



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI



PROGRAMA INTERDEPARTAMENTAL DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM ARTES, URBANIDADES E SUSTENTABILIDADE – PIPAUS

NAIARA VIRGINIA DA SILVA NASCIMENTO

O ensino do teatro no ambiente prisional: o jogo teatral como metodologia de ensino para se pensar em arte, urbanidade, sustentabilidade e decolonidade

Área de Concentração: INTERDISCIPLINAR – Poéticas Artísticas e Socioculturais: Espaço, Memória e Tecnologias

Linha 2: Processo de Difusão: Popularização, Educação e Aplicabilidade

Orientador: Prof. Dr. Adilson Siqueira

São João del-Rei

2021

NAIARA VIRGINIA DA SILVA NASCIMENTO

O ensino do teatro no ambiente prisional: o jogo teatral como metodologia de ensino para se pensar em arte, urbanidade, sustentabilidade e decolonidade

Dissertação apresentada ao Programa Interdepartamental de Pós-Graduação Interdisciplinar em Artes, Urbanidades e Sustentabilidade da Universidade Federal de São João del-Rei como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Artes, Urbanidades e Sustentabilidade.

Orientador: Professor Dr. Adilson Roberto Siqueira

Coorientadora: Professora Dra. Filomena Maria Avelina Bomfim

São João del-Rei

2021

NAIARA VIRGINIA DA SILVA NASCIMENTO**O ENSINO DO TEATRO NO AMBIENTE PRISIONAL: O JOGO TEATRAL COMO METODOLOGIA DE ENSINO PARA SE PENSAR EM ARTE, URBANIDADE, SUSTENTABILIDADE E DECOLONIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa Interdepartamental de Pós-Graduação Interdisciplinar em Artes, Urbanidades e Sustentabilidade - PIPAUS da Universidade Federal de São João del Rei , Campus CTAN , como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Artes , Urbanidades e Sustentabilidade na Linha de Pesquisa Processo de Difusão: Popularização, Educação e Aplicabilidade Orientador : Prof. Dr. Adilson Roberto Siqueira Coorientadora: Profa. Dra. Filomena Maria Avelina Bomfim

São João del-Rei, 04 de fevereiro de 2021

Banca Examinadora:

Prof. Dr Adilson Roberto Siqueira (orientador) Universidade Federal de São João del Rei – UFSJ/PIPAUS

“Assinado por concordância com ata de defesa realizada por videoconferência”

Prof. Dr . Eduardo Bento Pereira (membro interno) Universidade Federal de São João del Rei – UFSJ/PIPAUS

“Assinado por concordância com ata de defesa realizada por videoconferência”

Prof. Dr. Marcelo Eduardo Rocco de Gasperi (membro externo) Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP/PPGAC

Ficha catalográfica elaborada pela Divisão de Biblioteca (DIBIB)
e Núcleo de Tecnologia da Informação (NTINF) da UFSJ,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S581e Silva Nascimento, Naiara Virginia da.
O ensino do teatro no ambiente prisional: o jogo
teatral como metodologia de ensino para se pensar em
arte, urbanidade, sustentabilidade e decolonidade /
Naiara Virginia da Silva Nascimento ; orientador
Adilson Roberto Siqueira; coorientadora Filomena
Maria Avelina Bomfim. -- São João del-Rei, 2021.
96 p.

Dissertação (Mestrado - Programa
Interdepartamental de Pós-Graduação Interdisciplinar
em Artes, Urbanidades e Sustentabilidade) --
Universidade Federal de São João del-Rei, 2021.

1. jogo. 2. sustentabilidade. 3. urbanidade. 4.
decolonidade . 5. sistema prisional . I. Siqueira,
Adilson Roberto, orient. II. Bomfim, Filomena Maria
Avelina, co-orient. III. Título.

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.

Paulo Freire

Dedico esta pesquisa a meus pais, Maria de Lourdes Silva e José Luiz da Silva.

Agradecimentos

Ao ser que me rege, que me guarda e me ilumina, que me deu forças para terminar esse processo.

Ao professor Adilson Siqueira, que com muita paciência e dedicação me orientou nesse estudo.

Ao PIPAUS pela iniciativa desse programa maravilhoso e a todos os professores e funcionários.

Ao meu companheiro de vida, Fabrício aquele que me motiva, que sempre esteve ao meu lado e não me deixou desistir.

A minha pequena Cecília que me fez e faz reinventar todos os dias.

A meus familiares que são minha base.

A EEDMAS e a APAC por acreditarem em mim e possibilitarem-me a aprender com vocês.

Aos meus alunos que tanto me ensinam.

A todos aqueles e aquelas que de alguma forma me auxiliaram, motivaram, ensinaram, e não me deixam desistir.

RESUMO

Esta dissertação discorre sobre as possibilidades que o jogo teatral proporciona ao trabalho transdisciplinar, tendo como arcabouço a sustentabilidade, a urbanidade e a decolonidade e utilizando as perspectivas de reflexão e de se colocar no lugar do outro que, muitas vezes, a arte da cena proporciona. Acredita-se que o jogo possibilita o fortalecimento da identidade das pessoas envolvidas no que tange ao espaço urbano, ao senso comunitário, à exaltação da sua cultura individual e local e à reflexão sobre seu lugar na sociedade, elementos que, frequentemente, são silenciados pelo processo de sobrevivência seja na comunidade, seja no interior do sistema prisional. O local onde a pesquisa foi desenvolvida, a Escola Estadual Detetive Marco Antônio de Souza, é espaço formal de educação voltado para jovens e adultos privados de liberdade. A finalidade deste estudo foi realizar e discutir com eles como o jogo teatral pode articular a realização de debates sobre artes, urbanidades, sustentabilidade e decolonidade por indivíduos privados de liberdade, por meio de uma proposta de oficina/vivência, que respeita a cultura do estudante e o faça refletir sobre a sociedade, como ela é formada e os motivos coloniais nela existentes, os quais o levaram a ter sua liberdade cerceada. Tendo em vista os problemas advindos da pesquisa, que a levaram a passar por diversas alterações, e, considerando que a metodologia utilizada foi a cartográfica, apresentamos, cartograficamente, os afetos e perceptos dos percalços que nos levaram a expor a proposição a que chegamos.

Palavras-chave: jogo, sustentabilidade, urbanidade, decolonidade, sistema prisional, educação prisional.

ABSTRACT

This dissertation argues about the possibilities that the theatrical game provides to transdisciplinary work, having as framework the sustainability, urbanity and decolonity using the perspectives of reflection and putting oneself in the other's place that, often, the art of scene provides. It is believed that the game enables the strengthening of the involved people identities in regard to urban space, to communitary sense, to exaltation of their individual and local culture and to the reflection about their place in society, elements that are often silenced by the survival process whether in the community or inside prisional system. The place where the research was carried out, the State School Detective Marco Antônio de Souza, is a formal educational space turned to young people and adults deprived of their liberty and the purpose of this study was to carry out and discuss with them how theatrical game can articulate debates about arts, urbanities, sustainability and decolonity by individuals deprived of their liberty, through a workshop / experience proposal that respects the student's culture and makes them to reflect about society, how it is formed and the colonial motives in it that led them to have their freedom curtailed. In view of the problems arising from the research, which led it to undergo several changes and, considering that the methodology used was cartographic, we present here cartographically, the affections and perceptions of the mishaps that led us to present the proposal to which we arrived.

Keyword: game, sustainability, urbanity, decolonity, prison system, prison education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	5
CAPÍTULO PRIMEIRO – PENSAMENTO DECOLONIAL PÓS-ABISSAL E REINserÇÃO SOCIAL: SUSTENTABILIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE NO CONTEXTO EDUCACIONAL PRISIONAL	10
A periferia entre as grades	22
CAPÍTULO SEGUNDO – ARTE COMO LINGUAGEM E ECOSISTEMA COMUNICATIVO NO CONTEXTO ESCOLAR	29
CAPÍTULO TERCEIRO – QUANDO O JOGO VIRA ARTE E SE ENCONTRA COM A URBANIDADE E A SUSTENTABILIDADE	37
Quando o Jogo vira Arte?	37
Brincando de aprender: Jogo e Sustentabilidade como um trabalho transdisciplinar	40
Complexo prisional e a percepção do urbano	42
CAPÍTULO QUARTO – CARTOGRAFIA E O PENSAMENTO RIZOMÁTICO NA CONDUÇÃO DE PISTAS	47
Inserção no ambiente de pesquisa	49
CAPÍTULO QUINTO – O ESPAÇO DA PESQUISA, OS PERCALÇOS INVIABILIZADORES CAUSADOS PELA PANDEMIA E AS ALTERAÇÕES QUE SE FIZERAM NECESSÁRIAS	52
A Escola Estadual Detetive Marco Antônio de Souza (EDMAS): um breve histórico	52
A interferência da COVID-19 na pesquisa	55
CAPÍTULO SEXTO – PROPOSTA EMPÍRICA DE AÇÃO PEDAGÓGICA	60
Por que realizar uma oficina como prática pedagógica e como ela foi pensada?	61
Como jogar “Cidade dorme” e “Triângulo”?	63
Jogo “Triângulo” e suas variantes	65
A fusão de “Cidade dorme” e “Triângulo”	70
A oficina	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
REFERÊNCIAS	85

INTRODUÇÃO

O intuito desta pesquisa é desenvolver uma proposta de educação que contribua para a formação do cidadão responsável e sua inclusão no mundo do conhecimento e do trabalho, visando a refletir, por meio da arte, os conceitos de sustentabilidade, urbanidade e decolonidade. O objetivo geral deste estudo é discorrer sobre a possibilidade de uma prática pedagógica a partir do ensino do teatro por meio do jogo teatral, que fomente o debate entre teatro, sustentabilidade, urbanidade e decolonidade por parte de um indivíduo privado de liberdade, permitindo a ele pensar e se relacionar com a arte por meio do jogo teatral e que este lhe possibilite refletir sobre sua relação com o urbano e com o meio à sua volta a partir de uma perspectiva decolonial.

O jogo, aqui, é pensado como forma de promoção da identidade cultural, a fim de facilitar a noção de pertencimento e auxiliar o estudante do sistema prisional a se ressocializar e se reinserir na sociedade após o cumprimento da pena, tendo como mote a possibilidade de refletir sobre o sistema onde vive e, assim, quem sabe, ir na contramão do pensamento hegemônico.

As provocações que motivaram a criação da proposta apresentada neste trabalho foram pensar a) na arte enquanto espaço de subversão da realidade e b) em como pessoas que são privadas da liberdade estabelecem relação com o espaço e sua relação de pertencimento à sociedade. As provocações perpassam o pensamento de como a arte pode, e se pode, reafirmar o sentimento de pertencimento à sociedade por parte da pessoa desprovida de liberdade. Sendo o presidiário, em grande parte, considerado um ser à margem dessa sociedade, como ele conquista a liberdade? Não somente a liberdade física, mas como ele consegue se libertar das amarras que a sociedade lhe impõe e como reconquista a liberdade da qual ele foi privado por um determinado período de tempo?

Sustentamos que o modo como ele lidará e reconquistará sua liberdade pode ser realizado a partir de sua compreensão, via jogo teatral, de que suas ações, que culminaram com sua perda de liberdade, faziam parte de um sistema colonial hegemônico dentro do qual ele fez exatamente aquilo que era suposto que ele faria. É sobre isso que a proposta que apresentamos está estruturada: que, por meio do jogo teatral, ele reflita e perceba que, talvez, se ele soubesse que tal sistema estivesse agindo sobre ele enquanto cidadão vivendo no espaço urbano, permitiria que ele fizesse outras escolhas e, sabedor disso, pudesse se reintegrar à sociedade agindo, de forma diferente e dentro da lei, a partir de princípios contra-hegemônicos e decoloniais.

Para a consecução desses objetivos, recorreremos à cartografia, metodologia utilizada na pesquisa, segundo as considerações trazidas por Deleuze e Guattari (2000)

sobre rizoma. Ela nos permite visualizar e demarcar afetos e perceptos, que possibilitam viabilizar várias conexões com diversas situações, as quais podem abrir atalhos e desvios e oportunizar lugares de encontros aleatórios e imprevistos, permitindo uma complexidade de relações.

De acordo com Virginia Kastrup (2009), a cartografia propõe uma inversão metodológica colocando o pesquisador/cartógrafo a ser parte da pesquisa. Na cartografia, não há tópicos preestabelecidos. Os tópicos e metas a serem desenvolvidos pelo cartógrafo surgirão no processo.

Com base nos pressupostos cartográficos, no primeiro capítulo, partimos de Boaventura de Souza Santos (2007), que nos fala sobre o pensamento que é considerado certo pela sociedade e traz à tona o pensamento hierárquico, que, muitas das vezes, é imposto pelos países nortistas. Nunes (2009) versa sobre a necessidade de reconhecer os conhecimentos de outrem como conhecimentos relevantes, passando a ser pensada na epistemologia do sul. Voltando esse pensamento para a educação, Freire (1979) questiona sobre a educação, que deve ser desinibidora e não restritiva, sendo essencial darmos oportunidade para que os educandos sejam eles mesmos, mostrem seu potencial e sejam autores de sua aprendizagem. Desse modo, é importante passarmos do pensamento hierárquico para o pensamento heterárquico como uma tentativa de conceituar estruturas com uma nova linguagem que vai além do paradigma da ciência social eurocêntrica.

A partir do momento em que é percebida a existência de uma hierarquia do saber e que ela é imposta, a qual valida ou invalida determinado saber ou conjunto de saberes, beneficia-se do conhecimento científico, quando os saberes populares acabam por configurar um grupo descontextualizado ou superado, como tratado por Quijano (2005) e Santos (2009). Assim, abre-se espaço para se pensar em um ensino, através da pedagogia decolonial, que, segundo Oliveira e Candau (2010), é pensar na possibilidade de crítica à geopolítica do conhecimento, buscando dar voz à cultura e aos conhecimentos subalternos.

No segundo capítulo, realizamos um breve apanhado sobre o ensino da Arte no Brasil desde a Missão Artística Francesa em 1816 até a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A Arte enquanto linguagem, conceito defendido por Fayga Ostrower 2014, traz o espaço enquanto lugar da experiência e Arte como linguagem do espaço. No contexto da Arte-educação, o conceito trabalhado é o de ecossistema comunicativo, defendido por Jesus-Martín-Barbero, trazendo o espaço enquanto lugar do conhecimento.

Johan Huizinga (2008) e Roger Caillois (2017) trazem a contribuição sobre a ação livre e representacional do jogo, o que, para o campo da educação e para o pensamento crítico do cidadão, é de extrema importância tendo em vista as possibilidades de reflexão que o jogo oferece. É estabelecida uma relação entre a criatividade e o processo criativo com base em Ostrower (2014), que pontua que criar é dar forma a algo que ainda não existe, e Eco (1991), com sua proposta de valorizar o processo, meio no qual acontece a criação. Essa junção permite pensar sobre criatividade, intencionalidade e processo em relação ao jogo, já que algumas das principais características deste são a incerteza e o acaso.

O conceito de sustentabilidade ampliada trazido por Siqueira (2010) é aquele que articula e conecta intrínseca e transdisciplinarmente justiça social, cultura de paz, democracia, autodeterminação, meio ambiente e qualidade de vida na inclusão econômica em prol do bem viver e da promoção do decrescimento. Para poder atingir esses objetivos, é primordial uma estratégia cultural baseada nas artes, educação e comunicação. Nesse sentido, a promoção da sustentabilidade e do desenvolvimento sustentável através do trabalho transdisciplinar é um caminho trilhado diariamente, com respeito mútuo e consciência de que todas as comunidades, pessoas e demais seres são partes integrantes de um único ecossistema.

O terceiro capítulo traz Michel Foucault (1987), que descreve os presídios enquanto mecanismos de dominação regulados pela disciplina, e David Harvey (2005), que traz questões sobre a relação do espaço e do tempo, em que houve uma necessidade de readequar o modo como o indivíduo se relaciona com eles, o sentimento de pertencimento àquele local e como o poder está ligado à apropriação desse tempo e do espaço.

Soma-se a esse último Henri Lefebvre (2001), que disserta sobre o conceito de direito à cidade como fruto da industrialização e da lógica capitalista, e que a sociedade urbana é a realidade social que nasce à nossa volta sendo o espaço um produto social. Kowarick (2000) fala sobre o grau de inclusão/exclusão que o acúmulo de capital gera e define o conceito de espoliação urbana como ligado ao acúmulo de capital e ao grau de pauperismo. Diante o exposto, é proposta uma consonância entre esses conceitos, o que reflete a relação estudante/escola e a formação estudantil do aluno, na qual existem vários fatores sociais, que fazem o aluno ter grandes dificuldades no processo de aprendizagem.

No quinto capítulo, como já mencionado, é feito um histórico sobre a Escola Estadual Detetive Marco Antônio de Souza (EEDMAS), situada na cidade de São João

del-Rei, local onde seriam realizadas as ações práticas desta pesquisa caso não tivesse eclodido a pandemia, o que nos obrigou a mudar nossa estratégia original, como se verá no próximo capítulo. Trata-se de uma unidade escolar da rede pública de ensino, que oferta a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) para pessoas privadas de liberdade e visa a atender jovens e adultos que não concluíram os estudos.

Nesse capítulo, trazemos, para o leitor, um panorama sobre os percalços que enfrentamos; isto é, as modificações pelas quais o projeto passou em decorrência da pandemia do novo coronavírus. A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou, em 30 de janeiro de 2020, o surto da doença causada pelo novo coronavírus (COVID-19), que constitui uma Emergência de Saúde Pública de importância internacional. Com o risco iminente de contágio e propagação do vírus da COVID-19, a pesquisa “O ensino do teatro no ambiente prisional: o jogo teatral como metodologia de ensino para se pensar em arte, urbanidade e sustentabilidade” precisou passar por algumas modificações. Como não foi possível a realização de uma oficina presencial e virtual, a proposta passou a ser a criação e descrição de uma oficina que oportunizasse as pessoas privadas de liberdade refletirem através do fazer teatral, por meio do jogo, a sociedade à qual pertencem.

Finalizando, no sexto capítulo é feita uma descrição da oficina/vivência. É passado o passo a passo desde os jogos que inspiraram e deram base ao processo a como foram pensados os cinco dias de oficina. É feita, ainda, uma reflexão em relação à proposta de oficina e às provocações feitas anteriormente.

Como o Programa Interdepartamental de Pós-graduação em Artes, Urbanidades e Sustentabilidade (PIPAUS) tem, entre seus objetivos, estimular iniciativas que visem à criação e ao aperfeiçoamento de ações artísticas, urbanísticas, comunicacionais e científicas para promoção da agenda sustentável, a criação da oficina pretende proporcionar ao estudante uma imersão ao universo do lúdico através da arte por meio do jogo, que possa promover uma reflexão acerca da sustentabilidade, urbanidade e pensamento decolonial, discutindo esses temas dentro do sistema prisional e elencando demandas que os participantes tiverem dentro da oficina.

A criação da oficina perpassa pela vivência docente da pesquisadora e sobre o que o PIPAUS trouxe e modificou em sua prática docente. Baseando-se em sua vivência e com o intuito de enriquecer o debate acerca da arte sustentabilidade, urbanidade e decolonidade, foi criada uma oficina/vivência, que tem como fio condutor os jogos “Cidade dorme” e “Triângulo” como norteadores dessa experiência.

Além dessas questões postas, as provocações que abarcaram toda esta reflexão e a criação da oficina foram pensadas para que a arte possa ser vista enquanto espaço de subversão da realidade, de como ela reafirma e reafirma o sentimento de pertencimento à sociedade do ser desprovido de liberdade. Como, então, esse ser conquista a liberdade?

No próximo capítulo, é apresentado o conceito de decolonidade e discutido como os pensamentos que se perpetuam até os dias atuais têm traços fortes e marcantes do pensamento hegemônico colonial. Traz, também, alguns dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) 2019, para exemplificar como funciona o pensamento meritocrático e como o reproduzimos, e provoca o questionamento de como o ser que está à margem da sociedade possa agir de maneira decolonial.

**CAPÍTULO PRIMEIRO – PENSAMENTO DECOLONIAL PÓS-ABISSAL
E REINSERÇÃO SOCIAL: SUSTENTABILIDADE E
TRANSDISCIPLINARIDADE NO CONTEXTO EDUCACIONAL
PRISIONAL**

Vivemos separados no mesmo quintal
Uma linha abissal
E a divisão ela é tão desigual
Uma linha abissal
Não quero achar normal
Essa linha abissal
(LINHA ABISSAL, INQUÉRITO)

O pensamento moderno ocidental, segundo Boaventura de Souza Santos (2007), pode ser considerado abissal em alusão às linhas cartográficas abissais que demarcavam o Velho e o Novo Mundos no colonialismo. Trata-se de uma característica da modernidade ocidental, consistindo em um sistema de separações visíveis e invisíveis, que divide a realidade social em dois universos diferentes, os quais persistem no pensamento moderno ocidental e influenciam as relações políticas, culturais e religiosas, entre outras, sendo, assim, considerado como o “pensamento certo”, ou seja, aquele que deve ser seguido.

O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo ‘deste lado da linha’ e o universo ‘do outro lado da linha’. A divisão é tal que ‘o outro lado da linha’ desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente (SANTOS, 2007, p. 71).

Essa divisão é feita para que o outro lado da linha não apareça, não exista e não tenha credibilidade enquanto correto. No lado existente da linha, encontram-se a ciência, a filosofia e a teologia; e no lado invisível, os conhecimentos populares, que perdem cada vez mais espaço enquanto conhecimentos relevantes. Com isso, para confrontar essa questão é posta a necessidade de um pensamento pós-abissal de uma nova epistemologia, a epistemologia do Sul¹, não centralizada apenas na ciência, mas também em práticas, nas

¹ Epistemologia do Sul é um pensamento desenvolvido por Boaventura de Souza Santos que busca trazer a reflexão sobre o conhecimento, o autor não dissocia conhecimento de práticas. Ele nos provoca a pensar

trocas de experiências e saberes. Enfatizando a necessidade de um diálogo e de um resgate de outras formas de saberes, sendo assim, o conhecimento pós-abissal busca fazer esta ponte entre a ciência e a prática.

A epistemologia do Sul aparece como uma refundação radical da relação entre o epistemológico, o ontológico e o ético-político a partir não de uma reflexão centrada na ciência, mas de práticas, experiências e saberes que definem os limites e as condições em que um dado momento de conhecimento pode ser ‘traduzido’ ou apropriado em novas circunstâncias, sem a pretensão de se constituir em saber universal (NUNES, 2009, p. 66).

Fazendo um contraponto com o modelo tradicional de ensino vigente no País, consegue-se perceber os rastros do colonialismo, haja vista que o modelo de ensino em vigor ainda segue os moldes do Brasil colônia. A necessidade da quietude corporal (FOUCAULT, 1999), o enquadramento do indivíduo, a transferência de conhecimento e a educação bancária (FREIRE, 1996), colocam o estudante como espectador do seu ensino, no lado invisível da linha, enquanto o tradicionalismo ocupa o outro lugar, o lugar visível.

Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é ‘encher’ os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, com verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la (FREIRE, 1996, p. 61).

De longe, vê-se a necessidade de moldar, cada vez mais, esses corpos e fazer o educando ser apenas depositário, aquele que recebe e, muitas das vezes, não entende o que está sendo depositado e apenas o reproduz. Há vários problemas que conseguimos

sobre as relações sociais serem também culturais e políticas, compreendo assim que todo conhecimento é sempre contextual em relação às diferenças culturais e políticas. A Epistemologia do Sul se propõem a refletir sobre as seguintes questões: Por que razão, nos dois últimos séculos, dominou uma epistemologia que eliminou da reflexão epistemológica o contexto cultural e político da produção e reprodução do conhecimento? A Epistemologia do Sul ressalta a diversidade cultural e de saberes que no decorrer da história da modernidade priorizou uma forma de conhecimento traçada no modelo epistemológico da ciência moderna, desconsiderando os outros saberes. Isso pode levar a que sejam revaloradas identidades e culturas que foram, durante séculos, intencionalmente ignoradas pelo colonialismo. O propósito da epistemologias do Sul é estabelecer um diálogo entre o conhecimento considerado mais ‘relevante’, o conhecimento evidenciado, e os conhecimentos silenciados. A epistemologia do sul procura ressaltar os conhecimentos calados, sem desvalorizar e desqualificar a ciência, ela vem para evidenciar outros tipos de conhecimentos. “O colonial é o estado de natureza, onde as instituições da sociedade civil não têm lugar.” (SANTOS 2007)

destacar no sistema educacional brasileiro, em especial na educação pública. São diversos os fatores que proporcionam resultados negativos, como a desvalorização do profissional da área e o desinteresse dos estudantes em aprender, pois, muitas das vezes, o processo se dá por meio da educação bancária e da docilidade dos corpos. Outros problemas determinantes que podemos citar são as condições precárias de infraestrutura nos prédios escolares, o sistema de avaliações que privilegia a quantidade sobre a qualidade, além de carências afetivas, deficiências nas condições de nutrição, habitação, higiene e de saúde das famílias, a falta de estímulo cultural, lúdico, psicomotor, problemas nas relações familiares, falta de comprometimento da família e do próprio aluno, dificuldades de aprendizagem e a evasão escolar, que são ressaltados por Tonche (2014).

Na maioria das vezes, a falta de interesse do estudante em aprender e sua desmotivação são, em boa parte, devido a essa estrutura de educação, a aulas pouco atrativas e ao distanciamento entre o que é ensinado e sua realidade. As aulas acabam, dessa forma, ficando cansativas e monótonas. Além disso, é cobrado do aluno o silêncio para que seja possível o “depósito” do conhecimento. Em uma rápida pesquisa que pode ser feita na *internet*, existem vários artigos que relatam o desinteresse do estudante no processo de ensino e aprendizagem, como, por exemplo, os de Tonche (2014), Pezzini e Szymanski (2007) e Bazilio (2009) entre outros. Dentre eles, destaca-se o desinteresse por parte de muitos estudantes que frequentam as aulas por obrigação. Eles ficam apáticos diante de qualquer iniciativa dos professores. Estes, por sua vez, se confessam frustrados por não conseguirem atingir totalmente seus objetivos. Os alunos até reconhecem a importância de um diploma no mercado de trabalho, mas não demonstram interesse algum pelo o que a escola tem a oferecer.

A necessidade de desenvolver ações que possibilitem alguma mudança na maneira “arcaica” na qual se colocam a escola e o ensino na atualidade é fundamental. No processo de formação do ser humano, a arte e a educação têm um grande potencial transformador, tendo em vista que, nesse trajeto de aprendizagem, o conhecimento e a criatividade são, como se verá a seguir, de extrema importância para a formação educacional e social do indivíduo. É possível, pois, popularizar o saber enquanto troca e experiência, assumindo uma estética não tradicional que leve o estudante à reflexão.

Criar é basicamente formar. É poder dar uma forma a algo novo. Em qualquer que seja o campo de atividade, trata-se, nesse, ‘novo’, de novas coerências que se estabelecem para a mente humana, fenômenos relacionados de modo novo e compreendidos em termos novos. O ato

criador abrange, portanto, a capacidade de compreender; e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar (OSTROWER, 2014, p. 9).

Fayga Ostrower (2014) pontua que a arte possibilita uma visão artística, política, histórica e filosófica e que a criatividade acontece dentro de um contexto cultural já existente. A partir da reflexão e criação, essa realidade pode ser reformulada, enfatizando a importância que existe no processo de criação. Ostrower (2014) vê a criação como uma possibilidade de evitar a alienação do homem contemporâneo. O princípio que permeia seu pensamento é a criação. Criar é, basicamente, formar e não há separação entre criar e viver, pois a ação de criar estabelece possibilidades de evitar a alienação humana, oportunizando-lhe tornar-se um ser crítico.

A arte humaniza e, se ela humaniza, precisamos, mais do que nunca, da sua utilização no meio educacional e, mais ainda, na sociedade de modo geral. Pois se temos consciência de que a educação é a base estrutural, juntamente com a família, de uma sociedade plena, também temos consciência de que precisamos, cada dia mais, de pessoas comprometidas com o tema da humanização dos indivíduos. Humanizar no sentido completo e pleno da palavra. Mais do que oferecer aos indivíduos condições de vivência, de sobrevivência, dar a eles a oportunidade de serem quem realmente são, com toda a sua individualidade e peculiaridades (SOARES, 2007, p. 4).

A arte faz parte da vida do ser humano. É um processo que está sempre em construção e modificação, e, desde os primórdios da humanidade ela vem contando como era a vida. Na perspectiva de Ostrower (2014, p. 166), “ao exercer o seu potencial criador, trabalhando, criando em todos os âmbitos do seu fazer, o homem configura a sua vida e lhe dá um sentido”. Isso nos leva a refletir sobre a maneira como a arte pode transformar o indivíduo, visto que, a partir da experiência que o fazer artístico proporciona, o sujeito é levado a fazer novas buscas, o que pode servir de impulso criativo para produzir arte.

Ostrower (2014) nos diz que “criar é tão difícil ou tão fácil como viver. E é do mesmo modo necessário”. Criar faz parte da essência, é por meio do trabalho que se constrói o sentido da vida e nesse processo criativo é que as coisas acontecem. Soares (2007) defende a ideia de que a arte humaniza e é de fundamental importância que seja inserida no meio educacional pelo seu forte potencial modificador. A arte possibilita unir diversos fatores, criando um mundo próprio e transmitindo um grande número de informações, como, por exemplo: questionar, criticar, sensibilizar, mostrar a realidade, apontar o belo e colaborar com a formação pessoal.

A arte no contexto escolar, como consta na BNCC (BRASIL, 2017), contribui, para a interação crítica dos alunos com o mundo e suas complexidades, e favorece o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, que revelam o modo de perceber e sentir significados e valores que conduzem os diferentes tipos de relações entre os indivíduos e a sociedade. A arte possui caráter transformador à medida que promove a humanização do indivíduo, porém é preciso torná-la acessível a todos, permitindo ao sujeito que se reconstrua a partir dela.

Na visão de Quijano (2005, p. 118):

Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. Desde então, demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial.

A partir do momento em que é percebida a existência de uma hierarquia do saber pela dominação imposta pelos colonizadores, estruturada no método ocidental preconcebido, o qual, como já afirmamos, valida ou invalida determinado saber ou conjunto de saberes, beneficia-se o conhecimento científico, no qual os saberes populares acabam por configurar um grupo descontextualizado ou superado, como tratado por Quijano (2005) e Santos (2009). O pensamento tradicional faz com que o conhecimento seja sempre passado de maneira imposta pelo norte global, a epistemologia do sul propõem não apenas modificar a maneira de trabalhar, mas sim de pensar. Mesmo que as escolas tradicionais tivessem outro formato, o conhecimento que está nos livros de ciências tradicionais não seriam impostos do mesmo jeito. O pensamento de Santos (2007) traz um olhar e busca valorizar os conhecimentos práticos, populares, que são tão importantes quanto a ciência tradicional e, pensar na epistemologia do sul dentro do

sistema educacional de ensino é olhar para o estudante como um ser que detém conhecimento de modo a oferecer-lhe elementos para que ele seja co-atuante do seu processo de ensino e aprendizagem.

Desse modo, é crucial passar do pensamento hierárquico para o pensamento heterárquico como uma tentativa de conceituar estruturas com uma nova linguagem que vai além do paradigma da ciência social eurocêntrica. No modo hierárquico, o ato de aprender se afasta do estudante, que, na maioria das vezes, não vê a utilidade do que é ensinado nas escolas, muitas das vezes, pelo fato de estar distante de sua realidade. A diversidade de experiências de vida permitiria uma troca de conhecimentos que surgiriam e se ampliariam, no cerne dessas interações, em uma ecologia de novos saberes, conforme defende Santos (2009), levando em conta a cultura do estudante para a consolidação dessa nova estrutura a partir do pensamento heterárquico.

O termo decolonial tem origem através de um pensamento crítico a partir dos subalternizados, que são aqueles, que, em algum momento da história, foram subordinados ou considerados inferiores ao outro, sendo que a classificação em raças rotulou o ser humano como já dito por Quijano (2005).

Um dos princípios questionados pela vertente de pensamento decolonial é a geopolítica do conhecimento, que divide o mundo entre países que produzem conhecimento como verdades únicas dominando econômica e culturalmente o processo de globalização e, de outro lado, países que consomem conhecimento, os que são silenciados, sujeitos que produzem “outros” conhecimentos. A colonialidade provoca a classificação e reclassificação da população do planeta, que reafirma um padrão de poder colonialista. A colonialidade sobrevive até hoje e podemos ver alguns exemplos nos critérios para os trabalhos acadêmicos, na cultura, no senso comum e na imagem de um povo, tendo como referência a Europa e/ou os Estados Unidos como o lugar a ser alcançado, com isso dando mais força ao discurso da geopolítica do conhecimento.

Como efeito dessa afirmação, foi gerado o racismo epistemológico, no qual não se admite nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico e científico. Colocam-se, então, os habitantes do Norte global no centro com domínio do poder e do saber, sendo eles os únicos que geram conhecimentos e têm competência e direito a ter acesso à universalidade e à verdade. Na verdade, o que se postula quando se fala em uma epistemologia do sul é que sim, o pensamento científico tem o seu escopo, alcance e valor mas, os outros pensamentos devem ser valorizados tanto quanto ele. Todas as formas de pensar deveriam ter o mesmo peso, a mesma importância do pensamento

científico. O pensamento científico precisa do pensamento artístico, dos saberes populares e o pensamento artístico precisa do científico e dos saberes do povo, um não tem que sobrepor ao outro.

Uma corrente que vai contra o pensamento colonialista é a interculturalidade crítica, pois ela considera estes “outros conhecimentos”, conhecimentos subjugados, existentes, e que pode ser pensada enquanto ferramenta dos sujeitos subalternizados e dos movimentos sociais, por se tratar diretamente deles, valorizando conhecimentos e cultura sem impor algo. Interculturalidade crítica é a reconstrução do pensamento crítico, é a construção de um novo espaço epistemológico que visa à interação dos conhecimentos subalternos e ocidentais.

Desse modo, abre-se espaço para se pensar pedagogicamente, através da pedagogia decolonial, que, de acordo com Oliveira e Candau (2010, p. 3), expressa “o colonialismo que construiu a desumanização dirigida aos subalternizados pela modernidade europeia e (pensa) na possibilidade de crítica teórica à geopolítica do conhecimento”, tendo como pressuposto enfrentar e transformar as estruturas e instituições, buscando dar voz à cultura e aos conhecimentos subalternos.

Essas observações foram feitas para chegarmos ao âmago da nossa reflexão, ainda citando Oliveira e Candau (2010, p. 25): “A decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber”.

Levando em conta toda essa reflexão, voltamos a pensar no sistema de ensino tradicional brasileiro e trazemos à luz, novamente, a questão de o estudante ser espectador de seu ensino, visto enquanto um subalterno, e questionamos: como, em pleno século XXI, ainda somos instruídos de uma maneira arcaica e excluímos os saberes dos nossos antepassados?

O sistema educacional, muitas das vezes, educa o corpo, o esquadrinha, o desarticula, para, enfim, o recompor. Quão magnífico seria educar no corpo, através do corpo, para além do corpo e se utilizar das vivências e experiências que esse corpo traz, olhando para um ser humano cheio de potencialidades, e não apenas números.

Não seria extraordinário ver uma educação de qualidade nos quatro cantos do País e que o cidadão possa ter de fato direitos iguais? E se o indivíduo não precisasse buscar no crime condições econômicas dignas para viver e que essa condição pudesse vir das mãos munidas de livros, e não de armas?

Foucault (1999) nos diz sobre os males que a estrutura prisional causa ao ser humano, cujo único objetivo é controlar o indivíduo criando seres dóceis. Ele relata sobre a docilidade do corpo, de como ele é moldado e como esse molde leva o ser humano a estar sempre subordinado: “O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe” (FOUCAULT, 1999, p. 119). Nessa obra, Foucault (1999) descreveu, e muito bem, o sistema prisional. Todavia, essa descrição serve também e tão bem ao sistema educacional. É primordial para o sistema capitalista ter seres humanos iguais, que não questionam e são sempre subordinados. Quando um sujeito sai dessa roda que o sistema estabelece, muitas das vezes, ele é colocado dentro de outra roda, de outro sistema, que tenta, a todo custo, moldá-lo: o sistema prisional.

Com muitas portas fechadas, o indivíduo encontra no crime a possibilidade, ainda que ilusória, de reverter a roda, encontrando a possibilidade de ganho financeiro alto, baixo trabalho braçal além da sensação de respeito e poder na comunidade que alguns estudantes relatavam em aula de o por que cometer algum crime. Com isso, acabam caindo, novamente, no sistema, que pune seu corpo para lhe ensinar o que deve ou não fazer. A individualidade posta no sistema e pautada na meritocracia desconsidera o processo de exclusão que a sociedade brasileira sustenta desde seus primórdios.

Como todas as condições sociais, emocionais, morais e econômicas que permitem criar o indivíduo produtivo e competitivo em todas as esferas da vida simplesmente não são percebidas, o ‘fracasso’ dos indivíduos das classes não privilegiadas pode ser percebido como ‘culpa’ individual. As raízes familiares da reprodução do privilégio de classe e o abandono social e político secular de classes sociais inteiras, cotidianamente exercido pela sociedade inteira, são tornados invisíveis para propiciar a ‘boa consciência do privilégio’, seja econômico (das classes altas), seja cultural (das classes médias), e torná-lo legítimo (SOUZA, 2011, p. 20).

A escola, em si, é um ambiente controlado, praticamente todas as escolas que pertencem a 34ª Secretaria Regional de Ensino (sre), do estado de Minas Gerais, contém câmeras de vigilância dentro das salas de aula, o que pode ser visto como uma das maneiras de controlar os estudantes e seus professores. Segundo Semis e Anunciato (2018), o modelo tradicional, de fileiras individuais justapostas em linhas paralelas, é utilizado na maioria das escolas. A colocação das carteiras favorece um ensino que se dá via aula expositiva e não favorece a interação entre alunos, colocando o professor sempre ao centro e à frente do saber. O problema não são as aulas expositivas, mas sim quando é utilizado apenas esse recurso e dessa maneira. Tudo isso nos leva a perceber que a escola

pública em Minas Gerais, e por extensão, podemos afirmar, no Brasil, tem o potencial de uma estrutura arquitetônica similar à prisional.

Assim como Foucault 1999, que desenhou tão bem o sistema prisional, nosso compatriota Paulo Freire 1996, analisou o tradicional sistema educacional vigente em nosso País e sugeriu um caminho diferente a se traçar, que perpassa pelo aprender a fazer, por compartilhar conhecimentos e estar aberto a aprender com o outro. O ser humano nasce potencialmente inclinado a aprender, porém necessita de estímulos externos e internos para que a aprendizagem ocorra. Vygotsky (1991) destaca que o pensamento é gerado pela motivação, isto é, por nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções.

O antagonismo entre as duas concepções, uma, a ‘bancária’, que serve à dominação; outra, a problematizadora, que serve à libertação, toma corpo exatamente aí. Enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador-educandos, a segunda realiza a superação. Para manter a contradição, a concepção ‘bancária’ nega a dialogicidade como essência da educação e se faz antidialógica; para realizar a superação, a educação problematizadora – situação gnosiológica – afirma a dialogicidade e se faz dialógica (FREIRE, 1996, p. 65).

Nesse contexto, continuemos a pensar no sistema educacional e como nele não se aproveitam saberes populares no processo de ensino-aprendizagem. Tomaremos como exemplo o entorno escolar, que pode ser pensado enquanto um espaço de aprendizagem e, principalmente, aprendizagem de saberes populares. Esses conhecimentos ditos não “tradicionais” podem ser: saber fazer um chá, um bordado ou um doce, ou ser pintor ou pedreiro, e podem ser apresentados pelos próprios moradores desse entorno. Então, cabe à escola fazer a ponte entre os conhecimentos tradicionais e populares, valorizando a história oral do bairro, da cidade e das pessoas.

Vejamos: não seria interessante ter uma aula de história com o morador mais antigo do bairro, tendo ele a possibilidade de contar como era o bairro e o cotidiano naquela época?

Para que essa troca de saberes aconteça, é preciso sensibilizar a comunidade, através da valorização do conhecimento que esta tem a oferecer, tendo sempre em mente que todos que moram naquele ambiente são seres providos de conhecimentos. Uma possibilidade de estabelecer elos com a comunidade é constituir redes de trocas de conhecimentos, em que a primeira rede formada é entre os estudantes e seus colegas de cela, no caso do sistema prisional.

A educação pode ter grande relevância para a formação da dignidade, seja pela inclusão social ou pela possibilidade de crescimento pessoal. A educação no sistema prisional não pode ser entendida como privilégio, benefício ou, muito menos, recompensa oferecida em troca de um bom comportamento. Educação é direito previsto na legislação brasileira.

A oferta educacional no sistema prisional atende ao que estabelece a Constituição Federal de 1988, ao determinar que a educação é um direito de todos como está previsto no Artigo 5º: o princípio de que todos, inclusive aqueles que se encontram privados de liberdade, são iguais perante a lei sem distinção de qualquer natureza. Sendo assim, a educação básica ofertada nas unidades prisionais é oferecida através da EJA², que abrange a alfabetização e os ensinamentos fundamental e médio.

Não basta garantir o acesso à educação se esta não for libertadora. Não pode ser reproduzida a metodologia de ensino tradicional, pois essas pessoas já foram expelidas do sistema tradicional e não se encaixam nesse sistema. Por isso, é preciso reinventar uma nova maneira de ensinar, respeitando a realidade e a história daquela pessoa, para que ela possa ver a importância de aprender e não apenas reproduzir discursos prontos sobre a importância da educação. É fundamental garantir que seja uma educação voltada para a consciência de que as estruturas precisam ser transformadas. É preciso reconstruir o pensamento crítico, para que essas pessoas não entrem no ciclo de sair e entrar no sistema prisional e possam, através da pedagogia decolonial, entender e modificar seu meio.

É imprescindível possibilitar ao estudante/encarcerado refletir sobre o meio à sua volta de um modo que o leve a questionar sobre como ele poderia agir na contramão do que o pensamento hegemônico colonial espera dele. Freire (1996) nos fala da transformação do sujeito através da educação e que esta não pode contribuir para a manutenção dos processos de exclusão ou integrar a estrutura que o oprime, mas para transformá-lo, a fim de “ser para si”. Para isso, faz-se necessária uma prática pedagógica participativa e crítica.

Como marginalizados, ‘seres fora de’ ou ‘à margem de’, a solução estaria em que fossem ‘integrados’, ‘incorporados’ à sociedade sadia de onde um dia ‘partiram’, renunciando, como transfugas, a uma vida feliz... Sua solução estaria em deixarem de ser ‘seres fora de’ e assumirem a de seres dentro de.

² A EJA é uma modalidade de ensino que percorre todos os níveis da Educação Básica e é destinada aos jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso à educação em idade apropriada. O objetivo da EJA é possibilitar ao estudante que retome os estudos e os conclua em menos tempo, para que este possa ter melhores oportunidades no mercado de trabalho.

Na verdade, porém, os chamados marginalizados, que são os oprimidos, jamais estiveram fora de. Sempre estiveram dentro de. Dentro da estrutura que os transforma em ‘seres para outro’. Sua solução, pois, não está em ‘integrar-se’, em incorporar-se a essa estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se ‘seres para si’ (FREIRE, 1996, p. 35).

A escola é de fundamental importância quando se trata do ensino dentro do sistema prisional, tendo em vista que, por meio do trabalho desenvolvido em sala de aula, pode-se buscar refletir sobre o que levou aquele indivíduo a cometer delitos. Podemos buscar, ainda através a partir desta reflexão, fazer com que o indivíduo crie meios de subverter sua realidade e consiga sair deste ciclo vicioso de entrar e sair do sistema prisional, levando em consideração os dados alarmantes de reincidência.

De acordo com um artigo do jornal *O Tempo*, em Minas Gerais, segundo a última pesquisa com dados disponíveis, a taxa de reincidência criminal é de 51,4%, sendo que mais da metade das pessoas que entram no sistema prisional retornam. A importância do trabalho transdisciplinar na valorização de outros conhecimentos e reflexão sobre a decolonialidade perpassa pela construção de “ser para si”. O processo de ensino tradicional nos coloca dentro de uma estrutura que nos transforma no que o mercado precisa, muitas das vezes, em seres que pouco se preocupam em pensar e que são reprodutores de trabalhos braçais, locados à margem da sociedade, passivos e receptores do que lhes é imposto.

Na nossa sociedade, as classes dominadas são formadas e formadoras de uma ideologia que propaga o discurso da meritocracia, da passividade e da submissão pelos dominados. Um dos principais mecanismos que difunde a meritocracia dentro do sistema capitalista é a escola. Conforme Soares e Baczinski (2018), ela ajuda a reforçar e reafirmar as desigualdades sociais impostas por esse sistema, fazendo com que a escola seja apenas uma ferramenta do capitalismo. Freire 1996, salienta a necessidade de ajustamento e modificação dessa sociedade. Para isso, seria essencial olhar para as particularidades do indivíduo, partindo do pensamento de equidade. Sendo assim, estabelece-se como crucial a passagem da humanização do cidadão brasileiro por uma educação corajosa, que lhe proporcione a reflexão de si mesmo, para, quem sabe, a partir dessa reflexão, subverter sua realidade.

A transdisciplinaridade é uma prática na educação que se dá na união de duas ou mais disciplinas, gerando a confrontação com vistas a criar novas realidades. A partir daí, cria uma terceira área de conhecimento. Assim, a prática transdisciplinar vai além da disciplina lecionada pelo professor. Segundo Siqueira (2010, p. 4):

[...] a transdisciplinaridade faz emergir da confrontação das disciplinas dados novos que as articulam entre si de modo a propiciar uma nova compreensão da realidade. Neste sentido, o conceito de transdisciplinaridade é representativo de uma ideia que não se ocupa meramente da divisão de um mesmo objeto entre várias disciplinas diferentes, como nas já referidas práticas que elegem temas unificadores, mas em estudar diferentes aspectos segundo pontos de vista diferentes e de modo a estimular no processo de transmissão e aquisição de conhecimentos, a contextualizar, concretizar e globalizar a partir de sua própria intuição, imaginação, sensibilidade e corporeidade, elementos por si só fundamentais às artes, mas, mais ainda no tocante do corpo, às artes cênicas.

A partir da reflexão sugerida, o presente trabalho traz uma proposta de metodologia de ensino transdisciplinar, que visa a se valer do jogo teatral como articulador de conhecimentos e saberes transdisciplinares. O local onde ela seria³ desenvolvida era uma escola para jovens e adultos privados de liberdade, a saber: a Escola Estadual Detetive Marco Antônio de Souza, situada na cidade de São João del-Rei, que atende em quatro endereços: Associação de Proteção e Assistência aos Condenados (APAC⁴) feminina e masculina, Casa do Albergado e presídio de São João del-Rei. A pesquisa seria realizada com duas a três turmas no regime fechado na APAC masculina. Têm-se, como eixo principal para a discussão, os conhecimentos teatrais, a sustentabilidade, as urbanidades e a decolonidade. Viu-se a possibilidade de, a partir do jogo teatral, conseguir ampliar o debate e os conhecimentos relativos à sustentabilidade, à urbanidade e ao pensamento decolonial ao possibilitar ao estudante/jogador vivenciá-los de maneira dinâmica e concisa, dando voz à sua cultura e aos seus conhecimentos e refletindo sobre a sua relação com sociedade, sobre o que é sua escolha e o que é imposto. Dessa maneira, seria permitida a eles a possibilidade de aprender conhecimentos distintos vinculados, levando em conta a proposta transdisciplinar, de modo a promover, mediante

³ Seria, mas não foi devido à pandemia que foi impossibilitada a realização da oficina de maneira presencial. Houve uma tentativa de dialogar com o sistema prisional e tentar fazer uma oficina *online* ou via cartas. Entretanto, como os internos não estavam recebendo visitas presenciais nem correspondências via correios e o sistema digital da APAC estava sobrecarregado, tendo em vista que as visitas estavam acontecendo de maneira *online*, a Direção do sistema não nos deixou realizar nenhuma das propostas feitas. É por isso que a que estamos apresentando aqui é aquela que, no nosso modo de ver e com base em nossa experiência na escola, consideramos que seria a prática mais viável conforme as reflexões que realizamos e estamos apresentando neste trabalho.

⁴ A Associação de Proteção e Assistência aos Condenados (APAC) se dedica à recuperação e à reintegração social dos condenados a penas privativas de liberdade. O trabalho da APAC dispõe de um método de valorização humana, vinculado à evangelização e baseado em 12 elementos para oferecer ao condenado condições de se recuperar.

o jogo, a troca de saberes entre professor-estudante e estudantes-estudantes, valorizando o conhecimento de todos.

O principal objetivo da pesquisa se centra em discorrer sobre a possibilidade de uma prática pedagógica a partir do ensino do teatro por meio do jogo teatral, que fomente o discurso entre teatro, sustentabilidade, urbanidade e decolonidade de um indivíduo privado de liberdade. Com isso, permite-se a este pensar e se relacionar com a arte mediante o jogo teatral e que este possibilite ao participante vivenciar uma proposta de educação que contribuirá para a formação de um cidadão responsável, sua inclusão no mundo do conhecimento e do trabalho e que ele possa pensar sobre sua relação com o urbano e o meio à sua volta. Tudo isso de uma maneira que o leve a questionar sobre como ele poderia agir na contramão do que o pensamento hegemônico, colonial, oligarca e eugenista, no sentido de branqueador, espera dele, abordando os conceitos de sustentabilidade, urbanidade e decolonidade. Podemos citar exemplos como hortas escolares e hortas compartilhadas, espaços comunitários que permitam o oferecimento de oficinas, práticas comunitárias de viver saudável e coletivamente, utilizando o jogo como linguagem que possibilite ao indivíduo se expressar e criar redes de aprendizado.

Faz-se necessário dar continuidade à observação das possibilidades que o jogo oferece para o ensino transdisciplinar e o que ele pode gerar em um processo transdisciplinar bem como analisar como a prática teatral por meio dos jogos pode fomentar variadas possibilidades de reflexão sobre os temas abordados. Desse modo, a proposta metodológica que foi desenvolvida é de uma oficina de jogos teatrais com o intuito de oportunizar o exercício da interação e relação entre os estudantes, estimulando a reflexão sobre assuntos abordados na oficina e valorizando a cultura destes mediante atividades que estimulam seus conhecimentos científicos e populares.

É preciso inserir o estudante no universo escolar respeitando sua cultura e possibilitando uma educação de qualidade, na qual ele veja necessidade de aprender e possa ser atuante no processo de ensino e aprendizado: “[...] fazer com que os adolescentes sintam que a escola lhes está dando algo, está respondendo suas angústias e questionamentos mais imediatos e não tem caráter apenas propedêutico” (D’AMBROSIO, 1997, p. 68).

Como mediador entre o conhecimento do Norte e o dos subalternos, pensemos no jogo como uma rede, cuja trama e pontos de conexão articulam os mais variados temas e possibilitam ao estudante/jogador ter acesso a vários conceitos e, também, formar novos, podendo refletir sobre a sua relação com a sociedade.

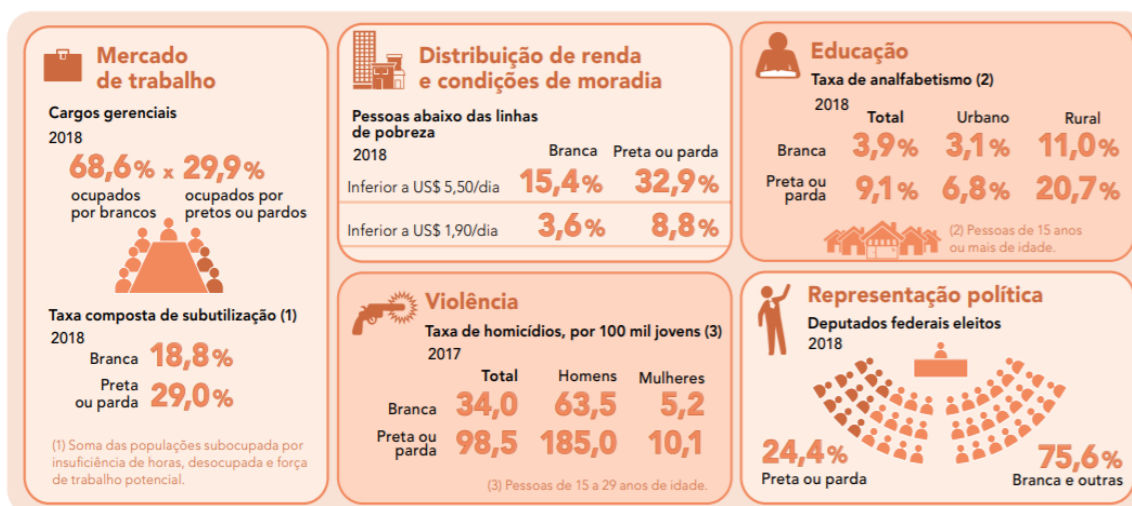
A periferia entre as grades

A chegada dos portugueses ao Brasil ocasionou um grande impacto cultural, especialmente porque os portugueses julgavam sua cultura superior à dos nativos, desqualificando qualquer ação cultural do local invadido. Os nativos que habitavam o País tinham costumes e crenças distintos dos seus colonizadores. Com a vinda dos povos africanos, raptados de seu continente e trazidos ao Brasil por meio de navios negreiros para serem submetidos a trabalhos escravos, não foi diferente. Eles foram obrigados a assumir valores culturais dominantes, isto é, foram obrigados a aprender língua, costumes, religião e valores culturais de seus senhores tendo em vista que seus costumes, de acordo com os dominadores, eram considerados inferiores. Dessa maneira, foi marcado o início da desvalorização de culturas diferentes às europeias no Brasil, perpetuando, nos dias atuais, o pensamento hegemônico.

Após muitos anos, a escravidão no Brasil foi abolida de uma forma na qual os negros se viram sem direitos, emprego, moradia, alimentação, sem nenhum tipo de reparação, indenização e terras. O que restou para a população negra foi a fuga para as cidades, a fim de viver em cortiços e nas conhecidas periferias, vendendo sua mão de obra de forma barata.

Essa desvalorização cultural e abandono dos escravizados são representados em números expressivos até os dias atuais. Segundo dados do IBGE, no ano de 2018, a população brasileira era composta por 56% de pessoas pardas ou negras; portanto, a maioria da população. A superioridade nos números reflete que a população negra está mais sujeita à violência, tem menos escolaridade, tem pequena representação política e recebe salários menores, como podemos observar no Quadro 1.

Quadro 1 –



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais.

Há uma diferença enorme entre pardos e negros em relação aos brancos. A população desocupada e a população subutilizada de pessoas pretas ou pardas representam 54,9%. Elas formavam cerca de dois terços dos desocupados e dos subutilizados na força de trabalho no Brasil, 32,9% da população negra/parda recebiam menos de 28 reais ao dia e 8,8% da população negra/parda menos de 10 reais ao dia, pessoas com ganho inferior às linhas de pobreza de acordo com o Banco Mundial⁵.

A desvantagem da população preta e parda em relação à população branca continuou evidente na educação. Contudo, houve uma melhora nos indicadores educacionais entre os anos de 2016 e 2018: a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade passou de 9,8%, em 2016, para 9,1%, em 2018, e a proporção de pessoas de 25 anos ou mais de idade com pelo menos o ensino médio completo se ampliou de 37,3% para 40,3% segundo dados do IBGE. A representatividade política ainda é muito baixa. Entre os cargos destinados a deputados federais, apenas 24,4% que ocupam esse cargo são pardos ou negros. A maioria dos políticos que constitui nossas leis e faz parte do processo de planejamento de políticas e tomadas de decisão é de brancos. Isso reflete nas políticas públicas para desenvolver projetos que possam aumentar a representatividade e, assim, gerar mais oportunidade a pessoas pardas e pretas.

Um dos apontadores que o IBGE utiliza para indicar o grau de violência é a taxa de homicídio. No Brasil, essa taxa foi de 16% entre as pessoas brancas e 43,4% entre as pretas e pardas em 2017; ou seja, uma pessoa preta ou parda tinha 2,7% vezes mais

⁵ O Banco Mundial utiliza, tradicionalmente, o valor de US\$ 1,90 diários para o acompanhamento da pobreza global.

chances de ser vítima de homicídio intencional do que uma pessoa branca. Esse fato demonstra como os números não são muito diferentes dentro do sistema prisional: em 15 anos, a proporção de negros no sistema carcerário cresceu 14%, enquanto a de brancos diminuiu 19%. Hoje, de cada três presos, dois são negros, o que revela o 14º Anuário Brasileiro de Segurança Pública.

A maioria da população brasileira é composta por negros e pardos. Estes têm menos acesso às escolas e às universidades, têm menores salários e cargos em postos de destaque em grandes empresas, e são reféns do sistema de segurança, sendo os mais vulneráveis. A taxa de homicídio entre homens pretos e pardos é assustadoramente maior e a representatividade política é pequena e com pouca expressão. Isso acontece devido às políticas desenvolvidas no Brasil; isto é, a segregação acontece desde a escravidão. Quer dizer, a abolição aconteceu no papel, mas pouco foi feito para a população negra e parda. Com o pensamento hegemônico cada vez mais vigente, a população negra e parda foi sendo deixada cada vez mais à margem da sociedade.

Isso se dá devido à violência simbólica. A base desse tipo de violência é a construção de crenças que induzem o cidadão a se posicionar no espaço seguindo padrões da cultura dominante. Ela é cometida com a cumplicidade de quem a sofre sem, necessariamente, ter consciência de que está sofrendo e reproduzindo esse tipo de violência. Não aparentando ser o que é, o que, segundo Jessé Souza, a torna possível a naturalização da desigualdade social abissal como a nossa, a violência simbólica ganha força nos discursos já estabelecidos na nossa sociedade.

Na realidade, a ‘legitimação da desigualdade’ no Brasil contemporâneo, que é o que permite a sua reprodução cotidiana indefinidamente, nada tem a ver com esse passado longínquo. Ela é reproduzida cotidianamente por meios ‘modernos’, especificamente ‘simbólicos’, muito diferentes do chicote do senhor de escravos ou do poder pessoal do dono de terra e gente, seja esta gente escrava ou livre, gente negra ou branca (SOUZA, 2011, p. 16).

O economicismo⁶ é outro contraponto que legitima a violência simbólica e a disseminação da desigualdade no Brasil. Pensemos no economicismo como uma venda que encobre os conflitos sociais e não percebe a transferência de valores imateriais na reprodução social e seus privilégios no tempo.

⁶ Segundo o dicionário Priberam da Língua Portuguesa (2008/2020), economicismo é a redução de todos os aspectos sociais a uma dimensão econômica, uma sobrevalorização dos aspectos econômicos.

Enquanto moradora de periferia, pouquíssimas vezes, vi minha mãe lendo um livro. Isso não fazia parte da sua realidade. Então, ela não pôde concluir seus estudos, quando era nova, pois precisava trabalhar para ajudar na renda da casa. Sua maior felicidade era conseguir com que meus irmãos e eu nos “formássemos” no ensino médio sem precisarmos trabalhar, o que ela conta com louvor para as amigas. Refrigerante em minha casa apenas em datas comemorativas ou aos domingos e carne apenas esporadicamente. Fui instruída a chamar médico e advogado de doutores e sabia que era muito difícil conseguir ingressar em uma universidade. Aprendi, desde pequena, que minha família não poderia pagar aulas particulares, cursinhos de inglês, informática ou qualquer outra qualificação. Quando comecei a trabalhar, parte do meu salário era para ajudar a pagar contas em casa. Trabalhava e estudava na graduação até conseguir uma bolsa que possibilitasse me dedicar mais aos estudos.

Essas e outras histórias fazem parte do cotidiano da maioria das pessoas que vivem nas periferias do nosso País e que constituem a classe baixa. Existe a herança cultural, uma herança invisível, que é passada de geração para geração e faz com que as classes alta e média se sobressaiam frente à classe baixa. A importância de estudar para ser “alguém”, o acesso e a dificuldade do ensino são uma realidade que assola a classe baixa, a qual precisa se desdobrar para tentar modificar, de alguma maneira, a sua realidade. É preciso muito suor para deixar de ser visto apenas como corpo, trabalho braçal e sem representatividade no meio político, econômico e cultural.

A herança invisível parte do princípio ilusório de que todos têm as mesmas oportunidades de maneira igualitária. Porém, dados do IBGE apontam o oposto. Isso é pregado na sociedade e o acreditar que todos somos iguais gera um esquecimento social no processo de socialização familiar, o que permite o discurso do mérito individual. A meritocracia não leva em conta o histórico familiar, como condições sociais, emocionais, morais e econômicas, e não são colocadas as mesmas oportunidades para todos.

Sociedade moderna é a percepção economicista do mundo que permite a legitimação de toda espécie de privilégio porque nunca atenta para as condições sociais, familiares e emocionais que permitem tanto a gênese quanto a reprodução no tempo de todo privilégio de classes (SOUZA, 2011 p. 21).

Os defensores do mérito como requisito para as conquistas naturalizam o privilégio sob o discurso de que o que foi conquistado é resultado de um esforço individual. Os privilégios modernos são considerados justos e há uma cultura, uma

propaganda, para que esse discurso prevaleça. A meritocracia serve para que os privilegiados do atual sistema econômico justifiquem a desigualdade culpabilizando sempre os não privilegiados pelo seu fracasso. É como se não alcançar seus objetivos dependesse apenas de você, fosse apenas questão de esforço individual.

O que vai ser chamado de ‘mérito individual’ mais tarde e legitimar todo tipo de privilégio não é um milagre que ‘cai do céu’, mas é produzido por heranças afetivas de ‘culturas de classe’ distintas, passadas de pais para filhos. A ignorância, ingênua ou dolosa, desse fato fundamental é a causa de todas as ilusões do debate público brasileiro sobre a desigualdade e suas causas e as formas de combatê-la (SOUZA, 2011, p. 23).

Uma das maneiras de combater a desigualdade que assola nosso País é a implementação de políticas públicas que proporcionem uma melhoria na condição de vida das pessoas. A política pública é uma estratégia elaborada para enfrentar um problema público, uma orientação à atividade, que, muitas das vezes, acontece por meio do governo, raramente do mercado ou da passividade de alguém. Para ser fundamentada, é necessário que haja intencionalidade pública em resposta a um problema público. É esperado que a política pública resolva um problema de demanda social, uma vez que não há um conceito fechado de política pública pelo fato de existirem alguns questionamentos sobre quem faz e para quem é a política pública.

Um desses questionamentos é a política pública estadista ou estadocêntrica, a qual defende que a política pública é elaborada pelo Estado, ou seja, é função do Estado. Já o pensamento multicêntrico defende que política pública é feita para enfrentar um problema público e considera as organizações privadas, organizações não governamentais e o Estado como responsáveis, defendendo a articulação entre Estado, mercado e sociedade para a solução de problemas públicos.

Quando estamos cientes da violência simbólica que acontece no dia a dia, conseguimos, aos poucos, diminuir a desigualdade social. Todavia, a grande questão é que, muitas das vezes, não conseguimos enxergar que não somos privilegiados. Como já dito anteriormente, o discurso meritocrático é tão enraizado na nossa cultura que acreditamos que algo é tão distante de ser alcançado e que não somos capazes de alcançar tal degrau. Quando tomamos ciência do problema social e quando nos encaramos dentro dele, um dos meios de buscar melhoria é a política pública. Com a precariedade no

sistema educacional cada vez mais evidente, a desigualdade social tende a aumentar, pois, se não entendemos o que está acontecendo, não conseguimos lutar por melhorias.

[...] a igualdade meritocrática de oportunidades é a única maneira de produzir desigualdades justas, pois, uma vez que os indivíduos são fundamentalmente iguais, somente o seu mérito individual pode diferenciar um indivíduo do outro. Dessa forma, como afirmam Valle e Ruschel (2010), o mérito escolar acaba sendo a principal alavanca da meritocracia e a escola é responsável por revelar os talentosos e justificar suas classificações e legitimando a hierarquia econômica e social, como demonstram os estudos de Bourdieu e Passeron (SOARES; BACZINSKI, 2018, p. 40).

É preciso buscar formas de entender como “funciona” nossa sociedade e meios de subverter a realidade, em que as classes dominadas entendam o processo de dominação e busquem ser resistência, tendo como objetivo diminuir as desigualdades sociais. Com base nessa afirmativa, Augusto Boal (1991) descreve o método do teatro do oprimido, que, em curtas palavras, é um modo de fazer teatro por meio de jogos, que são exercícios propostos por uma técnica elaborada por ele, que visa à democratização do teatro, ao acesso e ao pertencimento do fazer teatral a todas as classes sociais. Boal (1991, p. 43) diz que “o teatro é transformação, movimento, e não simples apresentação do que existe. É tornar-se e não ser”.

A técnica do teatro do oprimido procura, pela prática teatral, transformar a realidade. Nela, o espectador é convidado a ser coautor do “espetáculo” e, assim, buscar formas, a partir da ação teatral, de solucionar seu problema. O principal objetivo do teatro do oprimido é transformar o povo através da ação dramática.

O que a poética do oprimido propõe é a própria ação! O espectador não delega poderes ao personagem para que atue nem que pense em seu lugar, ao contrário ele mesmo assume um papel protagônico, transforma a ação dramática inicialmente proposta, ensaia soluções possíveis, debate projetos modificadores; em resumo, o espectador ensaia, preparando-se para a ação real. Por isso, eu creio que o teatro não é revolucionário em si mesmo, mas certamente pode ser um excelente ‘ensaio’ para a revolução (BOAL, 1991, p. 138-139).

Para Boal (1991), todo teatro é político, porque tudo que o homem faz é política. Este é um dos motivos que as classes dominantes tentam apropriar-se do teatro: utilizar a política como meio de dominação. Quando o teatro ganha as periferias e os dominados têm acesso a esse modo de expressão, existe grande possibilidade de eles refletirem sobre

o meio que os cerca e, através dessa reflexão, reconhecer as violências simbólicas ao redor e tentar encontrar opções para combatê-las.

Ressaltando novamente os dados que o IBGE nos proporciona, referidos anteriormente, e observando como ocorre a desigualdade na nossa sociedade, a proposta de criar uma oficina para ser desenvolvida dentro do sistema penitenciário perpassa por todo esse discurso de desigualdades social e racial, e violência simbólica. Nesse contexto, o intuito da oficina é poder ofertar ao encarcerado uma reflexão sobre a sociedade na qual ele está posto à margem e, mediante a vivência em arte, por meio de jogos teatrais, proporcionar-lhe a possibilidade de ter o reconhecimento e entendimento de classe não só econômica, mas também moral e cultural. Com isso, ele pode buscar meios de subverter sua própria realidade inteirando-se do quanto ela é colonial e hegemonicamente determinada.

No próximo capítulo, é apresentado um breve panorama do ensino da Arte na educação brasileira e como esse processo foi lento. Podemos dizer que, no papel, a disciplina Arte começou a ganhar maior espaço com a implementação da BNCC. Porém, é imprescindível “quebrar” vários paradigmas dentro das escolas e na sociedade em geral, que, na maioria das vezes, veem a Arte como algo sem valor, algo que está longe de sua realidade. Esse discurso, construído há anos, objetiva elitizar a Arte no nosso País. Com esse discurso já enraizado, muitos estudantes acreditam que não podem pertencer a esse meio.

CAPÍTULO SEGUNDO – ARTE COMO LINGUAGEM E ECOSSISTEMA COMUNICATIVO NO CONTEXTO ESCOLAR

O primeiro registro de ensino formal de Arte no Brasil é datado de 1816, com a chegada de um grupo de artistas vindos da Europa, a chamada Missão Artística Francesa. A intenção desses artistas era ensinar artes plásticas com o objetivo de estabelecer o ensino oficial de Artes no Brasil, o que acabou influenciando o cenário artístico no País.

Ao longo da história da educação brasileira, de níveis fundamental e médio, o ensino de Arte aparece em alguns momentos e seus primórdios se deram por meio da disciplina Educação Artística. Na primeira metade do século XX, foi a primeira vez que se teve registros de haver uma disciplina que contemplasse a linguagem artística tendo o desenho, trabalhos manuais, música e canto orfeônico como parte dos programas das escolas primárias e secundárias.

Em 20 de dezembro de 1961, foi sancionada a Lei nº 4.024 – Lei de Diretrizes e Bases Educação Nacional (LDBN), que regulamentou o sistema educacional do Brasil desde a educação básica ao ensino superior. As Artes, então, começaram a ganhar um singelo espaço na educação do País, como podemos conferir neste capítulo, que diz respeito ao ensino primário e preconiza que o sistema educacional poderia se estender por até seis anos e nos últimos dois anos iniciar-se-ia o trabalho com técnicas de artes aplicadas. No artigo 38, que se refere à organização do ensino de grau médio, a quarta observância diz respeito às atividades complementares de iniciação artística. Essas foram as primeiras iniciativas do ensino da Arte na educação básica.

Com a reforma de 1971, a Lei nº 5.692 (BRASIL, 1971), em seu artigo 7º, incluiu a Arte no currículo escolar com o título de Educação Artística nos currículos de 1º e 2º Graus. Em 1996, a Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996, Art. 26, § 2º) estabeleceu que o ensino da Arte é componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

Após a criação da LDBN, o Governo Federal, por intermédio do Ministério da Educação e do Desporto (MEC), criou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997) datados de 1997 a 1999. Têm como objetivo principal nortear os educadores a uma abordagem curricular da educação básica, a fim de serem um referencial comum para a educação de todos os Estados do Brasil, abarcando tanto a rede pública como a rede privada de ensino, conforme o nível de escolaridade dos alunos. Sua

meta era garantir aos estudantes o direito de desfrutar dos conhecimentos necessários para o exercício da cidadania.

Mesmo com toda a conquista feita em prol do ensino de Arte no cenário da educação brasileira, com a criação de leis que garantem ao estudante o ensino dela, como se pode ver, ainda existe a necessidade de lutarmos por espaço e igualdade de disciplinas escolares. Há, no Brasil, uma cultura de desvalorização de disciplinas como Arte, Filosofia, Sociologia e Educação Física, tendo os profissionais dessas áreas que reafirmar sempre a importância desses estudos como consta no Artigo 2º da LDB: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, p. 8).

Nesse contexto, as tais disciplinas citadas anteriormente compõem o leque essencial de conhecimentos para o pleno desenvolvimento do cidadão, a formação para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho além de ajudar a desenvolver o senso de criticidade, a capacidade de interpretação, a interação crítica dos estudantes com o mundo e o diálogo intercultural entre outros aspectos que constam na BNCC (BRASIL, 2017). A BNCC é um documento de caráter normativo, que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos e alunas devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Segundo o documento, independentemente da região, raça, classe socioeconômica, escolas públicas ou privadas, todos os estudantes devem aprender as mesmas habilidades ao longo da vida escolar. Isso foi pensado no intuito de tentar amenizar a desigualdade e a diferença que existem entre regiões de escolas públicas e privadas do Brasil.

Nesse sentido, espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental (BRASIL, 2017, p. 6).

Algumas mudanças que aconteceram na educação com a criação e implementação da BNCC objetivaram fomentar políticas educacionais importantes que ajudam a reduzir desigualdades e garantem os direitos de aprendizagem a todos. A elaboração dos

currículos locais, formação inicial e continuada dos professores, material didático, avaliação e apoio pedagógico aos alunos são algumas mudanças destacadas no documento.

A BNCC foi pensada a partir de competência e é definida no documento como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL 2017). Ao considerar essas competências, a BNCC reconhece que a educação deve afirmar valores e é um grande potencial transformador na sociedade.

As competências são: estimar os conhecimentos históricos, exercitar a curiosidade intelectual, valorizar as diversas manifestações artísticas e culturais, utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital –, compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação, dar valor a diversidade de saberes e vivências culturais, argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, conhecer e cuidar de sua saúde física e emocional, exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação.

No Ensino Fundamental, o componente curricular Arte está centrado nas seguintes linguagens: as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro. Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte (BRASIL, 2017, p. 189).

Em relação ao ensino da Arte na BNCC, o componente curricular Arte perde a sua dimensão de Área de conhecimento específico, tornando-se subordinado à Área de Linguagens. O documento sugere pensar em Arte através da experiência estética. Dessa forma, traz a Arte enquanto processo e valorização da cultura local, tendo os alunos como protagonistas, que podem expressar seus sentimentos e sua criatividade por meio do processo artístico. É no processo de criação que os alunos criam, experimentam e desenvolvem uma poética pessoal. Os conhecimentos, processos e técnicas produzidos e acumulados ao longo da experiência em Arte possibilitam compreender as relações entre tempos e contextos sociais dos sujeitos na sua interação com a arte e a cultura. No Ensino Fundamental, o componente continua centrado nas linguagens Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Essas quatro linguagens devem ter o mesmo tratamento quanto aos

conteúdos e à forma de serem apresentadas. Além destas, uma última unidade temática, chamada de Artes Integradas, foi implementada na base e tem como objetivo explorar as relações e articulações entre as diferentes linguagens artísticas e suas práticas.

A BNCC propõe que a abordagem das linguagens articule seis dimensões do conhecimento. Tais dimensões perpassam os conhecimentos das Artes Visuais, Dança, Música e do Teatro e as aprendizagens dos alunos em cada contexto social e cultural. Os eixos são criação que dão ênfase ao fazer artístico, crítica que tem como intuito articular ação e pensamento, envolvendo aspectos estéticos, políticos, históricos, filosóficos, sociais, econômicos e culturais. A estesia, que se refere à experiência sensível em relação ao espaço, tempo, som, imagem, corpo etc., é a exteriorização do fazer artístico. Fruição é o ato de aproveitar a experiência artística em todos os âmbitos que ela proporciona e a reflexão que é pensar e construir argumentos sobre todo o processo do fazer artístico. A criação dessas dimensões objetivou facilitar o processo de ensino e aprendizagem em Arte.

Feijó e Vieira (2018) questionam a BNCC, desenvolvida pelo MEC em 2017/2018, a qual é um documento que define as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver dentro da educação básica. Eles problematizam as concepções de competências e de conhecimento que são apresentadas no documento e questionam o empobrecimento do conhecimento por ser “substituído” por competência, não operando para a vida qualificada pela cultura, mas para o produtivismo econômico, pois toda uma dimensão ética e estética é aliada do processo educacional.

A imprecisão do conceito de competência torna-se ainda mais relevante quando aplicado à escolarização no Brasil, posto que em nossa realidade encontramos uma escola compartimentada em disciplinas estanques, com um professorado trabalhando em condições precárias, em mais de um turno, em mais uma escola etc. De toda forma, colocar o conhecimento escolar a serviço do desenvolvimento de competências é uma forma de redução dos saberes sociais à condição de simples objetos a serviço da sociedade de mercado – conhecimento como mercadoria (FEIJÓ; VIEIRA, 2018, p. 38).

Feijó e Vieira (2018) defendem que a diversidade de pensamentos e conhecimentos é levada em conta pelo sistema tradicional de ensino e a BNCC sugere uma contextualização que represente as realidades locais. No entanto, destacam esse ponto como uma enorme complexidade exigida para se garantir essa dimensão de contextualização e de adaptação às características locais no currículo. Também, citam

como fatores que inviabilizam essa contextualização o trabalho extra para o professor e uma política de valorização do professorado e das escolas em quase todos os seus aspectos.

Peres (2017) levanta o questionamento sobre o ensino da Arte dentro da BNCC de acordo com estes pontos: “Qual a concepção de ensino de Artes presente na BNCC?”, “Qual a posição dessa área e o seu papel no currículo da Educação Básica?” e “Quais as inferências na formação de professores de Arte?” Para o autor, o ensino de Arte é comprometido pelo fato de a BNCC enfraquecer a posição da Arte no currículo escolar, tendo como crítica que o componente curricular Arte não é posto como uma área de conhecimentos próprio na BNCC, e sim com Linguagem. De acordo com ele, a Arte, como um componente dentro da Área de Linguagem, corre o risco de se tornar apenas uma disciplina “muleta”, que serve de apoio a outras disciplinas, sem contemplar o que realmente é necessário em Arte.

A diluição da Área Arte com suas diferentes Linguagens Artísticas (Artes Visuais, Música, Teatro e Dança) na Área de Linguagem compromete a conquista da formação de professores de Arte em licenciaturas específicas, como ocorre na atualidade em diversas universidades, faculdades e centros universitários no nosso país, pois dá abertura para que profissionais licenciados em outras áreas possam lecionar Arte como acontecia no período da Ditadura Militar (PERES, 2017, p. 10).

De acordo com os PCN, nos ensinos fundamental e médio, é referida a obrigatoriedade do ensino de Arte, mas não especificada em quais anos. Antes da criação da BNCC, os currículos pedagógicos das escolas eram criados com base nos PCN. Os dois documentos são distintos, uma vez que a BNCC é mais detalhada no que diz respeito às habilidades e competências que devem ser trabalhadas com objetivos mais claros. A BNCC veio para complementar o PCN. Porém, o documento ainda não especifica a obrigatoriedade da disciplina Arte, ministrada por um professor regente de aula específico de Arte, em todos os anos; somente traz mais detalhado o que o conteúdo deve abordar em cada série.

Na maioria das escolas na cidade de São João del-Rei/MG, até o ano de 2019, apenas o nono ano e o ensino médio tinham em sua grade curricular a disciplina Arte. Tendo em vista que Arte não era um componente curricular obrigatório em todas as séries, ficava ao encargo de cada escola determinar em qual ano ela ofereceria o componente. No caso de São João del-Rei, a maioria das escolas optava por oferecer Arte no nono ano.

No sexto ao oitavo ano, os estudantes eram privados desse ensino, ficando a cargo de outras disciplinas explicar algo sobre os assuntos referentes à Arte.

Em Minas Gerais, já existia uma proposta curricular estadual, o Currículo Básico Comum (CBC), que direcionava a educação pública estadual e todos os componentes curriculares, embasado no PCN. Com a implementação do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), no ano de 2020, Arte se tornou componente obrigatório em todos os anos do ensino fundamental. No fundamental I, as aulas são ministradas pelo professor regente de turma. Já no fundamental II e no ensino médio, as aulas são regidas por regente de aula habilitado na área. O CRMG é um documento que foi elaborado em colaboração entre a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, seccional Minas Gerais (Undime-MG) e foi construído a partir da BNCC e de análise de currículos de todas as redes educacionais mineiras. O Currículo é organizado por habilidades, por competências e por ano de escolaridade.

Um problema recorrente no ensino de Arte no Brasil é a necessidade de o professor da área ser polivalente. Entretanto, a formação desse profissional é por área. Não se forma um professor de arte; forma-se um professor de Música, Teatro, Dança e Artes Visuais. Todavia, para se trabalhar em uma escola pública em Minas Gerais, é preciso trabalhar as quatro linguagens artísticas, postas pela BNCC e pelo Currículo mineiro, todas com a mesma ênfase.

A questão da experiência e formação acadêmica é um ponto delicado da realidade do ensino de arte no Brasil, cujos professores, de maneira geral, atuam com titulação mínima ou mesmo sem, em qualquer uma das linguagens artísticas do componente curricular Arte. E em Minas Gerais essa realidade não é diferente, mesmo com o aumento do número de vagas e cursos, tanto de graduação quanto de pós-graduação em arte, referentes às linguagens artísticas. Somado ao fato das escolas, muitas vezes, definirem poucas aulas para a arte, há uma tendência à desvalorização e descaso para o componente curricular pela comunidade escolar, sobretudo pelos colegas da educação e até mesmo pelos próprios estudantes e pais. Isso, contudo, não deve diminuir sua importância, no desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo, estético e social dos estudantes, permeados pela arte. Conforme diversas obras e estudos apontam, o ensino de arte possui diversos aspectos positivos, cujos demais componentes curriculares não contêm e que devem ser levados em conta no desenvolvimento pedagógico de crianças, adolescentes e jovens – para quem a arte possibilita um desenvolvimento com propriedade, conforme as dimensões já citadas anteriormente (MINAS GERAIS, 2019, p. 527).

A arte faz parte da vida do ser humano. Desde os primórdios da humanidade, ela vem contando como era a vida anos atrás e é um processo que está sempre em construção e modificação. No decorrer da leitura do primeiro capítulo do livro de Fayga Ostrower (1998, p. 4) – *A sensibilidade do intelecto* –, pode-se perceber como a autora define a arte enquanto linguagem, quando relata que “[...] a arte se refere, em última instância, à própria condição humana e a certos questionamentos sobre a realidade de nosso viver” e em como a linguagem nos possibilita refletir sobre a vida, as relações e o mundo. Ostrower (1998, p. 22) define a Arte enquanto a linguagem do espaço contendo um grande potencial para poder ser aproveitada pela escola:

O espaço é o meio e ao mesmo tempo o conteúdo de tais experiências. [...] E ao se referirem a experiências e situações da condição humana em geral, as formas de arte podem atravessar fronteiras geográficas, culturais e temporais, sem perder os seus significados.

Refletindo sobre o pensamento de Ostrower (1998) acerca da arte enquanto linguagem, da arte que humaniza, que “desenquadra”, que possibilita uma reflexão do mundo, por que o conteúdo Arte é tão pouco trabalhado e existe pouco espaço destinado à disciplina? A arte humaniza. E se ela humaniza, precisamos, mais do que nunca, da sua utilização no meio educacional.

Fazendo um acréscimo ao conceito de arte desenvolvido por Ostrower (1998), apresentamos o conceito de ecossistema comunicativo, termo desenvolvido por Jesus Martín-Barbero 2004, o qual desenvolve um trabalho a partir da educação, comunicação e cultura.

Segundo Martín-Barbero, o ecossistema comunicativo constitui o entorno educacional difuso e descentrado em que estamos imersos. Difuso porque segundo o autor, aqui traduzido e citado, é constituído de uma mistura de linguagens e saberes que circulam por diversos dispositivos midiáticos, mas que são densos e intrinsecamente interconectados – ao contrário do que já se escreveu sobre os meios que seriam vazios de conteúdos e ilusórios na forma. O descentramento dos meios estaria relacionado, por exemplo, a dois centros: escola e livros que há muito tempo organizam o sistema educativo. O desafio que a discussão e o termo ecossistema comunicacional coloca para a educação não se resume apenas à apropriação de um conjunto de dispositivos tecnológicos, mas à emergência de outra cultura – cultura vista e entendida como produção de sentidos, como práticas. A discussão abrange outros modos de ver, de ler, de perceber e principalmente de representar. [...] Para Martín-Barbero, a escola muda quando revê o conceito de cultura e permite a entrada da ciência e da

tecnologia, tanto como de dispositivos de produção e repetindo: como de transformação dos modos de perceber, de saber e de sentir (SALVATIERRA, 2007, p. 3-4).

Partindo do pensamento sobre ecossistema comunicativo posto, começaremos abordando, primeiramente, a palavra “ecossistema”, que, em seu significado, é um conjunto de comunidades, de seres vivos, que vivem em um determinado local e interagem entre si e com o meio ambiente. A palavra “comunicativo” vem de “comunicação” e quer dizer transmitir uma mensagem, trocar informação, relacionar com o outro ou o meio. O conceito sobre ecossistema comunicativo perpassa por esses dois significados. É o conjunto constituído por um grupo de seres vivos de diversas espécies e por seu meio ambiente natural, estruturado por interações entre seres que estabelecem trocas uns sobre os outros e interagem com seu próprio meio.

Martín-Barbero 2004, traz à luz a educação como um suporte para se pensar em ecossistema comunicativo e nos diz para ir além da relação aluno-livro. Quando nós pensamos no conceito de ecossistema comunicativo como a relação e troca do indivíduo com o meio, podemos listar formas diferentes de relacionar com o meio e de aprender, como, por exemplo, uma horta dentro da escola, onde o estudante possa plantar, cuidar, colher, cozinhar e servir; ou uma aula passeio, que possa servir para o estudante ter um novo olhar para a comunidade em que ele vive e possa proporcionar-lhe conhecer lugares inimagináveis.

Como podemos perceber, da mesma maneira que Martín-Barbero 2004, traz o espaço enquanto lugar do conhecimento, Ostrower 2014 vem nos dizer sobre o espaço como lugar da experiência e sobre a Arte como linguagem do espaço. Em nosso modo de ver, segundo estes autores, ~~O~~ espaço e ~~a~~ Arte sãoé linguagem, segundo ~~e, sses-autores,~~ nesse contexto, podemos pensar na linguagem do espaço através da Arte e vice-versa, o ~~que~~ permite ao indivíduo se expressar e criar redes de aprendizado e, quem sabe, através desta experiência – e esse é nosso ponto de vista, o qual baliza o que estamos propondo nesta dissertação –, proporcionar ao indivíduo uma vivência decolonial, possibilitando uma reconstrução do pensamento crítico a partir do espaço como linguagem e como experiência por meio da arte e do jogo teatral. Do espaço periférico que ele habitava antes de ser privado de liberdade e mesmo desse onde se encontra, é esse o conteúdo do capítulo que se segue.

CAPÍTULO TERCEIRO – QUANDO O JOGO VIRA ARTE E SE ENCONTRA COM A URBANIDADE E A SUSTENTABILIDADE

Quando o Jogo vira Arte?

É no domínio sagrado do jogo que a criança, o poeta e o selvagem encontram um elemento em comum (HUIZINGA, 2008, p. 30).

O jogo é um elemento da cultura humana e, como os elementos lúdicos, está presente na política, na guerra, no amor, na poesia e em tantos outros aspectos humanos. Desse modo, os saberes subalternos e o aprender podem gerar diversos saberes e abranger várias áreas de conhecimento, sejam elas distintas ou não.

Olhando para o jogo enquanto uma ação livre, representacional e como linguagem que possibilita ao indivíduo se expressar e criar redes de aprendizado, conceitos que serão desenvolvidos no decorrer do texto, tendo em vista as possibilidades de reflexão que ele oferece, acredita-se que o jogo possibilita fortalecer a identidade das pessoas envolvidas com relação ao espaço urbano, ao senso comunitário e a exaltar sua cultura individual e local, muitas vezes silenciada pelo processo de sobrevivência seja na comunidade, seja no interior do sistema prisional.

O conceito de jogo é utilizado aqui para se pensar no ensino e na aprendizagem da Arte. A linguagem da Arte está ligada a valores e aos modos de produção artística do meio sociocultural no qual o estudante está inserido. Já o jogo é trabalhado como forma de acesso à identidade cultural da região, a fim de facilitar a noção de pertencimento e auxiliar o estudante do sistema prisional a se ressocializar e se reinserir na sociedade após o cumprimento da pena.

Huizinga (2008) define o jogo enquanto uma ação livre, fictícia e fora da vida “real”; uma ação isenta de interesses materiais e qualquer utilidade. O jogo acontece em um espaço e tempo combinado de acordo com suas regras, acompanhado de sensação, tensão e alegria. Para ele, quando jogamos, saímos da vida “real” e entramos no universo lúdico.

Roger Caillois (2017) ressalta o pensamento de Huizinga (2008, p. 11) quando, no que se refere às regras do jogo, destaca que o jogo acontece quando quisermos e pelo tempo que quisermos, enfatizando a ação livre do jogo: “Todo jogo é um sistema de regras. Estas definem o que é ou não é jogo, o que é permitido e proibido”.

[...] o jogo é uma função da vida, mas não é passível de definição exata em termos lógicos, biológicos ou estéticos. O conceito de jogo deve permanecer distinto de todas as outras formas de pensamento através das quais exprimimos a estrutura da vida espiritual e social (HUIZINGA, 2008, p. 10).

Siqueira (2005, p. 81) nos esclarece e abre diálogo com o filósofo alemão Hans-Georg Gadamer acerca dos jogos, em especial os jogos representativos:

Partindo do ponto de vista de que o jogo é um significante (isto é, uma percepção sensorial), ele sustenta que o sujeito do jogo não é o jogador, mas o próprio jogo: por se tratar de uma percepção sensorial, o jogo é parte da natureza, está-aí e quem o joga confere-lhe representação, presentifica-o. Para ele, ‘os jogos possuem um espírito próprio e especial’ (*Ibid.*, p. 181) e o que vemos quando observamos uma pessoa a jogar é alguém representando, ou melhor, tornando presente o espírito do jogo. É com base nesse raciocínio que ele afirma ser o jogo uma representação: quem joga o representa, isto é, presentifica o espírito do jogo, que, no seu modo de ver, está-aí, presente no mundo. Isso equivale dizer que quem joga torna o jogo um signo passível de ser interpretado, nomeado, significado. [...] Segundo Gadamer, o jogo é antes de qualquer coisa uma auto-representação, ‘um meio de representar-se a si mesmo, sua natureza é a da auto-representação’ (*Ibid.*, p. 183). Essa auto-representação inerente ao jogo implica um paradoxo, pois permite que o jogador, ao mesmo tempo em que representa o jogo, ‘alcance sua própria representação’ (*Ibid.*, p. 183). Resumindo, o paradoxo do jogo está contido no fato de que quem joga um jogo o auto-representa e ao mesmo tempo se auto-representa.

Esses autores analisam sobre a ação livre e representacional do jogo, o que, para o campo da educação e para o pensamento crítico do cidadão, é de extrema importância, tendo em vista as possibilidades de reflexão que o jogo oferece, tanto como metodologia didática, sendo possível sempre aprender algo novo com o jogo, quanto como representação artística e estética, no conceito de estética defendida pelos gregos enquanto o estudo e a essência da beleza e as bases da arte. Como diz Huizinga (2008), a natureza nos deu a tensão, a alegria e o divertimento do jogo.

A criatividade faz parte do processo que acontece no jogo e é um conceito fundamental para as artes, uma vez que é condição determinante para o processo de criação de signos e significantes. Ostrower (2014) trata o tema como um ponto central da nossa experiência vital. Para ela, a criatividade é inerente ao ser humano e não há separação entre criar e viver, visto que a ação de criar estabelece possibilidades de evitar a alienação humana, possibilitando-lhe tornar-se um ser crítico.

Criar é, basicamente, formar. É poder dar uma forma a algo novo. Em qualquer que seja o campo da atividade, trata-se, nesse ‘novo’, de novas coerências que se estabelecem para a mente humana, fenômenos relacionados de modo novo e compreendidos em termos novos. O ato criador abrange, portanto, a capacidade de compreender; e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar (OSTROWER, 2014, p. 9).

Umberto Eco (1991), em seu livro *Obra Aberta*, sugere alguns pensamentos acerca da arte e desenvolve o discurso no qual toda obra de arte é aberta. Ele afirma que a obra não comporta apenas uma interpretação e que a “obra aberta” não é uma categoria crítica, mas um modelo teórico para tentar explicar a arte contemporânea. Para Eco (1991), a obra de arte existe além do resultado, da definição e da exposição, visto que, ele discorre sobre as possibilidades e as probabilidades pelo qual o processo para a construção da obra de arte passa, valorizando, assim, não apenas o resultado, mas o caminho percorrido para chegar ao resultado, ou seja, o processo.

Outro assunto discutido em sua obra é a intencionalidade, a qual é considerada um pressuposto da obra aberta pelo fato de permitir várias interpretações como toda obra de arte. A obra aberta apresenta-se de várias formas e cada uma delas possibilita interpretações variadas ao expectador:

A poética da obra ‘aberta’ tende a promover no intérprete ‘atos de liberdade consciente’, pô-lo como centro ativo de uma rede de relações inesgotáveis, entre as quais ele instaura sua própria forma, sem ser determinado por uma necessidade que lhe prescreva os modos definitivos de organização da obra fruída (ECO, 1991, p. 41).

A linha de raciocínio entre Ostrower (2014) e Eco são distintas, porém possibilita uma relação entre a criatividade e o processo criativo. Ostrower (2014) nos diz que criar é dar forma a algo que ainda não existe e Eco traz a possibilidade de valorizar o processo, meio pelo qual acontece a criação.

Essa junção permite pensar sobre criatividade, intencionalidade e processo em relação ao jogo, uma vez que algumas das principais características do jogo são a incerteza e o acaso. O acaso perpassa por todos os termos e é uma palavra fundamental para se pensar em arte nos dias de hoje. O processo de criação é como lançar-se ao vazio, ao mundo de possibilidades, onde nem sempre as coisas acontecem como planejado.

Brincando de aprender: Jogo e Sustentabilidade como um trabalho transdisciplinar

Segundo o Relatório Brundtland, também conhecido como Nosso Futuro Comum, desenvolvimento sustentável é aquele que atende às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem às suas necessidades. Ou seja, o desenvolvimento sustentável visa a conciliar o desenvolvimento econômico, a prevenção ambiental e o fim da pobreza no mundo, sendo um caminho trilhado diariamente com respeito mútuo e consciência de que todas as comunidades, pessoas e demais seres são partes integrantes de um único ecossistema.

Faz-se necessário, cada vez mais, buscarmos uma sociedade sustentável com condições dignas para a promoção do Bom Viver (ACOSTA, 2016). Nesse sentido, o jogo proposto é aquele que tem, em seus princípios, a inserção do jogador e do observador no contexto da prática artística, cujo conteúdo e discurso estético tratam da sustentabilidade ampliada. Conforme Siqueira (2010), sustentabilidade ampliada é aquela que articula e conecta intrínseca e transdisciplinarmente justiça social, cultura de paz, democracia, autodeterminação, meio ambiente (natural e urbano, motivo pelo qual não podemos nos esquecer da abordagem urgente de elementos vinculados à questão da mudança climática), qualidade de vida e inclusão econômica em prol do bem viver e da promoção do decrescimento (Cf. LATOUCHE, 2009).

Ainda segundo Siqueira (2010), para poder atingir esses objetivos, é essencial uma estratégia cultural baseada no pressuposto de que medeia artes, educação, comunicação e organização. As emoções, também, desempenham papel decisivo nesse processo de mudança. São estes, portanto, os temas abordados nos jogos: a perspectiva dos conflitos éticos, sociais, emocionais, profissionais, psicológicos e legais que acometem o humano em suas relações com a presente cultura de insustentabilidade, que está diretamente relacionada com o lugar onde ele mora e atua:

[...], sustentabilidade é um processo de mudança cultural que requer a promoção de ferramentas de aprendizagem e de competências que impliquem no desenvolvimento de diferentes tipos de reflexividade num contexto de modernização reflexiva (SIQUEIRA, 2010, p. 92).

É neste contexto que se insere o presente trabalho: pensar no jogo enquanto elemento transdisciplinar que fomente a poética artística no ambiente prisional, possibilitando ao estudante refletir, através da auto-representação, sobre o seu lugar na

sociedade, sua voz, autorreflexão e intencionalidade de modo a resgatar sua autoestima e seu pertencimento à sociedade.

Vivemos em um mundo onde temos a oportunidade de nos informar em tempo real: tudo está ao alcance de um toque no celular e de um acesso à *internet*. A globalização contesta a maneira fragmentada do conhecimento em disciplinas e os objetivos da educação vão além das disciplinas tradicionais. Ubiratam D'Ambrosio já dizia isso em 1997.

A prática transdisciplinar na educação vai além da disciplina lecionada pelo professor, visto que a transdisciplinaridade se dá na união de duas ou mais disciplinas, gerando a confrontação com vistas a criar novas realidades e, a partir daí, criar uma terceira área de conhecimento. Essa nova realidade, também, se vincula à sustentabilidade através da reflexividade. A nova realidade criada incentiva o educando a olhar para aspectos diferentes e ter pontos de vistas diferentes.

[...] o conceito de transdisciplinaridade é representativo de uma ideia que não se ocupa meramente da divisão de um mesmo objeto entre várias disciplinas diferentes, como nas já referidas práticas que elegem temas unificadores, mas em estudar diferentes aspectos segundo pontos de vista diferentes de modo a estimular no processo de transmissão e aquisição de conhecimentos, a contextualizar, concretizar e globalizar a partir da sua própria intuição, imaginação, sensibilidade e corporeidade, elementos por si só fundamentais às artes, mas mais ainda no tocante ao corpo, às artes cênicas e, como se trata do corpo, o elemento de nossa existência no ecossistema Terra, da sustentabilidade (SIQUEIRA, 2010, p. 96).

Para desenvolver um bom trabalho transdisciplinar, é preciso que aconteça uma troca de métodos e metodologias entre os diversos conhecimentos, sendo necessário pensar em como será aplicada no sentido epistemológico (do conhecimento) e na geração de uma realidade.

Santos (2008) defende a ideia de que a educação tem que ser pensada em junção como se fosse uma rede onde tudo está ligado, e não fragmentado. No entanto, como podemos constatar na maioria das escolas, o conhecimento é dividido em várias disciplinas e pode ser metaforicamente comparado a uma árvore, na qual o tronco seria a área de conhecimento e os galhos as disciplinas. Pensar a educação como árvore é o mesmo que pensar em matemática dividida em subtração, divisão, adição e multiplicação. Santos (2008) sugere pensar a educação não como a imagem da árvore, mas como a de uma rede, já que esta é feita da união e do entrelaçamento dos fios. Dessa maneira,

partindo desse princípio de “rede”, ele desenvolve um discurso sobre a transdisciplinaridade, que seria a união e o entrelaçamento de disciplinas.

Segundo David Bohm (1980), muitos dos nossos problemas se devem à tendência de fragmentar o mundo e ignorar a interligação dinâmica entre todas as coisas, desconhecendo o fato de que o universo é constituído como um holograma. Ou seja, tudo no universo faz parte de um contínuo (SANTOS, 2008, p. 73).

Nesse aspecto, a promoção da sustentabilidade e do desenvolvimento sustentável a partir trabalho transdisciplinar é trabalhado diariamente. Assim, para que haja o equilíbrio, é fundamental que cada indivíduo seja consciente e responsável pelos seus atos e leve em consideração o todo, entendendo que é só uma pequena parte de um universo infinitamente maior, mas que pode ser afetado por suas ações.

Complexo prisional e a percepção do urbano

O ser humano é descartável no Brasil
como modess usado ou bombril
Cadeia guarda o quê o sistema não quis
esconde o que a novela não diz
(Racionais MC's)

Com base no Anuário Brasileiro de Segurança Pública do ano de 2019, a população penitenciária brasileira chegou a 755.274, com 66,7% dessa ocupação composta por presidiários negros e pardos e 32,3% por presidiários brancos. O déficit de vagas dentro do sistema carcerário chegou a 305.660, tendo como taxa de ocupação de 197,4%, pois a maioria dos estabelecimentos penais comportam mais presos do que o número de vagas disponíveis. Segundo o relatório do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (Infopen) de 2016, o perfil socioeconômico dos detentos mostra que 55% têm entre 18 e 29 anos, 75% da população prisional não chegou ao ensino médio e menos de 1% dos presos possui graduação. Ainda de acordo com o Infopen, entre os tipos de crimes atribuídos à população carcerária, os crimes contra o patrimônio, contra pessoa e os relacionados às drogas, juntos, são responsáveis por 87% do encarceramento total brasileiro. Com base nesses dados, percebe-se que a maioria das pessoas que se encontra em um presídio é de classe baixa. Muitos podem ser usuários que roubam apenas para sustentar o vício da mesma maneira que outros podem ver no tráfico uma única forma de subir na vida.

Foucault (1987) descreve os presídios enquanto mecanismos de dominação dos criminosos em espaços fechados regulados pela disciplina. Faz, também, uma análise sobre a missão de regeneração dos estabelecimentos penais e de como o corpo é moldado e são controlados o espaço e o tempo do indivíduo privado de liberdade. Com isso, os encarcerados, muitas das vezes, não conseguem se sentir pertencentes ao convívio social.

As prisões não diminuem a taxa de criminalidade: pode-se aumentá-las, multiplicá-las ou transformá-las, a quantidade de crimes e de criminosos permanece estável, ou, ainda pior, aumenta. A detenção provoca a reincidência; depois de sair da prisão, têm-se mais chances que antes de voltar para ela (FOUCAULT, 1987, p. 259-260).

Segundo Harvey (2005), durante a crise da representação, que reajustou o sentido do tempo e do espaço, tendo em vista o embate entre o sistema financeiro e a base monetária, houve uma necessidade de especialização do tempo para acelerar processos sociais e forças produtivas conhecido como fordismo.

Em relação ao espaço, quanto mais unificado ele é, mais importantes se tornam as qualidades de fragmentação para a identidade e a ação social. Causa-se, assim, uma necessidade de criação de tradição para poder operar entre transformações espaciais, temporais e manutenção da identidade, buscando sua reafirmação como lugar, de sentimento e de pertencimento, sendo primordial reconstruir o sentimento de pertencimento para estabelecer uma conexão com o espaço motivando, então, uma representação: “[...] ruptura do sentimento cultural que refletia um profundo questionamento do sentido do espaço e do lugar, do presente, do passado e do futuro, num mundo de inseguranças e de horizontes espaciais em rápida expansão” (HARVEY, 2005, p. 239).

A crise de representação não afetou apenas a base financeira e o sistema monetário; também, modificou o mundo das artes e o movimento artístico modernista, que, de maneira geral, visava à liberdade e buscava um rompimento com a arte academicista. Dessa forma, partindo de uma ânsia de sair do lugar convencional, visou-se a buscar novos fazeres artísticos, procurando considerar o momento histórico vivido e questionando o tempo e o espaço ao utilizar diversas linguagens e variadas formas para se expressar.

As pinceladas de Monet, que começou a decompor o espaço tradicional da pintura e a alterar seu enquadramento, bem como a explorar as fragmentações da luz e da cor. Os poemas e reflexões de Baudelaire,

que buscava transcender a efemeridade e a estreita política do lugar à procura de significados eternos; os romances de Flaubert, com suas estruturas narrativas peculiares no espaço e no tempo, associadas a uma linguagem de frio distanciamento (HARVEY, 2005, p. 239).

Como coloca Harvey (2005), os artistas da época exploraram o deslocamento temporal e espacial de maneira ímpar, tentando, de algum modo, retratar os espaços que foram desterritorializados, privados de significações e reterritorializados pelo processo de globalismo mediante o imperialismo.

Fazendo uma reflexão entre a fala de Harvey (2005) e as prisões no Brasil, as quais podem ser vistas como resultado do tempo atual, do tempo no qual vivemos e sobre como o poder está ligado à apropriação do tempo e do espaço, os apontamentos feitos anteriormente sugerem pensar na arte enquanto espaço de subversão da realidade, de como pessoas que são privadas da liberdade estabelecem relação com o espaço e o tempo e sua relação de pertencimento à sociedade.

Uma possibilidade à subversão da realidade é a Arte. Ela pode possibilitar a reflexão sobre o domínio do tempo e do espaço, incitando o indivíduo a pensar no modo como a vida cotidiana é invadida pelo mercado, em como se dá política no nosso País e em vários outros temas. A Arte pode ser vista enquanto uma linguagem que motiva a se expressar e criar redes de aprendizado através de atividades artísticas, que visem à construção de uma sociedade com mais criticidade e que tenha entendimento dos seus direitos e deveres.

Existe grande dificuldade em pensar na relação urbana do ser desprovido de liberdade, visto que, quando o ser humano é colocado em estado de privação da liberdade, isso se deve ao fato de ele não ter seguido as regras impostas pela sociedade.

Harvey (2005) traz questões sobre a relação do espaço e do tempo em que houve uma necessidade de readequar o modo como o indivíduo se relaciona com o espaço e o tempo e de pertencimento àquele local. Isso ocorreu em 1847, quando os artistas buscaram, através da arte, o sentimento de pertencimento para estabelecer uma conexão com o espaço. Isso não se diferencia do tempo atual, tendo em vista que o tempo e o espaço estão cada vez mais escassos e se modificando constantemente com o avanço da era digital, o que gera a necessidade de buscar escapes para a criação de vínculos e de se sentir pertencente àquele local/grupo.

Quando levamos esse pensamento para dentro de um presídio, o desafio se torna maior, uma vez que os encarcerados, muitas das vezes, não conseguem se sentir

pertencentes ao convívio social. Isso se dá pelo fato de existirem poucas possibilidades de recomeçar a vida dignamente, considerando que um encarcerado não é visto com bons olhos perante a sociedade. Portanto, esse é um agravante que pode, inúmeras vezes, gerar, em um recuperando o retorno ao cárcere.

Henri Lefebvre (2001) disserta sobre o conceito de direito a cidade enquanto espaço urbano como fruto da industrialização e da lógica capitalista. Ele afirma que a sociedade urbana é a realidade social que nasce à nossa volta, na qual o espaço é um produto social, provocando, assim, o desenvolvimento desigual das regiões e motivando a segregação das classes e a proliferação dos problemas sociais.

Se o espaço é um produto social, por que não o utilizar enquanto espaço de formação e de aprendizagem, podendo, assim, se transformar um ambiente com maior valor de uso e menor proliferação de problemas sociais?

[...] os ‘problemas urbanos’ deviam ser analisados associados à ‘dinâmica de acumulação de capital’, pois é ela que gera, em última instância, a configuração espacial de uma cidade e os diferentes graus de inclusão-exclusão em termos de acesso a benefícios (KOWARICK, 2000, p. 99).

Refletindo sobre os pensamentos de Lefebvre (2001) e Kowarick (2000), acerca do espaço enquanto produto social e o grau de inclusão/exclusão que o acúmulo de capital gera, podemos estabelecer uma conciliação com a formação estudantil do aluno, na qual existem vários fatores sociais que o fazem ter grandes dificuldades durante o processo de aprendizagem. Um deles é estudar pelo método tradicional de ensino exercido pela educação brasileira.

O que aproxima esse sistema tradicional de ensino ao discurso sobre urbanidade é a formação do ambiente, no qual a escola é inserida. Muitas escolas de periferia sofrem com o alto índice de violência. As crianças e os jovens têm ido à escola para se alimentar e muitos pais dependem de assistência governamental, como auxílios e bolsas, para sobreviver. A maioria dos encarcerados é produto dessa sociedade, que reproduz o que está em seu entorno sem, muitas das vezes, ter condição de tentar fazer diferente.

Espoliação urbana: é a somatória de extorsões que se opera pela inexistência ou precariedade de serviços de consumo coletivo, que juntamente ao acesso à terra e à moradia apresentam-se como socialmente necessários para a reprodução dos trabalhadores e aguçam ainda mais a dilapidação decorrente da exploração do trabalho ou, o que é pior, da falta desta (KOWARICK, 2000, p. 22).

Kowarick (2000) define o conceito de espoliação urbana como ligado ao acúmulo de capital e ao grau de pauperismo, o que reflete, mais uma vez, na relação estudante/escola pelo fato de, como dito anteriormente, muitos alunos não terem o que comer em casa ou precisarem trabalhar para ajudar na renda familiar. Com isso, alguns deles veem no tráfico uma possibilidade de renda. Mesmo trabalhando, a rotina dupla faz com que muitos cheguem à escola cansados e com grande dificuldade para acompanhar as lições dentro de sala de aula. Tudo isso acaba gerando repetências e desinteresse pelo aprender.

Segundo Foucault (1987, p. 119), a docilidade corporal molda o ser humano e o leva a estar sempre subordinado: “O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe”. Um sistema escolar que busca a homogeneização através da negação da cultura do aluno faz, na maioria das vezes, com que ele se sinta excluído do ambiente escolar, proporcionando um campo propício para a alienação e segregação do indivíduo.

O capítulo que se segue, o quarto, traz a cartografia como metodologia de pesquisa. Essa metodologia coloca o pesquisador como parte da pesquisa e baseia-se no acompanhamento do processo. O pesquisador tem que estar sempre alerta e ser muito cuidadoso ao fazer seu relato. Para tanto, é necessário conhecer o ambiente de pesquisa antes de se iniciar uma pesquisa cartográfica. O cartógrafo deve dar voz ao que viveu e à sua experiência. É no desenrolar dos dias, compartilhando vivências no ambiente de pesquisa, que vão se desenrolando as pistas a serem estudadas.

Como não foi possível a realização de uma oficina presencial e virtual, o projeto precisou passar por mais uma modificação. A proposta passou a ser uma descrição detalhada de como seria realizada uma oficina que possibilitasse às pessoas privadas de liberdade refletirem sobre o que a sociedade hegemônica colonial já deixou preestabelecido para elas e pensarem o que pode ser feito para desfazer as barreiras que já estão estabelecidas de modo a possibilitar que outras pessoas envolvidas com a educação formal e/ou não formal no ambiente prisional ou não prisional, se assim o desejarem, tenham uma proposta de materiais e procedimentos para ser trabalhado utilizando a cartografia como metodologia.

CAPÍTULO QUARTO – CARTOGRAFIA E O PENSAMENTO RIZOMÁTICO NA CONDUÇÃO DE PISTAS

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo ‘ser’, mas o rizoma tem como tecido a conjunção ‘e... e... e...’ Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser. Entre as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio (DELEUZE; GUATTARI, 2000).

O termo “rizoma”, conceito definido pela botânica, é um tipo de caule de algumas plantas, que crescem horizontalmente, em sua maioria subterrânea. Todavia, algumas espécies aéreas possuem caules que crescem dando uma forma visual de uma linha, de maneira horizontal.

Deleuze e Guattari (2000) valem-se do termo rizoma, pois este cresce de maneira horizontal, não tem ponto de origem nem ponto final, é de fácil transporte e se adapta melhor às mudanças. O rizoma tem a capacidade de se espalhar e se conectar a qualquer ponto. Os autores não se limitam à materialidade do rizoma e abrem a possibilidade de se pensar na imaterialidade deste. Eles visualizam o rizoma não somente enquanto uma linha, mas sim como várias linhas formando uma rede sem início nem fim, possibilitando várias conexões, que podem ser vistas enquanto um sistema de atalhos e desvios, um lugar de encontros aleatórios e imprevistos, que possibilita uma multiplicidade de relações.

Outro conceito utilizado é o da cartografia, que, para geografia, é a ciência da representação gráfica da superfície terrestre. É a ciência que trata da concepção, produção, difusão, utilização e estudo dos mapas. Deleuze e Guattari (2000) valem-se do termo para denominar uma forma de pesquisar. A cartografia, segundo eles, é a possibilidade de pensar a realidade por meio de dispositivos não convencionais valorizando o processo para obtenção do novo saber. O que eles pretendiam com o método era buscar um olhar diferente para o objeto pesquisado.

Conforme Virginia Kastrup (2009, p. 11), “a cartografia propõe uma reversão metodológica: méta-hodos e hodos-méta”. O pesquisador/cartógrafo é convidado a ser parte da pesquisa, visto que é em seu desenrolar que brotarão possibilidades a serem estudadas. Na cartografia, não há tópicos preestabelecidos pelo pesquisador. Os tópicos

surgirão apenas no processo onde, aparecerão metas a serem desenvolvidas pelo cartógrafo. Com isso, o pesquisador/cartógrafo se torna ator e autor da pesquisa, já que ele não apenas a aplicará, mas também experimentará o universo a ser pesquisado.

O rizoma nos permite visualizar e demarcar cartografias. Ele nos possibilita viabilizar várias conexões com diversas situações, que podem abrir atalhos, desvios e oportunizar um lugar de encontros aleatórios e imprevistos permitindo uma complexidade de relações.

Segundo Passos, Kastrup e Escóssia (2009), conhecer está atrelado ao fazer. Você conhece a partir do momento que se coloca em ação, e pesquisar é o mesmo que intervir. Para intervir, é fundamental fazer um mergulho na experiência. Pensando nessa afirmativa, a oficina de jogos teatrais tem como intuito lançar o pesquisador ao universo da pesquisa, no qual ela possa fazer parte não apenas como observador, mas que ele possa observar, intervir e criar a pesquisa.

A pesquisa cartográfica acontece sem dar garantias ou pontos de referência. Ela parte do fazer para depois refletir o saber. O saber que se adquire na pesquisa está atrelado à experiência que o fazer proporciona. A cartografia é uma maneira de pesquisar que tende a acompanhar um processo, e não representar um objeto. Ela investiga o processo e estabelece pistas que buscam descrever, discutir e, sobretudo, coletivizar a experiência do cartógrafo. Para isso, o pesquisador/cartógrafo precisa estar atento, concentrado e aberto ao que o ambiente possa oferecer.

A pesquisa cartográfica baseia-se no acompanhamento do processo. Ela tem como desafio desenvolver práticas de acompanhamento de processo inventivos e de produção de subjetividade, por isso aposta no acompanhamento do processo, o que difere a cartografia da ciência como prática histórica e social de construção do conhecimento. O cartógrafo trabalha com produção de dados, e não coleta de dados. Ele se coloca no lugar de produtor de dados por fazer parte da pesquisa, por se colocar dentro da pesquisa e tem como grande desafio se abrir para o encontro com a informação, e não ir em busca da informação. O cartógrafo tem o papel de fazer uma imersão no universo da pesquisa. Nessa submersão, é primordial que ele consiga enxergar os anseios, sentimentos e questionamentos que a pesquisa está fazendo aflorar.

Diferente do método da ciência moderna, a cartografia não visa isolar o objeto de suas articulações históricas nem de suas conexões com o mundo. Ao contrário, o objetivo da cartografia é justamente desenhar a rede de forças à qual o objeto ou fenômeno em questão se encontra conectado, dando conta de

suas modulações e de seu movimento permanente. Para isso, é preciso, num certo nível, se deixar levar por esse campo coletivo de forças. Não se trata de mera falta de controle de variáveis. A ausência do controle purificador da ciência experimental não significa uma atitude de relaxamento, de ‘deixar rolar’. A atenção mobilizada pelo cartógrafo no trabalho de campo pode ser uma via para o entendimento dessa atitude cognitiva até certo ponto paradoxal, onde há uma concentração sem focalização (BARROS, KASTRUP, 2009, p. 57).

Ao desenrolar a pesquisa, o pesquisador pode se sentir perdido. É crucial ele se questionar para saber o caminho que a pesquisa está tomando. O que acontece no campo a ser pesquisado? Quais são as ações para o projeto se desenvolver? Que referências teóricas podem ser instrumentadas nessa pesquisa? Que autores e conceitos podem nos ajudar na reflexão e construção de um texto? Como cruzar tantas falas, reflexões teóricas e os problemas da pesquisa? A pesquisa atenta deixa um rastro que auxilia o pesquisador a sanar essas questões que surgem durante o processo.

Inserção no ambiente de pesquisa

Para que a pesquisa cartográfica aconteça, é necessário conhecer o ambiente onde será realizada a pesquisa. É importante se tornar próximo desse ambiente, conhecer como funciona, quem o frequenta e quem vive nesse lugar. O primeiro passo a se tomar em campo é conhecer o local da pesquisa, sendo imprescindível se inserir no universo desta⁷. Para auxiliar o pesquisador a registrar os dados obtidos em campo e no desenrolar da pesquisa, é interessante o uso de um diário de campo, no qual ele possa registrar todos os passos e informações que a pesquisa vai oferecendo pelo caminho. O registro atento auxilia o pesquisador a delimitar pistas, tendo em vista que, em seus relatos, poderão aparecer alguns padrões ou algumas informações, que se perderiam ou não poderiam ser percebidas com a falta desse registro.

⁷ E.T.: No caso específico deste trabalho, como a pesquisa se passou dentro de uma escola situada no sistema prisional, foi necessário conhecer duas instituições, no caso a EEDMAS e a APAC. No meu caso, em particular, após saber como funciona cada uma dessas instituições, fui convidada a adentrar a sala de aula e conhecer como os alunos se comportam quando estão em seu interior, como é estar em sala de aula, como acontecem as aulas... Em minha experiência lecionando nessa escola, o conteúdo programático era oferecido para o aluno, muitas vezes, de maneiras diversificadas, pois, conforme orientação recebida, o professor quando vai trabalhar na APAC é convidado a ser um educador social e, além de lecionar, ele ajuda na reinserção do estudante no convívio social quando concluir sua pena. Ou seja, além de lecionar, o professor é também ouvinte, uma das pontes que se faz entre a reclusão e a vida fora do sistema prisional.

Podemos dizer que, para a cartografia, essas anotações colaboram na produção de dados de uma pesquisa e têm a função de transformar observações e frases captadas na experiência de campo em conhecimento e modos de fazer. Há transformação de experiência em conhecimento e de conhecimento em experiência, numa circularidade aberta ao tempo que passa. Há coprodução (BARROS; KASTRUP, 2009 p. 70).

O pesquisador tem que estar sempre alerta e ser muito cuidadoso ao fazer seu relato, tendo sempre o cuidado de não representar os outros de maneira genérica e apresentar os diálogos de forma literal. O texto tem que ser polifônico, respeitando as diferentes vozes presentes na pesquisa, e deve dar visibilidade ao processo de construção coletiva do conhecimento.

O pesquisador cartógrafo deve dar voz ao que viveu, à sua experiência. Isso não se refere apenas ao que ele vai ver, mas ao que ele vai ouvir, o que vai sentir, o que vão lhe contar, os odores que o ambiente exala, as expressões, a paisagem e as sensações. Quando o pesquisador cartógrafo permite ampliar seus horizontes e dar voz a todo ambiente, respeitando as particularidades do lugar e não sobrepondo sua voz e seus anseios, o coletivo se faz presente possibilitando produção coletiva de conhecimento.

O cartógrafo acompanha essa emergência do si e do mundo na experiência. Para realizar sua tarefa, não pode estar localizado na posição do observador distante, nem pode localizar seu objeto como coisa idêntica a si mesma. O cartógrafo lança-se na experiência, não estando imune a ela. Acompanha os processos de emergência, cuidando do que advém. É pela dissolvência do ponto de vista que ele guia sua ação (PASSOS EIRADO, p. 129).

Outra maneira de registrar a pesquisa é fazer um diário colaborativo da oficina, sendo que, em cada dia de oficina, um ou dois alunos (isso fica a critério do pesquisador quando conhecer o campo) ficam responsáveis pelas anotações nesse diário. A princípio, o diário é feito de forma individual, com as impressões do estudante naquele dia de oficina. Fica a encargo do pesquisador juntar as falas dos estudantes.

O que precisa conter no diário colaborativo? É necessário ter o relato das atividades, a opinião pessoal sobre as atividades, o que gostou, o que não gostou e o porquê, terminando com alguma ação que foi significativa para o estudante, a fim de que ele possa expressar através de uma palavra, um desenho, uma letra de uma música etc. Seria interessante a leitura desse relato no início do próximo dia de oficina, pois ajuda a retomar o que foi feito no dia anterior. Entretanto, se o estudante não se sentir à vontade,

o pesquisador pode lembrar como foi o dia anterior e pedir auxílio aos alunos de maneira informal.

No capítulo que se segue, é apresentado o ambiente onde foi feita a pesquisa, a Escola Estadual Detetive Marco Antônio de Souza (EEDMAS), que é a única escola que atende o sistema carcerário da 34ª Superintendência Regional de Ensino (SRE) do estado de Minas Gerais. O capítulo, também, traz as dificuldades acarretadas pela pandemia da COVID-19 e como o trabalho precisou ser reinventado.

CAPÍTULO QUINTO – O ESPAÇO DA PESQUISA, OS PERCALÇOS INVIABILIZADORES CAUSADOS PELA PANDEMIA E AS ALTERAÇÕES QUE SE FIZERAM NECESSÁRIAS

Como vimos anteriormente, a cartografia apregoa que o pesquisador tenha conhecimento do local da pesquisa. Nas linhas que se seguem, apresentamos a escola onde se daria a execução prática da pesquisa, o contexto em que ela está situada e os percalços pelos quais passamos até chegar à proposta empírica, que será apresentada no capítulo sexto.

A Escola Estadual Detetive Marco Antônio de Souza (EDMAS): um breve histórico

A cidade de São João del-Rei está localizada na região Campos das Vertentes, no sudeste do estado de Minas Gerais. Segundo o censo do IBGE de 2010, existem na cidade 84.404 mil habitantes. Há, em São João del-Rei, várias instituições de ensino, desde o ensino básico ao superior. A cidade, também, sedia a 34ª Superintendência Regional de Ensino (SRE), unidade regional da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, dando suporte às cidades da região.

As escolas que fazem parte da 34ª SRE são:

Conservatório Estadual de Música Padre José Maria Xavier

E.E. Inácio Passos

E.E. Professor Júlio Bueno

E.E. Duque de Caxias

E.E. Professor José Américo da Costa (CESEC)

E.E. Abeilard Pereira

E.E. Cerrado do Rosário

E.E. Doutor Garcia de Lima

E.E. Idalina Horta Galvão

E.E. Antônio de Carvalho

E.E. Brighent Césare

E.E. Afonso Pena Júnior

E.E. de Mercês da Água Limpa

E.E. Ramiro de Souza Andrade
E.E. Assis Resende
E.E. Tomé Portes Del Rei
E.E. Aureliano Pimentel
E.E. Cônego Osvaldo Lustosa
E.E. Doutor Viviano Caldas
E.E. de Macuco de Minas
E.E. Márcio Zákha
E.E. Governador Milton Campos
E.E. Henrique P. Santiago
E.E. Evandro Ávila
E.E. Ministro Gabriel Passos
E.E. Padre Crispiniano
E.E. Adilho José Borges
E.E. Detetive Marco Antônio de Souza
E.E. Benjamim Quimarães
E.E. Coronel Xavier Chaves
E.E. Jaime Ferreira Leite
E.E. Dom Delfim
E.E. Sara Kubitschek
E.E. Amélia Passos
E.E. João dos Santos
E.E. Professor Iago Pimentel
E.E. Deputado Mateus Salomé
E.E. Basílio da Gama
E.E. Basílio de Magalhães

Este trabalho apresenta os resultados obtidos mediante estudos feitos na Escola Estadual Detetive Marco Antônio de Souza (EEDMAS) situada na cidade de São João del-Rei. Ela é uma unidade escolar da rede pública de ensino, que oferta a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) para pessoas privadas de liberdade e visa a atender a jovens e adultos que não concluíram os estudos.

A Educação de Jovens e Adultos privados de liberdade não é benefício; pelo contrário, é direito humano subjetivo previsto na legislação

internacional e brasileira e faz parte da proposta de política pública de execução penal com o objetivo de possibilitar a reinserção social do apenado e, principalmente, garantir a sua plena cidadania. A prisão, em tese, representa a perda dos direitos civis e políticos. Suspensão, por tempo determinado, do direito do interno ir e vir livremente, de acordo com a sua vontade, mas não implica, contudo, a suspensão dos seus direitos ao respeito, à dignidade, à privacidade, à integridade física, psicológica e moral, ao desenvolvimento pessoal e social, espaço onde se insere a prática educacional (BRASIL, 2013, p. 318).

A Escola Estadual Detetive Marco Antônio de Souza, criada no ano de 2008, é uma unidade escolar da rede pública de ensino, que oferta a modalidade EJA, e está localizada em espaço de privação de liberdade no município de São João del-Rei. O primeiro passo dado para a criação dessa escola foi um convênio firmado entre a Secretaria de Estado de Educação e a Secretaria de Estado de Defesa Social, no ano de 2004, que visava à efetivação do direito constitucionalmente garantido e o cumprimento pelo Estado do dever de assistência ao preso, especificamente à assistência educacional, conforme determina a Lei de Execução Penal (Lei nº 7.210/1984).

Anterior à criação da E. E. Detetive Marco Antônio de Souza, eram desenvolvidas, na Cadeia Pública do “Mambengo”, práticas educativas por meio de um projeto denominado “Um Novo Amanhecer”, gerenciado por Antônio Carlos de Jesus Fuzatto, atual presidente da APAC, que, na ocasião, era o diretor da SRE. O projeto aconteceu de março de 2004 ao início do ano de 2007, quando a Secretaria Estadual de Segurança Pública assumiu a administração da Cadeia, passando a “Presídio Regional de São João del-Rei”. O projeto era desenvolvido com estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental. Após os estudos, eles passavam por um exame em uma escola estadual do município para comprovar e certificar a quarta série.

Em 2007, a construção da escola dentro do Presídio Regional de São João del-Rei começou a ganhar forma. Ela foi construída pelos condenados sob iniciativa do Conselho da Comunidade da Comarca desse município. Com o Decreto nº 44.688, de 27 de dezembro de 2007, a escola foi concluída e começou a funcionar no ano de 2008. Em 2009, a EEDMAS passou a funcionar em um segundo endereço na APAC. A APAC de São João del-Rei é a única no Brasil que possui escola regular e no ano de 2018 foi considerada modelo e referência mundial. Em 2011, a escola ampliou seu trabalho para um terceiro e quarto endereços: a Casa do Albergado e a APAC Feminina. Com isso, passou a funcionar em quatro unidades prisionais: Presídio, Casa do Albergado, APAC Masculina e Feminina.

A E. E. Detetive Marco Antônio de Souza está inserida em um sistema prisional que busca a ressocialização e reintegração de indivíduos, os quais se excluíram ou foram excluídos do convívio social. Os alunos se encontram em situações distintas, fechados, seguindo regras do sistema prisional, e outros no sistema da APAC, onde se busca a humanização da pena. A escola funciona com cursos de ensino fundamental de 1º e 2º segmentos e ensino médio, sendo que cada ano é concluído em seis meses.

Segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional (RESENDE; DINALLI, 2017), a finalidade dessa instituição é oferecer educação de qualidade, contribuindo para a formação do cidadão responsável e sua inclusão no mundo do conhecimento e do trabalho, comprometido com sua própria formação humana e profissional, tendo em vista a melhoria da comunidade da qual faz parte, oferecendo condições de continuidade do processo de formação do educando e objetivando sua ressocialização.

Levar educação de maneira diferenciada através do respeito à diversidade tendo como base suas histórias de vida e expectativas que nos impulsionam a acreditar na escola como instituição fundamental para o pleno desenvolvimento da pessoa humana será o cerne de nosso trabalho (RESENDE; DINALLI, 2017, p. 5).

A escola trabalha com vários projetos visando à valorização humana e à criatividade, um conceito que deve sempre ser abordado, uma vez que é condição determinante para o processo de criação de signos e significantes.

A disciplina Arte é ministrada desde o ensino fundamental de 1º e 2º segmentos ao ensino médio, tendo em vista a proposta curricular fundamentada no conhecimento sociocultural do sujeito. De acordo com a equipe pedagógica da escola, isso se dá pelo fato de a Arte fazer parte do currículo e das propostas da matriz curricular da EJA, e, também, por desenvolver o aspecto cognitivo e emocional do educando, como nos diz Adorno (1996, p. 57):

No terreno da formação humana, a cultura é o elemento de mediação entre o indivíduo e a sociedade e, nesse sentido, tem duplo caráter: remete o indivíduo à sociedade e é, também, o intermediário entre a sociedade e a formação do indivíduo.

A interferência da COVID-19 na pesquisa

No dia 10 de março de 2020, o governo do estado de Minas Gerais suspendeu as aulas por tempo indeterminado. Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada

pela OMS como uma pandemia. Desde então, vivemos em isolamento social, o que acarretou uma mudança de hábitos em escala mundial. Em São João del-Rei, não foi diferente. A cidade se encontra em quarentena desde março de 2020, com comércio semiaberto, escolas fechadas e a indicação de todos ficarem em casa e só saírem se necessário for. No sistema carcerário brasileiro, de abril a setembro de 2020, foram registrados 27.207 casos de COVID-19, o que representa cerca de 3.637 casos a cada 100 mil presos.

Com o risco iminente de contágio e propagação do vírus da COVID-19, a pesquisa “O ensino do teatro no ambiente prisional: o jogo teatral como metodologia de ensino para se pensar em arte, urbanidade e sustentabilidade” precisou ser modificada. O intuito do trabalho era apresentar o jogo teatral como metodologia de ensino e potencial transdisciplinar através de uma oficina de jogos teatrais. A oficina seria desenvolvida na Escola Estadual Detetive Marco Antônio de Souza, uma escola para jovens e adultos privados de liberdade.

A finalidade da pesquisa era, por meio do jogo teatral, trabalhar de maneira transdisciplinar, articulando os conhecimentos teatrais e a sustentabilidade. Teria como hipóteses conseguir ampliar o debate e o conhecimento relativos à sustentabilidade e possibilitar ao estudante/jogador vivenciá-los de maneira dinâmica e concisa. Dessa forma, permitir a eles a possibilidade de aprender conhecimentos distintos.

O governo de Minas Gerais, a partir do dia 13 de maio de 2020, instaurou o regime de estudo a distância. O ensino acontece por meio do Plano de Estudo Tutorado (PET), que são apostilas com atividades divididas em quatro semanas. Para acompanhar o PET, o Estado colocou no ar o programa “Se liga na educação”, um programa com teleaulas de 20 minutos por ano/série, que está sendo transmitido das 7h30 às 12h30 no canal Rede Minas, sendo, também, disponibilizadas no aplicativo Conexão Escola. O professor tem que oferecer um canal de comunicação virtual, que, muitas vezes, é feito através de redes sociais, para complementar o PET e auxiliar os alunos em relação às dificuldades que estão tendo sobre as atividades e as teleaulas.

Com a nova realidade que estamos vivendo, novos questionamentos foram surgindo. Desse modo, destacamos um deles: como a educação vai sobreviver em meio à pandemia, principalmente a educação no sistema carcerário? O tele-ensino, a educação a distância e os PET desenvolvidos pelo governo do estado de Minas vêm mostrando o quão precária e frágil está a educação em tempos de isolamento social. Vários problemas estão sendo listados por alunos e professores no suporte que o governo está

disponibilizando, como dificuldades como a falta de acesso à *internet*, falta de participação das atividades do PET, não entendimento do conteúdo passado na teleaula, PET elaborados de maneira errada, dificuldade em entrar em contato com os professores para tirar dúvidas e pouca adesão de alunos.

Para alunos de EJA, não foi elaborado PET. A princípio, este ficou ao encargo do professor que trabalha com essas turmas. Para se readaptar à nova realidade, os professores da EEDMAS estão produzindo os PET e gravando aulas para explicação da matéria. A escola atende aos regimes fechado e aberto da APAC masculina e feminina, a Casa de Albergado e o Presídio da cidade. Na APAC, os alunos têm acesso tanto ao PET quanto os vídeos gravados pelos professores. Já no presídio e no albergado, os alunos têm acesso apenas ao PET.

Com uma situação totalmente nova e enquanto arte/educadora, propomos a pensar em como poderia dar continuidade à pesquisa em andamento posto que a oficina não poderá ser oferecida de maneira presencial e não se tem previsão de quando isso poderá ocorrer.

A nova proposta de trabalho perpassa por questões afloradas na quarentena: como fazer teatro a distância no sistema prisional? Como manter um processo de aprendizagem de qualidade em que o estudante seja coautor do seu processo de ensino? Como desenvolver um trabalho em que o estudante possa compreender a atual situação na qual vivemos e ainda ter uma vivência na arte?

Pensando no sistema prisional e na maneira que os professores da EEDMAS desenvolveram para proporcionar aos seus alunos o direito à escola, propomos pensar em como eles conseguiriam desenvolver ações que despertassem o interesse do estudante a refletir sobre a atual conjuntura que vivemos através da arte, no mais tocante através da arte cênica.

Como se trata do sistema carcerário, onde os alunos não têm acesso à *internet*, foram pensados os meios tecnológicos de informação que são utilizados dentro desse sistema. Um dos meios utilizados há anos para se comunicar é aquele que encarcerado utiliza para conversar com a família: a carta. Por meio das cartas, seria estabelecido o meio de comunicação com o interno. Ao invés de oferecer uma oficina presencial com um determinado grupo de pessoas, a proposta, agora, é oferecer uma oficina por meio de cartas, que serão trocadas entre o professor/pesquisador e o estudante.

A troca de cartas seria feita entre o professor e um grupo de estudantes, cada estudante respondendo à sua carta, sendo que o papel do professor/pesquisador é seria o

de mediador. O jogo, agora, se faz por meio dos diálogos, que são estabelecidos entre professor e aluno, tendo o professor a possibilidade de estabelecer diálogos entre cartas de alunos distintos. Um exemplo do que pode acontecer é que a resposta do aluno X pode ser uma proposta de ação para o aluno Y. Cabe ao professor montar as peças desse quebra-cabeça.

O tema a ser abordado na nova proposta é a COVID-19 e quais os seus impactos. Tem como objetivo criar de maneira coletiva um elemento artístico, que pode ser uma cena, uma performance, uma música, uma paródia, uma coreografia de dança, um desenho, uma charge ou algum elemento artístico. O processo da troca de cartas e de como serão dadas as respostas é que vai conduzir ao elemento artístico final.

A troca de correspondências acontecerá da seguinte forma: o professor apresentará ao aluno o tema a ser trabalhado. Dentro das possibilidades que o cárcere oferece ao interno, ele responderia a algumas questões. A cada carta retornada ao professor/pesquisador, ele separará um material que possa ajudar o interno a compreender melhor o assunto.

Em um primeiro momento, as questões levadas para o estudante/interno serão: você sabe o que é a COVID-19? Se a resposta for sim, me explique com poucas palavras o que seria? Se a resposta for não, como você poderia conhecer sobre o assunto? Como é viver em isolamento social? Como a pandemia está interferindo na sua vida? Como você acha que a sociedade vai retomar sua vida social? Você concorda com o isolamento social? Por quê? Como era sua rotina antes da pandemia? Como está a sua rotina hoje durante a pandemia? Descreva qual medida se tornou um hábito em sua vida. Como você utilizaria qualquer meio artístico (música, dança, teatro, mimica, piada, paródia e/ou desenho) para representar este momento que estamos vivendo? Por meio dessas perguntas, o professor/pesquisador terá um material para a próxima carta.

Na próxima carta, o professor/pesquisador responderá às dúvidas dos estudantes e, se necessário, lançará novos questionamentos. Outra ação do professor/pesquisador será solicitar ao aluno repetir a última pergunta: como você utilizaria qualquer meio artístico (música, dança, teatro, mimica, piada, paródia e/ou desenho) para representar este momento que estamos vivendo? O elemento artístico será orientado a partir dessa questão.

Em um segundo momento, o professor/pesquisador solicitará à Administração da APAC um espaço para que seja colocada uma câmera filmadora. O objetivo dessa câmera é registrar a última questão: “Como você, utilizando qualquer meio artístico (música,

dança, teatro, mimica, piada, parodia e/ou desenho) representaria este momento que estamos vivendo?” Será combinado com a APAC um horário em que a câmera ficará à disposição do estudante. Ele só poderá usar a câmera naquele determinado lugar para aquela ação.

Nesse momento, o professor/pesquisador trabalhará como um diretor e poderá sugerir ações de acordo com as respostas dos estudantes, para direcionar a ação em frente à câmera. O professor pode solicitar ao estudante X fazer sua ação e descrever a ação do aluno Y para o aluno X fazer. Ao final do período combinado e após a APAC fazer a conferência do vídeo, o professor terá acesso às imagens.

No terceiro momento, o professor/pesquisador descreverá na terceira carta o que ele assistiu e, se necessário for, pedirá ao estudante para repetir ou fazer uma nova ação em frente à câmera.

No quarto e último passo, ocorrerá a edição do vídeo interligando as ações dos alunos. O quarto passo será realizado pelo professor/pesquisador, que, após a edição do vídeo, disponibilizará o material para ser apresentado aos participantes, o que pode ser feito por meio de uma mostra do trabalho a ser realizada na confraternização do mês na APAC.

Essa nova proposta foi apresentada à Direção Pedagógica da EDMAS e da APAC no dia 20 de julho de 2020. A Direção Pedagógica da APAC analisou a nova proposta e deu seu parecer no dia 3 de setembro de 2020:

Boa tarde Naiara,
Infelizmente, nesse momento, não será possível a realização desse projeto, os recuperandos só podem trocar cartas entre os familiares. E com a situação do coronavírus, as cartas entre os recuperandos e familiares duplicaram e estão sendo somente enviadas por *e-mail*.
Conto com sua compreensão.

Essa resposta nos deixou sem chão. Por causa dos problemas pessoais e familiares gerados em função da pandemia, foi preciso, mais uma vez, reestruturar o trabalho até chegar ao estágio que será apresentado no próximo capítulo.

CAPÍTULO SEXTO – PROPOSTA EMPÍRICA DE AÇÃO PEDAGÓGICA

Como pudemos acompanhar, a proposta originalmente prevista para ser aplicada e as opções de alteração que foram sugeridas não puderam ser implementadas devido à pandemia no que se refere à prática com os alunos e às restrições impostas pela Direção da EEDMAS e pela APAC, que alegou que oferecer oficina virtual não seria possível.

Por esse motivo e para que o trabalho possa chegar a bom termo no tempo oficial que me resta, concedido pelo Colegiado, para a conclusão do meu mestrado, apresento, aqui, uma proposta de ação com base na minha experiência e conhecimento empíricos adquiridos com o tempo quando atuei presencialmente junto à Escola e que seria o que eu faria caso não tivesse surgido a epidemia e seus inúmeros percalços, descrevendo minhas contribuições e o passo a passo de uma oficina que seria oferecida de maneira presencial.

Espero que os procedimentos aqui apresentados possam ser úteis para futuros professores ou pesquisadores, que se interessaram pela possibilidade de uma prática pedagógica a partir do ensino do teatro por meio do jogo, que fomente o discurso entre arte, sustentabilidade, urbanidade e decolonidade de um indivíduo privado de liberdade.

Em conjunto com a proposta da oficina, deixo, também, as provocações que abarcaram a criação dessa oficina: pensar na arte enquanto espaço de subversão da realidade e como pessoas que são privados da liberdade estabelecem relação com o espaço e sua relação de pertencimento à sociedade. Como a arte pode, e se pode, como ela reafirma o sentimento de pertencimento à sociedade do ser desprovido de liberdade? Sendo o presidiário, em sua maior parte, considerado um ser à margem dessa sociedade, como esse ser ganha a liberdade?

Gostaria de convidar o pesquisador a pensar no jogo enquanto elemento transdisciplinar que fomente a poética artística no ambiente prisional, possibilitando ao estudante refletir, através da auto-representação, sobre o seu lugar na sociedade, sua voz, autorreflexão e intencionalidade, de modo a resgatar sua autoestima e seu pertencimento à sociedade.

O plano que conduzirá a oficina, e a reflexão acerca da arte, sustentabilidade, urbanidade e decolonidade, é a cartografia. O escopo é oferecer uma oficina de jogos teatrais. O caminho que a oficina irá tomar vai depender da leitura das pistas que o cartógrafo fará de acordo com as demarcações e pistas que os jogos e os debates da oficina

forem cartografados: “A diretriz cartográfica se faz por pistas que orientam o percurso da pesquisa sempre considerando os efeitos do processo da pesquisa sobre o objeto da pesquisa, o pesquisador e seus resultados” (PASSOS *et al.*, 2009, p. 17).

Por que realizar uma oficina como prática pedagógica e como ela foi pensada?

Como o PIPAUS tem em seus objetivos estimular iniciativas que visem à criação e ao aperfeiçoamento de ações artísticas, urbanísticas, comunicacionais e científicas para a promoção da agenda sustentável, a criação da oficina pretende proporcionar ao estudante uma imersão no universo do lúdico através da arte por meio do jogo, o qual possa promover uma reflexão acerca da sustentabilidade, urbanidade e pensamento decolonial, discutindo esses temas dentro do sistema prisional e elencando demandas que os participantes obtiverem dentro da oficina.

Sobre a percepção de todas as disciplinas cursadas no PIPAUS e a partir da vivência enquanto professora de Arte em uma escola do sistema prisional, é sugerida uma oficina que tenha o jogo teatral como fomentador da transdisciplinaridade e impulse a poética artística no ambiente prisional, propiciando ao estudante pensar, a partir da autorrepresentação, o seu lugar na sociedade. Preponderando o jogo teatral como aquele que indica qualquer estrutura de jogo ou atividade que possa vir a ser cena, ou ajude na construção da cena, como o jogo dramático, de improviso, jogos corporais etc., a oficina foi pensada com base em uma vivência feita pela pesquisadora, enquanto aluna do PIPAUS, e em um jogo chamado “Detetive”, realizado por ela enquanto atuava como docente na escola EEMAS no ano de 2018.

A Vivência *Village Triangles*, ministrada por Sacha Kagan e oferecida no Simpósio Internacional de Artes, Urbanidades e Sustentabilidade (SIAUS), ocorreu em outubro de 2017 na Universidade Federal de São João del-Rei e foi realizada pelo Programa Interdepartamental de Pós-graduação Interdisciplinar em Artes, Urbanidades e Sustentabilidade (PIPAUS). Foi baseada em um jogo desenvolvido por Linda Booth-Sweeney e Dennis Meadows, conhecido como o jogo do “Triângulo”. Kagan criou duas variações do jogo “Triângulo” desenvolvendo o *Village number 6* e o *Village Triangles*, tendo como base os personagens da série britânica *The Prisoner*, com o intuito de

fomentar o debate acerca dos sistemas estabelecidos e das relações e inter-relações desenvolvidas pelas pessoas.

A partir da experiência docente da pesquisadora e utilizando o olhar atento que a cartografia necessita para que a pesquisa aconteça, foi feito um resgate de memórias na prática docente desta enquanto trabalhava no sistema prisional, buscando inspiração em um dos jogos realizados em sala de aula que mais surtiu efeito, o jogo do “Detetive”. Esse jogo despertou o interesse dos estudantes e a vontade de repeti-lo em outras aulas. O jogo consiste em formar um círculo e cada jogador sorteia um papel. Em um dos papéis, está escrito “assassino” e, em outro, “detetive”. Nos demais, está escrito “vítima”. A função do assassino é matar todas as vítimas dando uma piscada para elas de forma que o detetive não perceba. Quando o assassino pisca para uma vítima, ela deve dizer “morri”. A função do detetive é descobrir quem é o assassino. Se descobrir quem ele é, deve dizer “você está preso”. O jogo acaba quando todas as vítimas morrem ou quando o assassino é preso. Por meio desse jogo, conseguiu-se uma participação maior e mais interessada nas aulas, reafirmando a escolha do jogo com elemento principal da oficina.

A criação da oficina perpassa pela vivência docente da pesquisadora e sobre o que o PIPAUS trouxe e modificou em sua prática docente. Baseando-se nas experiências citadas e com o intuito de enriquecer o debate acerca da arte, sustentabilidade, urbanidade e pensamento decolonial, foi criada uma oficina/vivência que tenha como fio condutor o jogo “Cidade dorme”, que é visto como um jogo do “Detetive” mais elaborado, em conjunto com o jogo “Triângulo”, como norteadores dessa experiência.

Em um primeiro momento, o que se pretendia era trabalhar esses jogos da forma como são e observar como estaria sendo essa experiência para os estudantes. Após esse momento, o professor/pesquisador, a partir de suas anotações e das anotações dos estudantes, levantaria um tema que conduziria a oficina/vivência. Seriam levantados, em rodas de conversas, assuntos sobre sustentabilidade, urbanidade e decolonidade. Conforme a demanda dos estudantes dentro desses temas, o pesquisador elencaria o tema principal para nortear a oficina.

Como os jogos sugeridos para nortear a oficina estão prontos e já possibilitam uma determinada reflexão, como no caso do jogo “Triângulo”, que traz para debate relações e inter-relações desenvolvida pelas pessoas, através da criação de sistemas, o pesquisador pode utilizar um tema sugerido pelos alunos para discutir as relações que são estabelecidas dentro desse sistema ou pode usar a estrutura do jogo para discutir os sistemas já estabelecidos e como modificar esse sistema. Busca-se ocasionar a

possibilidade de as pessoas privadas de liberdade refletirem sobre o que a sociedade já deixou preestabelecido a eles e pensar como pode “quebrar” as barreiras que já estão estabelecidas. Para auxiliar e fomentar o debate dos alunos, existirão algumas ações dentro da oficina/vivência, que discutirão temas da atualidade, que perpassam pelo discurso da sustentabilidade, urbanidade e decolonidade.

Considerando tais elementos, a intencionalidade da oficina visa a possibilitar o encarcerado a refletir sobre como poderia pensar sobre sua relação com o urbano e o meio à sua volta de um modo que o levasse à ressocialização, questionando-se sobre como ele poderia agir na contramão do que o pensamento hegemônico/colonial esperava dele; de como é possível levá-lo a refletir que o que ele fez não foi mais do que confirmar as estatísticas, o que já era esperado dele, ao invés de contrariar as estatísticas.

Um anseio é que, ao final da oficina, os jogadores possam jogar ao mesmo tempo os jogos “Triângulo” e “Cidade dorme”, adaptados pela pesquisadora e que serão concluído em campo, em conjunto com os estudantes. O intuito dessa experiência é possibilitar a quem jogar esse jogo discutir o tema escolhido na oficina. Para que isso aconteça, os jogos serão apresentados aos estudantes e as modificações e adaptações serão feitas de acordo com a necessidade do ambiente.

Como jogar “Cidade dorme” e “Triângulo”?

Por ter uma grande similaridade com o jogo “Detetive”, que foi um jogo com uma alta aceitação por parte dos estudantes da APAC, o jogo “Cidade dorme” foi escolhido. Esee é um jogo um mais elaborado e com maior possibilidade de adaptação, com uma carga dramática e maior argumentado, além de não se perderem os aspectos que despertaram interesse nos estudantes da APAC.

O jogo “Cidade dorme” é, também, conhecido por “Máfia”. Originalmente, foi criado por um estudante de Psicologia russo, Dimetry Davidoff, em 1986. Como é um jogo simples de reproduzir e adaptar, ganhou várias versões. O jogo tradicional era dividido em três tipos de personagens: a máfia, os cidadãos, que eram a maioria dos jogadores, e o narrador, que conduzia o jogo. A função da máfia era matar o maior número de cidadãos e o objetivo dos cidadãos era encontrar quem era membro da máfia. Na versão do jogo “Cidade dorme”, a máfia deu lugar ao assassino e foram acrescentados os

personagens detetive, que tem a função de prender quem era assassino e o anjo que em toda rodada protege um cidadão.

Como se joga?

Os papéis básicos são o Narrador, o Assassino, o Detetive, o Anjo e os Cidadãos. O primeiro passo é definir, mediante um sorteio, quem serão os personagens.

1. Narrador: é quem dita o ritmo do jogo e intermedeia as ações dos jogadores especiais com a cidade. Seu papel é ser neutro.
2. Assassino: no começo de toda rodada, escolhe alguém para eliminar do jogo. Dependendo do número de jogadores, pode haver mais de um assassino, porém eles terão que entrar em acordo sobre quem será a vítima da noite.
3. Cidadão Corrupto: o cidadão corrupto sabe quem são os assassinos. A função dele é ajudar os assassinos a se safarem no momento em que a cidade se reúne.
4. Detetive: joga após a vez do assassino, escolhe uma das pessoas para saber se é um assassino ou não e não pode ser informado se a pessoa é o anjo.
5. Anjo/Médico: depois da jogada do detetive, é a vez do anjo, que escolhe uma pessoa para ser protegida e se o assassino tentou eliminá-la naquela rodada ou se ele falhou e a pessoa sobrevive.
6. Cidadãos: os cidadãos não têm uma vez de jogar, mas eles são a chave da vitória. Eles são a maioria e sua capacidade de interpretação das pessoas vai decidir se a cidade encontra os assassinos ou perde.

Após todos estarem cientes de seus personagens, inicia-se a primeira rodada.

- a. Narrador inicia o jogo dizendo: cidade dorme. Todos os jogadores fecham os olhos.
- b. Narrador: assassino e corrupto acordem. Eles abrem os olhos. Essa ação acontece apenas na primeira rodada.
- c. Narrador: corrupto dorme. Fecha os olhos.
- d. Narrador: assassino, qual sua vítima? O assassino aponta para quem será a vítima. Assassino dorme.
- e. Narrador: detetive acorda. Quem é o assassino? Detetive acorda e aponta para um jogador. Narrador faz um sinal de positivo se o escolhido for assassino negativo. Se não for, detetive dorme.

- f. Narrador: anjo acorda. Quem você protegerá esta noite? O anjo aponta para quem ele protegerá nessa rodada. O protegido pode ser qualquer jogador incluindo ele. Anjo dorme. Se o anjo apontar para o mesmo jogador que o assassino, esse jogador está salvo.
- g. Narrador: cidade acorda. Todos os jogadores abrem os olhos e o narrador informa quem foi a vítima da noite ou se naquela rodada não houve vítima. O narrador pergunta quem é o assassino da cidade. Nesse momento, todos os jogadores conversam sugerindo suspeitos e por que eles acham que é tal jogador. Após todos esboçarem suas opiniões, os jogadores mais indicados como suspeitos se defenderão por um tempo estipulado pelo narrador. Após a defesa ser feita, o narrador inicia uma votação. O jogador mais votado revela sua identidade e sai do jogo, podendo observar sem qualquer interferência.
- h. Após a prisão de um jogador, inicia-se uma nova rodada de noite, com todos de olhos fechados e o narrador chamando cada personagem mais uma vez. O processo se repete até que prendam os assassinos ou o assassino mate todos os cidadãos, o anjo e o detetive. No caso de haver mais de um assassino, o jogo termina se o número de assassinos for maior que o de cidadãos, contando, também, o detetive e o anjo.

Jogo “Triângulo” e suas variantes

O ideal para se jogar este jogo é que seja em um espaço amplo e, se possível, aberto, onde os participantes possam se movimentar. Para jogar as variantes do jogo “Triângulo”, é interessante que o espaço onde irá acontecer o jogo seja habitado e as pessoas estejam levando sua vida cotidiana, pois o jogo oferece interações com o espaço e com as pessoas que circulam naquele espaço. No entanto, o pesquisador precisa considerar as peculiaridades de cada ambiente onde será realizado o jogo, principalmente no caso do sistema prisional, tendo em vista que o espaço possa ser limitado e que impossibilite a circulação de pessoas. Sempre, é importante levar em consideração a segurança de todos os envolvidos.

- Materiais: um lugar para escrever, que seja razoavelmente grande, como cartolina ou papel pardo (um papel por rodada), caneta ou pincel atômico e etiquetas adesivas.

- Primeiro passo: fazer um círculo com todos os participantes e enumerar as etiquetas com os números de participantes e distribuí-las, uma para cada participante. O jogador deve colocar a etiqueta de forma visível, onde todos possam ver. Diga a todos que, nos próximos minutos, eles formarão juntos um sistema básico.

Segundo passo: informar as regras do jogo:

- 1- Cada participante deve escolher dois outros participantes como “pontos de referência” de acordo com as seguintes regras:
- 2- Todos os participantes com um número ímpar devem escolher o número 6 como um dos dois pontos de referência.
- 3- Ninguém pode escolher os números 9 e 10 como pontos de referência.
- 4- Os jogadores com número par escolhem seus pontos de referência livremente.
- 5- Todos devem lembrar de seus dois pontos de referência durante toda a duração do jogo. As escolhas não devem ser reveladas.
- 6- Ao iniciar o jogo, os jogadores caminharão pelo espaço do jogo até que consigam ficar equidistantes de seus dois pontos de referência (ou seja, formando um triângulo equilátero; não importa o quão longe está dos números escolhidos, contanto que a distância de cada um deles seja igual). É importante manter a equidistância. Se caso algum número escolhido por você estiver se movendo, você terá que se mover até achar a mesma distância do dois.
- 7- Haverá quatro rodadas de jogo. Cada rodada terá um conjunto diferente de regras para ver como essas regras influenciam o comportamento do sistema. Antes de cada rodada, os participantes são convidados a especular “o que vai acontecer”. Cabe ao professor/pesquisador instigar e dar possibilidades para que os jogadores especulem. Após cada rodada, os participantes são questionados sobre “o que aconteceu” e solicitados a voltarem ao círculo original, a fim de iniciarem a próxima rodada.

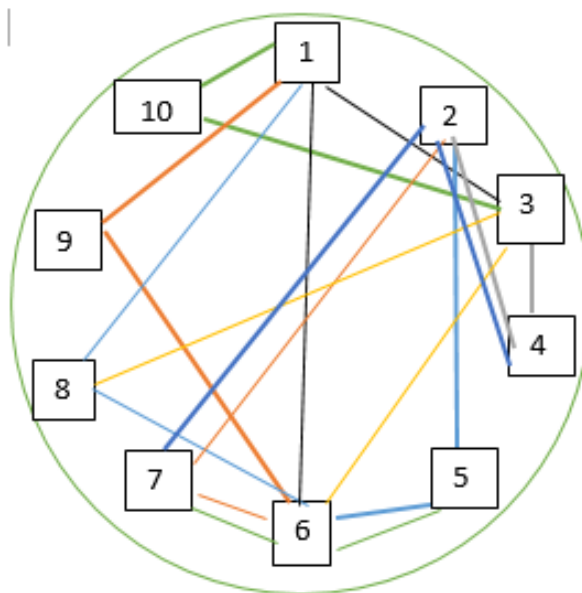
As rodadas são jogadas e refletidas sobre:

- 1- Os jogadores com os números 1, 2 e 6 se moverão pela sala até encontrarem suas posições de equidistância, mas todos os outros devem permanecer no lugar e não se moverem.

- 2- Todos se movem até que o sistema se estabilize por si mesmo e todos “se sintam bem”; ou seja, equidistantes.
- 3- Todos se movem. Quando o pesquisador/professor disser: “Pare!” (depois de alguns segundos de jogo), apenas os números 9 e 10 param de se mover.
- 4- Todos se movem. Quando o pesquisador/professor disser: “Pare!” (após alguns segundos de jogo), apenas os números 2 e 6 param de se mover.

O professor/pesquisador e os jogadores desenham um diagrama circular composto com os números dos jogadores igualmente espaçados como mostra a Figura 1. Para cada participante, uma nova linha é desenhada para cada um de seus dois pontos de referência (por favor, desenhe duas linhas paralelas, não uma linha com duas setas se dois participantes se selecionaram mutuamente como ponto de referência). Exemplo:

Figura 1 –



Conte o número relativo de linhas conectadas a um número para descobrir a influência relativa desse participante no sistema (Os números 9 e 10 devem ter apenas duas linhas cada; o número 6 deve ter muitas linhas.) Discuta o gráfico juntos bem como o que foi aprendido com o jogo. Pergunte: “Que princípios ou regras gerais o ajudariam a explicar e prever o comportamento do sistema para um recém-chegado que está entrando nele pela primeira vez?” Entre os conceitos a serem destacados pelo facilitador nesse processo, estão, conforme mencionado na parte teórica: *loops* de *feedback*, interdependências, pontos de alavancagem alto vs. baixo etc.

Possíveis discussões: inclusão, meritocracia, minorias e reintegração social.

2) Variantes do jogo “Triângulo”: Jogo “Número 6 e a Vila”

A variação do jogo “Triângulo” é inspirada e baseada na história de uma série britânica de televisão chamada “*The prisoner*”. A série conta a história de um homem britânico não identificado, que, após pedir demissão de seu emprego, é sequestrado e levada a uma vila, onde foi mantido em cativeiro, isolado do continente por montanhas e mar. Eles não usam nomes. São dados a cada morador desse lugar números, que não dão pista alguma sobre a condição de qualquer pessoa dentro da Vila, seja como presidiário ou guarda. O protagonista recebe o Número 6 e é monitorado intensamente pelo Número 2, o administrador da Vila, que atua como um agente do invisível “Número 1”. No final da série, a administração fica desesperada pelo conhecimento de Número 6 bem como temerosa de sua crescente influência na Vila e toma medidas drásticas que ameaçam a vida de Número 6, Número 2 e o resto da Vila.

Nesse jogo, pegamos as três principais figuras da série:

1. Número 6 (“homem livre” constantemente se rebelando e tentando recuperar sua liberdade), jogado, assim, por um participante que, no jogo básico, tinha alta alavancagem;
2. Número 2 (o gerente do *Village*), jogado por outro participante (que, provavelmente, teve uma alavancagem menor que o Número 6 no jogo básico);
3. e os aldeões, interpretados pelos outros participantes.

Em seguida, retomamos o jogo. Apenas por uma rodada, todos se movem até que o sistema se estabilize por si mesmo e todos “se sintam bem”; ou seja, equidistantes, com duas regras novas/alteradas:

1ª- o Número 2 é solicitado a manter um olhar especialmente atento ao Número 6 e nunca deixá-lo sair de sua vista, continuando a obedecer à regra da equidistância;

2ª- o Número 6 é solicitado a tentar escapar “discretamente” dos outros aldeões e pode ignorar a regra da equidistância (ou seja, pare de tentar ficar equidistante de seus dois pontos de referência do jogo básico). Outros participantes jogam novamente com as mesmas regras do jogo “Triângulo básico” e mantêm os mesmos pontos de referência.

O que acontece então é que o Número 6, e os outros também, começam a se mover cada vez mais descontroladamente, explorando criativamente o espaço ao seu redor, utilizando um espaço mais amplo em relação ao primeiro jogo. Conforme eles interagem com seu ambiente (lugares, objetos, humanos e não humanos), e o sistema do

jogo, a ‘Aldeia’, de repente começa a se relacionar de maneiras inesperadas com os sistemas da ‘vida real’ ao seu redor; interações imprevisíveis e potenciais situações de aprendizagem podem ocorrer. (KAGAN, s/d, tradução minha).

Após um tempo, aproximadamente dez minutos, o professor/pesquisador finaliza o jogo. Isso deve ser seguido por uma roda de conversa, na qual os jogadores são convidados a discutir suas interações e questionamentos que o jogo proporcionou. Os questionamentos e interações levantados pelos jogadores poderão ser utilizados na próxima adaptação do jogo “Triângulo”, o “*Village Triangles*”.

“*Village Triangles*”

Ao invés de um sistema abstrato composto por números, o *Village Triangles* leva em conta, uma área, questão, projeto ou situação específica, ou seja, ele tem um tema. Cada elemento do sistema reproduzido pelos participantes agora é caracterizado por uma palavra-chave ou símbolo, escrito na etiqueta adesiva. O tema ser jogado e as palavras-chave podem ser pré-selecionados pelo professor/pesquisador ou elaborados com os participantes em uma fase preliminar conforme mencionado anteriormente no jogo “Número 6 e a Vila”.

A relação de equidistância é escolhida tendo base nos dois elementos mais influentes no sistema; isto é, aqueles dois elementos que influenciam mais significativamente o sistema.

Existe uma regra extra: cada participante deve se perguntar se o seu elemento no sistema está fugindo/escapando ou se ele é incompatível/oposto a um outro elemento que está no jogo. Se a resposta for sim, ele tem que se afastar daquele elemento do qual ele está fugindo/escapando ou de que ele é incompatível/oposto enquanto continua a executar a regra básica de ficar equidistante dos dois mais influentes elementos. Observação: se existe mais de um elemento que gera a ação de fugir/escapar ou incompatível/oposto, ele deve selecionar o elemento que tem, possivelmente, a incompatibilidade mais significativa.

Ao final do jogo, é feita uma roda de conversa para discutir as interpretações dos participantes, as suas relações de influência quando estabelecem a equidistância e as relações de incompatibilidade, o afastamento e como foi jogar o jogo além de quais relações os jogadores estabeleceram.

A fusão de “Cidade dorme” e “Triângulo”

A temática que conduzirá o jogo será estabelecida pelos estudantes e o professor/pesquisador dentro da oficina. Após a temática ser estabelecida, os estudantes criarão a narrativa do jogo. Por exemplo: se a temática escolhida for o coronavírus, os estudantes em conjunto com o professor definirão onde se passará o jogo, quem serão os personagens e quais serão os objetos desse jogo.

Os personagens adaptados do jogo “Cidade dorme” poderiam ser: o cidadão comum; o cidadão infectado, que vai matar as pessoas; o jovem, que acredita que não vai pegar o vírus, exercendo o papel de cidadão corrupto; o cientista, que vai exercer o papel de detetive; o médico, que vai salvar uma vida por rodada; e o diretor da ONU como narrador. Esse é um exemplo do jogo adaptado ao tema pandemia.

Utilizando sempre o mesmo tema, o jogo “Triângulo” será adaptado da seguinte forma: ao invés de números, os jogadores serão objetos. Por exemplo, teríamos a vacina, a máscara e o álcool em gel, que seriam os elementos de alta alavancagem. Os outros objetos poderiam ser itens que encontramos em casa, como a vassoura, a toalha e o copo. Nesse caso, os objetos escolhidos seriam de acordo com o tema. A sugestão de colocar objetos de casa se dá pelo fato de todas as pessoas precisarem ficar em casa. É selecionado o número de itens de acordo com o número de jogadores. É importante o professor/pesquisador estar atento ao número de objetos de alta alavancagem e baixa alavancagem, pois isso influencia no debate final do jogo.

Regras do jogo:

1. Cada participante receberá um adesivo com um objeto e uma carta personagem, que ele representará, sendo que ele não pode revelar qual carta personagem recebeu. O único a revelar sua carta será o que exercerá a função de narrador.
2. O narrador receberá um adesivo que representa um objeto de alta alavancagem e tem grande influência no jogo.
3. Cada jogador deve escolher dois outros jogadores como “pontos de referência” para manter a equidistância.
4. Dentre os elementos escolhidos, um precisa ser o elemento de alta alavancagem.

5. Cada participante deve se perguntar se o seu objeto no sistema é incompatível ou oposto a um outro elemento que está no jogo. Se a resposta for sim, ele tem que se afastar daquele objeto com o qual ele é incompatível ou oposto. Caso haja mais de um objeto, ele seleciona apenas um.
6. Quando cada personagem/objeto for saindo do jogo, os jogadores se reprogramarão escolhendo um novo objeto para manter equidistância.
7. O narrador é o único personagem que não sai do jogo.

Jogando o jogo

Após todos estarem cientes de seus personagens e seus objetos estiverem equidistantes e afastados dos objetos incompatíveis, a primeira rodada se inicia.

Narrador inicia o jogo dizendo: Cidade dorme (Esse dizer pode ser modificado de acordo com o tema escolhido.).

Todos os jogadores fecham os olhos. O narrador poderá caminhar entre os jogadores para verificar se todos estão com os olhos fechados.

Narrador:

- Personagens que correspondem ao assassino e corrupto, abram os olhos (Essa ação acontece apenas na primeira rodada.).

- Personagem que corresponde ao corrupto, durma (Fecha os olhos).

- Personagem que corresponde ao assassino, qual sua vítima? (O assassino aponta para quem será a vítima.)

- Assassino, durma.

- Personagem que corresponde ao detetive, acorde. Quem é o assassino? (Detetive acorda e aponta para um jogador) Narrador faz um sinal de positivo se o escolhido for assassino e negativo se não for.

- Detetive, durma.

- Personagem que corresponde ao anjo, acorde. Quem você protegerá esta noite? (O anjo aponta para quem ele protegerá nesta rodada. O protegido pode ser qualquer jogador incluindo ele.)

- Anjo durma. (Se o anjo apontar para o mesmo jogador que o assassino indicou, esse jogador estará a salvo.)

- A Cidade acorda. Todos os jogadores abrem os olhos e percebem se os objetos estão equidistantes e distantes dos objetos que são opostos ou

incompatíveis. Caso não estejam, o sistema se reorganiza e, quando tudo estiver organizado, o narrador informa quem foi a vítima da noite ou se naquela rodada não houve vítima.

Narrador:

- Quem é o assassino da cidade? Nesse momento, todos os jogadores conversam sugerindo suspeitos e por que eles acham que é tal jogador. Após todos esboçarem suas opiniões, os jogadores mais indicados como suspeitos se defenderão por um tempo estipulado pelo narrador. Após a defesa ser feita, o narrador inicia uma votação. O jogador mais votado revela sua identidade e sai do jogo, podendo observar sem qualquer interferência.

Quando um jogador sair do jogo, é dado um tempo para o sistema se reorganizar, para aqueles que escolheram como ponto de equidistância o jogador que saiu escolherem outro. Lembrando que cada jogador precisa manter equidistância de um elemento de alta alavancagem. Cada participante deve se perguntar novamente se o seu objeto no sistema é incompatível ou oposto a um outro elemento que está no jogo. Se a resposta for sim, ele tem que se afastar daquele objeto.

Após a prisão de um jogador, inicia-se uma nova rodada, com todos de olhos fechados e o narrador chamando cada personagem mais uma vez. O processo se repete até que prendam os assassinos ou que o assassino mate todos os cidadãos, o anjo e o detetive. No caso de haver mais de um assassino, o jogo termina se o número de assassinos for maior que o de cidadãos, contando, também, o detetive e o anjo.

Possibilidades

O professor/pesquisador poderá, após cada rodada, iniciar uma nova ação aos objetos, como é sugerido no jogo “Triângulo”, ou esperar que encontrem o assassino para mudar de ação.

As possibilidades de ação são:

- 1- Os jogadores com os números 1, 2 e 6 se moverão pela sala até encontrarem suas posições de equidistância, mas todos os outros deverão permanecer no lugar e não se moverem. O professor/pesquisador pode optar por escolher os números com maior alavancagem ou mesclar objetos de alta alavancagem e baixa alavancagem.
- 2- Todos se movem até que o sistema se estabilize por si mesmo e todos “se sintam bem”; ou seja, equidistantes.

3- Podem surgir novas possibilidades de ação para os objetos no processo.

Ao final do jogo, é reservado um tempo para que cada jogador fale da sua experiência no jogo, quais as interferências que ele sofreu, o que modificou no seu jogo, como foi argumentar para continuar no jogo etc. É importante o professor/pesquisador estar sempre atento às interferências pelas quais o jogo está passando para coordenar melhor o bate-papo. Após a reflexão, pode ser iniciado um novo jogo modificando os personagens ou a ação dos objetos.

A oficina

É importante manter uma atmosfera criadora: todos estão criando, os que ensinam e os que aprendem. Todos devem inventar. E, nesta etapa, é necessário imaginar e praticar exercícios que ‘analise’ as estruturas musculares de cada participante (BOAL, 1991, p. 149).

1º dia

A princípio, os encontros foram pensados em duas aulas por dia, equivalentes a 1 hora e 20 minutos de oficina e cinco encontros, contabilizando 6 horas e 20 minutos de oficina. No primeiro dia, é importante estabelecer laços com os estudantes e fazer um apanhado de possíveis temas para se discutir no jogo. Quando o professor/cartógrafo adentra no universo da pesquisa, é essencial que estabeleça uma linguagem em comum com o estudante, principalmente em trabalhos em que o espectador é convidado a ser coautor da obra. É preciso estabelecer símbolos em comum: “um símbolo só é um símbolo se é aceito por dois interlocutores, o que transmite e o que recebe” (BOAL, 1991, p. 142). O que para o professor/pesquisador pode ser um tema relevante a ser trabalhado, para o estudante não surta efeito. É relevante ouvir o ambiente que está trabalhando para que ele possa contribuir de maneira efetiva na pesquisa e seja realmente coautor de todo esse processo.

O professor/pesquisador iniciará a oficina pedindo a um estudante ou mais para fazer um relatório do dia da oficina, no qual ele colocará o que aconteceu e suas impressões deste dia. Esse documento é pensado como diário compartilhado da turma.

1º momento: apresentação; jogo: roda e movimento – o professor orienta os alunos a fazerem um círculo, começando pelo professor, que vai dizer seu nome e fazer um

movimento. Todos que estão no círculo repetem. Essa ação se repete estudante por estudante até todos terem participado.

É um jogo de apresentação e de ser observado. Os estudantes podem estar envergonhados no início, pois é o primeiro jogo em que eles serão colocados em lugar de evidência.

2º momento: consciência corporal: de acordo com Boal (1991), é necessário que se tenha conhecimento de seu corpo e de torná-lo mais expressivo para que o espectador possa sair da passividade, deixando de ser objeto e passando a ser sujeito a ser protagonista. Jogo: eu sou o lápis – o estudante é convidado a imaginar que ele é um lápis e que a ponta desse lápis se move pelo seu corpo. O professor/pesquisador orienta o estudante a escrever seu nome, a fruta de que mais gosta, um lugar que gostaria de conhecer etc., utilizando a ponta desse lápis que se move pelo corpo. Exemplo: escreva seu nome com o cotovelo direito, escreva um segredo com as costas etc.

3º momento: concentração; jogo: sequência – esse é um jogo de atenção e concentração. O professor falará o nome de uma pessoa e irá para seu lugar. Essa pessoa falará o nome de outra pessoa, que está na roda, e irá para o lugar dela. Você sempre tem que trocar de lugar com as mesmas pessoas e não pode ser escolhido por outra. O último jogador escolhe o lugar do professor. Esse jogo acontece dentre várias rodadas. O professor/pesquisador pode acelerar o ritmo, trocar de lugar antes da pessoa que troca de lugar com ele chegar. O professor/pesquisador pode colocar mais ações dentro desse jogo, como, por exemplo, passar um objeto em sentido horário.

4º momento: tornando o corpo expressivo – Jogo do baile: neste jogo, o professor/pesquisador, em um primeiro momento, leva profissões variadas ou tipos diferentes de animais escritos em um papel (o professor pode levar ou podem ser usadas sugestões dos estudantes), para que os estudantes sorteiem um papel. O professor/pesquisador colocará dois papéis de cada espécie, profissão ou do tema que ele escolher. Cada estudante retirará um papel e guardará segredo do que foi sorteado. Após todos sorteaem, o professor coloca uma música ambiente e informa os estudantes que eles estão em um baile, que eles não podem falar e que só podem sair do baile quando acharem seu semelhante. Ou seja, eles teriam que se comunicar utilizando seu corpo. Eles têm que deixar claro através do corpo quem eles são.

5º momento: reflexão: Jogo do privilégio: um jogo que suscita a reflexão acerca dos privilégios que uma parcela da sociedade tem em relação à grande maioria.

Os jogadores se colocam um ao lado do outro. O professor/pesquisador fará perguntas e, ao final de cada pergunta, indicará quantos passos os jogadores darão de acordo com suas respostas. As perguntas podem ser construídas em conjunto com os estudantes. Aqui, seguem algumas sugestões de perguntas:

1. Se sua família esteve presente em sua infância e adolescência, dê um passo adiante.
2. Se foi prejudicado em arrumar um emprego por ser presidiário, dê um passo para trás.
3. Se sua casa já encheu de água ou se já perdeu algum bem por morar em área de risco, dê um passo para trás.
4. Se já estudou em instituição pública durante o ensino básico, fundamental ou médio, dê um passo para trás.
5. Se você teve problemas em fazer amigos na escola ou arranjar emprego em função da sua raça ou posição social, dê um passo para trás.
6. Se já ouviu piadas por conta da cor da sua pele, tipo de cabelo, por ser morador de periferia, dê um passo para trás.
7. Se já desejou ter outra cor de pele, dê um passo para trás.
8. Se mais de um membro de sua família foi preso, dê dois passos para trás.
9. Se foi seguido dentro de um estabelecimento de compras por um segurança, dê um passo para trás.
10. Se você terminou o ensino fundamental II no ano de escolaridade correto, dê um passo para frente.
11. Se você parou de estudar, dê dois passos para trás.
12. Se você trabalhava e estudava, dê um passo para trás.
13. Se tem sua liberdade de ir e vir sem medo de sofrer abuso ou violência sexual, dê um passo para frente.

6º momento: conhecendo melhor a turma: construir um mapa mental – O professor/pesquisador divide o quadro em três partes. Na primeira parte escreve: quais são seus privilégios? Pode servir de exemplo: casa própria, ensino médio completo, ter pai e mãe etc. Um estudante, por vez, vai ao quadro e coloca sua resposta. Após todos comentarem, o professor/pesquisador coloca a segunda pergunta: como você conquista um privilégio? Um estudante, por vez, responde à pergunta. O que quero modificar em minha realidade? Como modificar a minha realidade? Novamente, um estudante, por vez, responde à pergunta.

Após todos responderem às perguntas é aberta uma roda de bate-papo sobre as respostas. Nesse momento, é estabelecido o primeiro diálogo para saber os interesses e demandas dos estudantes.

7º momento: apresentação do primeiro jogo. “Cidade dorme”: jogar o jogo. O professor/pesquisador pode improvisar uma pequena história, utilizando, para explicar o jogo, informações que os estudantes deram. Na narrativa que o professor/pesquisador vai estabelecer, ele pode colocar algumas características elencadas pelos estudantes enriquecendo a narrativa do jogo e observando as reações que eles irão demonstrar.

7º momento: reflexão – roda de conversa sobre a oficina.

2º dia

1º momento: lembrando o que foi feito. Leitura do relatório do primeiro dia de oficina.

2º momento: consciência corporal: jogo do espelho. Os estudantes são divididos em duplas. Um fica de frente ao outro. Quando alguém iniciar um movimento, o outro prontamente repete, a intensão é um ser espelho do outro. O professor/pesquisador pode orientar quem inicia o movimento, pedir movimentos mais lentos, mais rápidos, e que eles se desloquem pelo espaço.

3º momento: tornando o corpo expressivo: observar e ser observado. Cinco ou mais jogadores são escolhidos, fazem uma fileira um ao lado do outro e saem de sala. O professor/pesquisador orienta esses estudantes a modificarem alguma coisa em suas vestimentas. Exemplos: tirar um brinco, colocar a blusa dentro da calça etc. Após todos modificarem alguma coisa, os jogadores voltam para sala em fileira na mesma posição que saíram e ficam em pé voltados para o restante dos jogadores que permaneceram em sala. O professor/pesquisador diz aos jogadores que estão em sala o que aconteceu com aqueles jogadores que estão em pé. Quando os jogadores acertarem o que aconteceu com cada um, é desfeita a mudança. O professor/pesquisador pode repetir mais vezes pedindo outros tipos de modificações, como trocar de lugar na fila, fazer trocas grandes, que deixe claro o que foi trocado, fazer trocas pequenas dificultando encontrar as mudanças ou não fazer troca alguma.

4º momento: tornando o corpo expressivo: eu sou o cenário – O professor/pesquisador pré-seleciona alguns lugares, se possível lugares que os estudantes sugeriram, ou que, ao menos, remetam às repostas que eles deram no encontro passado.

Logo após, é estabelecido o espaço de cena. Um estudante, por vez, entra em cena falando o que ele é e congelando em uma representativa. Exemplo: o estudante entra em cena e diz: eu sou o coqueiro. Daí, ele congela, e assim sucessivamente até todos entrarem e comporem o cenário.

5º momento: concentração: jogo das cadeiras – Um jogo que suscita a reflexão acerca dos sistemas estabelecidos e das relações e inter-relações desenvolvidas pelas pessoas.

O professor/pesquisador orienta os estudantes a espalharem suas cadeiras pelo espaço, onde está ocorrendo a oficina. O professor/pesquisador solicita a um jogador para iniciar o jogo. Os demais jogadores sentam em suas cadeiras. Eles podem mudar de cadeira. É solicitado pelo professor/pesquisador que todos os jogadores não utilizem a fala neste jogo. Os jogadores podem encontrar outro meio de se comunicar. Apenas um jogador fica de pé e é colocado distante da cadeira vazia. O objetivo desse jogador é sentar-se em uma cadeira vazia. O objetivo dos outros jogadores é não deixar esse jogador se sentar. Nenhum jogador pode encostar, empurrar, segurar e/ou usar de força bruta para impedir o jogador, que está de pé, de se sentar. Os jogadores podem trocar de lugar para dificultar a missão do jogador que está de pé. Quanto mais concentrados os jogadores estão, mais difícil a missão do jogador que está de pé se torna. O jogo termina quando o jogador que está de pé conseguir se sentar.

Após cada rodada, o professor/pesquisador conversa com os estudantes sobre o jogo, o que é mais fácil, o que é difícil, qual foi a sensação de ficar de pé, qual foi a sensação de jogar o jogo e quais estratégias eles utilizaram. Se acontecer alguma situação interessante para refletir, esse é o momento em que professor/pesquisador se colocará na roda. É orientado a jogar, pelo menos, três rodadas deste jogo, pois demanda um tempo de entendimento do jogo. Ao jogarem novamente o jogo, novas situações aparecem.

6º momento: conhecendo melhor a turma. Recortando e colando. Utilizando as informações coletadas na atividade do dia anterior, o professor/pesquisador coletará imagens que se assemelhem à descrição dos estudantes. Para complemento às imagens, é interessante o professor levar jornais e revistas velhas. O professor/pesquisador dividirá a sala em grupos de até quatro pessoas e fará novamente as perguntas: quais são seus privilégios? Como você conquista um privilégio? O que quero modificar em minha realidade? Como modificar a minha realidade? Os estudantes vão responder em grupo desta vez, mas não utilizando palavras. Eles utilizarão as imagens de recortes de jornal e

revista. Após separar as imagens e colá-las em um papel, o professor/pesquisador organizará os estudantes em um círculo e cada grupo apresentará suas respostas.

7º momento: reflexão – roda de conversa sobre a oficina.

3º dia

1º momento: relembando o que foi feito. Leitura do relatório do segundo dia de oficina.

2º momento: consciência corporal: caminhada pelo espaço. O professor/pesquisador estabelece junto aos estudantes uma sequência a ser seguida. Por exemplo: quando falar número 1, todos pulam; 2, congela; 3, deita no chão; 4, imitar um senhor de 200 anos; 5, fazer o som de um animal etc. Após ser estabelecida a sequência, o professor/pesquisador pode brincar com o ritmo dessa caminhada pedindo para eles alterarem a velocidade e explorarem os planos alto, médio e baixo. Quando os estudantes estão no momento de reflexão da oficina, o professor/pesquisador questiona como foi fazer esta experiência, o que modificou no seu corpo e o que foi mais difícil de fazer.

2º momento: tornando o corpo expressivo: fotografia. Os estudantes continuam sua caminhada pelo espaço. O professor/pesquisado pré-seleciona alguns lugares; se possível, lugares onde os estudantes vêm trabalhando desde o primeiro dia. Enquanto os estudantes caminham, o professor pede aos alunos uma fotografia de um lugar X em dez segundo e começa a contagem. Quando o professor termina a contagem, ele diz FOTO. Todos os estudantes congelam em uma pose que remete ao lugar que o professor pediu. Assim que todos congelarem, o professor pede para eles continuarem a caminhada pelo espaço, e assim sucessivamente até terminarem as sugestões de fotografias.

3º momento: atenção; jogo: Casa, morador e terremoto – este é um jogo de atenção e concentração. Estabelecer relação com o morar. O jogo acontece da seguinte maneira: a turma é dividida em trios. Um ou dois estudantes, que estiver(em) sem trios, falará(ão) casa, morador ou terremoto. Os trios estarão formando uma casa com um morador. Quando os jogadores que estão sem trio disserem casa, aqueles jogadores que estão representando a casa precisam mudar e formar uma casa em cima de outro morador. Quando disser morador, os moradores saem em busca de outra casa. E quando for dito terremoto, o trio se desfaz e vai se recompor com outra formação. O objetivo dos jogadores que estiverem sem trio é encontrarem um trio, fazerem parte de uma casa ou serem moradores.

4º momento: apresentação do segundo jogo “Triângulo” e do jogo “Número 6 e a Vila”.

5º momento: reflexão – roda de conversa sobre a oficina.

4º dia

1º momento: relembando o que foi feito. Leitura do relatório do terceiro dia de oficina.

2º momento: conhecendo o corpo – Luta de boxe a distância: este é um jogo que simula uma luta de boxe. A primeira regra a ser estabelecida com os estudantes é que eles não podem se tocar. A turma é dividida em duplas. Cada dupla simulará uma luta. É importante que eles não se toquem, porém que eles simulem corporalmente tantos os golpes dados como os recebidos. Para que facilite o trabalho do professor/pesquisador, ele pode pedir para cada dupla simular sua luta, pedindo até para que os outros estudantes componham a cena da luta de boxe ou todos lutam ao mesmo tempo.

3º momento: a partir das perguntas que foram trabalhadas na oficina, até o dado momento, quais são seus privilégios? Como você conquista um privilégio? O que quero modificar em minha realidade? Como modificar a minha realidade? O professor/pesquisador em conjunto com os estudantes escolhem um tema que mais chamou a atenção e que eles gostariam de refletir para ser discutido no jogo.

Os estudantes são convidados a relembrem como são os jogos “Cidade dorme” e “Triângulo” e quais são os personagens que estão nos jogos, e a refletirem a possibilidade de adaptarem o tema escolhido dentro desses jogos. Nesse momento, o professor/pesquisador orienta os alunos a escolherem/criarem os personagens que representariam o narrador, o assassino, o detetive, o corrupto, o anjo e o cidadão dentro do tema escolhido. Para representar os números do jogo “Triângulo”, foi sugerido pelo pesquisador que eles substituam por elementos que poderiam se encaixar no tema proposto.

4º momento: dividir os estudantes em grupos e elaborar as cartas e etiquetas da maneira que foi acordado.

Jogando os jogos “Cidade dorme” e “Triângulo” utilizando os personagens e etiquetas personalizados pelos estudantes e as regras originais dos jogos.

5º momento: roda de conversa sobre como os jogos ficaram.

5° dia

1° momento: relembando o que foi feito. Leitura do relatório do quarto dia de oficina.

2° momento: Jogando a fusão de “Cidade dorme” e “Triângulo”.

A partir de todo o debate feito na oficina e de acordo com as criações e modificações, o professor/pesquisador orienta os alunos a jogarem a fusão dos dois jogos. Seria interessante se o professor/pesquisador em conjunto com os estudantes dessem um nome ao jogo.

O ato de jogar, segundo Johan Huizinga (2008) e Roger Caillois (2017), é uma ação livre e representacional, o que, para o pensamento crítico do cidadão, é de extrema importância, tendo em vista as possibilidades de reflexão que o jogo oferece. O jogo fortalece a identidade em relação ao espaço e ao senso comunitário, ações que podem servir de facilitadoras à reinserção social do indivíduo e que possam oferecer ao estudante/encarcerado a possibilidade de simular ações de cunho decolonial, ações que vão contra o sistema de maneira que ele não aja contra as leis. De que através do jogo teatral ele reflita e perceba que, talvez, se ele soubesse que tal sistema estivesse agindo sobre ele, isso permitiria que ele fizesse outras escolhas.

Quando se pensa na arte, o jogo proporciona para o estudante/encarcerado a possibilidade de vivenciar a arte corporalmente, de poder criar através do representar. É proporcionado ao estudante ter percepção de seu corpo, de tornar seu corpo ativo para a vivência teatral, torná-lo expressivo ou, melhor dizendo, que ele possa ter acesso a uma outra maneira de se expressar. Muitas das vezes, utilizamos a fala ou a escrita e esquecemos que nosso corpo também fala. O corpo ganha a possibilidade de representar algo. O corpo sai do lugar de passividade e passa a ser criador, a ser protagonista. O teatro dá a ele a possibilidade de ensaiar a realidade como nos diz Boal (1991).

Em conjunto com a consciência corporal, é possibilitado ao estudante/encarcerado refletir sobre a sociedade e como ele se vê nela. Mediante as propostas de jogos e momentos de reflexão, é proporcionada uma troca de conhecimento e são colocadas situações que ele possa debater com o colega e com o professor. Os momentos de reflexão permitem ao estudante/encarcerado se colocar no lugar do outro, olhar para a sociedade de outro “ângulo” e juntos procurarem opções para sanar as necessidades daquele problema, seja de maneira momentânea ou até mesmo fantasiosa.

O que realmente importa é que o estudante comece o exercício de pensar decolonialmente sobre seu lugar na sociedade, seus direitos e deveres e que ele possa fazer uma nova reflexão sobre o que o levou a ter sua liberdade cerceada. Sustentamos que a maneira como ele reconquistará sua liberdade pode ser pensada por meio do jogo teatral, dando a possibilidade de rever as ações que o colocaram dentro do sistema carcerário, que, na maioria das vezes, faz parte de um sistema colonial hegemônico, o qual preestabelece ações que muitas pessoas reproduzem na tentativa de buscar meios de melhorar sua subsistência.

A sustentabilidade é encontrada na oficina a partir do conceito definido por Siqueira (2010) de sustentabilidade ampliada, que, através da reflexão feita por meio do jogo, da arte, de representar algo, possibilita a vivência desse conceito tão amplo em busca do Bom Viver de acordo com Acosta (2016). A oficina proposta tem, entre seus objetivos, a inserção do jogador no contexto da prática artística na tentativa de buscar maior valorização na cultura do estudante, tornando-o coautor no processo de ensino e ser ator protagonista na criação da oficina e na participação dos jogos. Sendo assim, a oficina oferece ao estudante/jogador refletir suas demandas sobre a sociedade de maneira prática e artística através da autorrepresentação de modo a resgatar sua autoestima e seu pertencimento à sociedade

Como acompanhamos a fala de Harvey (2005), podemos ver as prisões no Brasil como resultado do tempo atual e de como o poder está ligado à apropriação do tempo e do espaço. A arte entra na contramão desse pensamento e é colocada, aqui, como espaço de subversão da realidade, sendo que ela pode acarretar a reflexão sobre o tempo e o espaço, encorajando o estudante/encarcerado a refletir sobre as ações da sociedade e como isso interfere em sua vida cotidiana. O direito à cidade e à espoliação gerada pelo consumismo entra em debate quando é questionada a reinserção ao convívio social e as dificuldades encaradas pelo encarcerado ao retorno e pertencimento à sociedade. A oficina é pensada para fortalecer o senso comunitário à cultura individual e local e sua reflexão sobre o seu lugar na sociedade por meio dos jogos.

A reflexão que gostaria de trazer é que o jogo possibilita uma gama de possibilidades para pensar a sociedade em geral, seus atos e ações, pois, toda vez que o estudante se dispõe a jogar, o jogo proporciona a ele o aprendizado de novas estratégias e o treinamento das estratégias já aprendidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por que ainda temos que lutar por uma educação justa, de qualidade, de fácil acesso, libertadora? Por que “certos” conhecimentos são tratados com mais importância? Por que o nosso processo de ensino é pautado na meritocracia? Por que o nosso País é tão desigual? Esses e outros por quês permearam meu pensamento no decorrer deste processo de dissertação. Foram muitas idas e vindas, muitas modificações no processo.

Percebi, nas cicatrizes do meu corpo, como o processo de ensino é frágil e desigual, pois, como sempre estudei em escola pública e nunca fui de frequentar as “melhores” salas da escola, tive uma enorme dificuldade de escrever esta dissertação. Como pobre que sou, não pude me dar o luxo de me dedicar 100 por cento aos estudos. Precisei trabalhar e conciliar estudo, trabalho, ser dona de casa, ser mãe. É assim que “funciona” para um pobre quando ele resolve estudar e é essa a realidade de quem escreve esta dissertação, que sabe que existem realidades muito mais complexas que esta.

Quando pensamos no sistema carcerário brasileiro, onde descartamos aqueles que não respondem com êxito às demandas da sociedade, encontramos, muitas vezes, histórias parecidas, muitos Joãos e Marias, que passaram pelo sistema educacional e que foram por ele repelidos de alguma maneira, seja porque precisavam batalhar desde cedo para ajudar a família ou, simplesmente, que de simples não tem nada, queriam ter acesso a bens materiais e qualidade de vida, que, de alguma maneira, lhes foram negados.

O objetivo desta dissertação não é oferecer uma resposta pronta a essa situação nem definir qual caminho terá que ser seguido. O intuito da pesquisa foi pensar e acreditar que o pobre tem o direito de um ensino de qualidade, que valorize sua cultura e seus conhecimentos já estabelecidos. É poder refletir sobre como o sistema é pautado no pensamento hegemônico, um pensamento em grande parte explorador e opressor, e, a partir dessa percepção e dentro da realidade de cada indivíduo, pensar em maneiras de ir contra esse pensamento hegemônico sem ser punido pelo sistema.

Através da Arte, do jogo, do lúdico, busco a tentativa de possibilitar uma reflexão sobre a sociedade ou de, ao menos, instigar o estudante encarcerado a pensar como, de fato, ele vai querer modificar sua realidade. Não posso garantir respostas prontas e nem que as respostas a que esse ou aquele indivíduo chegar servirá para o outro. Até porque o que foi proposto é trabalhar com um coletivo sem reprimir as necessidades individuais e impossibilitar que o outro a tenha. Porém, de alguma forma, se o estudante se permitir, ele será modificado, ao menos naquele instante em que admitiu jogar.

A cartografia, de acordo com Passos *et al.* (2009), perpassa pelo conhecer que está atrelado ao fazer: você conhece a partir do momento que se coloca em ação. Esse pensamento permeou todo o processo de criação e desenvolvimento desta proposta, desde a vivência da pesquisadora refletindo sobre seu processo de alfabetização, pois foi daí que surgiu a vontade de pensar em uma educação menos desinibidora e repressora, até a inserção no mestrado e a escolha do ambiente de estudo, que era o local onde trabalhava.

Além das questões postas, que levo como provocativas para minha vida, as provocações que abarcaram toda esta reflexão e a criação da oficina foram pensadas para que a arte possa ser vista enquanto espaço de subversão da realidade, de como ela afirma e reafirma o sentimento de pertencimento à sociedade para aquela pessoa que foi desprovida da liberdade. Como esse ser conquista e lida com a liberdade?

Como Boal (1991) diz, todo teatro é político e tudo que o homem faz é política. O ato de um estudante privado de liberdade é político.

Como os jogos que dão base à oficina possibilitam uma reflexão acerca da sociedade, quando você possibilita o estudante escolher qual assunto é pertinente a ele, é um ato libertário, uma possibilidade de refletir sobre o que o aflige buscando meios de construir novos sistemas.

O jogo “Triângulo” proporciona vivenciar um sistema de dependência. Como o estudante, a partir de sua interpretação, consegue refletir se essa dependência é boa ou ruim e, se necessário, como conseguir desfazer essa dependência? Esse questionamento é uma das maneiras de esse corpo conquistar a liberdade. De pouco adianta esse corpo físico conquistar a liberdade física, pois, como os dados mostram, o número de cidadãos que regridem e voltam ao sistema carcerário é avassalador. Com isso, a liberdade não se trata de algo velado. Todavia, quando você proporciona ao indivíduo privado de liberdade refletir sobre a sociedade ter deixado, muitas das vezes, preestabelecidas condições de desigualdade social, talvez, ele possa “quebrar” as barreiras estabelecidas e proporcionar a liberdade para seu corpo.

Enfim, o término deste processo não nos levou a conclusão alguma fechada, mas ampliou nossos olhares para as diversas questões que foram levantadas. Certa de que os caminhos da pesquisa são diversos e podem se modificar, o que foi apresentado é que, através da arte, do lúdico, possa se pensar em uma metodologia de educação que fortaleça a identidade cultural do indivíduo e que o estudante possa ser ator principal no processo de aprendizagem. Que essa metodologia possa ir além e proporcionar a esse cidadão, que se encontra dentro de uma instituição de privação de liberdade, refletir sobre a sociedade,

como ela é formada e os motivos coloniais nela existentes, que o levaram a ter perdido sua liberdade.

REFERÊNCIAS

- ACOSTA, Alberto. *O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos*. São Paulo: Autonomia Literária/Elefante, 2016.
- ADORNO, Theodor W. Teoria da semicultura. *Educação e Sociedade*, ano 17, n. 56, p. 24-56, set./dez. 1996.
- ALMEIDA Júlio Gomes de; SANTOS RÓGERIO Queiroz dos. Educação escolar como direito: a escolarização do preso nas legislações penal e educacional, RBPAE - v. 32, n. 3, p. 909 - 929, set./dez. 2016. file:///C:/Users/fF/Downloads/62926-290955-1-PB.pdf
- BAZILIO, Rosa Maria Galvão. *O desinteresse dos alunos e o papel dos pais com o processo de ensino aprendizagem no contexto da gestão escolar*. 2009. Monografia (Especialização) – Cruzeiro do Oeste, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/1272/Bazilio_Rosa_Maria_Galvao.pdf?squence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 18 jul. 2019.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Consulta Pública. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 31 maio 2019.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL, Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. ... Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, MEC/SEF/COEJA. 1997
- BOAL, Augusto. *Teatro do Oprimido e outras políticas*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira. 1991
- BRUNDTLAND, Gro Harlem — “Our Common Future – The World Commission on Environment and Development” – Oxford University, Oxford University Press, 1987.
- CABRALL, Cleber; BORGES, Diogo. Rizoma: uma introdução aos Mil Platôs de Deleuze e Guattari. *Revista Critério*, 2016. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/336634921/Rizoma-uma-introducao-aos-Mil-Platos-de-Deleuze-e-Guattari-Cleber-Cabral-e-Diogo-Borges>>. Acesso em: 18 maio 2019.
- CAILLOIS, Roger. *Os jogos e os homens: A máscara e a vertigem*. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.
- CHIARADIA Bruna. *Virgínia Kastrup parte 1- Seminário Epistemologias: transversalidades nas artes da cena*. Belo Horizonte: UFMG, 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=0JNAQ0tmUrM>>. Acesso em: 18 jan. 2018.
- COSTA, Luciano Bedin da. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. *Revista Digital do LAV*, Santa Maria, v. 7, n. 2, p. 66-77, maio/ago. 2014.
- D’AMBROSIO, Ubiratam. *Transdisciplinaridade*. São Paulo: Palas Athena, 1997.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Ed. 34, 2000. v. 1.
- DICIONÁRIO Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2020. Disponível em: <<https://dicionario.priberam.org/economicismo>>. Acesso em: 13 dez. 2020.

- ECO, Umberto. *Obra Aberta*. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- PASSOS, E. KASTRUP, V. DA ESCÓSSIA, L. *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade* / orgs. Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia. – Porto Alegre: Sulina, 2015. 207 p.
- ESCÓSSIA Liliana da; KASTRUP Virgínia; PASSOS Eduardo Passos. *Pistas do Método da Cartografia*. Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- FEIJÓ, José Roberto de Oliveira; VIEIRA Jarbas Santos. A Base Nacional Comum Curricular e o conhecimento como commodity. v. 22, n. 1, jan./mar. 2018. Disponível em:
<<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/viewFile/edu.2018.221.04/60746118>>. Acesso em: 2 jul. 2019.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. 27. ed. Rio de Janeiro. Vozes, 1999.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Tradução Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 14. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- GOMES, Karina Barra; NOGUEIRA, Sonia Martins de Almeida. Ensino da Arte na escola pública e aspectos da política educacional: contexto e perspectivas. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 583-596, out./dez. 2008.
- HAACK Soraia, MORAES, Lidiane Cirilo de; HOFFMANN, Daiane Gaio. ARTE PRODUZINDO TRANSFORMAÇÃO E HUMANIZAÇÃO CAMARGO. Acessado em 21/10/2020. Disponível em: https://www.univel.br/sites/default/files/conteudo-relacionado/arte_produzindo_transformacao_e_humanizacao.pdf
- HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 2005.
- HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- IBGE. Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil. *Estudos e Pesquisas Informação Demográfica e Socioeconômica*, n. 41. 2019 Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf>. Acesso em: 9 dez. 2020.
- KAGAN Sacha. *Village Triangles expanded systems thinking games to playfully learn about complex systems*.
- KLUGE Alexander; VOG Joseph. *O que é um rizoma?* Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=2k-wWziPk-g>>. Acesso em: 18 maio 2019.
- KOWARICK, Lúcio. *Escritos Urbanos*. São Paulo: Editora 34, 2000.
- LATOUCHE, Serge. *Pequeno tratado do decrescimento sereno*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

LEI Nº 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

Lei nº. 7.210, de julho de 1984. Lei de Execuções Penais – LEP Disponível em: <http://www.dji.com.br/leis-ordinarias>.

LEFEBVRE, Henri. *O direito à cidade*. São Paulo: Centauro, 2001.

MARTÍN-BARBERO, J. Ofício de cartógrafo: Travessias Latino-Americanas da Comunicação na Cultura. Edições Loyola, São Paulo, 2004.

MINAS GERAIS. *Currículo Referência de Minas Gerais*. 2019. Disponível em: <<https://www.novaconcursos.com.br/arquivosdigitais/erratas/14710/18878/curriculo-referencia-minas-gerais.pdf>>. Acesso em: 5 nov. 2020.

NUNES, João Arriscado. O Resgate da Epistemologia: In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra. Biblioteca Nacional de Portugal, 2009.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. *Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil*. Belo Horizonte. Educ. rev. vol.26 no.1. 2010

OSTROWER, Fayga. *A sensibilidade do intelecto: visões paralelas de espaço e tempo na arte e na ciência*. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Vozes, 2014.

PASSOS, E. KASTRUP, V. DA ESCÓSSIA, L. Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade / orgs. Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia. – Porto Alegre: Sulina, 2015. 207 p.

_____ KASTRUP, V. Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade / p. 32-51. orgs. Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia. – Porto Alegre: Sulina, 2015. 207 p.

_____ BARROS, R B, KASTRUP, V. Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade / p. 76-91 orgs. Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia. – Porto Alegre: Sulina, 2015. 207 p.

_____ PASSOS, E.; EIRADO, A. Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade / p. 109-130 orgs. Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia. – Porto Alegre: Sulina, 2015. 207 p.

PERES, José Roberto Pereira. Questões atuais do Ensino de Arte no Brasil: O lugar da Arte na Base Nacional Comum Curricular. Revista 834- 1764- 1- SM- Artigo Revisado em 29-06-2017 Disponível em: <<file:///C:/Users/ff/Downloads/1163-2512-1-SM.pdf>>. Acesso em: 2 nov. 2020.

PEZZINI, Clenilda Cazarin; SZYMANSKI, Maria Lídia Sica. *Por onde andar o desejo de aprender dos alunos?* 2007. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_clenilda_cazarin_pezzini.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2019.

POPULAÇÃO carcerária brasileira chega a mais de 622 mil detentos. 2016. Disponível em: <<http://www.justica.gov.br/news/populacao-carceraria-brasileira-chega-a-mais-de622-mil-detentos>>. Acesso em: 26 jul. 2018

QUIJANO, Anibal. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf>. Acesso em: 25 maio 2019.

RESENDE, Maria Aparecida Mendes; DINALLI, Celina Davin Ferreira. *Plano de Desenvolvimento Institucional: Escola Estadual Detetive Marco Antônio de Souza*. São João del-Rei, 2017.

SANTOS, Akiko. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, p. 71-83, jan./abr. 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa, "*Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes*". Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra Revista. Coimbra. *Crítica de Ciências Sociais*, 78, 3-46. 2007

SALVATIERRA, Eliany. *Ecossistema cognitivo e comunicativo*. USP. 2007. Disponível em: <<http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/201.pdf>>. Acesso em: 4 jul. 2019.

SEMIS, Laís; ANUNCIATO, Pedro. Qual a melhor forma de organizar as carteiras na sala de aula? *Nova Escola*, 2018. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/11093/qual-e-a-melhor-forma-de-organizar-as-carteiras-na-sala-de-aula>>. Acesso em: 2 jul. 2019.

SECCHI, Leonardo. *Políticas Públicas, conceitos, esquemas de análise, casos práticos*. São Paulo, Trilha 2. ed. 2013.

SIQUEIRA, Adilson. *A personagem desconstruída: argumentos para uma arte cênica não-logocêntrica*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo, 2005.

SIQUEIRA, Adilson. *Arte e Sustentabilidade Argumentos para a pesquisa eco-poética da cena*. *MORINGA-Artes do Espetáculo*, v. 1, 87-99, 2010.

SIQUEIRA, Adilson. *Diretrizes do Grupo Transdisciplinar de Pesquisa em Arte e Sustentabilidade*. s/d. Disponível em: <<https://docs.google.com/a/arteesustentabilidade.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=YXJ0ZWVzdXN0ZW50YWJpbGlkYWRLmNvbXx3d3d8Z3g6ZGQyZDBlYjVzMzNkOTkx>>. Acesso em: 23 maio 2019.

SIRJALEA. *Filosofia para Profanos – Deleuze/Rizoma*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=4h9DZs9cwE0>>. Acesso em: 18 maio 2019.

SOARES; Alessandro Rosa. *A Importância da Arte para a Socialização*. *Revista Ibero Americana*. 2007. Disponível em: <http://www.rieoei.org/opinion42.htm> acesso em: 4 janeiro 2021.

SOARES, Karine da Silva; BACZINSK, Alexandra Vanessa de Moura. *A meritocracia na educação escolar brasileira*. *Temas & Matizes*, Cascavel, v. 12, n. 22, p. 36-50, jan./jun. 2018.

SOUZA, Jessé. *Ralé brasileira quem é e como vive*. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2011.

TONCHE, Josiane Cipriano da Silva. *O desinteresse dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental pela educação escolar: causas e possíveis intervenções*. Universidade Federal do Paraná, 2014. Disponível em:

<<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/47110/JOSIANE%20CIPRIANO%20DA%20SILVA%20TONCHE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 2 jul. 2019.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

SITES

Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2019. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2020/10/anuario-14-2020-v1-interativo.pdf>

INQUERÍTO, Renan. Rap da Linha Abissal. Posto online no dia 20 dezembro 2017, consultado o 04 janeiro 2021. URL: <http://journals.openedition.org/rccs/6850>; DOI: <https://doi.org/10.4000/rccs.6850>

Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (Infopen) de 2016. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/dl/infopen-levantamento.pdf>

MANSUR, Rafaela. Despreparada, mais da metade dos presos volta à criminalidade. <https://www.otempo.com.br/cidades/despreparada-mais-da-metade-dos-presos-volta-a-criminalidade-1.2183725>

Por que ricos ficaram mais ricos e pobreza explodiu na pandemia? ... - Veja mais em <https://economia.uol.com.br/noticias/rfi/2020/09/30/por-que-ricos-ficaram-mais-ricos-e-pobreza-explodiu-na-pandemia.htm>

Racionais MC's. *Diário de Um Detento. Sobrevivendo no inferno*. 1997. São Paulo. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/racionais-mcs/63369/>

Sistema Prisional em Números. <http://www.cnmp.mp.br/portal/relatoriosbi/sistema-prisional-em-numeros>.