

Copyright © 2025, Textura Editorial.

1ª edição, Porto Alegre – Rio Grande do Sul.

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta edição pode ser reutilizada ou reproduzida sem a expressa autorização da editora.

textura

EDITORIAL

Organização	Renato Cardoso e Sérgio Figueiredo
Direção Editorial	Brunna Pinheiro Cardoso
Projeto Gráfico e Diagramação	Bonifácio Estúdio
Edição	Talita Gonçalves
Preparação	Beatriz Camacho
Produção Editorial	Estúdio Argila
Imagem De Capa	Freepik

Grafia atualizada segundo o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, que entrou em vigor no Brasil em 2009.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Filosofias em educação musical / organizadores Renato Cardoso e Sérgio Figueiredo. – Porto Alegre, RS: Textura Editorial, 2025.

Vários autores

ISBN 978-65-986380-0-9

1. Educação musical 2. Epistemologia 3. Música – Estudo e ensino
4. Música – Filosofia I. Cardoso, Renato. II. Figueiredo, Sérgio.

25.256275

CDD-780.7

Índice para o catálogo sistemático

1. Educação musical 780.7

Eliane de Freitas Leite – Bibliotecária – CRB 8/8415

O que é justiça estética e qual sua relevância para a filosofia da educação?

Gustavo Dalaqua

Randall Allsup

Este capítulo tem como objetivos apresentar o conceito de justiça estética e explicitar sua relevância para a filosofia da educação. Entendemos por filosofia da educação o ramo da filosofia que busca pensar o sentido da educação, e por educação, o processo por meio do qual uma comunidade transmite a seus membros os saberes e comportamentos necessários tanto à continuação e aperfeiçoamento da sua existência enquanto coletividade, quanto ao desenvolvimento dos indivíduos que a compõem. Visando combater a injustiça estética – conceito que denota qualquer dano causado às capacidades estéticas de um sujeito –, uma filosofia da educação preocupada com a justiça estética deve facilitar o desenvolvimento da imaginação, percepção e sensibilidade. Por isso, a filosofia da educação que defendemos não é apenas teórica, mas também prática, e abrange em seu horizonte a educação musical.

A fim de cumprir nossos objetivos, recorreremos a Augusto Boal (1931-2009), John Dewey (1859-1952), Paulo Freire (1921-1997) e Ursula K. Le Guin (1929-2018). Sustentaremos que uma educação em prol da justiça estética requer espaços de libertação onde as pessoas conseguem modificar a realidade por meio da criação e contação de histórias. A noção deweyana de ensaio dramático, a crítica de Le Guin à língua paterna, os Círculos de Cultura de Freire e a Estética do Oprimido de Boal vão ao encontro de tais espaços, vinculando arte, imaginação e reescrita da história de uma maneira inovadora perante as técnicas educativas tradicionais. Na conclusão, indicaremos como a *prática* (trabalho estético feito solitariamente), o *ensaio* (ato artístico realizado com outrem) e a *performance* (resultado da imaginação) nos possibilitam distinguir as propriedades de uma filosofia da educação comprometida com a justiça estética.

Educação estética, justiça, opressão e colonialidade

Neste texto, avançamos uma concepção de educação estética vinculada à justiça. À medida que explorarmos suas possibilidades, esperamos contribuir para os recentes trabalhos de pesquisa em educação artística e arte-educação que almejam diversificar as práticas de ensino por meio da conscientização sobre a opressão e a colonialidade e, eventualmente, por meio da sugestão de propostas para diminuí-las (Barbosa, 2022; Colares; Paiva, 2021). Na esteira de Freire (1974), compreendemos por opressão o exercício de poder assimétrico que deixa alguns indivíduos e grupos à mercê de outrem e os impede de se desenvolverem. A colonialidade, por sua vez, se refere à confluência de hierarquias coloniais – notadamente, o capitalismo, o racismo e o patriarcado – que persistem mesmo após o fim do colonialismo formal e afetam nosso corpo, educação e arte (Quijano, 2014). Incomoda-nos a domesticação da nossa imaginação perpetrada pela colonialidade e pela opressão, o modo como ambas limitam as histórias que são narradas e as vozes passíveis de serem ouvidas.

A narração de histórias constitui uma prática especialmente propícia para a interrupção da colonialidade. A participação em peças teatrais e a escrita de músicas, por exemplo, podem oferecer espaços para que grupos de estudantes tematizem manifestações cotidianas da colonialidade e ensaiem estratégias de resistência contra elas. Tal esforço é pedagógico – donde a necessidade de um educador ou educadora – e ético, pois requer liberdade de diálogo e empatia. Participar de uma peça e escrever uma música convergem à noção de Dewey (2008) de que precisamos ensaiar de modo dramático soluções plausíveis a um problema antes de agir, além de construir mentalmente múltiplos planos para transformar uma situação que deve ser corrigida. Para Dewey, o ensaio atento de alternativas éticas demanda imaginação e empatia, porém ainda mais significativo é o fato de o processamento do pensamento e a tomada de decisões serem sentidos intensamente, de modo análogo a uma experiência estética. “Cedemos em nossa mente a algum impulso; testamos em nossa mente algum plano (...). A deliberação é dramática e enérgica, não matemática e impessoal” (Dewey, 2008, p. 292-3).

Em espaços criativos onde se depara com o âmbito ético – como, por exemplo, quando um ator inventa um herói imperfeito ou quando um cantor escreve sobre o amor –, franqueia-se ao artista uma oportunidade mais ampla e variada de imaginar e ensaiar a justiça do que aquela sugerida por Dewey. O ensaio dramático que ocorre em experiências educativas no campo das artes é um processo literal e não apenas metafórico, como parece sê-lo no sentido deweyano, e suas dimensões temporais e sociais prometem uma amplitude mais vivaz de possibilidades transformadoras. Uma educação que associasse o poder de criar uma arte narrativa à busca pela justiça (que também é um processo narrativo) conteria um potencial tremendo para a mudança coletiva e individual.

Todavia, o termo justiça não é autoevidente quando relacionado à arte, sobretudo à arte educativa. Aprender o *Quarteto de Cordas n° 16, opus 135* de Beethoven não é uma atividade inerentemente moral, apesar de sê-lo quando conduzida por Milan Kundera (2017). A justiça é um imperativo universal, ao passo que a arte é via de regra local. A educação, poder-se-ia dizer, é tanto universal quanto local. Essas tensões que perpassam a arte, a política e a justiça são ponderadas por Iris M. Yob e Estelle R. Jorgensen (2020) em sua análise do manifesto *Rethinking Education: Towards a Global Common Good?*, publicado pela Unesco, em 2015. Como é possível falar de um “bem comum”, pergunta Yob (2020, p. 17), “quando tentamos reimaginar uma educação apropriada para diferentes contextos, desafios e oportunidades ao redor do mundo?” O artigo doze da *Convenção sobre os Direitos da Criança*, promulgada pela ONU, estabelece o direito de todo jovem de expressar livremente suas visões, o que no mínimo evoca o direito a criar arte e narrar histórias. Mas para quais propósitos e sob a supervisão de quem? Com quais métodos e por quê? Parafraseando Yob (2020, p. 25), podemos dizer que uma educação para a justiça estética carece de um “método que a realize”.

A fim de sanar a carência, uma filosofia da educação direcionada à justiça estética precisa contemplar os trabalhos dos autores e autoras que estudaram a injustiça epistêmica e a injustiça estética. De proeminência crescente na filosofia, o conceito de *injustiça epistêmica* denota qualquer dano cometido a alguém especificamente no que se refere a sua capacidade enquanto sujeito de conhecimento (Fricker, 2023, p. 17). A *injustiça estética*, por sua vez, designa qualquer dano provocado às capacidades

estéticas de uma pessoa, i.e., suas capacidades sensitivas, perceptivas e imaginativas (Dalaqua, 2020).¹ Enquanto educadores, preocupamo-nos também com a *justiça estética* porque ela propicia uma experiência enriquecedora da subjetividade, concomitante a um processo de transformação individual e coletivo, que emerge nas instituições educacionais e associações comunitárias quando as capacidades estéticas das pessoas são exercitadas e se ampliam.

Em um contexto marcado pela injustiça estética, podemos descrever a justiça estética como a reversão do embotamento da nossa percepção, sensibilidade e imaginação. A justiça estética corresponde ao desenvolvimento das nossas capacidades estéticas que caminham a favor da igualdade e contra a opressão e a colonialidade. A colonialidade e a opressão prejudicam o trabalho de quem deseja mobilizar a educação em prol da justiça estética, pois ambas determinam não somente os tipos de histórias que narramos, mas também a *forma* como as contamos. Uma narrativa que fala a língua do opressor consegue contradizer até a melhor das lições sobre libertação, assim como uma criação artística elaborada por um espírito excessivamente estilizado e adestrado pela colonialidade restringe as ferramentas disponíveis para futuras (re)visões e ensaios.

Outra dimensão do conceito de justiça estética remete ao âmbito distributivo. A justiça, já dizia Aristóteles (2017, p. 97), se refere não apenas a uma disposição de caráter, como também à distribuição dos bens que são compartilháveis no interior do regime político. Em sua dimensão distributiva, a justiça estética diz respeito à distribuição das oportunidades que os membros da comunidade política têm para usufruir e produzir arte. Enquanto disposição de caráter, a justiça estética pode ser compreendida como uma virtude resultante do desenvolvimento das capacidades estéticas. Estas duas dimensões do conceito estão relacionadas: quando maximizamos a distribuição das oportunidades que os membros da comunidade têm para usufruir e produzir arte, maximizamos também o desenvolvimento de suas capacidades estéticas. Na seção dedicada a Freire e Boal, observaremos como eles incentivaram a justiça estética em sua dupla acepção: enquanto virtude dos sujeitos e enquanto distribuição das oportunidades que as pessoas têm para fruir e produzir arte.

¹ Vê-se, pois, que compreendemos a estética em um sentido amplo. Longe de se restringir ao âmbito das belas-artes, a estética designa uma “disposição” ou “estado” que se constrói a partir das nossas capacidades sensitivas, perceptivas e imaginativas (Schiller, 2013, p. 152). Semelhante compreensão da estética encontra lastro não só em Schiller (2013), mas também em Boal (2009).

Desaprendendo a língua paterna

“O gesto essencial da língua paterna não é o raciocínio, mas sim o distanciamento (...). É a linguagem do pensamento que ambiciona a objetividade” (Le Guin, 1989, p. 147).

Nem todas as práticas artísticas são libertadoras, nem mesmo as que explicitamente visam à emancipação. Existem técnicas, cujo aprendizado toma tempo, às quais precisamos nos submeter para dominar uma determinada arte; métodos rígidos para apresentar ou ler uma obra de arte que podem facilmente tornar-se hierárquicos, opressivos, abstratos ou formais em demasia, a ponto de erigirem barreiras à inclusão e/ou experiências fechadas para os curiosos e curiosas (Allsup, 2016). *A morte de um caixeiro-viajante*, de Arthur Miller (1915-2005), consegue preservar seu ímpeto emancipatório apenas por meio de constante e deliberada reinvenção. Foi o que aconteceu em Nova York, por exemplo, quando um elenco composto somente por pessoas negras se apropriou da obra do autor. Sua montagem da peça de Miller conferiu a uma prosódia nominalmente “branca” um novo ritmo e uma inflexão afro-americana, propiciando a atualização e reinvenção de uma crítica radical ao capitalismo. A justiça estética tem tudo a ver com encontrar sua própria voz, discernir novas vozes silenciadas pelo cânone ou pelo que é excessivamente familiar e, sobretudo, *desaprender* aquelas vozes de autoridade que agem como sentinelas em nosso contato com o mundo da arte.

Segundo Le Guin, construir uma voz artística é difícil porque todas as coisas importantes na sociedade são ditas na *língua paterna*, ou seja, na linguagem usada na escola, na política formal e na arte erudita. Estuda-se na universidade, é claro, para melhorar o conhecimento da língua paterna – seja por meio da execução perfeita de uma cadência de Mozart, do aprendizado das regras de composição de um soneto inglês que regulam sua beleza, ou da aplicação da lógica filosófica ao problema da justiça. Le Guin afirma que a língua paterna é um dos dialetos mais excelentes para a inovação utilizados ao longo da história. A língua paterna é a linguagem da análise dissertativa, da palestra; a parte da exposição no início de uma sonata; a gramática que corrige a conjugação de uma criança. O dialeto paterno “exprime os valores que dividem o mundo (...). A língua

paterna é proferida de cima. É unidirecional. Não aguarda e nem escuta respostas” (Le Guin, 1989, p. 149). Quem não a conhece ou a fala, escreve Le Guin (1989, p. 148), “é silencioso, silenciado ou inaudível”. A língua paterna é, primordialmente, a linguagem do poder.

A língua paterna não é a língua nativa de ninguém. Decerto, crescemos junto com ela e, visto ser poderosa, a escutamos todos os dias. No entanto, para Le Guin, nossa língua originária é a *língua materna*. Todos nascemos a escutando; são as expressões de necessidade, sentimento, cuidado ou raiva. A língua materna “é a língua vulgar, comum, o discurso comum, coloquial, baixo, ordinário, plebeu como o trabalho das pessoas simples, corriqueiro como suas vidas” (Le Guin, 1989, p. 149). Diferentemente da língua paterna, a língua materna solicita respostas. “A língua materna”, Le Guin (1989, p. 149) repara, “é a linguagem que não é mera comunicação, mas também relação. Ela vincula. Segue em duas direções, em muitas direções, é um intercâmbio, uma rede”.

As considerações de Le Guin são pertinentes para quem busca uma filosofia da educação conducente à justiça estética. No âmbito educacional, é necessário envidar esforços para deslocar a língua paterna de sua posição central. Devemos procurar e acolher a pluralidade da beleza expressa na língua materna. Ao que parece, uma prática educativa contrária à colonialidade e à opressão precisa estimular atos deliberados de desaprendizagem da língua paterna e de reivindicação da língua materna, acrescidos da procura inquietante por uma terceira língua educacional – como, por exemplo, o desenvolvimento de uma nova voz estética, dotada de uma história autônoma para ser narrada. O ensino da criticidade na educação superior poderia ser pensado como um processo de desaprendizagem, instigado com paciência por um educador ou educadora, que possibilita aos discentes ressignificar os conteúdos que lhes foram transmitidos de maneira impositiva.

Le Guin não chega a usar uma expressão para se referir a esta terceira língua. Seu mistério deriva da junção, realizada graças à procura por justiça estética, entre as línguas paterna e materna. Sojourner Truth, ativista dos direitos civis nova-iorquina que se libertou da escravidão em 1826 e faleceu em 1883, é um exemplo histórico de alguém que a encontrou. Seu “nome é uma linguagem em si mesma. Sojourner Truth

falava a língua inculta; há cem anos mais ou menos ela a falava em um local *público*”, cantando a favor da liberdade e entoando músicas de sofrimento (Le Guin, 1989, p. 152). Em suas histórias, “escuta-se a união, o casamento entre o discurso público e a experiência privada, que gera (...) uma obra bela” (Le Guin, 1989, p. 152). Trata-se de um casamento, Le Guin (1989, p. 152) acrescenta, capaz de romper com a “consciência alienada” que adquirimos quando nos restringimos ao uso da língua paterna.

Freire, Boal e uma filosofia da educação para a justiça estética

“(...) discutindo com os próprios camponeses, [poderíamos] motivá-los a que fizessem montagens de dramatizações em torno de fatos por eles vividos e por eles narrados em seus debates. (...) Dramatizar estes fatos é não apenas uma forma de estimular a expressividade dos camponeses, mas também de desenvolver a sua consciência política” (Freire, 1981, p. 29).

“A Estética do Oprimido busca redescobrir os ritmos internos de cada um, ritmos da natureza, do trabalho, da vida social. Não da *hit-parade*” (Boal, 2009, p. 203).

Temos sorte quando conseguimos elaborar uma história autônoma e narrá-la esteticamente mediante a linguagem da libertação. A consciência alienada é a voz do pai ou policial que não apenas fala em nosso nome, mas também domina nossa visão e limita nossa empatia. Será que somos mais inclinados a herdar uma narrativa já pronta sobre o que seria a justiça do que a examinar criticamente o que é a justiça? Pense em como é fácil confundir uma narrativa de ressentimento com uma história sobre a justiça. Líderes autoritários como Donald Trump, Jair Bolsonaro e Marine Le Pen forjam narrativas de ressentimento (que, eles juram, são justas) e as transmitem a seus seguidores de modo a permitir que eles se apropriem delas. Ainda mais problemático para o educador comprometido com a justiça social é o fato de estas narrativas poderem ser ensaiadas, praticadas e ampliadas – três componentes que, é verdade, fazem parte de um processo educativo voltado para a justiça estética.

Le Guin nos deu indícios, porém, de como encontrar uma nova linguagem, uma voz de resistência ou libertação. Uma experiência ética desencadeada pela narração de

histórias, que se interesse em contestar o poder e transformar a sociedade, precisa iniciar como uma resposta local a um problema, e não ser ditada de cima para baixo como um mito ou queixa universal. A história da justiça deve circular entre o povo por meio de múltiplas formas de letramento, contrapostas ao predomínio da língua paterna que anestesia nossa imaginação e policia o uso de nossa liberdade.

Reescrever a vida, ou reescrever a história paterna que lhe apresentaram como verdadeira, é condição para uma pedagogia que fomente a justiça estética. A educação contemporânea, Freire (1974, p. 65) constata na *Pedagogia do oprimido*, padece de uma “enfermidade da narração”. Não há como alterarmos o rumo da história quando não sabemos em qual narrativa nos situamos. Em verdade, nunca pertenceremos a apenas uma narrativa, mas a várias, e é por isso que precisamos aprumar nossa escuta. A resistência à colonialidade e à opressão exige ampliar o número de histórias narradas e a capacidade narrativa de todas as pessoas.

Considere-se, por exemplo, a pedagogia praticada por Freire nos Círculos de Cultura, em 1963. À época, Freire era professor de filosofia e história da educação na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Recife (atual Universidade Federal de Pernambuco) e diretor do Serviço de Extensão Cultural da referida universidade. Junto com outros voluntários e voluntárias, o educador pernambucano organizou uma campanha de alfabetização em Angicos, pequena cidade do sertão potiguar, cuja maioria da população era analfabeta. O êxito das 40 horas de Angicos consagraria Freire como um dos grandes nomes da filosofia da educação contemporânea. Quarenta horas foi o tempo que Freire e sua equipe levaram para ensinar os participantes dos Círculos de Cultura a ler e escrever. O sucesso da experiência de Angicos explica por que há quem reduza a obra freireana a um método de alfabetização. Sem disputar a importância deste, aos nossos propósitos, cabe enfatizar que a pedagogia implementada por Freire visava também desenvolver as capacidades estéticas da população de Angicos, resistindo, por conseguinte, à opressão e à colonialidade. Daí o porquê de a educação praticada nos Círculos de Cultura constituir uma pedagogia da justiça estética.

O poder da educação para promover a justiça estética foi documentado em *Educação como prática da liberdade*, livro no qual Freire (2017) relata seu trabalho em Angicos. Nas primeiras páginas do livro, Freire explica que uma compreensão adequada da experiência de Angicos há de levar em conta seu contexto histórico. Os Círculos de Cultura são um produto da década de 1960, momento de intensa experimentação artística e interdisciplinariedade.² No Brasil, como se sabe, a arte participativa de cunho progressista e democratizante proliferou no período. Como exemplos, basta mencionar os Centros Populares de Cultura, o Movimento de Cultura Popular, as esculturas de Lygia Clark (1920-1988) e as instalações de Hélio Oiticica (1937-1980). No início dos anos sessenta, a arte era vista como meio privilegiado para superar o subdesenvolvimento e revigorar o clima cultural democrático que o país vivenciava (cf. Freire, 1961, p. 19 ss.; Hollanda, 2004, cap. 1).

Sem dúvida, a filosofia da educação freireana reflete o ímpeto participativo que perpassou a sociedade brasileira nos anos anteriores ao golpe de 1964; Augusto Boal, veremos em breve, tratou de estender esse ímpeto ao âmbito da produção teatral. Freire e Boal ansiavam por novas formas pedagógicas e estéticas que trilhariam o caminho para a revolução. Sua suposição era a de que *a revolução social precisa ser precedida pela revolução estética*.³ Assim como outros pensadores da época, Boal e Freire entendiam que a primavera das artes nacionais, no começo da década de 1960, não seria senão um prenúncio da *revolução brasileira* (cf. Almada, 2004; Callado, 1964).

Quase todas as revoluções foram revoluções traídas porque, embora fossem emancipatórias do ponto de vista do *conteúdo*, suas *formas* eram opressivas. Pensemos nas revoluções francesa e russa: ambas foram traídas porque, em maior ou menor grau, a forma como tentaram realizar seus conteúdos e princípios emancipatórios acabou sendo opressiva. O mesmo pode se dar na educação. Quem nunca conheceu um

² As raízes dos Círculos de Cultura, contudo, remontam a uma experiência educativa que Freire organizou na década de cinquenta (Freire, 2001, p. 115-116). No pensamento brasileiro dos anos 1950, a injunção de fazer o povo passar da condição de espectador para a de participante começou a ganhar corpo tanto na educação (Teixeira, 1958) quanto na arte e na filosofia (Côrtes, 2002). No plano político, tal injunção pôde ser observada na expansão da participação eleitoral; ao longo da década de 1950, o eleitorado brasileiro cresceu de maneira ininterrupta e em um ritmo significativamente maior do que o aumento populacional do período (Limongi, 2015, p. 384).

³ A suposição não surpreende, haja vista as revoluções libertadoras serem usualmente precedidas por um momento de ebulição artística bastante fértil (Cabral, 1978, cap. 8).

professor com discursos emancipatórios, mas cuja forma de ensino é opressora? Não importa o quanto nos esforcemos para transmitir um conteúdo libertador, sempre fracassaremos em manter um ambiente pedagógico emancipatório se não abdicarmos de formas de ensino autoritárias ou opressoras.

Para além da alfabetização, Freire (2017, p. 52) desejava instigar as pessoas de Angicos à autorreflexão “que as levará ao aprofundamento consequente de sua tomada de consciência e de que resultará sua inserção na história, não mais como espectadoras, mas como figurantes e autoras”.⁴ Um dos motivos por que Freire (2017, p. 135) decidiu realizar seu programa educacional em Círculos de Cultura, e não nas escolas que já existiam, era sua convicção de que o ambiente escolar estava “demasiado carregado de passividade”. Freire (2017, p. 135) optou por substituir a figura do professor pelo “*Coordenador de Debates*. Em lugar de aula discursiva, [instituiu-se] o *diálogo*. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o *participante de grupo*”.

Espalhados em diferentes locais de Angicos, os Círculos de Cultura criaram fóruns deliberativos que incitavam os camponeses e camponesas a lutar pela justiça por meio da arte. Nos Círculos, os participantes propunham e *ensaiavam* soluções coletivas para os problemas que debatiam. A deliberação que ali sucedia era *profundamente sentida*.⁵ Seu início se dava com as “palavras geradoras”, que eram escolhidas por Freire (2017, p. 146) e sua equipe a partir de uma lista de vocábulos empregados pela população de Angicos. O potencial gerador delas derivava do seu poder de gerar 1) a alfabetização, por meio do estudo de sua estrutura silábica; 2) discussões coletivas, por meio do exame crítico de seu significado. Algumas semanas antes de abrir os Círculos de Cultura, a equipe de Freire se mudara para Angicos, a fim de conviver com o povo

⁴ A expressão “tomada de consciência” começou a circular no Brasil, na década de 1950, principalmente por causa do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb), cujos pesquisadores foram estudados por Freire no período que antecede à redação de *Educação como prática da liberdade*. Nos livros que publicaram quando eram docentes do Iseb, Álvaro Vieira Pinto (1956) e Roland Corbisier (1958) descrevem a tomada de consciência como um processo de ruptura da situação colonial, a partir do qual o indivíduo e a coletividade se desenvolveriam.

⁵ Nota-se, portanto, a influência de Dewey sobre Freire. Com efeito, a filiação deste àquele é explicitada no último capítulo de *Educação como prática da liberdade* (Freire, 2017, p. 159). Em seu exame a respeito da influência de Dewey sobre Freire, Vanilda Paiva (2005) identifica alguns aspectos do pensamento deweyano que marcaram Freire. Destes, mencionamos os seguintes: 1) “a centralidade da democracia e reconhecimento do campo educacional para chegar a ela”; 2) “uma definição pragmática da filosofia, como forma de desejo e esforço na ação”; 3) “a importância do conceito de experiência – política e educacional – como apoio para ideais democráticos” (Paiva, 2005, p. 186).

da cidade e elaborar uma lista de palavras familiares à população local que, posteriormente, seria usada como material didático para seu letramento.

Os Círculos de Cultura lograram combinar um *conteúdo* educacional emancipatório com uma *forma* de ensino emancipatória. As arenas participativas que instituíram ensinavam as pessoas não apenas a ler e escrever, mas também a transformar o mundo por meio da palavra. Não é coincidência que a primeira greve da história de Angicos aconteceu logo após a conclusão dos Círculos de Cultura (Gadotti, 2013, p. 53). Depois que aprenderam a ler a Constituição, os camponeses e camponesas de Angicos descobriram que seus direitos trabalhistas não eram respeitados, razão pela qual resolveram agir contra semelhante injustiça. A educação proporcionada por Freire e sua equipe configura uma prática de liberdade porque impulsiona a “críticidade”, ou melhor, a “conscientização” (Freire, 2017, p. 84).

Na filosofia da educação freireana, o conceito de conscientização denota o desenvolvimento das capacidades humanas que, por causa da opressão e da colonialidade, fora cerceado. Uma vez deflagrada, a conscientização produziria “uma nova sociedade que, sendo sujeito de si mesma, (...) se ‘descoloniza[ria]’ cada vez mais” (Freire, 2017, p. 51). Descolonizar significa romper com a dicotomia ator vs. espectador.⁶ Todo mundo tem o direito de ser um agente político. “‘Faço sapatos’, disse outro [participante do Círculo de Cultura], ‘e descubro agora que tenho o mesmo valor do doutor que faz livros’” (Freire, 2017, p. 144). À medida que discutiam entre si, os participantes dos Círculos constatarem a necessidade de concretizar o princípio fundamental da democracia: a igualdade.

Enquanto Freire tentava eliminar a díade ator vs. espectador no âmbito da educação, Boal trabalhava em São Paulo com o Teatro de Arena, grupo que também se valia da arte para promover a conscientização. Desde seu início, o Arena se contrapôs ao Teatro Brasileiro de Comédia, companhia paulistana fundada em 1948 pelo

⁶ A ideia de que a descolonização exige acabar com a oposição entre atores e espectadores, que condena a maioria das pessoas ao subdesenvolvimento, aparece em duas obras citadas por Freire em *Educação como prática da liberdade*, a saber, *Consciência e realidade nacional*, de Vieira Pinto, e *Os condenados da terra*, de Frantz Fanon (cf. Fanon, 1968, p. 26; Pinto, 1960, p. 76). O modo como a teoria anticolonial de Fanon e Vieira Pinto opõe o desenvolvimento e a soberania popular ao papel do espectador é uma questão cuja investigação sistemática está por fazer.

empresário ítalo-brasileiro Franco Zampari (1898-1966). O Arena considerava o Teatro Brasileiro de Comédia burguês e eurocêntrico, considerações compreensíveis uma vez que levamos em conta o alto preço de seus ingressos e o fato de suas peças serem de autoria europeia e, às vezes, encenadas em italiano ou francês.

Composto quase que exclusivamente por artistas marxistas, o Arena montava peças frequentadas principalmente por estudantes de universidades localizadas em seu entorno, como, por exemplo, a Universidade de São Paulo, a Universidade Mackenzie e a Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo. Quando se tornou diretor do Arena em 1956, Boal pouco a pouco consagrou como missão do grupo consolidar um teatro popular, i.e., um teatro feito *pelo* povo e *para* o povo. A pequena arena onde encenavam peças modestas com temática proletária – tais como *Eles não usam black-tie* (1958) e *Revolução na América do Sul* (1960), ambas escritas por integrantes do Arena – punham em questão a separação entre atores e espectadores. Foi no Arena que Boal iniciou a investigação que o animaria até o fim da vida, qual seja, a investigação por formas estéticas que recuperassem o caráter democrático do teatro.

Em 1971, o elenco do Arena começou a ensaiar *Arena conta Simón Bolívar*, musical redigido por Boal em parceria com o compositor Theo de Barros (1943-2023). Assim como os musicais *Arena conta Zumbi* (1965) e *Arena conta Tiradentes* (1967), a peça recorria a uma figura histórica da luta anticolonial latino-americana para criticar a ditadura militar e conclamar o povo brasileiro à resistência. Logo após iniciar a direção dos ensaios, Boal foi preso (e torturado) pelo Departamento de Ordem Política e Social. Solto poucos meses depois, Boal se viu forçado a abandonar o país. Por insistência de sua esposa, a psicanalista argentina Cecilia Thumim Boal, decidiu passar os primeiros anos do exílio em Buenos Aires. Foi lá que ele sistematizou as técnicas que formulara durante seus anos no Arena. O resultado de seu “ano sabático” na capital portenha veio a lume, em 1974, com a publicação de *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas* (Soeiro, 2019, p. 254). O título do livro alude à obra de Freire, um dos autores que mais influenciaram a teoria estética boalina.

O Teatro do Oprimido “apresenta dois princípios fundamentais: ajudar o espectador a se transformar em protagonista da ação dramática, para que possa,

posteriormente, extrapolar para sua vida real as ações que ele repetiu na prática teatral” (Boal, 1996, p. 53). Tendo em vista os objetivos deste capítulo, é fundamental destacar que o Teatro do Oprimido contém um “arsenal” de exercícios capazes de fortalecer uma pedagogia para a justiça estética (Boal, 1996, p. 29). Não causa surpresa então que, atualmente, ele seja praticado por educadores e educadoras dos continentes africano, americano, asiático e europeu (cf. Howe; Boal; Soeiro, 2019).

Em seu último livro, *A estética do oprimido*, Boal (2009) propõe uma teoria e uma práxis para promover a justiça estética. Mobilizando todas as artes, e não apenas o teatro, a Estética do Oprimido almeja desenvolver, em quem a pratica, as capacidades de sentir, perceber e imaginar o mundo. Nela, os participantes são instados a praticar novas versões de quem são e de quem poderão ser por meio de narrativas autoetnográficas. Em um exercício que Boal (2009, p. 198) chama de “*Declarações de identidade*”, pede-se que cada um escreva declarações de identidade “para três destinatários diferentes – a pessoa amada, a vizinha, o chefe do qual depende seu emprego”. No exercício dessa escrita de si, os autores tomam ciência do caráter mutável de sua identidade. “A cada vez que declara sua identidade, como nossa identidade também nos é dada pela relação com os outros, o escritor descobre suas identidades em desuso” (Boal, 2009, p. 199).

A colaboração é essencial para derrubar a parede que segrega atores e espectadores. Em um exercício que recorre à fotografia, Boal (2009, p. 202) solicita aos participantes que tirem “fotos das suas mãos ou das mãos de pessoas que trabalham na sua profissão ou vivem na mesma comunidade”. Dificultando o egocentrismo, que não raramente costuma prevalecer no processo criativo, Boal (2009, p. 203) salienta que o “fotógrafo deve fazer o que o fotografado pede e não o que ele próprio gostaria de fazer”. Sem desconsiderar a importância do conteúdo ou assunto abordado pela fotografia, Boal afirma que o essencial é o diálogo que se cultiva entre as imagens, o modo como cada uma delas é percebida e as ideias, memórias e desejos que suscitam. Noutro exercício, denominado “re-formando a forma”, Boal (2009, p. 201) pede às pessoas que selecionem uma imagem popular de sua cultura e a re-formem de modo a criar outra imagem, quiçá de potencial mais crítico.

A fim de estimular a capacidade imaginativa das pessoas, Boal propôs, no início dos anos noventa, a criação de cotas que pluralizassem as perspectivas artísticas e os tipos de narrativas que se contavam nos filmes veiculados na televisão. Segundo o autor, os canais brasileiros deveriam estruturar sua grade de filmes de acordo com o seguinte esquema:

- a) mínimo de 30% (contados em minutos) de programação de filmes nacionais;
- b) mínimo de 30% de filmes das nações latino-americanas, do Caribe, africanas e asiáticas;
- c) máximo de 20% de filmes da mesma nacionalidade, qualquer outra que ela seja (Boal, 2020, p. 217-8).

Conhecida como cota de tela, a proposta defendida por Boal remonta a legislações protecionistas que surgiram na Europa, após a Primeira Guerra Mundial, em resposta à difusão do cinema hollywoodiano. No continente europeu, um país cativo da medida é a França, que impõe cotas mínimas de produções nacionais às estações de rádio, canais de televisão, plataformas de *streaming* etc. Aos nossos propósitos, importa estabelecer que, no caso de Boal, a defesa da cota de tela tinha por objetivo promover a justiça estética. Ao conceder um acesso mais amplo à multiplicidade da arte produzida nas diferentes regiões do mundo, a cota de tela dificulta a reprodução de uma única forma estética e a representação do modo de vida de apenas um povo. Boal supunha que, ao conhecer uma maior variedade de narrativas cinematográficas, as pessoas desenvolveriam mais suas capacidades estéticas.

Outra proposta boalina desenhada para combater a injustiça estética é o arco-íris do desejo (Boal, 1996). Esta técnica tem por objetivo analisar como a opressão se circunscreve no objeto de desejo das pessoas, a fim de resisti-la. Presas a uma única narrativa estética, as pessoas se tornam cúmplices da opressão e reproduzem padrões de comportamento que as subjugam cada vez mais. Se desenvolverem suas capacidades estéticas, os indivíduos tenderão a pluralizar seus objetos de desejo e a esgarçar o vínculo afetivo à dominação, resultante da atrofia da imaginação.

Considerações finais

“Não há prática docente verdadeira que não seja ela mesma um ensaio estético” (Freire, 2020, p. 46).

“Pode ser que o teatro não seja revolucionário em si mesmo, mas não tenham dúvidas: *é um ensaio da revolução*” (Boal, 2019, p. 170).

A opressão e a colonialidade não são inalteráveis. Para que continuem a existir, ambas precisam reiterar seu poder periodicamente. Cada reiteração abre brechas para a diminuição ou ruptura de seu domínio. A prática artística pode instaurar um campo favorável para a quebra dos padrões hegemônicos de poder, embora nem sempre o faça. Uma performance de Beethoven em uma sala de concertos dourada dificilmente colocará em questão as desigualdades de classe, raça e gênero. Uma educação estética que pretenda minorar a opressão e a colonialidade precisa ter como objetivo explícito uma pedagogia aberta, criativa, dialógica e centrada no estudante, instigando-o a perscrutar os problemas sociais e a desenvolver voz própria. Apesar de todas as experiências educativas no âmbito das artes poderem ser reestruturadas de modo a fomentar a justiça estética, as formas artísticas que envolvem a narração de histórias são especialmente aptas para semelhante propósito. Uma filosofia da educação que vise à justiça estética deve evitar as relações de mestre-aprendiz, os ambientes que ensinam a língua paterna e as práticas impessoais nas quais os educandos são apenas os instrumentos que tocam, e não pessoas que tocam instrumentos. Em todos esses casos, nos afastamos de uma pedagogia popular e dialógica, feita para os educandos e pelos educandos.

Neste capítulo, argumentamos que a justiça estética pode ser considerada uma virtude individual e uma disposição coletiva. Em sua primeira acepção, a justiça estética corresponde ao desenvolvimento das capacidades estéticas do sujeito; em sua segunda acepção, equivale à distribuição equânime das oportunidades que as pessoas têm para usufruir e produzir arte. Tendo apresentado o conceito de justiça estética, tratamos de explicar sua relevância para a filosofia da educação. Apontamos que uma filosofia da

educação voltada para a justiça estética tem como elementos principais a prática, o ensaio e a performance. Na esteira de Dewey, entendemos que a educação deve privilegiar a prática, mobilizando os materiais do universo escolar com vistas a aprofundar a democracia e a melhorar o mundo. Dewey (2010, p. 80) dizia que o “momento de passagem da perturbação para a harmonia é o de vida mais intensa”. Com Boal e Freire, podemos asseverar que o momento da passagem do espectador para o ator é o de valor mais intenso, se não o de vida mais intensa. Liberta e não domesticada, a imaginação amplia sua capacidade de mudar o mundo e encontra esperança ao proferir o que até então fora inaudito.

A prática, o ensaio e a performance expandem as capacidades humanas por meio do desenvolvimento de si e das relações intersubjetivas. A prática se refere ao tempo gasto sozinho que ajuda a amalgamar as línguas paterna e materna. Ela refina nossas habilidades sem recorrer ao modelo de aprendizado baseado no imperativo “é assim que se faz”, ou ainda, “é assim que deve ser”. A imaginação – a aptidão para conceber o mundo de outra forma – pouco se exerce em tal tipo de aprendizado. O ensaio, por sua vez, sucede na presença de outrem: em Círculos de Cultura ou em shows de música, por exemplo. Não exige um condutor, um pódio ou um diretor. No ensaio, escutamos ideias novas e somos desafiados a pensar sob registros inéditos. A performance, por fim, permite compartilhar práticas e improvisações que nos fazem crescer. Negando a dicotomia processo vs. produto, ela abre espaço para que o inesperado emergja.

Para finalizar, deixemos uma questão em aberto: que tipo de escolas, universidades, tribunais, assembleias legislativas e demais instituições conseguiriam zelar pela justiça estética? Devido aos limites e objetivos deste texto, seria-nos descabido responder à pergunta de tamanha magnitude. Se a sinalizamos, é por causa de sua indispensabilidade à justiça estética. A opressão, Freire e Boal não cansavam de lembrar, é *estrutural*. Para superá-la, não basta mudar os comportamentos individuais; igualmente necessária é a transformação das estruturas que dão guarida à opressão. Querer acabar com a injustiça estética por meio de comportamentos individuais é como querer eliminar a pobreza por meio da assistencialização. A virtude da caridade, praticada por alguns indivíduos ou programas sociais, tem decerto seu valor, mas num contexto de pobreza estrutural, em um planeta com mais de um bilhão de pessoas morando em favelas e cuja população em situação de rua não para de crescer, muito

mais eficiente seria reestruturar nossas instituições de modo a impedir que a pobreza em larga escala fosse produzida. Injustiças estruturais reclamam transformações estruturais. Em última instância, a justiça estética só se completa por meio de uma revolução das estruturas sociais, políticas e econômicas.

Referências bibliográficas

Allsup, Randall Everett. **Remixing the Classroom: Toward an Open Philosophy of Music Education**. Bloomington: Indiana University Press, 2016.

Almada, Izaías. **Teatro de Arena: uma estética da resistência**. São Paulo: Boitempo, 2004.

Aristóteles. **Ethica Nicomachea V 1-15: tratado da justiça**. Tradução Marco Zingano. São Paulo: Odysseus, 2017.

Barbosa, Ana Mae. Lutas pela decolonização da arte e da educação. **Revista VIS**, v. 21, n. 2, p. 152-176, 2022.

Boal, Augusto. **O arco-íris do desejo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

Boal, Augusto. **A estética do oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

Boal, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. São Paulo: Editora 34, 2019.

Boal, Augusto. **Teatro legislativo**. São Paulo: Editora 34, 2020.

Cabral, Amílcar. **A arma da teoria**. 2. ed. Lisboa: Seara Nova, 1978. (Unidade e luta, 1)

Callado, Antonio. **Tempo de Arraes: padres e comunistas na revolução sem violência**. 3. ed. Rio de Janeiro: José Alvaro, 1964.

Colares, Edite; Paiva, José Carlos de (orgs.). **Experiências em educação artística e decolonialidade**. Porto e Fortaleza: Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade, 2021.

Corbisier, Roland. **Formação e problema da cultura brasileira**. Rio de Janeiro: Instituto Superior de Estudos Brasileiros, 1958.

Côrtes, Norma. Anti-mímesis: despojamento, diálogo, democracia. **Estudos Históricos**, n. 30, p. 91-109, 2002.

Dalaqua, Gustavo H. Aesthetic injustice. **Journal of Aesthetics & Culture**, v. 12, n. 1, p. 1-12, 2020. <https://doi.org/10.1080/20004214.2020.1712183>

Dewey, John. Ethics. In: Boydston, Jo Ann (org.). **John Dewey: The Middle Works, 1899-1924**. Carbondale: Southern Illinois University Press, 2008. p. 1-540.

Dewey, John. **Arte como experiência**. Tradução Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

Fanon, Frantz. **Os condenados da terra**. Tradução José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

Freire, Paulo. **A propósito de uma administração**. Recife: Imprensa Universitária, 1961.

Freire, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

Freire, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

Freire, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez Editora: Instituto Paulo Freire, 2001.

Freire, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 41. ed. Rio de Janeiro e São Paulo: Paz e Terra, 2017.

Freire, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 63. ed. Rio de Janeiro e São Paulo: Paz e Terra, 2020.

Fricker, Miranda. **Injustiça epistêmica: o poder e a ética do conhecimento**. Tradução Breno R. G. Santos. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2023.

Gadotti, Moacir. Alfabetizar e politizar: Angicos, 50 anos depois. **Revista de Informação do Semiárido**, v. 1, n.1, p. 47-67, 2013. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2014.012.016.002>

Hollanda, Heloisa Buarque de. **Impressões de viagem: CPC, vanguarda e desbunde: 1960/70**. 5. ed. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2004.

Howe, Kelly; Boal, Julian; Soeiro, José (orgs.). **The Routledge Companion to Theatre of the Oppressed**. Londres e Nova York: Routledge, 2019.

Kundera, Milan. **Os testamentos traídos**: ensaios. Tradução Teresa Bulhões Carvalho da Fonseca. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

Le Guin, Ursula K. **Dancing at the Edge of the World**: Thoughts on Words, Women, Places. Nova York: Harper & Row, 1989.

Limongi, Fernando. Fazendo eleitores e eleições: mobilização política e democracia no Brasil pós-Estado Novo. **Dados**, v. 58, n. 2, p. 371-400, 2015.

Paiva, Vanilda. Paulo Freire e o pragmatismo americano: os riscos das afinidades na história das ideias. In: Sento-Sé, João Trajano; Paiva, Vanilda (orgs.). **Pensamento social brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 175-198.

Pinto, Álvaro Vieira. **Ideologia e desenvolvimento nacional**. Rio de Janeiro: Instituto Superior de Estudos Brasileiros, 1956.

Pinto, Álvaro Vieira. **Consciência e realidade nacional**: segundo volume: a consciência crítica. Rio de Janeiro: Instituto Superior de Estudos Brasileiros, 1960.

Quijano, Aníbal. **Cuestiones y horizontes**: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Buenos Aires: CLACSO, 2014.

Schiller, Johann Christoph Friedrich. Sobre a educação estética do homem em uma sequência de cartas. Tradução de Verlaine Freitas. In: Duarte, Rodrigo (org.). **O belo autônomo**: textos clássicos de estética. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora; Crisálida, 2013. p. 149-165.

Soeiro, José. The Tough Exile in Argentina, or the “Sabbatical Year” of Boal: An Interview with Cecilia Thumim Boal. In: Howe, Kelly; Boal, Julian; Soeiro, José (orgs.). **The Routledge Companion to Theatre of the Oppressed**. Londres e Nova York: Routledge, 2019. p. 249-254.

Teixeira, Anísio S. Educação - problema da formação nacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 29, n. 70, p. 21-32, 1958.

Yob, Iris M. Introduction: Education for the Common Good in a Diverse World. In: Yob, Iris M.; Jorgensen, Estelle R. (orgs.). **Humane Music Education for the Common Good**. Bloomington: Indiana University Press, 2020. p. 1-14.

Yob, Iris M.; Jorgensen, Estelle R. (orgs.). **Humane Music Education for the Common Good**. Bloomington: Indiana University Press, 2020.