

Educação popular e arte: novas tessituras em um assentamento rural

Thelma Maria Grisi Veloso¹, Karolina Mirella Oliveira Pereira Costa², Leonardo Farias de Arruda³, Ludwig Félix Machado Leal⁴

Resumo

Neste texto, relata-se uma experiência de extensão universitária na área da Psicologia Social Comunitária, realizada, no meio rural, com crianças e adolescentes de um assentamento constituído pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) (Campina Grande/PB). Aliou-se à proposta da Educação Popular a utilização de linguagens artísticas. As oficinas psicopedagógicas realizadas com as crianças e os adolescentes assentados tiveram como objetivo estimular o gosto pela leitura, a reflexão crítica e o protagonismo social. Recorreu-se às diversas linguagens artísticas, entre elas, o método do Teatro do Oprimido proposto por Augusto Boal. Neste trabalho, são relatadas as oficinas realizadas com esse grupo que culminaram com a apresentação de uma encenação teatral para a comunidade. As linguagens artísticas foram um recurso potente para colocar em prática a proposta de acordo com as premissas da Educação Popular.

Palavras-chave

Educação popular. Arte. Oficinas psicopedagógicas.

¹ Doutora em Sociologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, Brasil; estágio sanduíche na Università degli Studi di Roma La Sapienza, Itália; psicóloga; professora do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Saúde e do Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba, Brasil. E-mail: tgrisiveloso@gmail.com.

² Mestranda em Psicologia na Universidade Federal de Pernambuco, Brasil; psicóloga. E-mail: karolinamirellaoliveira@gmail.com.

³ Graduando em Psicologia na Universidade Estadual da Paraíba, Brasil; membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Envelhecimento e Saúde (GEPES-UEPB). E-mail: nado.lfa@gmail.com.

⁴ Mestrando em Psicologia Social na Universidade Federal da Paraíba, Brasil. E-mail: ludwigleal@gmail.com.

Popular education and art: new interlaces in a rural settlement

Thelma Maria Grisi Veloso⁵, Karolina Mirella Oliveira Pereira Costa⁶, Leonardo Farias de Arruda⁷, Ludwig Félix Machado Leal⁸

Abstract

A university extension experience in the area of Social Community Psychology, carried out in the rural environment involving children and adolescents living in a rural settlement is reported here. This settlement is composed by Peasants of the Landless Rural Workers Movement (the MST) from Campina Grande, State of Paraíba, Brazil. They mixed the Popular Education approach and other artistic languages together. The psycho-pedagogical workshops carried out with the children and the adolescents of the settlement had in mind stimulating their interest in reading, their critical thinking and social protagonism. Many artistic languages were pursued, among these, Augusto Boal's method of the Theatre of the Oppressed. In this text, we report the workshops carried out with this group, which culminated with a theatre presentation for the community. The artistic languages represented a powerful resource to put the proposal in practice, according to the premises of the Popular Education method.

Keywords

Popular Education. Art. Psycho-pedagogical workshops.

⁵ PhD in Sociology, Paulista State University Júlio de Mesquita Filho, State of São Paulo, Brazil; sandwich internship at Università degli Studi di Roma La Sapienza, Italy; psychologist; professor of the Postgraduate Program in Health Psychology and of the Postgraduate Program in Social Work, State University of Paraíba, State of Paraíba, Brazil. E- mail: tgrisiveloso@gmail.com.

⁶ Master degree student in Psychology, Federal University of Pernambuco, State of Pernambuco, Brazil; psychologist. E-mail: karolinamirellaoliveira@gmail.com.

⁷ Undergraduate student in Psychology, State University of Paraíba, State of Paraíba, Brazil; member of the Group of Studies and Research in Aging and Health (GEPES-UEPB). E- mail: nado.lfa@gmail.com.

⁸ Master degree student in Social Psychology, Federal University of Paraíba, State of Paraíba, Brazil. E- mail: ludwigleal@gmail.com.

Introdução

A Educação Popular (EP), apresentada inicialmente por Paulo Freire como uma proposta de alfabetização de adultos, consolidou-se, no Brasil, nas décadas de 1980 e 1990, como uma prática que ressaltava a participação política, a organização popular, a consciência crítica, a defesa de direitos, a cidadania e a garantia das necessidades básicas (FANTIN, 2005, BRANDÃO; FAGUNDES, 2016). Nesse período, a prática da EP conquistou um grande espaço nos trabalhos desenvolvidos em organizações não governamentais, sindicatos, movimentos populares de saúde, movimentos ambientalistas e movimentos dos direitos das crianças e dos adolescentes, entre outros.

Fantin (2005) refere, no entanto, que, no final do século 20, algumas experiências em educação popular começaram a apresentar sinais de cansaço e desmotivação. Isso resultou em menos envolvimento de pessoas, em geral, e de líderes. Foi preciso repensar em novos modos de trabalhar de forma coletiva com setores populares. De acordo com a autora, a EP encontrou nas linguagens artísticas uma nova forma de se fazer educação popular no Brasil. E cita uma série de experiências que começaram em 1998 e que apontam para uma prática de EP totalmente articulada com a arte. Entre essas experiências, destacam-se: o fazer coletivo de murais em universidades, escolas e bairros pobres da cidade, as passeatas no centro da cidade em formato de dança de roda, os movimentos de arte e brincadeira itinerantes nos bairros da cidade, entre outras. Para a autora, o papel da arte, na prática de EP, é relevante, sobretudo, em razão dos seus efeitos, porque “afasta o medo, encara o desafio de traduzir a dor e a indignação e instiga a resistência de tantos educadores populares” (FANTIN, 2005, p.7).

Recentemente, destacam-se os trabalhos de EP com arte cinematográfica, realizados por Santos (2017) e Campos e Lobo (2016), além dos trabalhos com EP em saúde, de Batista *et al.* (2015), feitos com um grupo de idosos da Estratégia Saúde da Família (ESF), cuja ferramenta artística foi a dança, e o trabalho de Maffaccioli *et al.* (2019), em um hospital, desenvolvido com pessoas internadas para tratar tuberculose usando-se oficinas de teatro e de música.

Fantin (2005) enuncia que essas novas formas de fazer educação popular despertam a atenção de pesquisadores para as novas demandas neste século que exigem cada vez mais uma aproximação entre arte, saúde e a educação popular, que, compromissada com o desenvolvimento da reflexão crítica, constrói, por meio de novas linguagens, um terreno fértil para que as pessoas possam se tornar protagonistas de suas vidas e transformar a realidade.

Aliando-se a essa nova forma de fazer educação popular, desenvolvemos, de 2008 a 2019, oficinas psicopedagógicas com crianças e adolescentes, vinculadas a um projeto de extensão universitária, na área da Psicologia Social Comunitária, realizado no Assentamento Rural Pequeno Richard (Catolé de Boa Vista, Campina Grande-PB), constituído pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST). Apostamos no diálogo profícuo entre a metodologia participativa da educação popular e as linguagens artísticas. Nessa perspectiva, este texto se propõe a relatar o processo que culminou com a apresentação de uma encenação teatral realizada com esse grupo

Metodologia

Metodologias participativas são as ferramentas que possibilitam a atuação de membros de um grupo ou comunidade sobre seus problemas, com o propósito de encontrar soluções para essas demandas, visando a transformações políticas e sociais. O desenvolvimento das metodologias participativas está associado à tentativa de superar as dicotomias entre a teoria e a prática e entre investigadores e investigados (PADILLA, 2017). A EP como metodologia participativa deve ser pensada como um conhecimento em ação que produz territórios de subjetivação criativos e produtores de possibilidades (CAMPOS; PANÚNCIO-PINTO; SAEKI, 2014).

Brandão e Fagundes (2016) afirmam que a EP como uma ferramenta participativa ressalta a libertação de sujeitos como seres sociais e políticos, com a proposta de uma educação democrática para além da lógica dominante. A arte alia-se a esses propósitos porque é uma ferramenta capaz de fomentar infindáveis possibilidades de diálogo e vias que potencializam espaços para a troca de ideias em direção às transformações sociais por meio da participação (ANDRADE; VELÔSO, 2015).

No trabalho de extensão no Assentamento Pequeno Richard, realizamos oficinas psicopedagógicas com crianças e adolescentes e visitas domiciliares aos assentados. Quanto às oficinas, o grupo foi dividido em subgrupos de acordo com a faixa etária. O número de participantes médio foi dez por oficina. Os temas foram sugeridos pelos próprios participantes numa oficina planejada para esse fim.

Para realizar as oficinas, utilizamos a proposta da oficina criativa desenvolvida por Alessandrini (1996). As oficinas foram divididas em quatro etapas: etapa de sensibilização, em que os participantes foram estimulados a refletir sobre o tema da oficina com exercícios

corporais ou de imaginação; etapa de expressão livre e elaboração, que consistiu em expressar o tema da oficina de maneira artística e não verbal; a de transposição da linguagem não verbal para a verbal, em que se refletiu sobre o que foi produzido na etapa anterior; e etapa de avaliação, em que se apreciou a experiência vivenciada.

Essas oficinas tiveram os objetivos de estimular o gosto pela leitura e a reflexão crítica e fomentar o protagonismo social. No que se refere ao estímulo ao gosto pela leitura, recorremos a algumas estratégias técnicas de leitura de acordo com a proposta do Projeto Geraldo Maciel Barreto (CATOLÉ DO ROCHA, 2009). As estratégias técnicas utilizadas foram: 1. Contação: perguntávamos se algum dos participantes gostaria de ler um texto, conto ou livro e narrar para o grupo o que leu. Se houvesse uma demanda, o material era entregue com antecedência; 2. Antecipação: um extensionista lia uma história, omitia uma parte (início, meio ou final), e os participantes eram convidados a recriar a parte omitida oralmente ou usando algum recurso artístico; em seguida, a parte da história que fora omitida era lida e discutida (MARQUES, 2011).

Utilizamos, ainda, as estratégias sociais de leitura: os eventos (MARQUES, 2011). A autora cita vários deles: feira literária, palestra, visita, recital, jogral, concurso, campanhas e performances. Essas estratégias deverão funcionar como “necessidades criadas” para a leitura.

Também recorremos à leitura dramatizada, em que se interpretam os personagens da história lida por meio da entonação de voz e expressões faciais e corporais. Trata-se de um fazer teatral mais simples, em que só se utilizam alguns elementos. Assim, ao dramatizar um texto, estimula-se o envolvimento na história contada, possibilitando uma interação com a leitura (ALMEIDA; GONÇALVES, 2011).

As oficinas estimularam os participantes a se expressarem de maneira artística, criativa e lúdica. Para isso, recorremos às diversas linguagens artísticas, como as técnicas, os jogos e os exercícios propostos pelo método do Teatro do Oprimido (TO), um método teatral criado pelo teatrólogo brasileiro Augusto Boal. Segundo Boal, nós não pensamos exclusivamente com o cérebro, mas também com o corpo, porque todas as nossas emoções se revelam fisicamente. Assim, considerando as adaptações do nosso dia a dia, nosso corpo e nossos sentidos sofrem com a mecanização (BOAL, 2015). O autor nos convida a “desmecanizar” o corpo por meio de algumas técnicas (teatro imagem, teatro-fórum etc.) e de jogos e exercícios que podem ser divididos em cinco categorias: sentir tudo o que se toca, escutar tudo o que se ouve, ver tudo o que se olha, ativar os vários sentidos e a memória dos sentidos.

Ele propõe uma dinâmica que visa desenvolver nos participantes melhores formas de se expressar e fazer com que eles desempenhem um papel ativo, protagonizem as mudanças necessárias e ensaiem as alternativas para as opressões cotidianas. Sua proposta estimula as potencialidades que todos têm, despertando “áreas adormecidas” em todo o corpo e oferecendo infinitas possibilidades de criar, de se expressar e de se emancipar (BOAL, 2015).

Por fim, como afirma Freire (1987), a prática pedagógica é práxis, é ação-reflexão-ação sobre o mundo, que deve ser articulada a um processo de análise crítica. Então, a equipe de extensionistas se reunia semanalmente para refletir sobre a prática e planejar novas ações no assentamento.

Relato das oficinas: a produção de uma encenação teatral

O processo que culminou com a encenação teatral apresentada pelo grupo foi desenvolvido durante sete oficinas psicopedagógicas de que participaram crianças e adolescentes. Dessa vez, não dividimos o grupo em subgrupos. Neste trabalho, destacamos quatro oficinas: a da escolha da história a ser encenada, a da criação do cenário, a da confecção dos figurinos e a que antecedeu a apresentação teatral.

Os participantes das oficinas haviam escolhido o tema teatro em oficina anterior. A primeira oficina sobre esse tema objetivou estimular o grupo a refletir sobre a possibilidade de montar uma encenação teatral e apresentar para a comunidade, uma vez que nossa proposta de estímulo ao gosto pela leitura prevê o uso das estratégias sociais, os eventos, como já explicitado. Assim, a etapa de sensibilização foi realizada com três exercícios do Teatro do Oprimido: *O Cacique*⁹, *Silêncio, ação*¹⁰ e *Índios na floresta*¹¹.

⁹ Em círculo, os atores sentados. Uma pessoa sai da sala. O grupo escolhe o cacique, que será a pessoa que iniciará todas as mudanças de ritmo e todos os movimentos rítmicos no círculo. A pessoa que saiu é chamada de volta e tenta adivinhar quem é o cacique (BOAL, 2015, p. 137).

¹⁰ Neste exercício, todos tentam trabalhar todas as ideias, sem discussão. Quando vários participantes, que não estão na cena, têm algumas ideias a sugerir, o diretor interrompe e, um a um, dizem em que forma querem ver a cena. Exemplo: “Todos os homens agindo como mulheres e todas as mulheres como se fossem homens”. Alguns minutos para improvisar. “Como se estivessem todos embaixo d’água”. Improvisam. E assim por diante: com um cacoete, como se fossem animais, com pavor, de quatro patas... Nenhuma ideia, não importa o quão louca, é rejeitada – tudo é possível: dentro do aparente surrealismo, este ensaio é ótimo para quebrar mecanizações e para abrir caminhos para novas descobertas (BOAL, 2015, p. 283).

¹¹ Filas de cinco atores. O ator à frente da fila é o chefe, que deve imaginar uma situação real ou fantástica, com índios (de fantasia, não os verdadeiros) na floresta, guerras, pescarias, caçadas, danças religiosas etc. Ele tem que se locomover pela sala fazendo sons e gestos rítmicos que devem ser repetidos com exatidão pelos outros quatro atores atrás dele. De tempos em tempos, o diretor trocará o chefe, que irá para o fim da fila e será substituído pelo ator que estiver atrás dele. No final, os quatro “índios” de cada chefe contam onde pensavam que estavam, e o chefe conta onde imaginou levar os companheiros. (BOAL, 2015, p. 138).

Depois de feitos os exercícios, realizou-se a leitura dramatizada do conto “A Bactéria Arnaldo” (TAVARES, 2003). Utilizando a estratégia da antecipação, omitimos o final da história. Logo depois, sugerimos que os participantes criassem o final da história através de uma encenação teatral. Posteriormente, foi realizada a leitura dramatizada do final proposto pelo autor da história, como prevê a estratégia da antecipação.

Após a leitura do final criado pelo autor do conto, foi perguntado ao grupo o que achou e se mudaria alguma coisa. Todos disseram que não mudariam nada e que haviam gostado. Em seguida, os extensionistas provocaram algumas reflexões acerca do teatro e do interesse do grupo em encenar essa história ou criar outra e apresentar para a comunidade. Os integrantes optaram por encenar a história da “Bactéria Arnaldo”, fazendo algumas adaptações. Depois, foram feitos outros questionamentos para estimular o diálogo e a reflexão sobre a escolha, como: Quais eram os personagens? Como eles eram?

Na etapa de expressão livre e de elaboração, os participantes começaram a criar os personagens: Arnaldo Menino, a namorada de Arnaldo Menino e a namorada da bactéria Arnaldo, de acordo com a história que eles encenariam. Eles também indicaram qual seria o cenário da história. O primeiro cenário seria a garganta de Arnaldo Menino; o segundo, um banco da praça, embaixo de uma árvore, perto de uma lanchonete que venderia cuscuz. Eles discutiram sobre os figurinos, a caracterização de cada personagem e suas diferenças.

Nessa etapa, foi estimulado um diálogo entre os participantes para que todos contribuíssem, o qual se sustenta nas premissas da EP de trazer a realidade individual para o espaço coletivo, potencializando a criticidade e a problematização para a participação grupal (FREIRE, 1987). Na etapa de avaliação, foi proposto ao grupo que se expressasse com um som, cuja intensidade serviria como medida – quanto mais alto, mais gostaram, e quanto mais baixo, menos gostaram. Todos os participantes fizeram sons altos e muito barulho

A oficina, que foi realizada com o intuito de confeccionar o cenário da peça a ser encenada, foi iniciada com o exercício *A viagem imaginária*¹², cujo objetivo foi de estimular aspectos como percepção, expressão corporal, integração grupal, atenção, concentração e outras características importantes para o processo de criação. Na etapa de expressão livre, foram levados materiais variados: cartolinas, tinta guache, pincéis, giz de cera, lápis, tesoura,

¹² Em duplas. O “cego” deve ser conduzido pelo seu “guia” através de uma série de obstáculos reais ou imaginários, como se os dois estivessem em uma floresta, em um supermercado, na Lua, no deserto do Saara ou em outro cenário real ou imaginário que o guia tenha em mente. Como em todos os exercícios desta natureza, falar é proibido; toda informação deve ser passada através do contato físico e dos sons. Sempre que possível, o guia deve fazer os mesmos movimentos do cego, ao imaginar sua própria história (BOAL, 2015, p. 152).

cola etc. Com base nesse material, os participantes começaram a refletir sobre como seria o cenário e qual seria o nome da lanchonete. Em seguida, o grupo começou a produzir o cenário que, com pinturas e desenhos, foi concluído. Nele, havia árvores, pássaros, bancos de praça, semáforo, um carro e a lanchonete nomeada “Ponto do Cuscuz”.

Seguindo com a oficina, na transposição da linguagem não verbal para a verbal, perguntamos aos componentes do grupo como se sentiram, se haviam gostado e o que mudariam no cenário produzido. Eles disseram que gostaram bastante, não mudariam nada e se sentiram bem ao desenhar e pintar. Em seguida, disseram que gostariam de apresentar a peça em um dia em que houvesse Assembleia da Associação no assentamento, mas que, antes de confirmar, seria importante retomar essa ideia em outra oficina para que os que não estivessem presentes naquele dia pudessem opinar. Na avaliação, sugerimos que se imaginassem no lugar da Bactéria Arnaldo e perguntamos como ele estaria se sentindo depois da oficina. Os participantes disseram que ele se sentiria bastante feliz.

Na oficina em que objetivamos confeccionar os figurinos e caracterizar os personagens, na etapa da sensibilização, utilizamos o exercício *Desenhar o próprio corpo: variante: massa de modelar*¹³. O grupo optou por fazer o exercício sentado, de olhos fechados e imaginando suas mãos, os pés, a cabeça e outras partes do corpo. Em seguida, sugerimos que eles utilizassem a massa de modelar para fazer o que haviam imaginado.

Na expressão livre, os extensionistas espalharam alguns materiais: tecidos coloridos, cola, tesoura, *glitter*, tintas, cartolinas etc. Assim, cada integrante foi desenhando e pintando os figurinos em folhas de papel A4. Em seguida, explicamos a eles que teriam que confeccionar os figurinos da forma como idealizaram, e o grupo começou a utilizar os outros materiais. Por fim, foram criados três figurinos: o da namorada de Arnaldo Menino, um avental para a garçonete e a camisa para a Bactéria Arnaldo.

No momento da transposição, perguntamos aos participantes como se sentiram fazendo o figurino, se eles gostaram ou não de participar da confecção e o que mudariam. Eles disseram que foi muito fácil de fazer. Em seguida, perguntamos se todo o grupo aceitava apresentar a encenação para a comunidade no dia da Assembleia da Associação, e eles disseram que sim. Já na avaliação, pedimos-lhes que apresentassem uma expressão facial que

¹³ Os atores deitam-se confortavelmente no chão, fecham os olhos e pensam nos seus corpos como uma totalidade, e em cada uma de suas partes. [...] usa-se massa de modelar em vez de papel e lápis. É diferente, porque as mãos podem refazer os detalhes já modelados. No papel, se você já tiver terminado o desenho da cabeça, por exemplo, poderá se lembrar do que fez, mas não poderá refazer o desenho. Com massa de modelar, poderá sempre voltar ao que já tinha feito (BOAL, 2015, p. 157-158).

demonstrasse se gostaram ou não da oficina. Uma integrante puxou os olhos como os de um “chinês” e fez um bico com a boca; outra colocou a língua para fora e ficou mexendo para todos os lados; outra sorriu com os dentes travados, porém alguns não quiseram fazer nada.

No que concerne às oficinas referentes aos ensaios preparatórios, foram necessárias algumas adaptações, devido à variação do número de participantes em cada oficina. Nas últimas oficinas que antecederam a apresentação, o grupo criou outros personagens para que todos pudessem participar. Em todas elas, foram utilizados exercícios e jogos do Teatro do Oprimido, propostos de acordo com o objetivo específico de cada oficina.

Minutos antes da apresentação, com o intuito de ensaiar e sensibilizar o grupo para a encenação, realizamos uma oficina. Na etapa de sensibilização, propusemos exercícios que incentivassem a desenvoltura pessoal, a criatividade, a improvisação e a caracterização dos personagens. O primeiro exercício realizado foi *Se você disser que sim*¹⁴ e, em seguida, *Antes e Depois*¹⁵.

Na expressão livre, os participantes vestiram seus figurinos e ficaram encenando seus personagens. Nesse momento, propusemos outro exercício – *Quantos “as” existem em um “a”*¹⁶. Na etapa da transposição, os participantes disseram que gostaram mais dos dois primeiros exercícios, e no último, ficaram um pouco envergonhados. Em seguida, foram realizados três ensaios para memorizar as falas e fortalecer o vínculo grupal.

Durante as visitas domiciliares, a comunidade foi convidada para assistir à apresentação, e o convite foi reforçado depois da assembleia dos assentados. Antes de iniciar a encenação, os extensionistas explicaram aos espectadores que o roteiro, o figurino e o cenário foram produzidos pelo próprio grupo. Depois da apresentação, o grupo foi ovacionado

¹⁴ Uma música que permita ao ator que conduz o exercício cantar uma frase assim: “Se eu disser que sim, você dirá que não: sim, sim, não”, ao que todos devem responder “Não, não, sim”. “Se eu disser João, Luís, João, vocês dirão (e os outros dizem) Luís, João, Luís”; e depois utilizará as palavras “pão” e “mel”. Em seguida, combinações diversas das três palavras e das outras três: “João, mel, não” contra “Luís, pão, sim”... (BOAL, 2015, p. 142-143).

¹⁵ Trata-se de simples ensaios de improvisação sobre o que se teria passado com cada personagem antes da entrada em cena e aquilo que poderia acontecer logo depois de sua saída. O ator ganha, assim, impulso para entrar em cena “aquecido” e ganha continuidade após sair. Este exercício evita que o ator comece a viver sua personagem apenas quando entra em cena, pois a personagem já deve estar viva muito antes disso (BOAL, 2015, p. 284).

¹⁶ Em círculo. Um ator vai ao centro e exprime um sentimento, sensação, emoção ou ideia, usando somente um dos muitos sons da letra “A”, com todas as inflexões, movimentos ou gestos com que for capaz de se expressar. Todos os outros atores, no círculo, repetirão o som e a ação duas vezes, tentando sentir também aquela emoção, sensação, sentimento ou ideia que originou o movimento e o som. Outro ator vai para o centro do círculo e expressará outros sentimentos, sensações, ideias ou emoções, seguido novamente pelo grupo, duas vezes (BOAL, 2015, p. 140).

com uma salva de palmas e vários elogios. No final, o grupo nos disse que estava muito feliz com a apresentação.

Refletindo sobre a prática

Ao utilizar a arte como recurso numa experiência de extensão, fundamentada na EP, entendemos que o trabalho final é pouco relevante e o que se deve levar em consideração é o processo de construção, e não, o produto final (DIONISIO; YASUI, 2012; NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2017). Nessa perspectiva, a encenação teatral, construída no decorrer das oficinas, potencializou um processo ativo de participação coletiva que redundou na construção do roteiro, das cenas, dos personagens, do cenário e dos figurinos adaptados do conto “*A bactéria Arnaldo*”.

Cabe destacar, assim com Dantas *et al.* (2012), a importância de reconhecer as crianças e os adolescentes como atores sociais que foram capazes de contribuir, à sua maneira, com o próprio conhecimento, com liberdade, com autonomia e, junto com os outros, construir essa experiência. Esse processo possibilitou que eles se posicionassem na condição de criadores e não só de receptores, como propõe a EP (BRANDÃO; FAGUNDES, 2016).

Quando a arte é utilizada como ferramenta de transformação social, promove a descoberta de si, a descoberta do grupo e de suas potencialidades, de sua autonomia e de sua ousadia para agir na delicadeza do respeito ao outro (BUELAU, 2012). O diálogo entre a EP e as linguagens artísticas nos coloca diante de outra forma de nos posicionarmos em relação à realidade por meio de processos de profundo envolvimento, reflexão, despojamento e liberdade, (re) inventando os modos de existir, com o intuito de nos libertar das amarras sociais (FANTIN, 2005; MOURA, 2010; CAMPOS; LOBO, 2016).

Os recursos artísticos, aliados à EP, também são bons instrumentos para ressignificar qualquer mal-estar subjetivo presente no contexto em que se trabalhe (NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2017), uma vez que possibilitam a produção de novas subjetividades, ao estimular espaços de protagonismo e de emancipação para os sujeitos, envolvendo o ato de (re)criar novas formas de sentir, ouvir, tocar, imaginar e dialogar (BOAL, 2015). “Essa arte de reinventar um gesto”, como diz Fantin (2005, p.5), “marca outra sensibilidade” e convida os sujeitos a se posicionarem e a protagonizarem ações.

Por meio do trabalho em grupo, podemos desfazer “mecanizações” no corpo e, no encontro com o outro, reestruturar, de maneiras diferentes, nossa própria maneira de ser e de

agir (BOAL, 2015). Nas oficinas realizadas com o grupo no assentamento, objetivou-se estimular os participantes a emitirem e a receberem mensagens de uma forma pouco convencional. Para isso, foram utilizadas, dentre outros materiais, massa de modelar, tintas e o arsenal do método do Teatro do Oprimido. A intenção foi fazer com que as linguagens artísticas provocassem novas possibilidades de perceber (para transformar) a realidade.

O método do Teatro do Oprimido, também denominado de “teatro político engajado”, parte de uma crítica ao modo como os valores estéticos da classe dominante, fazendo parte de uma estrutura, garante o poder dessa classe e oprime os setores populares. É uma atividade teatral que busca “descolonizar” o saber e contribuir para um processo de conscientização (ALOCHIO, 2016). Segundo esse autor, as convergências entre o Teatro do Oprimido de Augusto Boal e a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire conduzem à constatação do potencial socioeducativo desse método e à sua articulação com a EP.

Nesse processo, valorizam-se culturas, “todo o mundo que transformamos da natureza, em nós e para nós” (BRANDÃO, 2009, p. 718). O autor acrescenta, ainda:

Não devemos duvidar de que sempre “algo pode ser feito pelas nossas culturas populares”. Mas, desde que de dentro para fora. Desde que deixadas as decisões sobre o acontecer de uma cultura própria nas mãos de seus criadores, usuários locais e atores do que criam e colocam “em cena” para si mesmos e para os outros. Os “seus outros” e os “nossos outros”. (BRANDÃO, 2009, p. 742).

Os processos educativos são resultantes das práticas sociais, desenvolvem-se na relação entre as pessoas (RIBEIRO JÚNIOR *et al.*, 2013) e devem ser entendidos como um processo de construção de conhecimento de modo horizontal, no qual não há um “mestre” responsável por transmitir seu saber, logo, não deve haver imposição de saber, mas uma troca que gera novos saberes (TREVISAN, 2011; SOUZA *et al.*, 2014; MACHADO; CAVALCANTI; SOARES, 2017). Desde a década de 1970, os ensinamentos de Paulo Freire vêm inspirando outro fazer em educação. Para além do tradicional entendimento de educação como produtora de recursos humanos para a indústria e a “modernização”, coexiste uma concepção de educação como formadora da consciência crítica e instrumentalizadora de profundas transformações político-sociais, como possibilidade de emancipação humana (BRANDÃO; FAGUNDES, 2016).

Como advertem Hoffmann e Máximo (2019), a EP é construída com base no diálogo com o outro, no respeito à autonomia, à criatividade e ao saber de vida que as pessoas têm,

com o objetivo de coproduzir conhecimentos críticos que visam transformar as relações sociais por meio da participação popular.

No contexto político-social atual, em que o neoliberalismo produz valores que se opõem radicalmente aos preceitos da EP, é urgente e necessário esse movimento de construção de uma concepção de educação, no qual o foco seja pautado em um método dialógico, ativo, participativo e crítico (BRANDÃO; FAGUNDES, 2016). A transformação das relações sociais implica transgressões ao que é hegemônico. Ainda que seja uma tarefa árdua, tendo em vista a lógica do sistema capitalista, é possível e necessário criar resistências e novas práticas que vão de encontro a essa lógica (STRECK, 2006; MACHADO; CAVALCANTI; SOARES, 2017). Nessa perspectiva, a arte, como ferramenta metodológica, provoca emoções e as transforma. Essa transformação não se restringe aos aspectos emocionais e afetivos individuais, também repercutem em ações mais amplas e sociais e promovem cidadania.

Nesta experiência aqui relatada, o exercício da cidadania se expressou quando as crianças e os adolescentes puderam ter garantido “o direito à escolha, à livre expressão das ideias, à participação ativa em projetos coletivos e o direito de se verem como alguém digno de confiança” (MAFFACCIOLI *et al.*, 2019, p. 13).

Considerações finais

Bordando falas, narrativas, gestos, será que as diversas linguagens da arte podem ajudar a construir novos sentidos, atos-limite no tempo de agora para os processos educativos e de gestão? (DANTAS *et al.*, 2012, p. 57).

Nossa intenção, neste trabalho, foi relatar uma experiência de extensão realizada com crianças e adolescentes de um assentamento rural constituído pelo MST em que foram utilizadas a metodologia participativa da EP e as linguagens artísticas. Nosso intuito é de contribuir para as experiências de EP que têm utilizado a arte como recurso, tecendo outras tessituras.

O contexto propício de um assentamento fruto da luta de um movimento social como o MST é indiscutível, no entanto, os desafios e os obstáculos não foram poucos. Nesse processo, fazer EP em diálogo com a arte mostrou-se um instrumento potente para provocar reflexões e colocar em prática a proposta de trabalho, “afetando” não só os assentados, neste caso, as crianças e os adolescentes, mas também o grupo de extensionistas.

Os desdobramentos do trabalho repercutiram na equipe de extensão, já que nós também fomos “afetados” e exercitamos a possibilidade de um “fazer” fora dos espaços convencionais e guiados por um referencial teórico-metodológico que não individualiza nem descontextualiza os sujeitos.

O projeto propiciou um espaço privilegiado para a formação dos estudantes. Cada reunião de planejamento e cada ida ao Assentamento Pequeno Richard foi, dentre outros aspectos, um convite para que refletíssemos sobre a necessidade de adotar uma postura mais comprometida ético-politicamente, abrindo um leque de possibilidades e de novos caminhos para a prática profissional. Guiados pela “ética da emancipação”, e dentro dos nossos limites e possibilidades, protagonizamos, juntos, novos “fazeres” e procuramos desnaturalizar saberes e produzir “outros possíveis”.

Referências

ALLESSANDRINI, C. D. **Oficina criativa e psicopedagogia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

ALMEIDA, N. F.; GONÇALVES, C. H. P. Leitura dramatizada: um olhar literário. **Interletras**, Dourados, v. 2, n. 3, p. 01-08, mar. 2011. Disponível em: http://www.interletras.com.br/ed_anteriores/n13/index.html. Acesso em: 6 maio 2020

ALOCHIO, T. O. Dimensões socioeducativas do teatro do oprimido: cultura, teatro e educação populares. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 41, n. 2, p. 287-304, maio/ago. 2016. Doi: 10.5216/ia.v41i2.40762. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/40762>. Acesso em: 5 maio 2020

ANDRADE, L. A; VELÔSO, T. M. G. Arte e saúde mental: uma experiência com a metodologia participativa da Educação Popular. **Pesqui. prá. psicossociais** [on-line], São João del-Rei, v.10, n.1, p. 79- 87, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ppp/v10n1/07.pdf>. Acesso em: 15 maio 2020.

BATISTA, N. N. L. A. L. *et al.* Trabalhando a educação popular em saúde com a dança. **Revista Eletrônica Gestão & Saúde**, Brasília, v. 6, Supl. 1, p. 817-823, mar. 2015. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5559017>. Acesso em: 5 maio 2020.

BOAL, A. **Jogos para atores e não atores**. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

BRANDÃO, C. R. Vocação de criar: anotações sobre a cultura e as culturas populares. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 138, p. 715-746, set./dez., 2009. Doi: 10.1590/S0100-15742009000300003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v39n138/v39n138a03.pdf>. Acesso em: 6 maio 2020.

BRANDÃO, C. R.; FAGUNDES, M. C. V. Cultura popular e educação popular: expressões da proposta freireana para um sistema de educação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 61, p. 89-106, jul./set. 2016. Doi: 10.1590/0104-4060.47204. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n61/1984-0411-er-61-00089.pdf>. Acesso em: 6 maio 2020.

BUELAU, R. M. Ensaio de delicadeza e ousadia: uma experiência com o corpo na saúde mental. In: AMARANTE, P. D. C.; CAMPOS, F. N. (org.) **Saúde mental e arte: práticas, saberes e debates**. São Paulo: Zagodoni, 2012. p. 126-139.

CAMPOS, F. N.; PANÚNCIO-PINTO, M. P.; SAEKI, T. Teatro do oprimido: um teatro das emergências sociais e do conhecimento coletivo. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 552-561, set/dez. 2014. Doi: 10.1590/S0102-71822014000300004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/psoc/v26n3/a04v26n3.pdf>. Acesso em: 6 maio 2020.

CAMPOS, M.; LOBO, T. Educação, cinema, movimentos sociais e povos do campo no estado do Rio de Janeiro. **Teias**, Campos, v. 17, n. 47, p. 67-84, out./dez., 2016. Doi: 10.12957/teias.2016.24580. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24580/17560>. Acesso em: 5 maio 2020.

CATOLÉ DO ROCHA. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Geraldo Maciel (Barreto)**, 2009.

DANTAS, V. L. A. *et al.* Cirandas da vida: dialogismo e arte na gestão em saúde. **Saúde Soc.** São Paulo, v. 21, Supl.1, p. 46-58, maio 2012. Doi: 10.1590/S0104-12902012000500004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v21s1/04.pdf>. Acesso em: 5 maio 2020.

DIONISIO, G. H; YASUI, S. Oficinas expressivas, estética e invenção. In: AMARANTE, P.; NOCAM, F. (org.). **Saúde mental e arte: práticas, saberes e debates**. São Paulo: Zagodini, 2012. p. 53- 65.

FANTIN, M. Educação popular com arte: pintando novas cores nas práticas coletivas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu/MG, **Anais [...]**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt061200int.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HOFFMANN, J.; MÁXIMO, C. E. A. A Educação Popular em Saúde como dispositivo transformador das práticas da Rede de Atenção Psicossocial no município de Itajaí-SC. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João del-Rei, v. 14, n.1, p. 1-14, jan./mar. 2019. Disponível em: http://www.seer.ufsj.edu.br/index.php/revista_ppp/article/view/2885/2092. Acesso em: 25 abr. 2020.

MACHADO, A. M. B.; CAVALCANTI, T. A. S.; SOARES, V. S. O estado da arte sobre Educação Popular na pós-graduação paraibana: Serviço Social e Educação (1980- 2016). **Temas em Educação**, João Pessoa, v.26, n. 2, p. 120-144, jun.-dez. 2017. Doi: 10.22478/ufpb.2359-7003.2017v26n2.33613. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/download/33613/20276>. Acesso em: 6 maio. 2020.

MAFFACCIOLLI, R. *et al.* Hoje eu vou ser artista! Saúde e cidadania em um cenário de internação para tratamento da tuberculose. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 23, p. 1-13, ago. 2019. Doi: 10.1590/Interface.180466. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/icse/v23/1807-5762-icse-23-e180466.pdf>. Acesso em: 5 maio 2020.

MARQUES, S. **Sistematização da metodologia de exploração do acervo**. Prefeitura Municipal de Catolé do Rocha-PB. Biblioteca Municipal Augusto dos Anjos, Projeto Geraldo Maciel (Barreto). 2011. Mimeografado.

MOURA, R. **A dança afro ao encontro da educação popular**. 2010, Monografia (Especialização em Pedagogia da Arte). 2010. 41 f. Faculdade de Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/32970/000776679.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 abr. 2020.

NASCIMENTO, M. V. N.; OLIVEIRA, I. F. Práticas integrativas e complementares grupais e o diálogo com a educação popular. **Rev. Psicologia em Pesquisa**, Juiz de Fora, v. 11, n. 2, p. 89-97, dez., 2017. Doi: 10.24879/2017001100200190. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/psicologiaempesquisa/article/view/23463>. Acesso em: 5 maio 2020.

PADILLA, B. Saúde e migrações: metodologias participativas como ferramentas de promoção da cidadania. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 21, n. 61, p. 273-284, jun. 2017. Doi: 10.1590/1807-57622016.0624. Disponível em: <https://www.scielo.org/pdf/icse/2017.v21n61/273-284/pt>. Acesso em: 19 maio 2020.

RIBEIRO JÚNIOR, D. *et al.* Educar-se com grupos, organizações e movimentos sociais: processos educativos em práticas sociais populares. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 15, n. 31, p. 165-182, jul./dez., 2013. Doi: 10.22196/rp.v15i31.2335. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/2335>. Acesso em: 5 maio 2020.

SANTOS, J. M. M. **Cinema engajado no Maranhão: interfaces com a educação popular**. 2017. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/bitstream/tede/2111/2/JoseMuriloSantos.pdf>. Acesso em: 5 maio 2020.

SOUZA, K. M. *et al.* Práticas pedagógicas de educação popular em saúde e a formação técnica de agentes comunitários de saúde no município do Rio de Janeiro, Brasil. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 18, p. 1.513-1.522, 2014. Doi: 10.1590/1807-57622013.0541. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/icse/2014.v18suppl2/1513-1522/pt/>. Acesso em: 6 maio 2020.

STRECK, D. R. A educação popular e a (re) construção do público. Há fogo sob as brasas? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 272-284, mai./ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a06v11n32.pdf>. Acesso em: 6 maio 2020.

TAVARES, U. **Histórias quentes de bichos e gentes**. São Paulo: Geração Editorial, 2003.

TREVISAN, J. S. **A arte/educação na perspectiva da educação popular de Paulo Freire.** 2011. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) – Departamento de Pedagogia, Universidade Regional do Noroeste do Estado Rio Grande do Sul, Ijuí. Disponível em: <https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/handle/123456789/391>. Acesso em: 12 mar. 2020.

Submetido em 19 de maio de 2020.

Aprovado em 19 de agosto de 2020.