressa aos alunos que a acompanham. Posteriormente, ela é tocada no violão e se iniciam os ensaios com o canto em coral. Exercícios avaliativos são oferecidos, que problematizam as questões presentes nos versos da canção
As permanências e as rupturas históricas	Debater a história relacionando suas permanências e rupturas e como fenômenos históricos podem se repetir sob novas roupagens	
Caridade x justiça social	Evidenciar o caráter assistencialista da caridade e a urgência da justiça social	
Crítica ao comportamento moralista e à corrupção no Brasil	Caracterizar historicamente a formação social brasileira com vistas à compreensão ético-filosófica do presente	

Fonte: PACHECO, 2020, p. 58.

*Disparo contra o sol
Sou forte, sou por acaso
Minha metralhadora cheia de mágicas
Eu sou um cara*

*Cansado de correr
Na direção contrária
Sem pôdio de chegada ou beijo de namorada
Eu sou mais um cara*

*Mas se você achar
Que eu tô derrotado
Saiba que ainda estão rolando os dados
Porque o tempo, o tempo não para*

*Dias sim, dias não
Eu vou sobrevivendo sem um arranhão
Da caridade de quem me detesta*

*A tua piscina tá cheia de ratos
Tuas ideias não correspondem aos fatos
O tempo não para*

*Eu vejo o futuro repetir o passado
Eu vejo um museu de grandes novidades
O tempo não para
Não para não, não para*

*Eu não tenho data pra comemorar
Às vezes os meus dias são de par em par
Procurando agulha num palheiro*

*Nas noites de frio é melhor nem nascer
Nas de calor, se escolhe, é matar ou morrer
E assim nos tornamos brasileiros
Te chamam de ladrão, de bicha, maconheiro
Transformam um país inteiro num puteiro
Pois assim se ganha mais dinheiro*

*A tua piscina tá cheia de ratos
Tuas ideias não correspondem aos fatos
O tempo não para
Eu vejo o futuro repetir o passado
Eu vejo um museu de grandes novidades
O tempo não para
Não para não, não para*

*Dias sim, dias não
Eu vou sobrevivendo sem um arranhão
Da caridade de quem me detesta
A tua piscina tá cheia de ratos
Tuas ideias não correspondem aos fatos
Não, o tempo não para*

*Eu vejo o futuro repetir o passado
Eu vejo um museu de grandes novidades
O tempo não para
Não para não, não, não, não, não para*

Em *O Tempo não Para* (CAZUZA, 1988), o artista aguça um senso crítico entre seus ouvintes, pois evidencia de forma rebelde uma realidade que é velada, uma realidade hipócrita e moralista que justifica a intensidade de sua escrita. “Cansado de correr na direção contrária/eu sou mais um cara” (CAZUZA, 1988) reflete o homem ordinário, cheio de frustrações, mas que não desiste da luta, pois o tempo não para. As coisas estão sempre acontecendo e nada está dado, concluído. “Dias sim, dias não/eu vou sobrevivendo sem um arranhão/da caridade de quem me detesta” (CAZUZA, 1988) relata a vida de muitos brasileiros que lutam pela bravamente pela subsistência e dependem da caridade daqueles que os evitam. “Tuas ideias não correspondem aos fatos” (CAZUZA, 1988) é a evidência do obscurantismo e do buraco civilizatório em que nos encontramos, uma vez que o fenômeno das redes sociais deu vazão a uma massa alienada do conhecimento científico e que defende com unhas e dentes suas convicções.

Analisando nossa história, vemos como fenômenos de um passado recente assumem novas roupagens, como é o caso do fascismo, do pensamento elitista/conservador/

escravocrata/machista. Paralelamente, o desconhecimento do passado torna o museu num conjunto de novidades, que existe justamente para que não nos esqueçamos do passado. Os alunos debatem sobre a corrupção no país e sobre o descaso com a coisa pública analisando os versos “transformam um país inteiro num puteiro/pois assim se ganha mais dinheiro” (CAZUZA, 1988). A ousadia nas letras não é para qualquer um, e mesmo aqueles mais conservadores assumem que é uma forma bem objetiva de criticar a realidade incisivamente por meio da arte.

Tabela 4 - Plano de aula utilizando a canção *Que país é este* (Legião Urbana)

CREMII – Geo-história - Prof. Henrique Pacheco - Blocos III e IV do Ensino Fundamental EJA		
Temas	Objetivos	Metodologia
Histórico da corrupção no país	Construir um panorama político da administração do território brasileiro; mostrar como se deu sua inclusão na periferia do capital	A canção é primeiramente ouvida em sala com a utilização de um dispositivo eletrônico, sua letra é entregue impressa aos alunos que a acompanham. Posteriormente, ela é tocada no violão e se iniciam os ensaios com o canto em coral. Exercícios avaliativos são oferecidos, que problematizam as questões presentes nos versos da canção
A constituição de 1988	Promover o debate sobre cidadania, direitos e garantias fundamentais	
Regionalização do território brasileiro	Identificar e relacionar regiões e lugares presentes na letra	
A política indigenista	Resgatar historicamente a matriz indígena de nossa formação social, criticar o genocídio e a importância das reservas indígenas	

Fonte: PACHECO, 2020, p. 60.

*Nas favelas, no Senado
Sujeira pra todo lado
Ninguém respeita a Constituição
Mas todos acreditam no futuro da nação*

*Que país é esse?
Que país é esse?
Que país é esse?*

*No Amazonas, no Araguaia já, já
Na Baixada Fluminense
Mato Grosso, Minas Gerais
E no Nordeste tudo em paz
Na morte eu descanso
Mas o sangue anda solto
Manchando os papéis, documentos fiéis
Ao descanso do patrão*

*Que país é esse?
Que país é esse?
Que país é esse?
Que país é esse?*

*Terceiro mundo, se for
Piada no exterior
Mas o Brasil vai ficar rico
Vamos faturar um milhão
Quando vendermos todas as almas
Dos nossos índios num leilão*

*Que país é esse?
Que país é esse?
Que país é esse?
Que país é esse?*

Misturando *punk* ao *heavy metal*, *Que país é este* (QUE PAÍS..., 1987), de Renato Russo, escancara sua indignação destacando que a corrupção e o desrespeito à Constituição perpassam pelas classes sociais e pelos lugares, apesar da crença em um futuro positivo, no progresso.

O contexto de redemocratização marca o tempo de composição da canção, numa época em que várias bandas de *rock* nacionais tocavam em assuntos como exclusão social e econômica, como Os Paralamas do Sucesso, Plebe Rude, Titãs, Engenheiros do Hawaii, Barão Vermelho, dentre outras. A década de 1980 representa uma “década perdida” para os economistas, mas riquíssima para historiadores, filósofos e cientistas sociais, devido à luta pelos direitos e garantias fundamentais, à luta pelo fim da ditadura e à organização dos movimentos sociais. O final do período autoritário trouxe o afrouxamento da censura, fazendo com que os artistas tivessem mais liberdade para se posicionarem sem o perigo de prisões ou exílios, ou a necessidade de jogar com as palavras para driblar os censores.

“Mas o Brasil vai ficar rico/vamos faturar um milhão/quando vendermos todas as almas/dos nossos índios num leilão” (QUE PAÍS..., 1987) é uma fala que resume o pensamento escravocrata, colonial, bandeirante. Em tempos de destruição da política indigenista brasileira, de devastação do meio ambiente e de pulverização da política ambiental, é importantíssimo que haja o debate com os alunos sobre essas questões. Alguns mais inflamados se manifestam com muitas indignações. Fazer valer a constituição é dever do povo e do Estado brasileiro, mas isso se torna bem mais difícil quando se tem amplamente aceito no senso comum a negação da razão e o culto à ignorância.

Tabela 5 - Plano de aula utilizando a canção *Admirável gado novo* (Zé Ramalho)

CREMII – Geo-história - Prof. Henrique Pacheco - Blocos III e IV do Ensino Fundamental EJA		
Temas	Objetivos	Metodologia
Luta de classes e exclusão social	Identificar e analisar a luta de classes na sociedade, a acumulação do capital e a destituição de direitos dos trabalhadores.	A canção é primeiramente ouvida em sala com a utilização de um dispositivo eletrônico, sua letra é entregue impressa aos alunos que a acompanham. Posteriormente, ela é tocada no violão e se iniciam os ensaios com o canto em coral. Exercícios avaliativos são oferecidos, que problematizam as questões presentes nos versos da
Alienação política e dualidade educacional	Criticar como um povo marcado como gado pode ser feliz e de que forma a política educacional suporta essa situação.	
O Mundo do trabalho sob o capitalismo	Expor os conceitos de propriedade dos meios de	

	produção, capital, mais-valia e de coisificação do ser humano.	canção
--	--	--------

Fonte: PACHECO, 2020, p. 62.

<i>Óoo... Hei boi</i>	<i>E correm através da madrugada</i>
<i>Vocês que fazem parte dessa massa</i>	<i>A única velhice que chegou</i>
<i>Que passa nos projetos do futuro</i>	<i>Demoram-se na beira da estrada</i>
<i>É duro tanto ter que caminhar</i>	<i>E passam a contar o que sobrou!</i>
<i>E dar muito mais do que receber</i>	<i>Éb, ó, ó, vida de gado</i>
	<i>Povo marcado</i>
	<i>Éb, povo feliz!</i>
<i>E ter que demonstrar sua coragem</i>	
<i>À margem do que possa parecer</i>	<i>O povo foge da ignorância</i>
<i>E ver que toda essa engrenagem</i>	<i>Apesar de viver tão perto dela</i>
<i>Já sente a ferrugem lhe comer</i>	<i>E sonham com melhores tempos idos</i>
	<i>Contemplam esta vida numa cela</i>
<i>Éb, ó, ó, vida de gado</i>	
<i>Povo marcado</i>	<i>Esperam nova possibilidade</i>
<i>Éb, povo feliz!</i>	<i>De verem esse mundo se acabar</i>
	<i>A arca de Noé, o dirigível</i>
<i>Lá fora faz um tempo confortável</i>	<i>Não voam, nem se pode flutuar</i>
<i>A vigilância cuida do normal</i>	
<i>Os automóveis ouvem a notícia</i>	<i>Éb, ó, ó, vida de gado</i>
<i>Os homens a publicam no jornal</i>	<i>Povo marcado</i>
	<i>Éb, povo feliz</i>

Gravada às vésperas dos anos 1980, *Admirável gado novo*, de Zé Ramalho, (ADMIRÁVEL..., 1979) expôs o engajamento de seu autor em temas ainda delicados para a época, não obstante o processo de abertura “lenta, gradual e segura” da ditadura militar, imposta em 1964. Inicialmente, percebemos a analogia à obra distópica de Aldous Huxley, *Admirável mundo novo* (1932), bem atual para interpretar o buraco civilizatório, o paradigma antiutópico em que nos encontramos. Utilizando a metáfora do gado novo, Zé Ramalho nos mostra uma dura realidade, que é o conformismo do povo em ser feliz, mesmo que marcado como uma propriedade. Ainda que livre perante a lei, essa liberdade é velada pela exclusão social, política e econômica que transforma tal falsa liberdade na *cela* da impossibilidade de se fazer o que bem entender. Mesmo espoliado, os alunos percebem que esse povo tem que demonstrar coragem e resistência perante uma engrenagem (sistema capitalista) que sente a ferrugem lhe comer (crises do capital). Tudo isso mediante a um normal imposto pela força do monopólio da violência.

Como temos muitos nordestinos nas salas, seus testemunhos vivos são provas do êxodo rural brasileiro, do enfrentamento da seca e de sua indústria, da produção do

analfabetismo, da miséria. Os alunos lembram muito da novela *Rei do Gado*, de 1996, que se passava na zona rural do agronegócio e tocava no tema dos movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Conclusão

Iniciar uma discussão com as turmas de EJA é algo fantástico. Como professor, nunca tive tanta atenção conforme aquela dispensada pelas turmas do CREMII. Os mais velhos são excelentes ouvintes, uma escuta ativa e atenta às palavras, aos sons, à música. Além disso, sabem se posicionar e defender seus pontos de vista. Na perspectiva da educação de classe e de uma pedagogia histórico-crítica associada à experiência aqui relatada de uma práxis docente em EJA, citamos Saviani e Duarte (2012, p. 82):

Além de Marx, Gramsci, que entre os teóricos marxistas foi aquele que mais avançou na questão escolar, alimentou minhas análises pedagógicas. Inspirado nele, lancei mão da categoria “catarse” para caracterizar o quarto passo do método da pedagogia histórico-crítica, constitutivo do momento culminante do processo educativo, quando o educando ascende à expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social. Pareceu-me que a acepção gramsciana do termo “catarse” entendendo-a como a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens, revelava-se perfeitamente adequada para exprimir o momento da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados, pela mediação do trabalho pedagógico, em elementos ativos de transformação social.

Concluo reafirmando o compromisso com a formação humana que visa à transformação social, mediada por uma práxis que explora suas dimensões política, estética e social. Incluir a arte musical nas aulas de Geo-história é algo que potencializa o trabalho pedagógico, atrai alunos e alunas, cria um sentido para a relação professor/aluno. Para isso, é fundamental a escolha de um repertório de canções que atenda aos temas fundamentais para uma educação de jovens e adultos trabalhadores, num contexto de avanço predatório do capital e de destituição de direitos conquistados.

A reunião dos relatos nesse trabalho foi uma oportunidade de documentar uma experiência na escola pública, contribuindo para a produção e reprodução do conhecimento, sobretudo por ter possibilitado a união do professor- pesquisador ao músico, algo que já era praticado por mim, mas sem uma sistematização. Pensando nessa práxis, é necessário lutar para que todas as pessoas possam experimentar o livre exercício daquilo que nos im-

pulsiona na vida. Um mecanismo facilitador desse processo é o interesse mútuo pelas canções, que poderiam nos falar sobre qualquer assunto, mas têm em comum a característica de expor as contradições de um projeto societário historicamente construído. Inclusive, uma característica metodológica importante do processo é a utilização dos instrumentos musicais: poderosos recursos pedagógicos para a práxis revolucionária, para a luta contra a barbárie.

Referências

- ADMIRÁVEL gado novo. Intérprete: Zé Ramalho. Compositor: Zé Ramalho. *In: Zé Ramalho 2*. Rio de Janeiro: EPIC, 1979. (4:53 min).
- BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.
- BRANDÃO, C. R. **A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador**. São Paulo: Cortez, 2003.
- CABECINHA no ombro. Intérprete: Duo Guarujá. Compositor: Paulo Borges. *In: Sucessos de Sempre*. Rio de Janeiro: Continental Music, 1958. (2:57 min).
- CAZUZA. **O tempo não para**. Rio de Janeiro: Universal Music: 1988. (4:50 min).
- É PRECISO saber viver. Intérprete: Roberto Carlos. Compositores: Roberto Carlos e Erasmo Carlos. *In: Roberto Carlos*. Rio de Janeiro: CBS, 1974. (4:22 min).
- EU NASCI há 10 mil anos atrás. Intérprete: Raul Seixas. Compositores: Raul Seixas e Paulo Coelho. *In: Eu nasci há 10 mil anos atrás*. Rio de Janeiro: Philips Records, 1976. (4:45 min).
- HUXLEY, Aldous. **Admirável mundo novo**. 21ª Ed. São Paulo: Editora Globo, 2001.
- IDEOLOGIA. Intérprete: Cazuza. Compositores: Cazuza e Frejat. *In: Ideologia*. Rio de Janeiro: Philips Records, 1988. (4:06 min).
- MEDO da chuva. Intérprete: Raul Seixas. Compositores: Raul Seixas e Paulo Coelho. *In: Gita*. Rio de Janeiro: Philips Records, 1974. (3 min).
- PACHECO, Henrique dos Santos. **A educação de jovens e adultos trabalhadores em Itaboraí/RJ: o contexto de avanço predatório do capital e o ensino de História**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Niterói, 2015.
- PACHECO, Henrique dos Santos. **A música como princípio educativo na educação de jovens e adultos trabalhadores em Itaboraí/RJ: explorando a multidimensionalidade**

da práxis docente em um contexto de destituição de direitos. Monografia (Especialização em Educação, Trabalho e Cultura Profissional: Multidimensionalidade da Práxis Docente) - Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Niterói, 2020.

PAIS e filhos. Intérprete: Legião Urbana. Compositores: Renato Russo, Dado Villa-Lobos e Marcelo Bonfá. *In: As Quatro Estações*. Rio de Janeiro: EMI, 1989. (5:09 min).

QUE país é este. Intérprete: Legião Urbana. Compositor: Renato Russo. *In: Que País É Este*. Rio de Janeiro: EMI, 1987. (2:54 min).

SAVIANI, D.; DUARTE, N. (org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

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

TEMPO perdido. Intérprete: Legião Urbana. Compositor: Renato Russo. *In: Dois*. Rio de Janeiro: EMI, 1986. (5:01 min).

TENTE outra vez. Intérprete: Raul Seixas. Compositores: Raul Seixas, Paulo Coelho e Marcelo Motta. *In: Novo Aeon*. Rio de Janeiro: Philips Records, 1975. (2:20 min).

TOCANDO em frente. Intérprete: Maria Bethânia. Compositores: Almir Sater e Renato Teixeira. *In: 25 Anos*. Rio de Janeiro: Phillips, 1990. (3:21 min)

TREM das onze. Intérprete: Demônios da Garoa. Compositor: Adoniran Barbosa. *In: Trem das Onze*. São Paulo: Chantecler, 1964.

VILLA-LOBOS, Dado. Memórias de um legionário. Felipe Demier e Romulo Costa Mattos (orgs.). 2ª ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2015.

O livro disponibiliza subsídios, a partir da cultura e das artes em suas várias manifestações (artes plásticas, literatura, fotografia, teatro e música), para o combate necessário à formação unilateral proposta pela pedagogia corporativa cuja intervenção na educação é fundamentada nas “orientações” dos organismos internacionais articuladas com as fundações e “movimentos” empresariais. (...) Cabe ressaltar a organicidade entre texto e contexto no livro que possibilita aos educadores um aprofundamento teórico, pois de acordo com as organizadoras os temas da cultura e da arte, geralmente, estão “ausentes das propostas e práticas inerentes à Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores”. (...) A dimensão geral do contexto dessa produção acadêmica é a sociedade de classes, cujo funcionamento em tempos de pandemia produziu um forte aprofundamento das desigualdades sociais, com consequências na vida, na saúde e na ausência de emprego e de comida na mesa dos trabalhadores e, sem dúvida, trouxe ainda maiores precarização e perda de direitos aos estudantes da EJA. (...) Esta produção, num dos anos mais difíceis da pandemia, quando a vacina ainda não estava no nosso horizonte, é a expressão do papel fundamental da Universidade Pública na produção e na socialização do conhecimento. Portanto, a leitura deste livro, justifica-se pelo riquíssimo e estimulante conteúdo apresentado e disponibilizado ao longo de seus capítulos por autores de elevado conhecimento e dedicação às causas populares.

Gilcilene Damasceno Barão