

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CAMPUS SOROCABA
À PPGEd – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIANA GONÇALVES FELIPPE

**MUDANDO A CENA NO ENSINO DE CIÊNCIAS:
CONTRIBUIÇÕES DO TEATRO PROBLEMATIZADOR**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

SOROCABA-SP

2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

***CAMPUS* SOROCABA**

À PPGEd – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIANA GONÇALVES FELIPPE

**MUDANDO A CENA NO ENSINO DE CIÊNCIAS:
CONTRIBUIÇÕES DO TEATRO PROBLEMATIZADOR**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Universidade Federal da São Carlos *campus* Sorocaba, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação do Professor Doutor Antônio Fernando Gouvêa da Silva.

SOROCABA-SP

2016

Gonçalves Felipe, Mariana

Mudando a cena no ensino de ciências: Contribuições do teatro problematizador / Mariana Gonçalves Felipe. -- 2017.

118 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador: Antonio Fernando Gouvêa da Sila

Banca examinadora: Juliana Rezende Torres, Alexandre Saul Pinto

Bibliografia

1. Ensino de Ciências. 2. Teatro. 3. Paulo Freire. I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Banca examinadora

1. Titulares

1.1. Prof. Dr. Antonio Fernando Gouvêa da Silva

1.2. Examinador I: Prof. Dr. Juliana Rezende Torres

1.3. Examinador II: Prof. Dr. Alexandre Saul Pinto

Dedicatória

Aos meus pais, irmãos, sobrinhas, tia e primas, pela presença, amor e apoio.

À Suelen, Francine, Ivana, Celina, Aninha pelo apoio e amizade. Ao Marcão e Raul, amigos e companheiros de descobertas. Ao Hércules, parceiro de estudos e trocas.

Ao Maycon, pela compreensão, pelas conversas, pelo aconchego nos dias difíceis, pela parceria em todos os momentos.

Ao professor e amigo Gouvêa, que me mostrou novos horizontes, regando de sentido e amor minha prática como educadora.

E, principalmente, aos meus educandos, que já passaram por minha vida ou aparecerão. É por eles que desenvolvi esse projeto, em busca de uma educação que humanize e valorize o ser humano. Eles são minha inspiração pela luta diária que é lecionar no sistema educacional atual, me motivando a buscar, de todos os jeitos, formas de desenvolver uma educação libertadora e humanizadora.

Agradecimentos

Ao meu orientador Antônio Fernando Gouvêa da Silva, por confiar e acreditar em minha pesquisa, além de inspirar minha atuação como professora e a constante busca de uma educação humanizadora.

À minha banca, Juliana e Alexandre, por todas as indicações e críticas que foram de extrema importância para a concretização deste trabalho.

À minha família, meus pais Magali e Roberto, irmãos André e Juliana e ao meu companheiro e melhor amigo Maycon, que me fortaleceram e encorajaram em todo esse processo. As minhas sobrinhas Maria Clara e Ana Júlia, que trazem alegria, pureza e inspiração, iluminando minha vida.

Aos amigos do Centro Irmã Amância e do curso de Filosofia da mente, que oportunizam diálogos e práticas constantes em busca da evolução.

Aos gestores da Escola Estadual Júlio Bierrenbach e aos educandos que participaram dessa pesquisa. Sem o apoio e vontade de todos não atingiríamos nosso objetivo.

Agradeço, principalmente, aos alunos, educadores e gestores que passaram em minha vida durante esse processo, às situações adversas que me motivaram a superá-las, aos aprendizados adquiridos nos diálogos com os envolvidos, ao crescimento que o cotidiano escolar me proporcionou e me proporciona a cada dia, sempre nos motivando a superar e acreditar nessa busca pela educação libertadora, que valoriza o ser humano e sua ilimitada potencialidade.

RESUMO

Esta pesquisa busca analisar em que perspectiva o teatro pode ser utilizado como método no ensino de ciências, servindo como dinâmica para a construção do conhecimento científico através de atividades lúdicas. Busca-se investigar as contradições presentes na realidade dos educandos que, posteriormente, com a construção do conhecimento científico, possibilite sua superação. Isso posto, foram desenvolvidas oficinas teatrais, na “Escola Estadual Júlio Bierrenbach”, na cidade de Sorocaba, utilizando como inspiração Paulo Freire e os momentos propostos em sua obra “Pedagogia do Oprimido”, capítulo três e Augusto Boal e o Teatro do Oprimido. As atividades foram realizadas com 8 alunos do 6º ano do ensino fundamental, com a faixa etária de 11 à 13 anos. As práticas desenvolvidas na escola estadual foram analisadas através de duas categorias escolhidas para averiguar os limites e superações dos educandos com a prática educativa, que são a problematização e o diálogo. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, em que a fala dos participantes é fundamental para a análise e desenvolvimento da prática. Dessa forma, buscamos nesse texto fazer uma análise crítica do ensino de ciências atual, com base em autores que discutem o tema, buscando compreender e superar defasagens, assim como investigar o teatro no ensino escolar e, especificamente, no ensino de ciências da natureza, seus limites e possibilidades na prática curricular. A prática desenvolvida, como apontam os resultados, teve limites e avanços, estes bastante perceptíveis na mudança de postura dos educandos diante de situações problemáticas, o que nos permite concluir que trabalhar o teatro problematizador, numa perspectiva dialógica e crítica, mostrou-se útil para o desenvolvimento da autonomia e emancipação dos educandos, que mostram, durante a prática, princípios de um novo olhar diante da realidade.

Palavras-chave: Ensino de Ciências; Teatro; Problematização; Paulo Freire.

ABSTRACT

This research analyses which perspective of theatre can be utilised as a method of teaching Science, serving as a dynamic for the construction of scientific knowledge through playful activities. That said, theatrical workshops were developed, at “Escola Estadual Julio Bierrenbach”, in the city of Sorocaba, utilising Paulo Freire and his moments proposed in the piece “Pedagogia do Oprimido” as well as chapter three and Augusto Boal and the Theatre of the Oppressed, as inspiration. The activities that were developed at the public school were analysed through two categories chosen to find out the limites and overcomings of the students with the educational practices which are problematisation and dialogue. The research characterises itself as qualitative, in that the voice of the participants is fundamental to the analysis and development of the practice. In this way, we seek to make a critical analysis of the current scientific teachings in this text, with the basis of authors who discuss the theme as well as investigate the theatre in school education and the Science of nature, its limits and possibilities in the curricular practice. The developed practice, as the results show, had limites and advances which allows us to conclude that working on the problematisation of theatre in critical and dialogic perspective shows itself as fundamental to the development of independence and emancipation of individuals, where students show, during the practice, principles of a new outlook towards reality.

Key words: Scientific teachings; Theatre; Problematisation; Paulo Freire.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	10
CAPÍTULO I – LIMITES NO ENSINO DE CIÊNCIAS	23
1.1 Ensino de Ciências: histórico e currículo	23
1.2 Ciência, Tecnologia e Sociedade	29
1.3 Superação dos limites e propostas para o ensino de ciências.....	34
1.4 Educação problematizadora e diálogo segundo Paulo Freire.....	41
CAPÍTULO II – TEATRO, EDUCAÇÃO E DIÁLOGO.....	49
2.1 Histórico do teatro e educação.....	53
2.2 Teatro como possibilidade para a superação de contradições sociais.....	63
2.3 A Indústria cultural e sua influência na educação e sociedade.....	64
2.4 Augusto Boal e o teatro do oprimido.....	69
CAPÍTULO III – METODOLOGIA.....	79
3.1 Proposta de pesquisa.....	80
3.2 O desenvolvimento da prática.....	82
CAPÍTULO IV – ANÁLISE DE DADOS COLETADOS.....	86
4.1. Em busca de contradições.....	86
4.2 Possibilidades de diálogo e problematização.....	92
4.3 Introdução ao conhecimento científico pertinente.....	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	107
APÊNDICES.....	111

APRESENTAÇÃO

Minha experiência escolar, no ensino fundamental e médio, foi totalmente influenciada pelo ensino tradicional, que exige bom comportamento, boas notas e obediência às regras. Meu objetivo, nessa fase, era ser uma boa aluna, e para isso, eu me comportava durante as aulas, anotava tudo o que os professores explicavam, estudava em casa, fazia todas as atividades e tarefas que pediam, sempre disposta a dar o meu melhor. Toda essa fase da minha vida foi baseada nesse exemplo de escola, que educa rigidamente, que impõe o que devemos aprender.

Paralelo à escola, aos 9 anos de idade, no ano 2000, entrei no primeiro grupo teatral, formado pela filha de minha professora da 3ª série, Lucila, que tinha apenas 17 anos. A princípio, ela ensaiava danças e coreografias com a turma da minha sala, para apresentação em feiras e eventos da escola. Em uma das danças, Lucila me chama para fazer o papel principal, de uma índia, representando a música do Tim Maia “O Descobridor dos Sete Mares”, foi quando eu percebi o quanto gostava daquilo. Desde então, participei de inúmeras danças na escola, muitas envolvendo teatro, encenações, interação com o público, entre outros.

Construímos então um grupo de teatro, com alguns alunos da minha sala, outros de outras turmas da escola, e alguns amigos da professora Lucila. O grupo não tinha nome, pois era de uma escola da cidade de Sorocaba, “Escola Municipal Achilles de Almeida”, onde fazíamos oficinas que ensinavam os princípios básicos do teatro, improviso e desinibição. Construímos 3 peças teatrais que foram apresentadas na escola e uma delas no Teatro Getúlio Vargas, num festival estudantil.

Da 3ª até a 7ª série participei do grupo de teatro da escola. Na 7ª série, nosso grupo, chamado Sinacena, passou a fazer parte de um grupo maior de teatro da cidade de Sorocaba, grupo Manto, o qual a professora Lucila, junto de outros educadores, dava aulas de teatro, envolvendo aprendizagens específicas, como aulas de corpo e voz, clown, interpretação, laboratório de personagem, entre outros. O grupo teve integrantes de fora, mais velhos e experientes, compondo no total 36 participantes. Fazíamos temporada de apresentações de espetáculos para a comunidade, com entrada gratuita.

Voltando ao início do texto, onde coloquei minha postura de aluna durante o ensino fundamental e médio, essa postura perdurou por toda minha fase escolar. No ensino médio passei a estudar em escola particular, devido à escola municipal não oferecer o curso do

ensino médio no período da manhã. Continuei no grupo teatral Sinacena até o 3º ano do ensino médio, saindo, após essa etapa, devido à problemas ocorrentes entre o grupo. O ensino médio basicamente me preparou para o vestibular, que era meu maior objetivo. Eu ainda tinha muitas dúvidas sobre qual caminho seguir, mas a Biologia, desde o 1º ano do ensino médio me despertou grande interesse, pelo conhecimento, pela prática deste e pelos educadores que me deram aula no ensino médio, que, de alguma forma, foram inspiradores, principalmente pela relação verdadeira que estabeleciam com os alunos, apesar da prática tradicional, exigida pela escola.

A partir de então, o teatro foi perdendo espaço na minha vida, pois, logo que saí do ensino médio, último ano que participei do grupo Sinacena, ingressei em meu primeiro ano da UFSCar – Universidade Federal de São Carlos *campus* Sorocaba, no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. A princípio, eu não sabia se queria ser professora, pois até então, o que me despertava era a afinidade pela Biologia. A vontade de ser educadora me despertou logo no primeiro ano na Universidade, com as matérias de Licenciatura, principalmente da grande afinidade pelas disciplinas ministradas pelo professor Antônio Gouvêa, meu orientador e inspirador na prática educativa. A visão crítica que o Gouvêa coloca nas aulas, além do espaço para discussão e sua ética como educador, ao nos situar na realidade da educação brasileira, sem mascarar ou romantizar seus limites, foram o que mais me motivou. Ser um bom educador exige consciência crítica do sistema educacional, das condições de trabalho, da realidade escolar e dos problemas que podem ser enfrentados, assim como comprometimento ético com os alunos, buscando a superação da educação tradicional, ultrapassada e desumanizante para uma educação dialógica, autêntica e transformadora.

Superar as visões contraditórias de educação que pude presenciar ao longo do curso de graduação foi, de certa forma, doloroso, visto que, todo meu aprendizado escolar teve referência da educação tradicional e ao entrar na graduação e perceber que, na verdade, essa concepção de aprendizado é ilusória, gera uma frustração no começo. Mas, ao perceber os limites do sistema educacional e acreditar como o potencial da educação libertadora¹ irá transformar realmente a realidade dos educandos, a vontade de buscar cresceu. Percebendo a irrelevância dos conteúdos propostos pelas escolas, pois muito pouco do que aprendi, de fato, me serviu para resolver problemas e contradições de minha vida, busco tornar o processo de

¹ Educação proposta por Paulo Freire, discutida mais adiante no capítulo I.

ensino-aprendizagem significativo e útil para a realidade dos meus alunos, tornando sua presença no ambiente escolar construtiva.

A educação atualmente atende aos interesses capitalistas, que buscam a formação de indivíduos para o mercado de trabalho e para o consumo, sem valorizar qualquer habilidade, posicionamento e visão de mundo dos educandos, formando-os, exclusivamente, para obedecer e aprender conceitos técnicos. “Estimulando a massificação, a manipulação contradiz, frontalmente, a afirmação do homem como sujeito, que só pode ser na medida em que, engajando-se na ação transformadora da realidade, opta e decide” (FREIRE, 2014, p. 27).

As regras estabelecidas pela escola, como uniformização, mérito e castigo, horários disciplinados para cada matéria, para ir ao banheiro, para fazer intervalos, assim como aulas expositivas que impedem a participação ativa dos educandos, avaliações e trabalhos que promovem disputa, entre tantos outros, servem para torná-los cidadãos passivos, pois, desta forma, sem questionar ou criticar as contradições de sua realidade, não darão trabalho para os dominadores, que precisam ter a quem explorar.

Se o educador é o que sabe, se os educandos são os que nada sabem, cabe àquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos. Saber que deixa de ser de “experiência feito” para ser de experiência narrada ou transmitida. Não é de estranhar, pois que nesta visão “bancária” da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele, como sujeitos (FREIRE, 2014, p. 83).

Isto posto, a concepção de educação aqui trabalhada busca a emancipação dos educandos, através de práticas educativas dialógicas², não autoritárias, que objetivam a conscientização e autonomia dos alunos, para que estes, com senso crítico, reflitam e ajam em sua realidade, afim de transformá-la, minimizando seu sofrimento. Freire (2014, p. 57) destaca os dois momentos da educação problematizadora:

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação.

No ano de 2013, faltando 2 semestres para eu me formar no curso de Licenciatura em Biologia, voltei para o teatro, com o grupo Epidaurus, onde fiz algumas participações em pequenas temporadas nos anos de 2003, e depois retornei em 2007, para a participação numa nova peça, enquanto também participava do grupo Sinacena. Voltar a fazer teatro, depois de 4

² Concepção discutida por Paulo Freire e discutida mais adiante no capítulo I.

anos sem subir no palco, só me dedicando à graduação, foi como reviver um dos momentos mais importantes da minha vida, onde tive grande aprendizado. E foi realmente essa volta que me motivou a chegar até aqui.

Representamos peças escritas e dirigidas por Augusto Roberto, meu cunhado e nosso diretor. De 2013 à 2016 apresentamos peças em vários teatros da cidade de Sorocaba, cobrando preço mínimo de entrada para bancar as despesas das apresentações. Apresentamos para escolas, peças de comédia, da trilogia Zé, um conjunto de peças do grupo, inspiradas no universo de Mazzaropi³, que continham histórias simples, com lições de vida, além do improviso e da interação do grupo com a plateia. Em 2015 participamos de um Festival de Teatro de Carapicuíba, com uma peça de suspense, onde recebemos indicação para algumas premiações, e fui premiada como melhor atriz coadjuvante. O grupo Epidaurus teve como referência a comédia, entre os espetáculos apresentados, trabalhou outros estilos como o suspense, terror e drama.

Além da experiência no teatro, no ano de 2010, 4º semestre da faculdade, comecei a dar aulas de eventual na “Escola Estadual Genésio Machado”, que fortaleceram minhas indagações sobre os limites do ensino de ciências e biologia, pois, vivenciando a realidade como professora, pude notar a falta de recurso, de apoio e de interesse da gestão, dos professores e dos alunos diante do ensino.

O ensino de ciências da natureza é tradicional, com aulas expositivas, exercícios de pergunta e resposta e leitura de livros. AO meu ver, o limite se encontra na divergência do ensino de ciências com a ciência em si, que é um processo de constante busca e aperfeiçoamento, não algo estático e imutável. Nessa perspectiva, o ensino de ciências falha ao apresentar o estudo de forma acabada, segmentada, descontextualizada, transmitindo uma grande quantidade de conteúdos propostos pelo currículo, sem propor ou criar novas metodologias, problematizantes e críticas, mais adequadas às comunidades em que se tratam. Millar (2003, p. 82) expõe:

Dada a evidência da ausência de compreensão dos estudantes em tantas áreas básicas, o princípio orientador a respeito do currículo certamente deve ser: faça menos mas faça-o melhor. É quase um lugar comum observar que o currículo é sobrecarregado. Como resultado, não é claro sobre suas prioridades; os estudantes (e talvez também os professores) são incapazes de ver madeira relacionada às árvores. O inchaço dos livros didáticos, pacotes curriculares e programas de estudos dão a

³ Amácio Mazzaropi, ator e cineasta brasileiro, grande referência do cinema caipira, que retrata a realidade da vida na roça através do humor.

impressão de falta de consenso sobre as prioridades e sobre estrutura. O que é central? O que realmente importa?

O educador, neste caso, toma uma postura autoritária, impedindo debates e questionamentos que possam mudar o rumo das aulas, prezando sempre o currículo, pois o tempo dado e o conteúdo a ser ministrado não condizem, fazendo o educador, em muitos casos, sobrecarregar a turma. Essa forma quadrada e inflexível de trabalhar a educação a torna desinteressante e descontextualizada na visão dos educandos, que passam a ver a escola como um ambiente de repressão, chato e intolerável. Krasilchik (2000, p. 87) aponta:

A tendência de currículos tradicionalistas ou racionalistas acadêmicos, apesar de todas as mudanças, ainda prevalecem não só no Brasil, mas também nos sistemas educacionais de países em vários níveis de desenvolvimento. Assumindo que o objetivo dos cursos é basicamente transmitir informação, ao professor cabe apresentar a matéria de forma atualizada e organizada, facilitando a aquisição de conhecimentos.

Fourez (2000) destaca o grande desinteresse dos educandos pelo ensino de ciências, justamente por não envolver a ciência de forma autêntica, tornando-a vazia no processo de ensino-aprendizagem. O ensino expositivo e tradicional de ciências da natureza, com educadores que não abrem espaço para o diálogo, para novas práticas e novos experimentos, não desperta interesse nos educandos, que em muitos casos, acabam desistindo de se esforçar e aprender a matéria, por mais que esta desperte algum interesse. Uma prática coerente se comprometeria com o ensino de conceitos científicos através do diálogo, que sejam significativos à realidade dos educandos, para que eles possam usá-los na superação de problemas de seu cotidiano.

Os alunos teriam a impressão de que se quer obrigá-los a ver o mundo com os olhos de cientistas. Enquanto o que teria sentido para eles seria um ensino de Ciências que ajudasse a compreender o mundo deles. Isto não quer dizer, absolutamente, que gostariam de permanecer em seu pequeno universo; mas, para que tenham sentido para eles os modelos científicos cujo estudo lhes é imposto, estes modelos deveriam permitir-lhes compreender a “sua” história e o “seu” mundo. Ou seja: os jovens prefeririam cursos de ciências que não sejam centrados sobre os interesses de outros (quer seja a comunidade de cientistas ou o mundo industrial), mas sobre os deles próprios (FOUREZ, 2003, p. 110).

Após sair da primeira escola que trabalhei, continuei lecionando nos anos seguintes, como eventual e com contrato em escolas estaduais, vivenciando os limites e as possibilidades do ensino de ciências. Até que entrei na “Escola Municipal Leonor Pinto Thomaz”, localizada no centro de Sorocaba, e lá fiquei como professora eventual durante aproximadamente 1 ano, de junho de 2014 a junho de 2015.

Quando entrei na escola, a professora de português, Edilene, sabendo das peças teatrais que eu havia apresentado, inclusive para os alunos do Leonor, no teatro escola, me

pediu ajuda para dirigir a peça “O Auto da Compadecida”, que iria ser apresentada pelos alunos da 8ª série na mostra cultural que haveria na escola. Considerando que tínhamos em torno de três dias para ensaiar, aproveitamos o máximo de tempo para arrumar as cenas, figurino, cenário e interpretação. A apresentação foi um sucesso na escola, todos os alunos ficaram contentes e empolgados com o resultado, visto que muitos nunca haviam apresentado uma peça antes. Uma semana depois a orientadora da escola me liga, pedindo para que os alunos apresentem a peça no Festival Estudantil de Teatro da Polícia Militar e JBA⁴, já que a professora responsável não terminara o espetáculo que pretendiam apresentar. A apresentação seria no dia seguinte, então ensaiamos o dia todo e fomos apresentar. Ensaiamos o dia todo, no horário da apresentação todos ficaram cansados e nervosos, visto que era a primeira vez de muitos no palco. Todos se saíram muito bem, principalmente devido ao espírito de união que o grupo desenvolveu durante os ensaios, sendo alguns atores premiados ao final do espetáculo. Esse espírito de união era jovem, visto que alguns alunos disputavam personagens, além de comentar e criticar (muitas vezes com intenção de ofender) o colega durante as oficinas. Esse problema foi sendo trabalhado com o grupo, com diálogos abertos sobre as provocações, buscando sempre colocá-los na situação do colega, numa tentativa de promover empatia entre os participantes.

Nessa época eu havia decidido fazer o processo seletivo para ingressar no mestrado e tive a ideia de propor o teatro como metodologia no ensino de ciências, acreditando no seu potencial de expressão e comunicação, além das relações que a prática teatral desenvolvem nos educandos, percebi a importância dessa forma lúdica no ensino e na construção de conhecimento dos alunos, me propondo a buscar de que forma ela pode contribuir para a compreensão e análise crítica do conhecimento científico, usando-a como recurso para a superação de contradições.

Após a apresentação no Festival Estudantil, com a euforia de todos, decidimos continuar a fazer teatro, onde me dispus a realizar oficinas com os alunos periodicamente, ensinando os conceitos básicos do teatro, trabalhando interpretação e improviso. A disputa ocorrente entre os alunos, como citado anteriormente, foi dia-a-dia trabalhada, sempre na busca de promover a coletividade e a empatia. Os alunos deram ao grupo o nome “Tudo por

⁴ Jovens Brasileiros em Ação - Programa desenvolvido pela Polícia Militar nas escolas de Sorocaba desde 2011, que objetiva despertar nos adolescentes suas potencialidades, revelando as possibilidades de desenvolvimento como cidadãos conscientes, críticos e participativos.

um ponto” já que começaram a fazer teatro para conseguir um ponto em português, acabaram se interessando e se dispondo a continuar.

No ano seguinte, o Festival Estudantil ocorreria no mês de setembro, e eu já não lecionava mais na escola. Comprometida com o ingresso no mestrado e com aulas atribuídas no Estado, mas sabendo que precisavam de minha ajuda, me dispus a dirigir a apresentação novamente. Tivemos em torno de 6 dias de ensaio, tempo em que tínhamos que criar uma apresentação, cujo tema proposto pela Polícia Militar era “A alma de um ser – Sou água”. O fato de o Festival impor um tema para a apresentação, impossibilita a problematização da prática, além de excluir os educandos e educadores do diálogo envolvendo o evento. Dessa forma, propus um contexto para a peça, onde ela se passava no fundo do mar, num noticiário apresentado por seres marinhos, relatando algum problema ambiental de grande impacto. Essa proposta também não envolveu diálogo com os educandos, visto o curto tempo que tínhamos para a apresentação. Isto posto, propus aos alunos que pesquisassem ocorrências desastrosas no fundo do mar, relatando como âncora no noticiário. Todos concordaram com as proposições feitas. Apresentaram, e fomos selecionando, em diálogo, os personagens que cada um representaria. Em seguida, propus que formassem trios e criassem reportagens baseadas em pesquisa, para a criação de pequenas cenas de improviso, e nessa prática, fomos construindo a peça.

A disputa entre os educandos por personagens ainda existia, mais camuflada devido as conversas anteriores, mas notava-se que o respeito, gradualmente, aumentava entre eles. Uma aluna que, de acordo com a turma, não conseguia fazer um papel divertido, pensou em desistir do papel no dia da apresentação, pois os colegas, com comentários as escondidas, a desencorajaram. Mas ela acabou não desistindo, fez tanto sucesso no palco que os colegas, ao final da apresentação, foram todos parabenizá-la e desculpar-se por não acreditarem em seu potencial. A emoção foi grande.

O princípio de todas as oficinas de criação foi o diálogo. Tudo foi decidido em união, todos opinavam, criavam e dirigiam. Uns falavam mais, outros se calavam, simplesmente aceitavam as decisões. Não conseguimos fazer com que todos se expressassem, pois cada um tem seu tempo e sua individualidade e o objetivo é que todos sintam-se à vontade, sem qualquer pressão. Todo espetáculo, incluindo cenário, figurino e sonoplastia, teve a colaboração de todos. O grupo se dividia para se organizar, conforme o interesse de cada um. Eu somente intermediava e orientava as discussões e decisões, mantendo o equilíbrio e o

objetivo da prática. Quando percebemos a importância do diálogo no processo de construção, as relações fluíram naturalmente, os processos foram ocorrendo, e ao final, tínhamos um lindo espetáculo.

O espetáculo se baseou numa notícia que gerou polêmica na cidade marinha, nomeada pelos alunos de “Oceanópolis”, onde ocorreu um enorme vazamento de petróleo que prejudicou os moradores do oceano, que saíram às ruas em manifestação para reivindicar seus direitos. O prefeito da cidade de Sorocaba foi representado no espetáculo, numa entrevista em que o repórter o critica pela falta de comprometimento com a limpeza da cidade, já que, na mesma época, o prefeito da cidade de Sorocaba fez um acordo que retirou os contêineres da cidade, deixando lixo espalhado em vários locais. A peça ganhou o prêmio de melhor espetáculo do Festival Estudantil, junto do prêmio de melhor texto (escrito por todos), melhor maquiagem (feita com a colaboração de todos e ajuda especial de uma aluna maquiadora), e melhor ator mirim.

O processo de colaboração e união permitiu que atingíssemos nosso objetivo, não o prêmio, mas o resultado de um espetáculo engraçado, comovente, crítico e dialógico. Livre, feito por todos e para todos. Os limites encontrados só nos fazem enxergar o que podemos melhorar, o quanto podemos melhorar. Relembrar a importância que o teatro teve em minha vida, no meu desenvolvimento como ser humano e a oportunidade que tive de praticar na escola, desde cedo e a prática que desenvolvemos com a escola Leonor, me inspiraram a pensar na possibilidade do teatro problematizador, inspirado nos princípios freireanos, como método que promova o aprendizado de forma significativa, dando aos alunos essa oportunidade de desenvolvimento e transformação.

Isto posto, esta pesquisa pretende averiguar os limites e possibilidades do teatro problematizador, no ensino de ciências, com inspiração nos momentos propostos por Paulo Freire, no capítulo III de “Pedagogia do Oprimido” e com referência no “Teatro do Oprimido” de Augusto Boal, buscando propor uma prática que promova a conscientização dos indivíduos, sua reflexão crítica sobre os problemas sociais e as alternativas de resolução com base no conhecimento científico. “Quero mostrar, através de exemplos práticos, como pode o teatro ser posto ao serviço dos oprimidos, para que esses se expressem e para que, ao utilizarem essa nova linguagem, descubram igualmente novos conteúdos” (BOAL, 1991, p. 138).

O teatro é imanente ao ser humano, que interpreta e representa ações durante o decorrer de sua vida. As relações sociais, em grande parte, são teatro. O garçom no bar, o estudante no seminário, o comerciante vendendo, o cantor cantando, e por aí vai. “Todo teatro é necessariamente político, porque políticas são todas as atividades do homem, e o teatro é uma delas” (BOAL, 1991, p. 12). Por isto, o teatro é direito de todos e feito por todos, apesar da fragmentação proposta por um sistema que busca manter o *status quo*, e usa do teatro e todas as artes como pretexto para a desumanização.

Dessa forma, o teatro foi negado à maioria, de classe desfavorecida, podendo praticá-lo, antigamente, somente os aristocratas, burgueses e homens ricos. Os espetáculos representavam a vida na perspectiva do homem rico, o qual reflete uma realidade distante da maioria. “Primeiro, dividiram o povo, separando atores de espectadores: gente que faz e gente que observa. Terminou-se a festa! Segundo, entre os atores, separou os protagonistas das massas: começou o doutrinação coercitivo!” (BOAL, 1991, p. 135). O teatro se tornou mecanismo para a propagação de ideologias que buscam manter a desigualdade social e o poder de opressores sobre oprimidos, como forma de manter o sistema político e social vigente, que busca a desumanização e exploração de muitos pelo enriquecimento de poucos.

Já vimos que a população de uma cidade ou país não está “uniformemente” contente com as desigualdades reais existentes. Por isso é necessário fazer com que todos fiquem, se não uniformemente contentes, pelo menos uniformemente passivos, diante das desigualdades e seus critérios. Como consegui-lo? Através das muitas formas de repressão: política, burocracia, polícia, hábitos, costumes, tragédia grega, etc (BOAL, 1991, p. 40).

Em contrapartida ao teatro tradicional, Boal propõe o teatro do oprimido, conjunto de técnicas que buscam humanizar os sujeitos da prática, conscientizando-os de sua condição cômoda e passiva, promovendo a reflexão crítica dos indivíduos nas apresentações teatrais. Dessa forma, Boal propôs o teatro em que todos participam, dado que o espectador pode interferir, atuar e mudar o decorrer das cenas, quebrando a barreira ator-plateia, tornando todos os indivíduos ativos na apresentação.

Todos devem ter a possibilidade de atuar, de representar as situações cotidianas, de expor suas visões de mundo, “Todo espectador, por ser espectador, tem o direito de experimentar sua versão. Nada de censura prévia. É a própria representação teatral que mostrará os acertos e desacertos de cada proposta” (BOAL, 1991, p. 155). Debates sucedem as práticas teatrais, para promover o diálogo sobre as ações apresentadas, refletindo sobre a atuação dos personagens e sobre as possíveis mudanças.

Além de Boal, outros autores contribuíram para o conhecimento teórico e a inspiração na presente pesquisa, entre eles Richard Courtney, Ricardo Japiassú e Alexandre Saul. Sobre os jogos teatrais na educação, Richard Courtney (1980, p. 55) coloca “O teatro se envolve em todos os processos educacionais. Está na base de toda educação primitiva, como uma forma de testar os afazeres da vida”. Dessa forma, ele faz parte do processo cognitivo da criança, do adolescente e do adulto, auxiliando de maneira significativa o aprendizado, já que, dependendo de como for trabalhado, pode vir a desenvolver a criatividade e a auto-expressão.

O teatro é a base de toda educação criativa. Dele fluem todas as artes. O homem primitivo expressou-se antes dramaticamente: dançava mimeticamente, criando os sons. Depois, necessitou a arte para pintar-se, ou cobrir-se com peles de animais, ou magicamente representar suas ações nas paredes das cavernas; e a música foi essencial para dar ritmo e tempo à sua dança dramática. A criança “inventa”, e em seu “faz-de-conta” necessita de música, dança, artes plásticas e habilidades manuais (COURTNEY, 1980, p. 56).

Percebe-se que o teatro comum, compreendido por todos, pressupõe atores e plateia, representando situações normalmente romantizadas e ilusórias, sem alguma interação, reflexão ou diálogo com os espectadores, promovendo a passividade e o comodismo do público. Esse é o significado normalmente imposto ao teatro, não uma prática coletiva e transformadora, mas apenas uma representação simplista da realidade. Courtney (1980, p. 57), ao situar o teatro na realidade humana, continua:

A imaginação dramática está por trás de toda a aprendizagem humana, tanto do aprendizado social quanto do “acadêmico”. É o modo pelo qual o homem se relaciona com a vida, a criança dramaticamente em seu jogo exterior, e o adulto internamente em sua imaginação. É isto que intenciona Freud quando diz que o jogo dramático permite à criança “dominar” seu meio, e o que pretende Burton quando afirma que o teatro é um experimento com a vida, aqui e agora. Ela nos ensina a pensar, examinar e explorar, testar hipóteses e descobrir a “verdade”. Portanto, é a base da ciência assim como da arte.

A prática teatral, além de gerar mais interesse e comprometimento nos educandos, por ser lúdica e dinâmica, promove o desenvolvimento de processos criativos no indivíduo, fundamentais para sua compreensão da realidade e para maior aprendizagem científica, já que criatividade e inteligência são igualmente importantes para o processo cognitivo.

É quase como se os adolescentes criativos experimentassem um prazer especial na atividade intelectual lúdica por si mesma. Eles se envolvem na tarefa lúdica não para agradar ao professor, ou porque eles esperam uma avaliação melhor, mas, aparentemente, devido ao prazer intrínseco que acompanha seu uso da fantasia. Esse prazer no funcionamento imaginativo – mesmo em situações aparentemente sem propósito – se nos apresenta como reminiscência da alegria da criança pequena ao explorar o mundo e testar os seus poderes intelectuais no faz-de-conta e atuando “como se” (GETZELS e JACKSON, 1962 *apud* COURTNEY, 1980, p. 246).

Por vezes, a falta de comprometimento da gestão escolar, dos educadores, assim como dos educandos, com o ensino de artes e teatro, dificulta sua prática na escola. A prática teatral se limita ao ensino de artes, que também inclui desenho, pintura, música, entre outros. Japiassú (2003, p. 51) aponta:

A obrigatoriedade da educação artística e a forma autoritária de sua implantação comprometeram a qualidade do ensino de artes oferecido nas escolas, arranharam a imagem dos profissionais habilitados para o trabalho com a matéria de educação escolar e impediram o desenvolvimento de um tratamento pedagógico consequente de seus conteúdos.

Dessa forma, o educador tem um tempo estritamente curto para trabalhar tudo o que o currículo impõe, tornando seu trabalho mais rápido e menos significativo, para passar todo o conteúdo. A arte pode ser trabalhada em qualquer disciplina, como recurso favorável ao aprendizado, despertando maior interesse e participação dos educandos, além das potencialidades que ela pode despertar, como a auto expressão e a reflexão crítica em situações cotidianas. É importante que professores e gestores acompanhem o desenvolvimento tecnológico e as mudanças das gerações, preparando-se para o uso de novas metodologias, lúdicas, tecnológicas, entre outras, que auxiliem e capacitem um processo cognitivo autêntico e significativo. O currículo, antidialógico, impositivo e sobrecarregado, se torna um obstáculo às práticas inovadoras na escola, limitando educadores e educandos no processo de ensino-aprendizagem, mas não pode tornar-se determinante no processo educativo.

Para que no futuro o teatro na educação assuma o seu verdadeiro papel, que é o de contribuir para o desenvolvimento emocional, intelectual e moral da criança, correspondendo fielmente aos seus anseios e desejos, respeitando-lhe as etapas do pensamento que evolui do concreto para o formal, para dar-lhe uma visão de mundo a partir da marcha gradativa das suas próprias descobertas é preciso que se atendam dois pontos essenciais: - a preparação dos professores - o apoio governamental, isso é, uma efetiva ação do Ministério da Educação e da Cultura. (REVERBEL, 1979, p. 155 *apud* CAVASSIN, 2008, p. 44).

Percebendo a importância da pesquisa do teatro como metodologia, visto a falta de comprometimento dos educandos com a arte, e consciente da significância do uso de atividades e jogos lúdicos no desenvolvimento do educando, contribuindo para sua emancipação, esta pesquisa busca usar o teatro como método no ensino de ciências, usando-o como recurso para a superação de conflitos sociais através do conhecimento científico. Bento e Men (2009, p. 2589) expõem da importância do teatro como recurso educativo:

O teatro na escola, além de propiciar o acesso à cultura e o gosto pela arte, pode contribuir na formação do aluno de maneira humanizada, apoiando no aperfeiçoamento de diversos campos do saber, por exemplo: interpretação, leitura, expressão, socialização, criticidade, imaginação, criatividade, entre outros. Podemos

afirmar que ele redefine os objetivos e esclarece as reais finalidades da instituição escolar na atualidade.

A educação problematizadora, dialógica e libertadora, proposta por Freire, será de inspiração para a prática teatral aqui desenvolvida, além do referencial de Augusto Boal, com o Teatro do Oprimido, que utiliza dos mesmos recursos para promover a transformação da sociedade, com a superação de conflitos desvelados de sua realidade.

Isto posto, esta pesquisa busca investigar em que medida a utilização da linguagem artística do teatro pode contribuir para superar os limites presentes no ensino convencional de ciências naturais, adotando como fundamentação de análise a abordagem pedagógica freireana? Nessa perspectiva, buscamos:

- Buscar formas de superar os limites no ensino de ciências, que promovem a falta de compreensão e utilidade do conhecimento científico, estabelecidos pela educação tradicional, trabalhando suas contradições, através de uma prática dialógica e lúdica, que pretende promover a libertação, autonomia, emancipação e senso crítico dos educandos, incentivando sua expressão e criatividade;
- Investigar as contradições da realidade dos educandos participantes de uma prática teatral, para compreender que conteúdos científicos poderiam ser trabalhados a partir dessas contradições, a fim de que os educandos, posteriormente, possam usá-los como meio para sua superação, tornando o conteúdo científico significativo e útil. Busca-se trabalhar a problematização junto das falas dos educandos, como forma de promover questionamentos e curiosidade epistemológica diante do tema abordado. Essa investigação tem como inspiração a prática dialógica e os momentos discutidos por Paulo Freire, no capítulo III de “Pedagogia do Oprimido”;
- Utilizar o teatro dialógico como recurso para a superação desses limites, através de oficinas e jogos de teatro e improviso, que buscam analisar o conhecimento prévio e promover a percepção de contradições nas ações representadas, além de desenvolver novas potencialidades nos educandos, permitindo o desenvolvimento do diálogo e união.

A princípio, houve a tentativa de realizar a pesquisa com os alunos da escola Leonor, que já haviam participado de experiências envolvendo teatro. Mas, justamente por isso, a tentativa não deu certo, visto que os alunos não compreenderam o objetivo da pesquisa e

durante a oficina pediam para montar novas peças, fazer atividades de improviso, entre outros. Dessa forma, como eu estava trabalhando em uma escola estadual, dando aula para o 8º ano, sala que tinha somente 12 alunos, optei por fazer a prática com eles, que nunca tiveram contato com teatro. Quando íamos começar, após as férias de julho, a prática foi impedida, visto que salas de aula foram fechadas na rede estadual, sendo essa turma extinta da escola, acabei perdendo as aulas e seria inviável então trabalhar a prática com eles.

Com todos os imprevistos, as oficinas foram realizadas num curto espaço de tempo, o que prejudicou o decorrer e análise das práticas. A pesquisa foi realizada na “Escola Estadual Júlio Bierrenbach”, escola a qual eu já havia lecionado e mantenho um contato amigável com a gestão. Os alunos foram convidados a participar, e por escolha da coordenadora, foram convidados somente alunos do 6º ano. Começamos as oficinas com 8 alunos, número reduzido devido à gestão ter impedido uma parte dos alunos do 6º ano de participar das oficinas, visto que já estavam em outro grupo de teatro com um professor e isso poderia acarretar disputas e comentários comparativos entre as oficinas, de acordo com a coordenação.

A escola encontra-se na zona leste da cidade de Sorocaba, interior de São Paulo, com alunos do 6º ano do ensino fundamental. A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa, que busca considerar todas as falas e expressões dos educandos como análise da prática. As oficinas foram fundamentadas com o referencial bibliográfico de Paulo Freire e Augusto Boal, buscando promover uma prática crítica, libertadora e dialógica.

CAPÍTULO I – LIMITES NO ENSINO DE CIÊNCIAS

1.1 Ensino de Ciências: Histórico e Currículo

A palavra ciência traz em si toda implicação histórica, social, cultural e técnica referente ao seu termo, que remete ao desenvolvimento tecnológico e às inovações por ela produzidas. De acordo com Pinheiro (2012) a Segunda Guerra Mundial exigiu muita pesquisa científica para promover um desenvolvimento tecnológico capaz de gerar um vencedor, contribuindo para a Guerra de forma imediata e auxiliando nas futuras descobertas, que continuaram ocorrendo após seu fim. Durante a Guerra Fria em que a disputa tecnológica entre as duas superpotências mundiais EUA e URSS não havia limites, o ensino de ciências foi implementado com alto rigor nos Estados Unidos, como possibilidade de vencer a guerra através de disputas científicas, baseando-se na qualidade da educação científica como um meio para manter seu destaque político. Com o término da Guerra Fria, os investimentos em tecnologia continuaram crescendo, abrindo novos caminhos para a disseminação de informações, fazendo com que a internet tornasse possível novos acessos ao conhecimento, antes limitados a biblioteca (PINHEIRO, 2012, p. 11).

Já no início da década de 1950, objetivando o crescimento e progresso do país, as políticas educacionais voltadas as ciências e ao desenvolvimento tecnológico foram institucionalizadas e o tecnicismo continuava marcante, limitando as relações da ciência com a sociedade, mantendo-as distantes entre si. A tendência tecnicista continua na década de 60, unindo-se à crescente industrialização brasileira promovendo características marcantes no modelo educacional da época, como a fragmentação de disciplinas, a discrepância teoria/prática, a separação entre a realidade escolar e social, homogeneizando os indivíduos, além de um currículo estritamente científico para atender aos avanços industriais do momento.

Em 1964, com o golpe militar, a carência pelo envolvimento da sociedade em processos científicos e tecnológicos aumentou, mas a crise no sistema educacional também, devido ao déficit nos recursos destinados à investimentos na área da educação. Em 1967 foi criada a Fundação Brasileira para o Desenvolvimento do Ensino de Ciências (FUNBEC), sediada na Universidade de São Paulo, com o objetivo de desenvolver materiais didáticos de fácil acesso e baixo custo para promover a aproximação dos estudantes com a ciência, através de kits e equipamentos laboratoriais, assim como a preparação de professores para as atividades práticas, paralelamente às propostas desenvolvidas pelo MEC, com o objetivo de

levar os estudantes a desenvolver o pensamento científico. Não obteve sucesso devido à visão ultrapassada da ciência como neutra e objetiva (NASCIMENTO, F. *et al*, 2010).

Na década de 70 o movimento tecnicista continuava forte, mas os movimentos populares se manifestavam pela necessidade de se criar uma nova elite intelectual, em prol da redemocratização do país, com a finalidade de enfrentar os novos desafios surgidos com o desenvolvimento tecnológico. Mas esse plano não se concretizou devido à falta de concordância com as propostas educativas e a formação de professores. Nessa época o projeto do Governo Militar era se desenvolver e atingir a modernização em curto período de tempo, investindo no ensino de ciências como base para o desenvolvimento tecnológico. Junto a esse investimento foram adicionadas disciplinas profissionalizantes aos alunos, para formação de mão-de-obra para mercado de trabalho, o que acabou sobrecarregando-os e baixando o nível das outras disciplinas, além de não trazer nenhum benefício à profissionalização. A ciência era influenciada por uma concepção empirista, promovendo práticas experimentais na escola, ensinando detalhadamente as técnicas laboratoriais e científicas, de forma neutra e objetiva, ensinando aos estudantes o método científico com rigor. “Considerava-se que, vivenciando e memorizando os diferentes passos de uma pesquisa científica, os estudantes seriam capazes de realizar suas próprias investigações”. (NASCIMENTO, F. *et al*, 2010, p. 230).

A década de 80 veio para contradizer o sistema educacional e sua conduta tecnicista e antidialógica, que vê o professor como facilitador de aprendizagem ou técnico de educação, passando a vê-lo como educador. Nessa época há o surgimento da influência Teoria Crítica na educação do Brasil, uma abordagem teórica que se contrapõe à Teoria Tradicional e à desumanização e alienação provenientes dela, buscando a superação do autoritarismo e a elevação do senso crítico dos indivíduos através da reflexão e do diálogo, promovendo sua emancipação. Através disto o ensino de ciências objetiva a formação da cidadania do indivíduo, para que este aja consciente e criticamente na sociedade.

A década de 90 até os tempos atuais continua a discursar sobre a necessidade do desenvolvimento crítico do educando como meio para sua transformação na sociedade, reconhecendo a necessidade de uma formação docente qualificada para o desenvolvimento de novas metodologias educacionais, não mais referentes à prática tradicional, mas numa abordagem progressista, que envolve as disciplinas e práticas escolares com a realidade social dos educandos, permitindo sua ação na sociedade. A deficiência na formação dos professores caracteriza a falha dos métodos de ensino praticadas de forma geral. Isso ocorre, em partes, pois a formação de professores na graduação segue o modelo neoliberal que visa atender às

demandas geradas nos meios da indústria e do comércio, com a intenção de profissionalizar a educação. “Os professores deveriam passar por treinamentos, dominar técnicas didáticas e participar de maneira alienada de um processo que procurava fazer da escola o principal meio de transmissão da visão neoliberal e um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática” (GENTILI e SILVA, 1999 *apud* NASCIMENTO, F. *et al*, 2010, p. 238).

Constata-se através desse breve resumo histórico que, apesar de a metodologia educacional seguir tendências progressistas em seus planos curriculares, as características aderidas ao ensino de ciências naquela época ainda são reproduzidas na escola, valorizando o tradicionalismo e tecnicismo, sem acompanhar as necessidades do momento histórico, tornando a ciência imutável, contradizendo seu significado. O modelo educacional continua seguindo o padrão de aulas obrigatórias, avaliações padronizadas, divisão de idades, sistemas de qualificação, pressão sobre alunos e professores, mérito e castigo, mantendo um relacionamento vertical, promovendo o autoritarismo e privando a liberdade do indivíduo, tornando-o mero objeto reprodutor.

Há uma ilimitada disparidade entre o ensino de ciências e a ciência em si, promovida pelo sistema educacional, que opta por privar o indivíduo e limitá-lo ao currículo ao invés de deixá-lo livre para construir o aprendizado. A ciência, como eterna busca, não pode ser apresentada de forma acabada, pois perde seu sentido, aderindo a ela um significado distante do real, ensinando aos educandos que eles não produzem ciência, quem produz é o cientista, por isso não há a necessidade de questioná-la. Constata-se a inversão de valores estabelecida pela escola, que valoriza a obediência e repulsa o senso crítico, valoriza a reprodução e repulsa a criação, valoriza a violência e repulsa a paz, desumanizando os educandos, invadindo-os com informações vazias de sentido, com a obrigação de decorar essas informações com o argumento de se criar uma elite intelectual. A escola desrespeita a diversidade histórica e cultural entre os indivíduos, tratando qualquer diferença de comportamento como problema psiquiátrico, tomando como medida cabível a advertência, suspensão ou expulsão, perpetuando claramente a violência e o desrespeito. Nessa perspectiva é justificável a total falta de contextualização do ensino de ciências, o que não limita o educador a perceber essas contradições e buscar formas mais humanas de trabalhar com seus educandos.

O curso de ciências na escola é totalmente voltado para a formação de futuros cientistas, trabalhadores de indústria ou outros ramos ligados ao mercado de trabalho. O currículo de ciências traz todas as temáticas que devem ser trabalhadas dentro da sala de aula

pelo professor, com uma ordem previamente estipulada de aprendizagem, além de indicações de como fazer um trabalho significativo de acordo com a perspectiva de quem o escreveu. Verifica-se um processo antidialógico, onde o conteúdo a ser trabalhado é proposto por indivíduos que não o vivenciam e é padronizado para todas as escolas, excluindo qualquer interferência histórica, social e cultural, além de rejeitar a autonomia do educador e dos educandos e ignorar qualquer diálogo com ambos para a sua construção.

Segundo Millar (2003) o conhecimento científico de jovens e adultos é extremamente restrito, indicando que pouco desse conhecimento é assimilado e compreendido pela maioria dos estudantes. O autor também coloca que os professores, de forma geral, não reconhecem a falta de compreensão de seus alunos, que podem, na maioria dos casos, driblar as dificuldades escolares em provas e avaliações com métodos decorativos e copistas, obtendo resultados positivos mesmo sem a compreensão significativa daquela disciplina, o que indica claramente a falha no currículo e nos sistemas de avaliação.

Há enormes confusões sobre princípios científicos básicos, conforme dados do autor, possivelmente devido à grande quantidade de conteúdo escolar imposta pelo currículo, que acaba tomando um tempo maior dos professores, que acumulam tarefas e não disponibilizam de tempo livre para dialogar, descobrir, tirar dúvidas ou permitir questionamentos. O currículo é bem extenso, além de possuir uma linguagem de difícil acesso, muitas vezes utiliza de ordens cronológicas de conteúdo sem sentido, dificultando a correlação daquele conceito com os demais. A citação do autor a seguir deixa claro a ideia apresentada:

A essas preocupações eu acrescentaria uma terceira, sobre a uniformidade e inflexibilidade das etapas da maioria dos programas de ciências. Cada lição baseia-se na anterior, introduzindo novas ideias. As “grandes ideias” se perdem na massa de detalhes. Para muitos estudantes é simplesmente uma ideia após a outra; antes que você tenha alcançado completamente uma já está mergulhado em outra. Não há variedade de etapas a serem percorridas, há pouco tempo para consolidação das ideias, não há ritmo de aprendizado, apenas, para a maioria dos estudantes, uma avalanche de ideias fora de seu controle (MILLAR, 2003, p. 75).

Outro questionamento que surge frequentemente é a importância do ensino de ciências para o indivíduo como cidadão e quais são os aspectos que possibilitam uma melhora social utilizando a ciência como recurso. Millar (2003) utiliza como referência Thomas e Durant (1987) para estabelecer argumentos que explicam a importância da ciência na formação do indivíduo, agrupando-os em 5 categorias distintas: argumento econômico, argumento da

utilidade, argumento democrático, argumento social e argumento cultural⁵. Falaremos brevemente sobre os argumentos dos autores acima citados.

O argumento econômico relaciona o conhecimento científico com o progresso financeiro, além de considerar o desenvolvimento tecnológico como uma ferramenta de *status* internacional, ou seja, quanto maior a apreensão do conhecimento científico, mais contribuições poderá trazer aos setores tecnológicos e à economia. O argumento da utilidade coloca que a compreensão do conhecimento científico é útil na sociedade atual, moderna e desenvolvida, facilitando a utilização de equipamentos tecnológicos, tornando-a preparada para tomar decisões no que diz respeito às novas tecnologias, além de fazerem escolhas mais sensatas como consumidores. O argumento democrático coloca que o conhecimento científico permite que os indivíduos participem de debates que envolvam algum componente científico, como meio ambiente, água, doenças, formas de energia, destino de resíduos, entre outros, fazendo com que o indivíduo exerça seu direito de cidadania e de interferência no meio em que vive, dialogando sobre a realidade vivenciada, tornando-se um cidadão ativo na sociedade. O argumento social denuncia que a maior parte da população é alienada em relação ao conhecimento científico e tecnológico, valoriza a relação da ciência com a cultura e coloca que a apreensão da ciência pela população irá ocasionar em investimentos maiores em ciência e tecnologia, proporcionando o seu desenvolvimento. O argumento cultural coloca que a ciência é a principal aquisição de nossa cultura, pois o homem, dentro de sua cultura, pratica a ciência para promover o desenvolvimento e aquisição de novos conhecimentos, sendo ela considerada um produto cultural (MILLAR, 2003, p. 77).

A crítica ao currículo⁶ de ciências é fundamental para que o educador perceba as suas limitações, podendo observar, numa totalidade, suas condições de trabalho. Criticar o currículo significa propor novas ideias que o atualizem, tornando-o mais conectado entre si, menos conteudista, com mais atividades que proporcionem o aprendizado científico de forma significativa e com autonomia para o educador e educandos trabalharem de acordo com a

⁵ Verificar “UM CURRÍCULO DE CIÊNCIAS VOLTADO PARA A COMPREENSÃO POR TODOS”, v.5, n.2, 2003, p. 77.

⁶ Currículo, aqui destacado, é o material cedido pela entidade responsável pela escola, seja particular, municipal ou estadual, com o conjunto de matérias e temas que devem ser trabalhados em sala de aula, que o educador deve seguir a rigor. Contrapondo essa visão tradicional e antidialógica, Michael Apple caracteriza o currículo como um documento que não é neutro. Além do documento, considera-se currículo também as práticas e vivências escolares da comunidade. O currículo deve ser dialogado entre a comunidade escolar e refletir um complexo de relações sociais em determinado momento histórico, ou seja, as práticas escolares passam a ser criticamente examinadas, e não mais dadas e obedecidas (CALDAS e VAZ, 2016).

realidade local vivenciada, pois tentar homogeneizar a educação a torna distante, irreal, indiferente. Considerar as diversidades locais é fundamental para desenvolver um processo educativo rico e relevante, que pode ser trabalhado no dia-a-dia dos educandos, proporcionando-lhes dessa forma resolver problemas e contradições diárias usando como suporte as disciplinas escolares. Este é o objetivo, que enfrenta dificuldades de se concretizar até os dias de hoje, devido aos conteúdos sobrecarregados, a inflexibilidade e falta de diálogo na elaboração dos currículos escolares, além da falta de formação qualificada de profissionais que olhem para a educação criticamente e que deixem de reproduzir o modelo falho tradicional para se envolver em práticas que realmente transformem a vida dos indivíduos e a sociedade como um todo.

Um currículo de ciências para compreensão pública deve pretender ajudar os estudantes a desenvolver a consciência de ambos. A respeito do primeiro, o currículo poderia promover oportunidades para o aluno conhecer mais sobre o trabalho científico real, pela análise em detalhes de alguns exemplos. Esses devem variar da rotina científica de um trabalho num laboratório histológico hospitalar ou de um analista de água administrativo, à ciência “normal” de muitos pesquisadores empresariais ou universitários, aos trabalhos que quebram padrões nos desenvolvimentos revolucionários em ciências. Isso pode ser feito por leituras ou vídeo, mas também por visitas aos locais onde a ciência é feita. E os estudantes também devem, penso eu, aprender alguma coisa dos processos pelos quais novo conhecimento científico é produzido: a partilha de ideias em congressos e em artigos de revistas, os processos de arbitragem e revisões investigativas, a reprodução e verificação de resultados inesperados (MILLAR, 2003, p. 89).

O currículo escolar abrange discussões de pesquisadores que buscam, de alguma forma, torná-lo relevante no processo de ensino-aprendizagem, inconformados com a falta de coerência com que ele é organizado. A reflexão e o diálogo são fundamentais para a elaboração de um currículo que sirva como instrumento para a real transformação dos indivíduos e da sociedade, pois atualmente a forma como o ensino de ciências é ministrado, torna-se praticamente inútil à formação dos educandos como cidadãos conscientes e ativos. Ao contrário disto, o currículo estimula a memorização e a falta de comprometimento com o conteúdo científico, já que não seleciona adequadamente as temáticas de maior relevância aos educandos. Espanta-me ao pensar que esse tipo de problema ainda não foi solucionado, visto que é clara a falta de apreensão de conhecimento escolar que os indivíduos adquirem, tornando a escola um meio de dominação e reprodução, com diversas contradições que passam despercebidas pelo excessivo uso do autoritarismo.

Visto as críticas apontadas ao currículo de ciências, movimentos foram discutidos e estudados para reformular os paradigmas educacionais, buscando romper o ensino tradicional e buscando trazer à educação propostas que desenvolvam o processo de ensino-aprendizagem,

tornando-o mais próximo ao dia-a-dia dos educandos, aproximando-os de processos que envolvem a ciência, tecnologia e sociedade e as relações estabelecidas entre eles, com o objetivo de desenvolver o senso crítico dos indivíduos sobre sua influência e suas relações com a sociedade. Dessa forma, no final da década de 60 surge o movimento CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade), com o objetivo de repensar o ensino de ciências.

1.2 Ciência, Tecnologia e Sociedade

A ciência se desenvolve para expandir o avanço de tecnologias, as quais são responsáveis pela progressão do país, desenvolvendo cada vez mais os meios de comunicação, assim como inúmeros equipamentos tecnológicos, favorecendo o progresso e alimentando o consumo dos cidadãos. Nessa perspectiva, a ciência aliada à tecnologia serve como subsídio para amplificar a desigualdade social e a má distribuição de renda, pois ambas agem em função do modelo neoliberal, que limita o acesso à determinadas classes sociais, enquanto outras continuam sofrendo da falta de informação. Por mais que a tecnologia exista e seja real, ela não está acessível à todas as parcelas da população devido ao alto custo de seus produtos e ao valor das marcas tecnológicas, a acessibilidade continua restrita à classe dominante, enquanto as classes desfavorecidas se limitam à tecnologia ultrapassada, à falta de recursos que auxiliem significativamente na apropriação do conhecimento científico, assim como a falta de recursos que complementem os estudos e dão acesso às informações.

No entanto, a produção científica e tecnológica atual ainda não está acessível à maior parte dos cidadãos brasileiros, evidenciando também nesse âmbito uma desigualdade na distribuição das riquezas produzidas no país. Possivelmente, o aspecto mais sério da exclusão propiciada pelos avanços científicos e tecnológicos seja o efeito potencializador que estas atividades têm em criar novas formas de desigualdade, o que requer uma reconstrução urgente do ensino de ciências numa perspectiva crítica (NASCIMENTO, F. *et al*, 2010, p. 241).

O desenvolvimento científico e tecnológico, além de contribuir para a desigualdade social, gera no meio ambiente consequências profundamente negativas devido ao seu uso irracional, onde o capital se torna mais importante do que os próprios recursos naturais que o alimentam, além do uso inapropriado de descobertas científicas em prol de interesses econômicos. O impacto do consumo humano é mascarado por meios de comunicação que nos dão a auto ilusão de que o que consumimos não produz consequências sérias ao planeta, fazendo-nos pensar que prejudicamos a natureza numa proporção muito menor do que a proporção real. Dessa forma, limitamos a nossa consciência a perceber as contradições presentes nas relações entre ciência, tecnologia e sociedade, fragmentando esses termos e impossibilitando a discussão crítica sobre o impacto de cada produto que consumimos, e o

quanto contribuímos, na maioria das vezes sem consciência, para a destruição de nosso meio ambiente (GOLEMAN, 2009).

Ou seja, o desenvolvimento tecnológico, ao invés de propiciar a melhoria em diferentes setores sociais, culturais, educativos e entre outros, promove a destruição do meio ambiente devido à irracionalidade do seu uso e transparece a desigualdade social, tornando-se inacessível à grande parcela da população, cessando o desenvolvimento que ela poderia gerar em prol da humanização e conscientização. Mas o desenvolvimento tecnológico tem como finalidade promover o entretenimento, para que somente uma pequena parcela da população tenha acesso a informação e contribuindo para a manutenção do sistema dominante.

Poderíamos alcançar um processo educativo dialógico, autêntico e libertador, considerando como objeto de estudo os próprios educandos, as temáticas a serem desenvolvidas na escola estariam de acordo com sua realidade e a construção do conhecimento científico se daria a partir das contradições apresentadas pelos educandos em diálogo com o educador durante as aulas. Mas sabemos que ao mesmo tempo que o sistema político e econômico pretende crescer no ramo da tecnologia e ciência, ele busca manter uma hierarquia social e intelectual, perpetuando as desigualdades sociais e tornando os educandos reprodutores de interesses dominantes, como forma de manter o *status quo* e prevalecer a dominação sem desenvolver o olhar crítico sobre ela.

Dessa forma, o conteúdo científico abordado em sala de aula torna-se distante da realidade de muitos educandos, pois desconsidera seu conhecimento comum/popular para introduzir conceitos científicos distantes da realidade, presentes no currículo de forma a não contribuir para a autonomia do professor e dos educandos, pois, normalmente, esses conteúdos, por não terem relação alguma com a realidade, tornam-se vazios de sentido, promovendo a grande falta de interesse dos alunos em aprender ciências.

Desta maneira e indo na direção oposta às considerações precedentes, o mundo dos cientistas, com sua lógica implacável, está bem distanciado da cultura popular. A aculturação nas matemáticas e ciências não é fácil para os meios em que os valores afetivos são importantes. Estas disciplinas são, efetivamente, marcadas por uma perspectiva de domínio e de gestão racional do mundo. Elas aparecem facilmente como frias e, por isso, empurram o estudante de origem popular para fora de seu meio (FOUREZ, 2003, p. 116).

No final da década de 60, início da década de 70 o movimento CTS passa a ser discutido como possível prática no ensino de ciências, onde visa a introdução de conteúdos que envolvam Ciência, Tecnologia e Sociedade. O movimento surgiu da necessidade de a sociedade compreender a ciência de forma ampla, já que ela estava cada vez mais presente no dia-a-dia da população, na produção de produtos, em novas tecnologias, nas inovações do

comércio, entre outros. A visão da ciência e da tecnologia como benfeitoras para a humanidade passa a ser contraditória, visto os problemas sociais e ambientais que trazem ao planeta. A partir disso os cidadãos passam a refletir sobre os males trazidos pela ciência, fazendo críticas ao ensino defasado de ciências na escola e vendo nesta a oportunidade de democratizá-la, ensinando-a numa perspectiva crítica, permitindo que os indivíduos a compreendam em sua totalidade, podendo usá-la como recurso em seu dia-a-dia para a superação de conflitos com consciência da interferência da ciência no meio.

O movimento CTS pretende auxiliar no desenvolvimento do senso crítico do aluno, trabalhando a correlação de conceitos científicos com sua realidade, auxiliando os educandos em sua busca crítica e científica para a construção do conhecimento, que seja útil e significativo. Dessa forma, trabalhar numa perspectiva crítica exige do aluno processos reflexivos em sala de aula, para que possa perceber as relações e contradições presentes no conhecimento científico quando o relacionamos à realidade, saindo do senso comum e partindo para concepções mais aprofundadas de temáticas envolvendo ciências.

O aprofundamento envolve a relação direta da ciência com todas as disciplinas, unindo-as com o objetivo de romper com a fragmentação imposta pelo currículo, como forma de compreender a totalidade dos conteúdos escolares e os acontecimentos da realidade do indivíduo. Nesse sentido, numa perspectiva CTS, esse aprofundamento abrange valores históricos, sociais, éticos, políticos, científicos e ambientais, promovendo a ressignificação da ciência para os alunos, que passam a usá-la como suporte para resolver conflitos de sua realidade, além de compreender e analisar criticamente aspectos ligados ao corpo, à sociedade, ao universo, entre outros, desenvolvendo a consciência para agir e transformar sua realidade.

Auler (2007, p. 178) discute a relação CTS e os pressupostos freireanos:

Sobre a articulação Freire – CTS, Auler e Delizoicov (2004, 2006) destacam que a busca de participação, de democratização das decisões em temas sociais envolvendo Ciência-Tecnologia, objetivo do denominado movimento CTS, contém elementos comuns à matriz teórico-filosófica adotada pelo educador brasileiro. Entendem que, para uma leitura crítica da realidade, pressuposto freireano, torna-se cada vez mais fundamental uma compreensão crítica sobre as interações entre CTS, considerando que a dinâmica social contemporânea está crescentemente vinculada ao desenvolvimento científico- tecnológico. Assim, para uma leitura crítica do mundo contemporâneo, potencializando para ações no sentido de sua transformação, consideram fundamental a problematização (categoria freireana) de construções históricas realizadas sobre a atividade científico-tecnológica, consideradas pouco consistentes: superioridade/neutralidade do modelo de decisões tecnocráticas, perspectiva salvacionista/redentora atribuída à Ciência-Tecnologia e o determinismo tecnológico. Tais construções históricas, transformadas em senso comum, particularmente no contexto das investigações destes autores, parecem estar exercendo, dentre outras coisas, efeito paralisante, tal qual mitos, aspecto denunciado por Freire. Assim, a superação de uma percepção ingênua e mágica da

realidade, uma leitura crítica requer, cada vez mais, uma compreensão dos sutis e delicados processos de interação entre CTS.

Conforme colocado, para as práticas envolvendo CTS, o autor utiliza de referências progressistas, particularmente Paulo Freire, tomando a abordagem temática e investigação de conteúdo através da prática da problematização, que promove a investigação do tema gerador, tendo como princípio as contradições percebidas pelos educandos em sua própria realidade, promovidos através do diálogo. O educando, dessa forma, se aproximará do tema desenvolvido em sala de aula, já que este partirá da realidade local, permitindo com que desenvolvam discussões e reflexões críticas sobre o assunto, para que, durante o processo educativo, através da práxis, possam agir na sociedade, buscando a superação de conflitos e a transformação.

A interdisciplinaridade do trabalho pedagógico e a formação docente também são aspectos fundamentais à qualidade do ensino, já que a interdisciplinaridade permite a apropriação do conhecimento escolar de forma ampla, contextualizada e correlacionada entre as diferentes disciplinas, carregando-as de sentido, utilizando como ponto de partida as temáticas retiradas do diálogo entre educadores e educandos. Formar professores com consciência crítica sobre a realidade do sistema educacional, que busquem a humanização de seus alunos através do diálogo e de princípios progressistas, é de igual importância para conquistarmos uma educação que transforme, emancipe, gere consciência e autonomia, humanize, busque superar as diferenças sociais e culturais em prol de uma sociedade mais justa e consciente. “Estes estudos nos confrontam com a urgência de formarmos professores através de cursos (de formação inicial e continuada) que integrem os diversos conhecimentos de modo que esses educadores consigam realizar um trabalho interdisciplinar nas escolas onde atuarão futuramente” (NASCIMENTO & LISINGEN, 2006, p. 110).

Para que o modelo CTS seja introduzido aos alunos na escola, é necessário que o atual comportamento escolar, tanto de educadores quanto de educandos seja repensado, já que a escola prioriza por podar a criatividade e o desenvolvimento de talentos em alunos para limitá-los a estudar as disciplinas obrigatórias, usando do autoritarismo e imposição como modo de tratamento. Essa postura deveria ser repensada, na perspectiva de auxiliar o desenvolvimento do senso crítico e da criatividade dos educandos, o diálogo é princípio fundamental dessa prática.

O diálogo, de acordo com Paulo Freire, é uma prática horizontal, em que educador e educandos trocam vivências, conhecimento e informação, sem qualquer hierarquia, em busca de contradições presentes na realidade dos educandos para a sua superação. Dessa forma, o

diálogo é norteador da prática pedagógica, pois é através dele que se estabelece uma relação significativa entre os indivíduos que participam, onde trocam informação e conhecimento, sempre dispostos a respeitar a ideia do próximo e a mudar de opinião. “No processo dialógico, os sujeitos encontram-se em cooperação para transformar o mundo. Seria a práxis dialógica que permitiria o desvelamento, pelos oprimidos, da sua situação de opressão” (SANTOS, 2008, p. 115).

Santos (2008, p. 113) utiliza como referência Auler e Delizoicov (2001, p. 105), onde os autores indicam as diferentes concepções sobre CTS, nomeando-as reducionista ou ampliada, de acordo com a interpretação dada:

A reducionista, em nossa análise, desconsidera a existência de construções subjacentes à produção do conhecimento científico-tecnológico, tal como aquela que leva a uma concepção de neutralidade da Ciência-Tecnologia. Relacionamos a esta compreensão de neutralidade os denominados mitos: superioridade do modelo de decisões tecnocráticas, perspectiva salvacionista da Ciência-Tecnologia e o determinismo tecnológico. A perspectiva ampliada [...] busca a compreensão das interações entre Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS), associando o ensino de conceitos à problematização desses mitos.

Dessa forma, visto que o movimento CTS foi alvo de muitos estudos principalmente na década de 70/80, concepções equivocadas do movimento são desenvolvidas por autores que acabam por manter o conceito de ciência como neutra e objetiva, usando o CTS como movimento que a relacione com a tecnologia a fim de gerar indivíduos que dominem a tecnologia para o mercado de trabalho, novamente excluindo toda interferência social/histórico/cultural para atender a interesses neoliberais, mesmo que camuflados por propostas falsamente humanitárias.

Um exemplo da visão reducionista da ciência é destacado por Santos (2008, p. 114) ao citar Millar (2003, p. 77) e seus argumentos econômico e utilitarista, onde o autor os expõe para justificar a importância do ensino de ciências, posto que essas justificativas propõem uma visão reducionista da ciência, colocando-a sempre como a responsável pelo desenvolvimento econômico ou útil para a sociedade, limitando todo o processo reflexivo que pode ser desenvolvido com o enfoque CTS. Santos (2008) discute a visão distorcida da tecnologia, que sempre age para o “benefício” da população e estimula os indivíduos a dominar os equipamentos tecnológicos, mas não reflete sobre o sistema de dominação por trás de todo esse desenvolvimento, além de distanciar o conhecimento científico do aluno, defendendo a ideia de que a tecnologia é feita por tecnocratas e que não são todos que tem acesso à produção e inovação tecnológica. Acaba sendo outro meio de promover a segregação

social e manter o *status quo*, numa prática que continua buscando a desumanização e a alienação dos indivíduos.

Nesse sentido, pode-se dizer que o movimento educacional inicial de CTS com forte conotação política-ideológica, conforme apontam Walks (1990) e Fourez (1997), aos poucos se tornou um slogan e foi sendo apropriado por propostas educacionais que se dizem com enfoque CTS, mas que se encontram muito distantes dos reais propósitos daqueles que defendiam a incorporação de CTS no currículo de ciências nos anos de 1970 e 1980 (SANTOS, 2008, p. 113).

Buscando discutir o movimento CTS numa perspectiva humanística, Santos (2008) usa como referencial teórico Paulo Freire, investigando a perspectiva CTS como forma de possibilitar a interação concreta com a realidade social do educando, trabalhando o conceito de ciência, tecnologia e sociedade junto do conhecimento comum dos alunos, numa forma de promover processos reflexivos e dialógicos que permitam a compreensão do conhecimento científico associado ao senso comum, podendo usá-lo como meio para sua ação transformadora na sociedade. Isto posto, o movimento CTS trabalharia para a humanização dos indivíduos, deixando de reforçar as desigualdades sociais e dando a possibilidade de os educandos compreenderem processos científicos que são limitados a escola, além de poder recorrer ao conhecimento adquirido na escola para resolver situações do cotidiano

O movimento CTS surgiu como tentativa de modificar o ensino de ciências, dada a insatisfação de muitos profissionais e pesquisadores dessa área, já que a disciplina de ciência estudada na escola é abstrata, fragmentada e vazia de sentido, tornando-se distante dos educandos e passando a ser exclusivamente importante para passar em exames de mérito. Dessa forma, o movimento surge com o objetivo de mudar a realidade escolar e contextualizar o ensino de ciência, e tornando-o acessível à todas as parcelas da população, como meio inspirador da transformação social.

1.3 Superação de limites e propostas para o ensino de ciências

Como discutido anteriormente, são vários os obstáculos que limitam o ensino de ciências na escola, desde o seu histórico que busca formar indivíduos para o mercado de trabalho e consumo, até o seu propósito de seguir o modelo político neoliberal. O ensino de ciências deixa de formar cidadãos conscientes e ativos na sociedade para formar indivíduos reprodutores de informações, com o objetivo de obter um crescimento profissional através do conhecimento apreendido na escola, mesmo que esse conhecimento não seja significativo. A mediocridade do ensino de ciências se concretiza, também, devido a falha formação docente, que mascara a realidade escolar e promove o conceito de que ensinar exige memorização,

regra e comportamento rígido, fazendo-os reproduzir essas concepções na sala de aula, tornando os professores opressores de seus educandos, mesmo que estes sejam oprimidos em sua realidade dentro e fora da escola.

Em um breve resumo podemos caracterizar as falhas e limites encontrados no ensino de ciências, em que, entre eles, estão a ausência de diálogo, o que impede a troca de conhecimento entre os indivíduos da sala, pois o professor torna-se o detentor do saber e o único habilitado a falar; A falta de recursos que auxiliem no aprendizado significativo, tornando as aulas expositivas, somente com conteúdos e textos escritos na lousa para que o aluno copie, raramente com o uso adequado de imagens, teatro, música, filmes, entre outros; A discrepância entre ciência escolar e a ciência em si, já que o conteúdo científico escolar muitas vezes está distante da realidade do aluno, com temas complexos e abstratos, unindo-se a falta de recursos didáticos, torna-se mais difícil a apreensão do conhecimento científico; A segregação de disciplinas que tornam abstratos os conteúdos trabalhados em sala, já que não são estudados numa totalidade e numa cronologia de acontecimentos relacionados e explicados nas diferentes áreas de estudo; A neutralidade imposta pela ciência escolar, que impossibilita a sua relação com as vivências sociais, históricas e culturais dos alunos, tornando-a distante, basicamente ausente da realidade dos educandos.

“Adquirir conhecimentos científicos não leva necessariamente à compreensão de como a Ciência funciona. O que os alunos aprendem, hoje em dia, de Ciência é uma retórica de conclusões. Precisamente o que a Ciência não é!” (CACHAPUZ *et al*, 2004, p. 370). Para promover uma transformação significativa no ensino de ciências é necessário repensar as práticas desenvolvidas no dia-a-dia dentro da escola e refletir sobre a metodologia e os recursos metódicos usados pelos professores que auxiliam no processo de construção do conhecimento. Entre esses recursos está a contextualização. Santos (2007) discute a forma de utilizar a contextualização no processo educativo de modo que ela dê acesso ao conhecimento científico, pois ela não pode se restringir à exemplos superficiais dados num determinado momento da aula, ou no final do conteúdo.

Deve-se propor a contextualização a partir de problemáticas reais presentes no cotidiano dos educandos, para que, a partir disso, as solucionem através da reflexão sobre o conteúdo científico e sua ação na realidade, tornando o conhecimento científico real, palpável e significativo. Consta-se a importância da reflexão crítica no processo de desconstrução do conhecimento comum e construção do conhecimento científico, que pode ser o suporte para a resolução de problemas reais dos educandos, além de promover seu processo de humanização

e emancipação. “Não se trata de simplificar currículos, reduzindo conteúdos, mas sim de ressignificá-los socialmente, de forma que possam ser agentes de transformação social em um processo de educação problematizadora que resgate o papel da formação da cidadania” (SANTOS, 2007, p. 10).

Cunha (2006) discute a frequência e importância do uso de analogias e metáforas em livros didáticos no ensino de ciências, verificando a relevância desse recurso na compreensão dos alunos sobre os conceitos científicos. Analogias são comparações entre o termo científico a algo mais palpável, presente no dia-a-dia dos alunos, facilitando sua compreensão. Elas aproximam o conteúdo científico da realidade dos educandos, através de exemplos que facilitem a compreensão de formas e funções com o uso de comparações. A autora alerta sobre os possíveis equívocos praticados com o uso de analogias, que, se usadas de forma não pensada, podem gerar dúvidas e reforçar conceitos errôneos aos alunos. Para exemplificar um equívoco encontrado em alguns livros de ciências, a autora coloca:

Por exemplo, a analogia “a Terra é redonda como uma bola de futebol” é freqüente em textos didáticos que introduzem o conteúdo Astronomia, para ensinar o formato da Terra. No entanto, ela falha quando um aluno extrapola os limites da analogia e reforça a noção de que a Terra seja oca. O que se pretendia, ao sugerir tal comparação, seria que o aluno tivesse a noção da aparência externa do planeta, e não da interna, uma vez que nunca tenha vivido a experiência de ver a Terra do espaço, a não ser por meio de imagens às quais ele pode atribuir significados próprios, diferentes dos esperados. Mas as pesquisas sobre como os estudantes compreendem a forma da Terra apontam que essa compreensão depende também de como compreendem o espaço em torno do Planeta, e a direção vertical dirigida para o centro do Planeta. É comum os alunos entenderem de modo diferente do desejado o que seja esse “redondo” e imaginarem a Terra oca com as pessoas no seu interior, conservando a noção de direção vertical absoluta no espaço (DRIVER *et al*, 1994 *apud* CUNHA, 2006, p. 2).

Dessa forma, o uso de analogias facilita a apreensão do conhecimento científico, mas exige reflexão em sua aplicabilidade, podendo tornar-se um recurso que ensina conceitos errôneos aos educandos. A autora coloca que as analogias usadas em livros didáticos devem constar no manual dos professores, como forma de orientá-los sobre o seu uso adequado, de forma que auxiliem na apreensão daquele conteúdo, diminuindo as chances de haver interpretações erradas. “Assim, a analogia pode ser explicada ao professor, de modo a possibilitar uma reflexão sobre o uso indicado e a importância de tal comparação – aspectos essenciais para que a analogia possa ser discutida de forma mais completa e contribuir para a aprendizagem dos alunos” (CUNHA, 2006, p. 13).

Andrade *et al* (2002, p. 3) ao citar Gaston Bachelard, coloca que o uso de analogias pode retorcer a visão de ciências, rebaixando-a a níveis superficiais, devido a má interpretação

dessas metáforas, gerando “falsos centros de interesse”, promovendo um distanciamento da ciência escolar com o real espírito científico. Dessa forma, é importante atentar-se à aquisição e ao uso de analogias como método de ensino, pois o uso de qualquer recurso diferenciado exige a sua reflexão e compreensão, senão o risco de se obter uma prática que, além de limitar o aprendizado, constrói conceitos equivocados que dificultarão a posterior aprendizagem significativa.

Para Bachelard, as dificuldades de abstração a partir dos fenômenos concretos entrevam o pensamento científico. Segundo ele, os obstáculos vindos da experiência com a realidade fenomenológica levam o “pensamento científico para construções mais metafóricas que reais” e podem se tornar uma barreira, impedindo o pensamento abstrato, necessário para seguir a via psicológica normal do pensamento científico.

A segregação de disciplinas imposta pela escola, que fragmenta as informações em blocos impostos pelo currículo, dificulta a compreensão dos conceitos por parte dos alunos. Isto ocorre posto que essas disciplinas têm ligações complexas que podem ser estabelecidas entre elas, formando uma sistemática estrutural que facilita compreender as relações históricas, sociais, artísticas, culturais, científicas e tecnológicas numa totalidade. A ciência, para ser compreendida numa totalidade, não pode se limitar aos termos técnicos e as abordagens à ela dada. Ela tem uma ampla possibilidade de relação com disciplinas como história, geografia, física, química, matemática, entre todas as outras. Fragmentar as disciplinas sem relacioná-las limita de forma significativa a apreensão de conteúdos escolares e sua prática no dia-a-dia.

Nessa perspectiva, outro método bastante discutido como possível recurso para o ensino escolar é a interdisciplinaridade, que, de forma geral, se caracteriza pela relação estabelecida entre duas ou mais disciplinas oferecidas na escola, como método de associação e aprofundamento. O conceito de interdisciplinaridade é bastante discutido entre os autores, que o interpretam de formas diferentes, indicando, com concepções distintas, como realizar essa prática na escola. São muitas as tentativas de práticas interdisciplinares no ambiente escolar, o que merece atenção especial, devido aos conceitos errôneos que esse termo pode gerar. Lavaqui e Batista (2007, p. 400) definem o conceito de interdisciplina, clarificando as ideias sobre o termo:

Interdisciplina – interação existente entre duas ou mais disciplinas. Essa interação pode ir da simples comunicação de idéias à integração mútua dos conceitos diretores da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização referentes ao ensino e à pesquisa. Um grupo interdisciplinar compõe-se de pessoas que receberam sua formação em diferentes domínios do conhecimento (disciplinas), com seus métodos, conceitos, dados e termos próprios.

Constata-se que a interdisciplinaridade pressupõe o envolvimento de diferentes atores sociais, que, com seu conhecimento prévio, em diálogo com os outros, irão se complementando, como forma de buscar atingir níveis superiores de conhecimento, integrados entre si. “[...] abordagem interdisciplinar estaria isenta da consideração de perspectivas mais particularizadas presentes em diversos pontos de vista disciplinares, com possibilidades de analisar um número muito maior de características de uma dada situação”. (FOUREZ, 1995 *apud* LAVAQUI e BATISTA, 2007, p. 403). Fourez (2003, p. 122) coloca: “Daí a questão seguidamente debatida entre professores de ciências: vai-se ensinar aos alunos como conduzir abordagens interdisciplinares, ou vai-se limitar a ensinar-lhes as disciplinas?”.

Lavaqui e Batista (2007, p. 403) citam Fourez (1995) e alertam sobre a interdisciplinaridade promover o estabelecimento de uma nova disciplina, que se formará a partir das relações estabelecidas entre as disciplinas escolares, limitando-se, novamente, às especificidades de uma disciplina só. Dessa forma, uma possibilidade de superar este limite seria a prática da interdisciplinaridade exige a investigação da temática significativa da comunidade, através do diálogo realizado pelos educadores da escola, seguido da escolha da temática relevante para a comunidade, feita por educadores, gestores e educandos em diálogo, para daí trabalhar a temática nas diversas disciplinas, como forma de compreendê-las numa totalidade, problematizando-a.

Cachapuz (1999) coloca o mapa conceitual como recurso pedagógico que facilita a sistematização do conteúdo, através de uma representação estrutural dos conceitos, facilitando a aprendizagem e o estabelecimento de relações entre eles, para uma significativa apreensão do conhecimento científico, apesar de seus limites. O autor também discorre sobre a importância de ensinar a história da ciência, para que os estudantes percebam toda a construção histórica, no seu decorrer, podendo aproximar-se, dessa forma, dos procedimentos científicos que geraram hoje as hipóteses e teorias estudadas em sala de aula. O trabalho experimental é o terceiro elemento fundamental para Cachapuz, no sentido de contribuir com a melhoria do ensino de ciências através de atividades práticas que propiciem a experimentação e a aproximação do conteúdo escolar com a prática.

O uso de aulas práticas no ensino de ciências é um método bastante discutida por vários autores, pois, como já colocado, a experimentação promove a aproximação do conteúdo escolar com a prática, facilitando a apreensão do conteúdo e transformando o ensino de ciências num meio de busca e pesquisa, onde os educandos, através de experimentações, poderão construir e desconstruir conceitos científicos, vivenciando-os. Reginaldo *et al* (2012)

discute a importância da formação de professores para o estabelecimento de atividades práticas no ensino de ciências, que se tornem significativas na apreensão do conhecimento científico e no desenvolvimento do senso crítico do aluno, que passa a ver a ciência como busca constante, desconstruindo seu conceito limitado de estática e neutra.

A falta de experimentação leva à visão ingênua e superficial da ciência, tornando-a distante e irreal para os educandos. Além disso, a experimentação permite a análise e percepção de conceitos errôneos relacionados ao conteúdo científico, assim como aproxima os educandos dos processos e leis científicas, desenvolvendo sua criticidade, permitindo o surgimento de novos problemas a resolver, usando a ciência como suporte. A falta de recursos escolares também é um fator limitante na adesão de aulas práticas por professores no ensino de ciências, pois normalmente a escola não disponibiliza de recursos para o estabelecimento de aulas laboratoriais, dificultando essa prática pelos professores. “O trabalho experimental torna-se importante por diferentes aspectos, mas que tragam um significado às teorias que foram estudadas, tornando-as claras, não para serem comprovadas, mas para serem estudadas, compreendidas, discutidas e, porque não, modificadas” (REGINALDO *et al*, 2012, p. 9).

Cachapuz *et al* (2002) alerta para a atenção que os professores devem ter ao utilizar de aulas práticas como metodologia, pois devem ser realizadas de forma crítica e consciente, senão podem tornar-se insignificante, promovendo o desenvolvimento de conceitos errôneos envolvendo ciência. Os autores, tendo como referência Hodson (1988) colocam que o processo científico passa por 3 etapas: criação, validação e incorporação de conhecimentos, que correspondem, respectivamente à hipótese, teste da hipótese através da experimentação e reconhecimento do conhecimento científico. Vale ressaltar a importância e atenção que se deve dar às etapas desenvolvidas com os alunos, para que eles possam discernir e refletir sobre os processos científicos desenvolvidos, aumentando sua apreensão do conceito, além de auxiliá-los a diferenciar as etapas da busca científica e a importância dessas etapas para a compreensão de conceitos científicos como um todo.

Torna-se desejável que haja clarificação entre as duas situações – a criação da hipótese científica e a sua validação – para que possam compreender a complexidade daquela atividade, saber os caminhos que ela envolve e, neste caso, compreender a questão da validade dos testes de confirmação negativa ou de confirmação positiva a que a(s) hipótese(s) está (estão) sujeita(s) (CACHAPUZ *et al*, 2002, p. 254).

Trabalhar o conteúdo científico relacionando-o com questões vivenciadas no cotidiano dos educandos facilita e qualifica a apreensão do conhecimento, por ser real e palpável, favorecendo a compreensão e reflexão acima da experimentação. “As pessoas pensam e lidam

de forma mais eficiente nos e com os problemas cujo contexto e conteúdo conhecem melhor, lhes são particularmente familiares” (CACHAPUZ *et al*, 2002, p. 255).

Cachapuz *et al* (2002) expõe a importância do domínio do conteúdo científico, que servirá de apoio para o desenvolvimento de toda a atividade prática e é essencial para uma aprendizagem significativa. Procurar dialogar com novos conhecimentos e com as dificuldades apresentadas pelos alunos, refletindo sobre outras concepções de ensino de ciências e suas possibilidades, permite que o professor, em sala de aula, possibilite o desenvolvimento do senso crítico do aluno, estimulando-o a perceber os conceitos e leis que podem servir como facilitador para seu dia-a-dia, além de prepará-los para pensar e agir criticamente sobre problemas científicos que envolvem toda a sociedade e sua participação cidadã, conquistando sua autonomia.

Outro método fundamental para melhorar a qualidade do ensino de ciências é a saída à campo, uma prática que aproxima o estudante substancialmente ao seu objeto de estudo, podendo vivenciar situações reais em que a atividade científica ocorre, como forma de dar vida a ciência. A saída à campo ocorre fora do ambiente escolar, por isso são pouco utilizadas entre os professores, devido aos limites estabelecidos para tal prática. Viveiro (2006, p. 34) coloca que: “[...] a mente tem a capacidade de aprender e reter melhor as informações quando o corpo interage de maneira ativa na exploração de lugares, enquanto experiências onde o sujeito é passivo tendem a ter impacto de curta duração e atenuam-se com o tempo”. Permitir a participação ativa dos alunos em atividades científicas possibilita a sua ação diante de possibilidades e sua reflexão crítica sobre elas, podendo estabelecer o desenvolvimento de sua autonomia, dando voz ao aluno, mostrando-o que o conhecimento científico é acessível, é compreensível e é praticável.

A aproximação do educando com a prática científica aumenta sua sensibilidade e o aproxima da ciência real, do estudo científico significativo, da real importância da ciência para a sociedade e para a natureza. Perceber a ciência numa totalidade muda a concepção dessa disciplina como um todo, dando a ela um novo sentido, com relevância para a realidade dos educandos. Viveiro (2006, p. 30) coloca a importância da saída de campo no ensino de ciências e sua concepção de natureza, apontando suas potencialidades para o aluno como cidadão:

E é dentro dessa perspectiva que o ensino de ciências deve atuar. Estimulando a ampliação do conhecimento sobre a diversidade da vida nos ambientes naturais e construídos, discutindo a dinâmica da natureza e como a vida se processa em diferentes espaços, ao longo do tempo. Deve visar uma reconstrução crítica da

relação homem-natureza, superando visões distorcidas, utilitaristas, onde o homem surge como “senhor” e o ambiente natural como fonte inesgotável de recursos.

É importante que educadores verifiquem criticamente os limites e possibilidades no ensino de ciências, como possibilidade de transformar os métodos e metodologias já trabalhados em sala de aula, que, como sabemos, não funciona para o objetivo aqui colocado. Nessa perspectiva, tomo como objetivo desenvolver um método que enriqueça o processo de apreensão do conhecimento científico, através de práticas que humanizem os educandos, permitindo sua libertação de padrões impostos pela escola, em busca da expansão de sua consciência e desenvolvimento de seu senso crítico.

1.4 Educação problematizadora e diálogo segundo Paulo Freire

Paulo Freire, filósofo e educador, nasceu em Recife no ano de 1921, escreveu mais de 20 livros e é referência nacional e internacional propondo a educação como prática de liberdade, em contrapartida à educação tradicional ou “educação bancária” denominada pelo educador. Sua obra de destaque é a Pedagogia do Oprimido, referência para a prática pedagógica aqui estudada. Freire foi professor da Universidade PUC-SP até 1997, ano de sua morte. Foi secretário Municipal da Educação nos anos de 1989 a 1991, onde pode colocar em prática algumas políticas educacionais populares e democráticas (SAUL, 2011).

Entre os conceitos de Freire que norteiam a prática aqui analisada, está o diálogo, que se refere à comunicação entre os indivíduos de uma prática educativa, que proporciona a troca de conhecimentos, vivências e reflexões, de forma horizontal, sem a imposição de um ser que “sabe mais”, no caso do educador, para outro que “sabe menos”, no caso do educando. Freire coloca:

Por isto o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 2014, p. 109).

Dessa forma, a prática dialógica envolve os participantes como iguais, abrindo espaço para a participação de todos, excluindo autoritarismo presente nos processos educativos, fazendo com que os indivíduos envolvidos entrem numa busca constante pelo “Ser Mais”⁷, através de conversas e reflexões que colocam em discussão os fatores significativos (culturais, sociais, históricos, entre outros) à vida de quem dialoga, suas experiências e conhecimento prévio, para que, junto com o coordenador do diálogo (o educador), construam o conhecimento científico. Desse modo, Freire discorre sobre a importância do diálogo na busca

⁷ Ser Mais, de acordo com Freire, é o indivíduo autônomo, crítico, que atingiu a consciência de si e da realidade.

do conteúdo científico a ser trabalhado junto aos educandos:

Daí que, para esta concepção como prática da liberdade. A sua dialogicidade comece, não quando o educador-educando se encontra com os educando-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação (FREIRE, 2014, p. 116-117)

Isto posto, Freire propõe a investigação do que chama tema gerador, o tema que irá iniciar o processo de busca do conhecimento pedagógico, extraído através do diálogo inicial com os educandos, numa busca crítica, junto deles, de contradições presentes em sua realidade, como forma de usar o conhecimento científico a ser trabalhado como meio de superação destas contradições. Ele coloca a importância dessa investigação se dar junto dos participantes:

A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas como ele, como sujeito de seu pensar. E se seu pensar é mágico ou ingênuo, será pensando o seu pensar, na ação, que ele mesmo se superará. E a superação não se faz no ato de consumir ideias, mas de produzi-las e de transformá-las na ação e na comunicação (FREIRE, 2014, p. 141)

Freire (2014, p. 131) acrescenta:

Os temas geradores podem ser localizados em círculos concêntricos, que partem do mais geral ao mais particular. Temas de caráter universal, contidos na unidade epocal mais ampla, que abarca toda uma gama de unidades e subunidades, continentais, regionais, nacionais etc., diversificadas entre si. Como tema fundamental desta unidade mais ampla, que poderemos chamar “nossa época”, se encontra, a nosso ver, o da libertação, que indica o seu contrário, o tema da dominação. É este tema angustiante que vem dando á nossa época o caráter antropológico a que fizemos referência anteriormente.

Em contrapartida ao currículo proposto pelas escolas, Freire propõe a investigação do tema gerador, que norteará a prática pedagógica escolar, através de um trabalho interdisciplinar que tenha como ponto de partida o tema obtido através de diálogos com a comunidade e discutido pelos educadores, buscando trabalhá-lo na concepção das diferentes disciplinas, como forma de construir um conhecimento totalizante do objeto de estudo, que, nesse caso, faz parte da realidade da comunidade. O uso de atividades lúdicas, como oficinas teatrais, auxilia nesse primeiro momento, de proximidade e investigação, pois facilitam a socialização entre os educador e educandos, desenvolvendo sua expressividade. “A tarefa do educador dialógico é, trabalhando em equipe interdisciplinar este universo temático recolhido na investigação, devolvê-lo, como problema, não como dissertação, aos homens de quem recebeu” (FREIRE, 2014, p. 142). A continuidade do processo educativo, segundo Freire (2014, p. 150), segue na busca e superação de contradições:

A segunda fase da investigação começa precisamente quando os investigadores, com os dados que recolheram, chegam à apreensão daquele conjunto de contradições. A partir deste momento, sempre em equipe, escolherão algumas destas contradições, com que serão elaboradas as codificações que vão servir à investigação temática. Na medida que as codificações (pintadas ou fotografadas e, em certos casos, preferencialmente fotografadas) são o objeto que, mediatizando os sujeitos descodificadores, se dá à sua análise crítica, sua preparação deve obedecer a certos princípios que são apenas os que norteiam a confecção das puras ajudas visuais.

Na prática do teatro pedagógico, as fotografias são realizadas pelos próprios educandos, ao representar cenas de sua realidade, ou que fazem parte de seu ponto de vista. A prática dessas oficinas teatrais permite aos educandos experimentar situações, que intermediadas pelo diálogo, quando vivenciadas novamente, trazem um novo olhar.

No processo da descodificação dos indivíduos, exteriorizando sua temática, explicitam sua ‘consciência real’ da objetividade. Na medida em que, ao fazê-lo, vão percebendo como atuavam ao viverem a situação analisada, chegam ao que chamamos antes de percepção da percepção anterior. Ao terem a percepção de como antes percebiam, percebem diferentemente a realidade, e, ampliando o horizonte do perceber, mais facilmente vão surpreendendo, na sua “visão de fundo”, as relações dialéticas entre uma dimensão e outra da realidade (FREIRE, 2014, p. 152).

A preocupação do autor se encontra no sistema de dominação característico de nosso modelo social, que explora, desumaniza e inferioriza os indivíduos que fazem parte da classe social desfavorecida, vistos como objetos da sociedade, responsáveis pelo trabalho que gera o enriquecimento de poucos. Infelizmente esse sistema, que classifica os indivíduos de acordo com sua classe social, os inferioriza por isso, sendo o “homem rico” opressor do “homem pobre”, propagando uma ideia de falsa bondade e solidariedade, ao lhe dar condições básicas de sobrevivência, muito inferiores à do patrão. “Quem atua sobre os homens para, doutrinando-os, adaptá-los cada vez mais à realidade que deve permanecer intocada são os dominadores” (FREIRE, 2014, p. 117).

Desse modo, o objetivo dos opressores é manter a condição de manipulação dos oprimidos, com uso de recursos para manter essa dominação, como meios de comunicação em massa e a educação escolar. “Na verdade, o que pretendem os opressores ‘é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime’, e isto para que, melhor adaptando-os a esta situação, melhor os dominem” (FREIRE, 2014, p. 84). Nessa perspectiva, a educação bancária trabalha com o que Paulo Freire chama de invasão cultural, ao ignorar todo o conhecimento que os educandos trazem consigo para depositar novos conhecimentos aleatórios e fragmentados. Freire (2014, p. 216) coloca:

A invasão cultural, que serve à conquista e à manutenção da opressão, implica sempre a visão focal da realidade, a percepção desta como estática, a superposição de uma visão do mundo na outra. A “superioridade” do invasor. A “inferioridade” do invadido. A imposição de critérios. A posse do invadido. O medo de perdê-lo.

Ele ainda coloca que:

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos -, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. A educação autêntica, repetamos, não se faz de A para B ou de B sobre A, mas de A com B, mediatizados pelo mundo (FREIRE, 2014, p. 116).

O autor critica a educação bancária por esta defender e compactuar com uma educação que favorece a classe dominante, com o uso do autoritarismo e a imposição de inúmeras regras, ensinando desde cedo o indivíduo somente a obedecer, sem participar, criar ou compartilhar vivências. Nesse sentido a escola se torna um espaço de desumanização, já que desrespeita os educandos, desconsiderando todo o seu conhecimento (científico, mítico, senso comum), para impor-lhe o que o currículo, quadrado e inflexível, propõe. Isto posto, o conhecimento torna-se vazio, sem significado, já que a educação fragmentada, impositiva e autoritária não desperta interesse, não constrói conhecimento, não problematiza e não transforma os indivíduos. Ela limita a criatividade dos educandos, ao impor todas as tarefas e atividades, com obediência aos materiais e rigor na correção. O padrão estabelecido pela escola, em questão às regras e ao comportamento, limita o desenvolvimento do educando como ser, indivíduo livre e que tem vontade própria. Dessa forma, a educação bancária serve somente para objetificar o sujeito, tirando-lhe o direito de falar, para que obedeçam às regras e aceitem suas condições, sendo elas justas ou não. Freire (2014, p. 105) coloca:

Para a prática “bancária”, o fundamental é, no máximo, amenizar esta situação, mantendo, porém, as consciências imersas nela. Para a educação problematizadora, enquanto um quefazer humanista e libertador, o importante está em que os homens submetidos à dominação lutem por sua emancipação. Por isto é que esta educação, em que educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo, superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador “bancário”, supera também a falsa consciência do mundo.

“Problematizar, porém, não é sloganizar, é exercer uma análise crítica sobre a realidade problema” (FREIRE, 2014, p. 229). Dessa forma, a educação problematizadora, em contrapartida, busca a emancipação dos indivíduos da prática educativa, usando o diálogo como princípio, o que permite desenvolver outro tipo de relação entre educador-educando, uma relação de confiança, respeito, companheirismo e aprendizagem verdadeira. “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 2014, p. 109). O pronunciar do mundo não se limita somente a obedecer ou aceitar, mas a dizer sua voz, agir com consciência, buscar justiça verdadeira com senso crítico. A educação problematizadora, como citado anteriormente, parte do princípio da realidade dos educandos, na busca do tema gerador, para desenvolver a

aprendizagem pedagógica do conhecimento científico. Desconsiderar o conhecimento que os educandos trazem de fora torna o processo cognoscente vazio de sentido, pois ao mundo deles nada daquilo faz parte.

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modifica-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar (FREIRE, 2014, p. 108).

Busca-se, com a educação problematizadora, gerar um processo de constante busca de educador-educandos, através da investigação de episódios da realidade que sejam comum à comunidade, permitindo que os indivíduos percebam as contradições sociais, históricas, culturais que os envolvem e possibilitando a ascensão de seu pensamento crítico, para que, daí por diante, analise criticamente as contradições de sua existência, fazendo-os não aceitar mais as situações de opressão, permitindo-lhes se expressar, em falar e em existir.

O objetivo é que os oprimidos se libertem de sua situação de opressão, para que, a partir disso, não aceitem mais qualquer tipo de repressão, obtendo um novo posicionamento diante dessas situações. “Enquanto a violência dos opressores faz dos oprimidos homens proibidos de ser, a resposta destes à violência daqueles se encontra infundida no anseio de busca do direito de ser” (FREIRE, 2014, p. 59). O teatro, como já destacado por Augusto Boal, pode servir como instrumento para a busca da libertação, quando trabalhado de forma dialógica, possibilitando os indivíduos de sua prática a vivência de diferentes situações, expressões e reações, de forma livre, sem julgamento, podendo contribuir com o desenvolvimento do autoconhecimento e senso crítico.

Viver sem perceber ou sem saber se colocar no mundo nos é ensinado desde cedo, pois padrões são estabelecidos para que a maioria os sigam. Mas quando aprendemos que as possibilidades de crescimento são ilimitadas, compreendendo as interferências sociais, históricas, culturais, como obstáculos para o desenvolvimento de muitos, entendendo nosso lugar no mundo e nosso potencial exorbitante, reconhecendo o senso crítico como recurso para a vida, nos libertamos. A consciência dessa liberdade dói, visto que o senso crítico nos permite olhar o mundo de forma mais concreta, mas, em contrapartida, promove libertação do indivíduo de paradigmas e opressões.

A libertação, por isto, é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos. A superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se (FREIRE, 2014, p. 48).

A educação problematizadora, para que seja verdadeira, é práxis. Práxis, para Freire, é o agir, refletir, agir, num processo de reflexão sobre a realidade e ação para transformá-la, superando as contradições nela presentes e preparando-se para as que virão. Dessa forma, somente refletir e não agir não transforma, pois a transformação precisa de uma ação. Agir e não refletir também não transforma, pois não considera a totalidade dos fatores e não usa o bom senso. “Desta maneira, a educação se re-faz constantemente na práxis. Para ser tem que estar sendo” (FREIRE, 2014, p. 102).

O equilíbrio do refletir e agir é importante para o resultado de uma prática emancipatória e transformadora, permitindo que os indivíduos participem ativamente do processo educativo, elevem sua consciência e superem suas contradições, se posicionando em situações de opressão. Freire (2014, p. 120) propõe: “O que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação”. Para que os indivíduos participantes do processo educativo percebam essas contradições, o diálogo é o principal recurso, junto de sua sistematização e sua aplicação na realidade. Desenvolver o pensamento crítico é fundamental para que os educandos consigam discernir as situações e agir com bom senso. Freire (2014, p. 176) coloca:

Críticos seremos, verdadeiros, se vivermos a plenitude da práxis. Isto é, se nossa ação involucra uma crítica reflexão que, organizando cada vez o pensar, nos leva a superar um conhecimento estritamente ingênuo da realidade. Este precisa alcançar um nível superior, com que os homens cheguem à razão da realidade. Mas isto exige um pensar constante, que não pode ser negado às massas populares, se o objetivo visado é a libertação.

Referindo-se à pesquisa aqui realizada, a prática do teatro dialógico, a busca do tema gerador, o diálogo e a problematização são fatores fundamentais para a elaboração da atividade, já que permitem a realização de um trabalho significativo e verdadeiro com os educandos, em busca de autoconhecimento, senso crítico e autonomia, tirando-os de sua condição de passividade e tornando-os ativos. Saul (2011, p. 34) aponta:

Em consonância com concepção freireana de dialogicidade, pode-se afirmar que o teatro, como arte dialógica, isto é, quando não é mero entretenimento esvaziado de sentido ou pura ilustração de conteúdos e princípios, mas prática artístico-cultural-social, é capaz de ‘denunciar e anunciar’, instigando atores e público a refletir criticamente sobre os ‘papéis’ que são assumidos no cotidiano e marcados por condicionamentos sociais, com a intenção de construir a sociedade em que se deseja viver.

Portanto, busca-se trabalhar o teatro, na perspectiva crítica e dialógica, como forma de

investigar e aprofundar a aprendizagem dos educandos, usando os jogos teatrais e parte dos momentos percorridos por Freire afim de construir o conhecimento científico no ambiente escolar de forma lúdica. A ciência e a arte se convergem em sua busca constante pelo conhecimento, seja ele objetivo ou subjetivo. Ambos são interpretados, na maioria das vezes, de forma distorcida, neutra e imutável. Por isso a necessidade de uma ressignificação dos dois conceitos na escola. A busca do conhecimento científico através da arte como dinâmica, permite aos indivíduos viver novas experiências, desenvolver seu senso crítico, interpretando e representando ações, aprendendo ciência de forma ativa, próxima ou presente em sua realidade. Abordar temas científicos em peças teatrais, construídas com os alunos, facilita a contextualização dos conceitos, que são usados como meio para promover ações, ou superar contradições que são representadas.

Isto posto, as categorias de análise que permearão a prática aqui desenvolvida serão a problematização e o diálogo. A problematização, como já discutido, é crítica, ao questionar e dialogar sobre contradições presentes na realidade dos envolvidos, como forma de obter um olhar crítico sobre as temáticas da discussão, fazendo uma análise baseada na totalidade dos fatos. Dessa forma, problematizar é questionar, discutir, analisar, verificar os fatos, se posicionar em relação ao problema, tentar superá-lo. “A percepção parcializada da realidade rouba ao homem a possibilidade de uma ação autêntica sobre ela” (FREIRE, 1985, p. 21). Na prática teatral, a problematização caminha junto das atividades, já que o questionamento e o senso crítico se mantêm ao longo de todas as oficinas, pois a descoberta não se limita. De acordo com Saul (2011, p. 46):

Problematizar é mais que fazer perguntas. É vivenciar um processo crítico de leitura da realidade. Identificar os relevos, contornos e diferentes possibilidades acerca dos objetos de conhecimento. É colocar os sujeitos em uma situação de resolução de problemas. É saber o que vai bem e o que não vai bem no contexto analisado e os porquês disso, partindo da escuta dos sujeitos que vivem a realidade.

O diálogo, como já discutido, envolve os participantes numa relação autêntica, onde todos participam por vontade própria e as regras, se existem, são estabelecidas mutuamente, sempre buscando o bem comum. Dessa forma se estabelece um clima de cumplicidade e respeito, que deve perpetuar ao longo de todas as atividades, onde a desconstrução e construção de conhecimento se faz de forma coletiva, com a colaboração das vivências e sabedoria de todos os participantes, para que, juntos, aprendam. Freire (2014, p. 113) explica:

Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse

este clima de confiança entre seus sujeitos. Por isto inexistente esta confiança na antidualogicidade da concepção “bancária” de educação.

CAPÍTULO II – TEATRO, EDUCAÇÃO E DIÁLOGO

O teatro vem sendo estudado como recurso pedagógico por autores que buscam usá-lo como meio de desenvolver potencialidades nos educandos, através do uso de jogos teatrais e oficinas de improviso como prática no espaço escolar, permitindo uma visão abrangente da realidade vivenciada dos participantes, desenvolvendo valores como a empatia, a cooperação, a concentração, a solidariedade, a resolução de problemas cotidianos, entre outros.

Diferente do que muitos pensam, o teatro nos acompanha em nossa vida, sendo a imaginação dramática envolvida em todas as etapas da aprendizagem humana. Ela envolve jogos externos como dramas de crianças e imaginações internas adultas, sendo imanente ao indivíduo. Courtney (1980, p. 281) coloca: “A imaginação dramática está no centro da atividade humana e, assim sendo, deve estar no centro de qualquer forma de educação que vise o desenvolvimento das características essencialmente humanas”. Para Vygotsky, de acordo com Oliveira e Stoltz (2010, p. 83), para que a imaginação se desenvolva na criança, ela precisa dialogar e vivenciar situações para estimular seu potencial criativo:

A atividade criadora da imaginação está diretamente relacionada à riqueza e diversidade das experiências vividas pelo sujeito, porque são estas que oferecem o material para a fantasia. Experiência não necessariamente direta com o objeto; ouvir relatos de fatos vividos por outras pessoas, descrições de objetos vistos por outros olhos ou escutar histórias de culturas distantes são também material rico para construir ideias. Para Vygotsky, a gênese do pensamento generalizante está no desenvolvimento da imaginação.

Dessa forma, o uso de práticas teatrais no ambiente escolar pode promover o desenvolvimento de diferentes potencialidades nos alunos, além de possibilitar a experiência teatral da interpretação e do improviso, como forma de reproduzir e repensar sobre as diferentes situações que envolvem as vivências dos educandos, estimulando a reflexão crítica dos alunos sobre as contradições vivenciadas. A arte possibilita ao indivíduo se colocar em situações que, na vida real, é inviável, quebrando o limite de tempo e espaço, inserindo-o em qualquer situação que ele deseja vivenciar. Para Saul (2011, p. 25) “A arte, em sua especificidade, permite conhecer os objetos da realidade, representados não em sua essência material, mas em sua significação social, isto é, naquilo que representam em seus contextos, concretudes e condicionamentos”. A prática teatral reflete visões de mundo, situações experienciais e contextos vividos pelos educandos, promovendo o diálogo de sua realidade com sua visão de mundo representada cenicamente.

O educador, ao optar por incluir arte como opção de metodologia em seu trabalho, tem uma variedade de atividades que podem ser elaboradas e trabalhadas se realizadas de forma

criativa, além de despertar maior interesse dos educandos, que acabam por participar mais da aula e contribuir com as atividades propostas. A socialização entre a turma tende a aumentar, visto que o teatro, por exemplo, exige o diálogo entre os participantes, que precisam se comunicar para envolver-se nas atividades, além da liberdade oferecida pela prática, que não limita a criação e a expressão dos educandos, que, podem, aos poucos, livrar-se de pudores e repressões.

Richard Courtney (1980, p. XIII) explicita a importância do uso do teatro como recurso metódico na escola e como dinâmica que facilita a aprendizagem do indivíduo:

[...] o teatro espontâneo, livremente improvisado por crianças e estudantes, é uma maneira fundamental de aprendizagem. Este lhes permite confrontar os problemas da existência e fazer as modificações em sua mente que são necessárias para ele. Isso deveria ser o suporte de todos os programas e currículos porque, pela sua força motivadora e sua possibilidade de transferência para todas as áreas, é uma atitude humana básica para criar o significado da existência.

Cavassin (2008, p. 41) discorre sobre o teatro pedagógico segundo a visão de Olga Reverbel, explicando a importância do teatro como meio de auto-expressão e descoberta, através de uma experiência lúdica que gera interesse e desperta a curiosidade dos indivíduos, presente no seguinte trecho:

Segundo Olga Reverbel (1979), teatro é a arte de manipular os problemas humanos, apresentando-os e equacionando-os. A autora defende a função eminentemente educativa, e destaca que a instrução ocorre através da diversão. A educação está no desenvolvimento emocional, intelectual e moral da criança, correspondente aos desejos, anseios e proporcionar uma marcha gradativa das próprias experiências e descobertas. Isso porque possui uma *concepção totalizante* que implica e compromete todas as potencialidades do indivíduo e permite o alcance da plenitude da dimensão social com o desenvolvimento da auto-expressão. Para a autora, a importância da diversão justifica-se porque imitar a realidade brincando aprofunda a descoberta e é uma das primeiras atividades, rica e necessária, no auxílio do processo de eclosão da personalidade e do imaginário que constitui um meio de expressão privilegiado da criança.

Koudela (2010, p. 1-2) destaca a acessibilidade do teatro, que pode ser praticado por pessoas de qualquer camada social, intelectual ou cultural:

Os jogos teatrais acentuam a corporeidade, a espontaneidade, a intuição e a incorporação da platéia, indicando como princípios da linguagem teatral podem ser transformados em formas lúdicas, criando um acesso criativo para a atuação no teatro com leigos e profissionais.

Courtney (1980) aponta as diferentes visões referentes ao uso de jogos pelos seres vivos, desde os animais inferiores até o ser humano. Entre essas visões encontram-se a teoria do instinto, teoria de Shiller-Spencer, teoria da catarse, teoria da recapitulação, entre outras. O autor discorre primariamente sobre Schiller, que defendia a ideia de que os animais têm uma

“energia excedente” que é gasta através de jogos. “Animais pequenos e crianças, porque são alimentados e protegidos por seus pais, não se preocupam com autopreservação e dessa forma, toda sua energia é ‘excedente’, no sentido de que eles a usam inteiramente para o jogo” (COURTNEY, 1980, p. 20).

Spencer, segundo autor citado por Courtney, em partes compartilhava a ideia de “energia excedente”, mas acreditava que, além disso, os jogos eram movidos por uma força denominada instinto. As ideias de Spencer influenciaram futuros autores que buscavam explicar a influência dos jogos para os seres vivos. “Para todos os seguidores da teoria do instinto, o jogo é um instinto: impulsos que são inerentemente parte da personalidade e do comportamento do homem” (COURTNEY, 1980, p. 24).

Ao citar a Teoria da Catarse, Courtney explica a ideia de Carr envolvendo a concepção de instinto: “Um instinto está associado a uma emoção como lutar associa-se à raiva ou ao ódio, mas a sociedade não pode permitir que as emoções reinem livres e elas são então inibidas: o jogo em permitindo a luta, pode liberar essas emoções que, em seguida, serão apaziguadas” (COURTNEY, 1980, p. 30).

Já para Karl Groos, de acordo com Courtney (1980), a “teoria da energia excedente” não fazia sentido, pois ela não pode explicar as diferentes formas de jogo. Para ele, o jogo é a imitação de ações que o indivíduo terá que realizar na vida adulta, como forma de treino:

Em segundo lugar, declara que o jogo está diretamente relacionado com o desenvolvimento da inteligência. O jogo surge na infância quando certos instintos importantes aparecem, anterior a uma necessidade real do indivíduo; assim, o jogo é necessário para o desenvolvimento de uma inteligência superior. E a imitação está relacionada com esse desenvolvimento (COURTNEY, 1980, p. 26).

Para Jane Reaney, segundo Courtney (1980, p. 212), o jogo teatral é uma atividade que possibilita à criança expressar sentimentos reprimidos e sublimar fortes emoções, sinalizando assim o seu amadurecimento. Já para Mitchell e Mason o jogo é um mecanismo de auto-expressão, em que o indivíduo procura expressar sua personalidade, onde hábitos e atitudes são fontes de motivação para jogar.

Para trabalhar o teatro como prática pedagógica na escola de forma significativa, é necessário ultrapassar os limites impostos pela matéria de “Educação Artística” contida no currículo escolar, passando a repensar essa disciplina de forma abrangente, podendo usá-la como meio para o diálogo com diferentes disciplinas, como recurso que envolva o educando de forma que auxilie e qualifique o processo de ensino-aprendizagem. Há certo preconceito

envolvendo o Ensino de Artes na escola, já que essa disciplina passa a ser menos importante que as demais, devido à falta de comprometimento, em casos, do educador, com o conceito de arte, que abrange múltiplas potencialidades como dança, teatro, artes plásticas, desenho, pintura, entre outros. Japiassú (2003, p. 17) aponta:

[...] constata-se que o ensino das artes, na educação escolar brasileira, segue concebido por muitos professores, funcionários de escolas, pais de alunos e estudantes como supérfluo, caracterizado quase sempre como lazer, recreação ou 'luxo' - apenas permitido a crianças e adolescentes das classes economicamente mais favorecidas. Dessa forma, o único fator escolar que aproxima os alunos das artes é visto como irrelevante no processo de ensino-aprendizagem, devido à abordagem dada pelos professores da disciplina, e a falta de contextualização desta com o dia-a-dia dos educandos.

Dessa forma, esse meio que nos possibilita trabalhar o teatro na escola é limitado, devido, em partes, à falta de comprometimento dos educadores, gestores e educandos envolvendo a disciplina, assim como a falta de tempo e de carga horária disponível, já que os professores são sobrecarregados de aulas, além da visão simplista de arte que é reforçada dia-a-dia no ambiente escolar, como forma de diminuir e/ou anular o processo criativo do indivíduo para que este continue apenas reproduzindo. Cavassin (2008, p. 44-45) relembra a dificuldade de se ensinar teatro nas escolas antigamente, cuja prática era restrita devido à inflexibilidade escolar, ainda sim com pouco investimento na formação de professores que possam atuar no ensino de teatro dentro da disciplina de artes:

Faz-se fundamental nessa formação que se dê uma atenção para a histórica luta pelo estabelecimento do teatro na escola. É bom sempre lembrar que o ensino da arte só apareceu em plena ditadura militar a partir da lei 5692/71 como obrigatoriedade da educação, então denominado *Educação Artística* (a LDB de 1961 instituiu o ensino de artes, porém não de forma obrigatória). A lei, contraditoriamente, exigiu professores com habilitações específicas obtida em curso de graduação de licenciatura plena, mas ignorou a inexistência de cursos universitários para a formação dos mesmos.

Os limites apontados servem para a reflexão diante da falta de aproveitamento dos cursos de arte na escola, mas vale ressaltar que, enquanto alguns educadores e gestores não se comprometem com a educação, existem outros inúmeros educadores e gestores que lutam, diariamente, por uma escola mais justa, autônoma, democrática e humanizadora, propondo práticas diferenciadas e se posicionando diante de problemas, trabalhando com ética junto dos educandos.

2.1 Histórico do Teatro e Educação

Richard Courtney (1980) expõe as influências e concepções do teatro na educação ao longo do tempo, considerando que toda sociedade possui sua forma de representar e fazer teatro, de acordo com a cultura vivente, o autor discorre:

Todos utilizaram os elementos do teatro “total” – representação e identificação, dança, diálogo, máscara, música, espetáculo, figurinos, vestuário, improvisação e estilização – cada sociedade, porém, deu ênfase a esses elementos de acordo com seus próprios modelos sociais e históricos (COURTNEY, 1980, p. 161).

A Educação ateniense se apoiava na música, no esporte e na literatura. Na literatura, eles liam e interpretavam textos de grandes escritores da época como Homero, utilizando recursos e técnicas teatrais como a expressão facial, a voz e os gestos dramáticos. A civilização ateniense contou com dois grandes pensadores de influência: Platão e Aristóteles, ambos fundamentam a educação no jogo. Platão (427-347 a.C) acreditava num sistema educacional baseado em ginástica e música, prescrevendo formas lúdicas de trabalhar educação. Mesmo que Platão defenda uma educação lúdica, não era adepto ao teatro, julgando-o como mera imitação da realidade. “Para ele, o ideal é a verdade, e a realidade é uma cópia dela. O teatro está ainda mais longe da verdade, porque imita a realidade” (COURTNEY, 1980, p. 6).

Aristóteles (384-322 a.C), que teve grande influência no Período Romano, também acreditava na educação lúdica, mas diferente de Platão, ele não vê o teatro como uma mera imitação. “O teatro não imita o fato, mas as ideias abstratas – o ator não imita o Édipo, mas uma versão idealizada de seu caráter” (COURTNEY, 1980, p. 7). Além disso, ele defendia que a imitação faz parte da natureza humana, sendo uma vantagem diante dos animais inferiores, pois aprendemos, a princípio, através da imitação. A tragédia era o método de se expurgar sentimentos negativos através da catarse. Courtney (1980, p.7) coloca o pensamento de Aristóteles: “Ao testemunhar uma tragédia, emoções impuras são experimentadas e dessa maneira expurgadas de modo que as nobres emoções de piedade e medo são realçadas”.

Para Boal, o teatro Aristotélico é uma prática que promove a desigualdade social e opressão, pois os atores eram e representavam somente indivíduos da burguesia, enquanto a massa, gente de classe social desfavorecida, não é representada, não participa e não age em cena:

Na verdade, o sistema apresentado por Aristóteles em sua Poética, o sistema de funcionamento da tragédia (e de todas as outras formas de teatro que até hoje seguem os seus mecanismos gerais), não são apenas um sistema de repressão: é

claro que outros fatores mais “estéticos” também intervêm, e devem igualmente ser considerados. Neste ensaio, porém, pretendo analisar fundamentalmente este aspecto, ao meu ver, central: a função repressiva do sistema proposto por Aristóteles (BOAL, 1991, p. 40).

O teatro teve seu início de dentro da Igreja, onde “A própria missa contém, naturalmente, elementos do teatro – diálogo cantado e um tema de ação – mas não a qualidade essencial de personificação” (COURTNEY, 1980, p. 181) No Período Medieval (séc. V a XV) o teatro era totalmente rejeitado pela igreja, que proibia a apresentação de peças e o auxílio e acolhimento de atores. Courtney (1980, p. 9) aponta os motivos:

A Igreja fundamentou sua oposição em três fatores: o teatro aflorou em um período durante o qual o indecente mimo romano satirizava a Igreja e, portanto, havia uma objeção emocional; muitos dos costumes folclóricos pagãos continham um elemento mimético e dramático e, portanto, havia uma objeção religiosa; e, uma vez que o pensamento estava calcado no neoplatonismo, com seu conflito entre o mundo e o espírito, assim como a própria tradição platônica de oposição ao teatro, havia uma objeção filosófica.

Essa oposição ao teatro começou a enfraquecer por volta do século IX, com a chegada de Carlos Magno como imperador romano, período em que as obras de Aristóteles foram reavaliadas junto da concepção sobre teatro, o que possibilitou que ele voltasse a ser praticado pelos indivíduos (COURTNEY, 1980).

O Renascimento (séc. XIV a XVIII) sofreu grande influência da Academia Romana de Pomponius Laetus, encenando peças latinas e reintroduzindo Plauto⁸⁹ na Itália. Atividades dramáticas passam a ser praticadas nas escolas no final do século XVI, sendo comum a realização de encenações no espaço escolar. A volta do teatro permitiu aos pensadores refletir sobre formas mais liberais de trabalhá-lo. Boal expõe sua concepção sobre a intenção do teatro renascentista:

Esta nossa sociedade deveria necessariamente produzir um novo e radicalmente diferente tipo de arte. A nova classe não poderia jamais utilizar as abstrações artísticas existentes mas, ao contrário devia voltar-se para a realidade concreta e nela procurar suas formas de arte. Não podia tolerar que os personagens continuassem sendo os mesmos valores oriundos do feudalismo. Precisava criar, no palco e nos quadros, homens vivos de carne e osso, especialmente o homem virtuoso (BOAL, 1991, p. 81).

Já no Período Neoclássico (séc. XVIII a XIX) houve novamente um ataque à prática do teatro, sendo este tolerado somente na escola, com certas limitações. O Período Romântico (séc. XVIII a XIX) caracteriza-se pela valorização da natureza como elemento fundamental. Sobre o Período Romântico, Boal afirma: “Esta foi a primeira grave redução imposta ao

⁹ Tito Mácio Plauto (em latim *Titus Maccius Plautus*; Sarsina, cerca de 230 a.C. - 180 a.C.) foi um dramaturgo romano, que viveu durante o período republicano.

homem no teatro: ele passou a ser equacionado em relação aos valores ditos eternos e imutáveis” (BOAL, 1991, p. 97). Ocorreu principalmente na Alemanha, Inglaterra e França. Na França, Rousseau vê a importância do uso de jogos no desenvolvimento da criança e em suas diferentes etapas de crescimento, colocando-o como recurso integrado ao indivíduo (COURTNEY, 1980).

Para Courtney “o papel do teatro na educação escolar passou a ser destacado só a partir da difusão das ideias de uma educação ‘pedocêntrica’, inspirada no pensamento filosófico e educacional de Jean-Jacques Rousseau” (JAPIASSÚ, 2003, p.18). Nesse sentido, os filósofos que colaboraram com a educação “pedocêntrica¹⁰”, destacando Rousseau e Dewey, veem a educação lúdica da seguinte forma:

A educação deve referir-se às atitudes e ideias que a criança tem sobre qualquer atividade na qual esteja engajada. É através dessas ideias que a criança toma iniciativa em desenvolver suas atividades ou em tirar delas proveito, exercitando-se em organizar e aprender com a sua experiência, de maneira que toda a atividade se torna um projeto pessoal, contínuo, cumulativo e multidimensional (COURTNEY, 1980, p. 54)

A autonomia é grande fator desse processo educativo, pois é através de suas próprias buscas e descobertas que a criança formará seus conceitos a vida, que irão auxiliá-la em sua comunicação e socialização no futuro. Dessa forma, toda criança pode descobrir com seus próprios instintos, deixando ultrapassada a visão de que se deve domesticar a criança para que ela obedeça ao educador, já que ela sozinha não sabe escolher seus próprios caminhos. “A consciência total é algo para a qual evoluímos, e o teatro é o método através do qual o fazemos” (COURTNEY, 1980, p. 54)

Courtney (1980) coloca que a ideia da dramatização como recurso efetivo no processo de ensino-aprendizagem se iniciou com Henry Caldwell Cook, em “The Play Way” (1917), com sua primeira formulação de método dramático. De acordo com Courtney (1980, p. 45) Cook se fundamentava em três princípios:

1. Proficiência e aprendizado não advêm da disposição de ler ou escutar, mas da ação, do fazer e da experiência;
2. O bom trabalho é mais frequentemente resultado do esforço espontâneo e livre interesse, que da compulsão e aplicação forçada;
3. O meio natural de estudo, para a juventude, é o jogo.

Dessa forma, Cook discordava o método dramático até então utilizado, que representava cenas, como acontecimentos presentes no livro de história, por exemplo.

¹⁰ Educação pedocêntrica têm o educando como centro do processo educativo, visando o desenvolvimento de sua autonomia.

Viola Spolin, atriz, norte-americana, professora e diretora de teatro, sistematizou procedimentos metodológicos que envolvem os jogos teatrais, que incluem métodos lúdicos com regras explícitas como forma de trabalhar com os alunos em sala de aula (ou fora). Durante cerca de três décadas Spolin realizou sua pesquisa com crianças, pré-adolescentes, adolescentes, jovens, adultos e idosos nos EUA. Na década de 70, a professora Ingrid Dormien Koudela¹¹ lidera uma pesquisa, junto de um grupo de pesquisadores em teatro e educação da ECA/USP envolvendo os jogos teatrais Spolinianos. (JAPIASSÚ, 2003). O autor coloca o objetivo do jogo teatral como prática pedagógica de forma seguinte:

A finalidade do jogo teatral na educação escolar é o crescimento pessoal e o desenvolvimento cultural dos jogadores por meio do domínio da comunicação e do uso interativo da linguagem teatral, numa perspectiva improvisacional ou lúdica. O princípio do jogo teatral é o mesmo da improvisação teatral, ou seja, a comunicação que emerge da espontaneidade das interações entre sujeitos engajados na solução cênica de um problema de atuação (JAPIASSÚ, 2003, p. 20)

Ricardo Japiassú, ao relembrar o início do trabalho com teatro pedagógico no Brasil, coloca que isso foi possível com o surgimento da Escola Nova¹², onde essa perspectiva educacional ganha status epistemológico. Além disso, ele foi introduzido durante o século XX, período de reivindicações pela democratização do estado laico. Para o autor, a inserção do teatro educação em escolas auxiliaria no processo de industrialização crescente da época, facilitando o aprendizado dos trabalhadores para operar máquinas, entre outros. “As máquinas complicadas que a indústria criava não podia ser eficazmente dirigida pelo saber miserável de um servo ou escravo [...] a livre concorrência exigia uma modificação constante das técnicas de produção e uma necessidade permanente de invenções” (PONCE, 1995, p. 145-146 *apud* JAPIASSÚ, 2003, p. 21).

Cavassin (2008, p. 45) destaca a importância da Escola Nova na introdução do teatro no ensino, que mesmo com seus limites, abriu-se uma porta para o diálogo referente às mudanças nas concepções pedagógicas envolvendo artes de forma abrangente:

A Escola Nova é de fundamental importância na história do Teatro Educação pois foi a partir desse movimento que o Teatro na educação adquiriu *status* epistemológico e importância psicopedagógica. O problema é que nela firmou-se uma idéia das artes apenas como livre expressão, sem considerar as dimensões históricas, sociais e cognitivas.

¹¹ Possui graduação em Artes Cênicas pela Universidade de São Paulo (1971), mestrado em Curso de Pós-Graduação em Artes Cênicas pela Universidade de São Paulo (1982) e doutorado em curso de Pós-Graduação em Artes pela universidade de São Paulo (1988)

¹² Escola Nova foi um movimento de renovação do ensino, que surgiu no século XIX, ganhando força no século XX.

Dessa forma, para atender às necessidades do tempo, a criatividade passa a ser recurso importante, visto a necessidade de criação de novos designs, novas máquinas, novos produtos, acompanhando o crescimento industrial e tecnológico. Valorizando-se a criatividade, a liberdade de expressão também ganha impulso para mover a educação da época, que passa a ter caráter liberal progressista, postulando-se assim um novo modelo de ensino.

Segundo Courtney (1980, p. 3) “A imaginação criativa é essencialmente dramática em sua natureza. É a habilidade para perceber as possibilidades imaginativas, compreender as relações entre os dois conceitos e captar a força dinâmica entre eles”. A criatividade é a forma do indivíduo buscar sua emancipação, através da busca de soluções para as contradições de seu dia-a-dia. O teatro permite experimentar essas soluções, como forma de conhecer as várias faces do mesmo indivíduo. Courtney (1980, p. 3-4) complementa: “[...] nosso verdadeiro ‘eu’ está escondido por muitas ‘máscaras’ que assumimos durante o decorrer de cada dia. Atuar é o método pelo qual convivemos com o nosso meio, encontrando adequação através do jogo”. Além disso, Courtney (1980, p. 243) cita Getzels e Jackson, onde suas referentes pesquisas constataram que “[...] a criatividade é um fator tão importante quanto a inteligência para o sucesso escolar”.

O objetivo da educação bancária, até os dias de hoje, é limitar a criatividade dos educandos, optando por formá-los para o mercado de trabalho e a vida adulta, como técnicos, despejando conteúdos nos alunos, que agem como meros receptores. Para isso, usa-se um discurso mascarado, de que a educação os levará ao a um futuro melhor, bem-sucedido, com uma vida estável. Dessa forma, disciplinas como artes, filosofia e sociologia são, em muitos casos, desvalorizadas por professores e alunos, que têm a percepção de disciplinas fáceis de decorar, de não reprovar, que “qualquer um” passa. Auler (2007, p. 171) coloca:

Ensinar, segundo a concepção propedêutica, é transmitir algo pronto, uma verdade absoluta que está fora do aprendiz. Primeiro o professor transmite e o aluno assimila, para depois (no ano seguinte, no Ensino Médio, no vestibular, na vida adulta) ser utilizado. Primeiro vem a teoria, depois a prática (a vivência, a vida vivida). A vivência, normalmente jogada para um horizonte que ultrapassa o espaço-tempo de escola. Com isto, há uma desvinculação entre a sala de aula e a realidade social, entre o “mundo da escola” e o “mundo da vida.

A escola forma educandos passivos, que aprendem obedecer a regras para que, futuramente, saibam ser bons empregados. Dessa forma, o educando é mero objeto da escola e da sociedade. Quando tenta se expressar, é impedido, seja pelos colegas, pelo professor ou pela gestão. Em educação artística, o desenho deve ser conforme o que a professora diz, e

nada além disso. Sempre existe uma regra a obedecer, ou seja, a criatividade simplesmente fica fora da escola, já que, quando usada, acarreta no “mau comportamento” e até mesmo castigo do indivíduo.

A falta de interesse e comprometimento do governo com a população, assim como a promoção de uma educação opressora, fica clara com a PEC 241¹³, aprovada na Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania, no dia 9/11/2016, que congelará os gastos públicos com a saúde, assistência social e educação por 20 anos, podendo ser reavaliado somente daqui 10 anos. Conhecendo a caótica situação desses setores em nosso país, fica evidente o desinteresse do atual governo com a sociedade e seu bem-estar, que, para cobrir seus equívocos, tiram dos que mais precisam. Dessa forma, os que sairão prejudicados são os usuários de serviços públicos, famílias de baixa renda, que não possuem outra forma de obter esses atendimentos. O sistema então continua por manter a desigualdade social, tirando dos que não tem, com o falso discurso de que é para seu próprio bem. Percebe-se claramente que a ignorância do povo é o objetivo do governo.

Voltando ao histórico, segundo Japiassú (2003) a partir da segunda metade do século XX o teatro, na sua perspectiva pedagógica, ambiciona superar sua função meramente instrumental e atingir uma dimensão essencialista ou estética, buscando na linguagem teatral princípios psicopedagógicos, permitindo que práticas teatrais estejam disponíveis à todas as esferas sociais e culturais, não se limitando somente aos estudiosos da área, já que o teatro pode promover novas reflexões e potencialidades no indivíduo. O autor indica a importância do teatro como prática pedagógica, apontando as potencialidades atingidas e o desenvolvimento que essa prática gera no indivíduo para sua emancipação:

Importante meio de comunicação e expressão que articula aspectos plásticos, audiovisuais, musicais e lingüísticos em sua especificidade estética, o teatro passou a ser reconhecido como forma de conhecimento capaz de mobilizar, coordenando-as, as dimensões sensório-motora, simbólica, afetiva e cognitiva do educando, tornando-se útil na compreensão crítica da realidade humana culturalmente determinada (JAPIASSÚ, 2003, p. 22).

O autor coloca a importância do teatro como dinâmica que possibilita o movimento de várias habilidades, melhorando o desenvolvimento cognitivo do aluno e permitindo a ampliação de sua visão de mundo. Hoje verificam-se várias vertentes do teatro educativo, oportunizando a realização de experiências estéticas distintas, melhorando assim a qualidade e a magnitude do teatro como prática educativa e crítica na escola.

¹³ Verificar o link: <http://www.cartacapital.com.br/politica/entenda-o-que-esta-em-jogo-com-a-pec-241>.

O autor destaca dois tipos de teatro pedagógico: o método dramático que se baseia em uma concepção instrumental, onde os educadores utilizam do teatro como recurso para reprodução de conceitos curriculares, com o objetivo de fixar o conhecimento no aluno através da arte. O método essencialista/estético trabalha a arte como recurso para a formação cultural dos educandos, envolvendo processos criativos que visam a construção crítica do conhecimento dos mesmos. “O objetivo do ensino das artes, para a concepção pedagógica essencialista, não é a formação de artistas, mas o domínio, a fluência e a compreensão estética dessas complexas formas humanas de expressão que movimentam processos afetivos, cognitivos e psicomotores” (JAPIASSÚ, 2003, p. 24).

As concepções teatrais, tanto instrumental quanto essencialista, sofrem influências das políticas educacionais e se fundamentam em teorias psicológicas do desenvolvimento da criança, baseado em Vygotsky:

O impacto do modelo histórico-cultural do desenvolvimento sobre as práticas pedagógicas formais e não-formais no Brasil se fez sentir com especial vigor a partir dos anos noventa com o incremento da divulgação do pensamento vigotskiano no meio educacional brasileiro. Conseqüentemente, os estudos sobre a dimensão pedagógica do Teatro não poderiam ficar indiferentes nem fugirem à discussão desse novo paradigma do funcionamento mental humano. Conhecer a abordagem histórico-cultural do desenvolvimento e incorporá-la ao exame de questões que dizem respeito ao ensino do Teatro deve contribuir para o esclarecimento das inter-relações entre Teatro e Educação (JAPIASSÚ, 1998, p. 85).

Courtney (1980) chama atenção diante do objetivo do teatro como metodologia na escola, pois grande parte dos educadores e gestão acreditam ser somente um “ensaio para o palco”, dando à prática uma visão simplista e acrítica. De fato, segundo o autor, as práticas teatrais realizadas na escola com alunos normalmente são jogos dramáticos¹⁴, onde a criança joga dramaticamente, quando ela faz suas brincadeiras no dia-a-dia, como a garota quando brinca com suas bonecas, exemplifica o autor. O autor distingue os métodos dramáticos do teatro, colocando-os como complementares, onde a criança, nos seus anos iniciais (5 a 11 anos), pratica apenas jogos dramáticos; na fase seguinte, a criança adere aos jogos o teatro¹⁵. Além disso, uma das críticas do autor sobre a metodologia atual presente nas escolas é devido a criança não se sentir estimulada a realizar atividades com obrigatoriedade, podendo o teatro trazer aos alunos a empolgação e vontade de aprender, criar e transformar.

¹⁴ Jogo que contém personificação e/ou identificação. (COURTNEY, 1980, p. XX).

¹⁵ Jogo dramático com fim em si mesmo, voltado apenas para o desenvolvimento pessoal da criança, e como disciplina independente no currículo; e aqui encontramos os vários elementos da matéria: improvisação (teatro criativo), movimento criativo, discurso criativo, e, com estudantes mais velhos, teatro. (COURTNEY, 1980, p. XXI).

Temos de convencer os pais de que matemática e redação são melhor assimilados quando a criança deseja fazê-lo; se conseguirmos obter a mesma vitalidade de que a criança dispõe em seus momentos de recreação e canalizá-la para suas lições, teremos a base de uma verdadeira e permanente educação (COURTNEY, 1980, p. XIX).

Dessa forma, Courtney (1980, p. 277-278) expressa a importância dos jogos dramáticos dentro do contexto educacional, pois são base para uma prática de ensino-aprendizagem enriquecida de vivências e realidade:

Assim, podemos dizer que as modernas teorias da cognição e linguística indicam que há um processo fundamental para o aprendizado: percepção, imitação e jogo, conceito. Percebemos uma ação ou um processo. Imitamos os vários elementos dentro dele e então o descrevemos (através do jogo dramático, se somos crianças, ou por meio de palavras, se somos adultos), esse processo culmina na formação do conceito como um todo. Isso tem grande significação para todos os estádios da educação moderna. Na sociedade ocidental moderna o processo normal é o método de aula: uma aula é pronunciada por um professor (a um grupo ou individualmente) e então o estudante atua em relação ao material dado – escreve uma composição ou, com crianças pequenas, faz um desenho. As modernas teorias de cognição revelariam que esse processo é o contrário do necessário. O estudante deveria observar, fazer, descrever (em ações e/ou palavras) e, então, teorizar sobre. Com crianças pequenas, a parte “descritiva” deveria ser atuada, com adolescentes deveria ser uma mistura de ações mímicas e palavras, e com um adulto (uma vez que a imaginação dramática interiorizou-se) seria simplesmente palavras. Vimos assim que a imaginação dramática é parte inerente tanto do pensamento quanto do aprendizado. Ignorá-la, como alguns antigos teóricos educacionais nos fariam pensar, é fundamentar o aprendizado em premissas falsas. O paradigma básico.

Oliveira e Stoltz (2010, p. 86) colocam a importância do teatro para o processo cognitivo dos indivíduos, destacando:

O teatro usa a linguagem verbal e corporal, a memorização, a atenção, também a organização espacial. Todas exigem a interação social e fazem parte da cultura. Todas implicam a mobilização de aspectos cognitivos, afetivos, sociais e motores dos sujeitos; implicam ainda em aprendizagens, exercício repetitivo, construção de conhecimento. Em especial, pretende-se, aqui, tratar da arte do teatro.

Bento e Men (2009, p. 2587) ao citar Silveira (2009) destacam a importância do teatro como forma de compreender as contradições dos alunos através da análise de sua expressão durante a prática, pois essa reação espontânea expressa significativamente as subjetividades do indivíduo, servindo como meio para a interpretação de suas dúvidas, anseios, desejos e frustrações, como forma de elucidar o que os educandos têm a dizer.

Aos olhos de Silveira (2009, p. 3) “[...] se no método de alfabetização proposto por Paulo Freire, a leitura do mundo precede a leitura das palavras”. Como isso ocorre na atividade teatral desenvolvida no espaço escolar? De acordo com autora em tela, “a interpretação cênica que o aluno faz dos problemas relacionadas com o seu cotidiano, em um primeiro momento, precede a qualidade estética do gesto”, em outras palavras, “o produto artístico em primeira instância não é o principal, o que deve destacar-se é o canal expressivo aberto por essa linguagem artística para que o aluno possa expressar-se.

Através dos jogos a criança pode viver e reviver situações problemáticas de seu dia-a-dia, podendo repensar os meios de solucionar tais problemas, ou de conseguir aquilo que deseja. É como um ensaio para a realidade. Pode-se testá-la de diferentes formas, até achar atitudes mais coerentes para resolver os problemas colocados. A criança, através do jogo, pode mudar seu posicionamento, vivendo diferentes personagens testando suas diferentes potencialidades. Courtney (1980, p. 75) cita Hadfield ao colocar que os sonhos e jogos são reflexos de problemas não resolvidos na busca de soluções, dessa forma:

A repetição no jogo e sonhos impulsiona os problemas não solucionados até que sejam resolvidos, e serve ao mesmo propósito que os processos de ideação: a formação de imagens mentais (como memória, se do passado; como imaginação, se de eventos que ainda não aconteceram) de maneira que os problemas possam ser resolvidos sem serem experimentados de fato.

Uma referência para o teatro pedagógico são os experimentos conduzidos por Jacob Levy Moreno (1889-1974) através do psicodrama pedagógico. Moreno propôs o teatro da espontaneidade, com o objetivo de desenvolver novas experiências teatrais que quebrassem o padrão de espetáculos reproduzidos, percebendo nelas o valor terapêutico do teatro para a cura de distúrbios comportamentais. O teatro da espontaneidade, na área da educação, permite a livre interpretação e o improviso por parte dos educandos, tornando-se um desafio maior a eles (JAPIASSÚ, 2003).

De acordo com Courtney (1980, p. 98):

Espontaneidade é a habilidade de um sujeito de enfrentar cada nova situação adequadamente. O indivíduo espontâneo é criativo na adequação a cada momento, é flexível, sabe avaliar, está atento às alternativas e representa seu papel de resposta com desembaraço.

Ao perceber o que o teatro pode oferecer como avanço no desenvolvimento comportamental dos alunos, Moreno propôs então a terapia psicodramática, que inclui a interação entre os pacientes de um determinado grupo e o uso de recursos cênicos como sonoplastia, cenário, figurino, etc. Junto da terapia psicodramática estão dois procedimentos psicoterápicos: sociodrama e psicodrama, sendo o primeiro voltado para as implicações da sociedade sobre os indivíduos, colocando situações que se referem a todo o grupo, como racismo, diferenças religiosas, entre outros e o segundo voltado para o indivíduo e sua subjetividade, valorizando sua vida privada e suas relações sociais (JAPIASSÚ, 2003).

Ele destacou a importância do conceito aristotélico de *catarse*¹⁶ para a teoria psicodramática e afirmou que foi fundamentalmente com base no efeito terapêutico e libertador da *catarse*, paralelamente ao uso de técnicas para o engajamento espontâneo do paciente na reconstrução dramática improvisada de situações

¹⁶ Libertação ou expulsão de sentimentos/ características de personagens teatrais, através de traumas e situações indesejáveis, purificando-os dos erros cometidos.

traumáticas (em que o sujeito pudesse experimentar diferentes papéis e assim conseguir enxergar-se “de fora”, de diferentes perspectivas), que ele pôde desenvolver a terapêutica psicodramática (JAPIASSÚ, 2003, p. 28)

Ricardo Japiassú cita também Bertold Brecht (1898-1956) dramaturgo alemão que via o teatro como um instrumento de luta política, inspirando grandes dramaturgos posteriores como Augusto Boal, autor de referência neste projeto. Brecht apoiava o ideal anarcomarxista, defendendo sua crença ao comunismo, fundando o teatro épico/dialético/intelectual. Essa prática teatral busca o distanciamento do espectador com o espetáculo teatral, promovendo a reflexão das características culturais, históricas e sociais que moldam os personagens apresentados, de forma a gerar pensamento crítico da plateia e conscientizá-la sobre o antagonismo de lutas sociais que aclamavam o capitalismo.

Trata-se de uma ação pedagógica na qual uma das principais intenções do dramaturgo alemão é subverter um suposto significado único das palavras e ações, investigando seus múltiplos sentidos. A ideia principal de Brecht com suas peças didáticas é conscientizar os jogadores das suas múltiplas possibilidades de ação para transformação da realidade estabelecida (JAPIASSÚ, 2003, p. 32)

Courtney (1980) relaciona as experiências e memórias aos sentidos humanos, que permitem com que a criança, ao atuar em determinada cena, lembre as possíveis sensações que tal lugar, pessoa, sentimento, podem gerar, vivenciando novamente essas situações. Ele exemplifica:

Que estamos fazendo quando pedimos à criança para improvisar uma cena no deserto? Estamos pedindo-lhe que se recorde de suas observações anteriores: como é a areia, como se sente caminhando nela, do calor do sol, da sede, de sentir-se opressivamente cansada; o processo de evocação conduz à experiência imaginativa (COURTNEY, 1980, p. 55).

A imaginação criativa da criança é naturalmente dramática. Dessa maneira, permitir que revivam essas sensações, através de práticas artísticas, faz com que os educandos experimentem situações, baseando-se em sua memória e observação, preparando-se, dessa forma, para as experiências futuras, como um ensaio para a realidade. Por isso, é da ação dramática que se originam as artes e ciências, segundo o autor:

O teatro, seja o jogo da criança ou a mais sofisticada produção, fundamenta-se na observação, experiência, e naquilo que consideramos “verdade”. (i) Nós observamos e experimentamos. Captando relações, formas e ritmos, o artista, a partir de tal observação e experiência, em qualquer que seja o veículo, realiza seu “trabalho de arte”. (ii) Novamente, observamos e experimentamos. Examinamos mais detalhadamente acompanhando de perto o fenômeno narrado, obviando irrelevâncias, e estabelecendo, através da avaliação e experimentação, certos padrões de comportamento e eventos. Então, alcançamos – através da habilidade para explorar e aceitar o mundo como o experimentamos, e coordenar a observação – as disciplinas e conquistas da ciência (BURTON, 1958 *apud* COURTNEY, 1980, p. 56).

2.2 Teatro como possibilidade para superação de contradições sociais

Trabalhar o teatro na educação, numa perspectiva crítica e dialógica, envolve a superação de contradições sociais, sendo estas percebidas através do diálogo entre os participantes. Saul (2011, p. 14) destaca a “[...]contradição presente na luta diária pela realização dos sonhos”, estes muitas vezes distantes da realidade de quem sonha, que é determinada conforme a posição social. O discurso da meritocracia, que valoriza o esforço individual excluindo as interferências externas (sociais, históricas, culturais) leva o indivíduo a se acomodar às situações opressoras, determinadas pela classe dominante, que o leva à uma postura passiva diante da exploração, tornando-se um indivíduo apático perante suas contradições.

O uso de atividades lúdicas na educação como forma de variar a metodologia e potencializar o pensamento crítico e reflexivo, leva o educando a desenvolver a curiosidade epistemológica, que é o caminho para uma aprendizagem significativa e transformadora. De acordo com Saul (2011, p. 16) “Quanto mais o educando exercita criticamente sua capacidade de aprender, mais desenvolve a curiosidade epistemológica, exigência indispensável para alcançar o conhecimento cabal do objeto, desenvolvendo sua autonomia intelectual”. Nessa perspectiva, o teatro colabora com a tomada de consciência dos educandos em relação à sua realidade, onde eles percebem os condicionantes sociais que geram a desigualdade e que oprimem seus sonhos e desejos. Isto posto, eles passam a refletir criticamente sobre as contradições percebidas podendo estimular-se a agir ativamente na sociedade para combater as opressões e superar as contradições.

Saul (2011) atenta para a importância de se pôr em prática o discurso exposto pelo educador. Defender uma educação crítica, dialógica e emancipatória com comportamento autoritário descaracteriza todo o processo de ensino-aprendizagem, pois a conduta estabelecida pelo educador conduzirá as relações entre os indivíduos. Se a postura, desde o princípio, for de respeito e liberdade, outra relação será construída, com base no diálogo autêntico que busca meios para a transformação da realidade, investigando soluções para superar o sofrimento dos indivíduos. Dessa forma, é importante ter coerência no diálogo com os educandos, respeitando seus limites e construindo devagar e com atenção e respeito o conhecimento que servirá de suporte para sua ação na sociedade.

(...) o que compete ao educador é praticar um método crítico de educação de adultos que dê ao aluno a oportunidade de alcançar a consciência crítica instruída de si e de seu mundo. Nessas condições ele descobrirá as causas de seu atraso cultural e material e as exprimirá segundo o grau de consciência máxima possível em sua

situação. Não importa que essa expressão esteja abaixo da compreensão crítica do educador. Este se é verdadeiramente crítico, deverá compreender que de nada lhe vale dar ao outro uma explicação ideológica mais clara, mais exata e verdadeira, porque o aluno adulto não a entenderia e em qualquer caso não poderia atuar utilmente em sua sociedade com uma consciência mais avançada que aquela que lhe é permitida por sua própria reflexão. Do contrário passaria a ter uma atuação em falso, motivada por uma consciência de empréstimo. Por tudo isso, a ação do educador tem de consistir em encaminhar o educando adulto a criar por si mesmo sua consciência crítica, passando de cada grau ao seguinte, até equipara-se à consciência do professor e eventualmente superá-la. (SAUL, 2010, p. 87-88 *apud* SAUL, 2011, p. 20).

2.3 A indústria cultural e sua influência na sociedade e educação

A arte, como expressão autêntica, é acessível e produzida por todos, sendo imanente ao ser humano. Ainda assim, a classe dominante se apropriou da arte para criar o que chamamos de indústria cultural, a arte em formato de comércio, cujo objetivo é a venda de exemplares e o sucesso, distorcendo sua complexidade, tornando-a simplista e vazia. Ao trabalharmos arte e teatro no ambiente escolar, a referência dos educandos são, na maioria das vezes, produtos da indústria cultural, que são consumidos pela massa¹⁷. Dessa forma, é importante salientar o processo dialógico que pode ser estabelecido com os educandos sobre a indústria cultural, para que eles possam, criticamente, analisar as diferenças entre arte e indústria da arte, e a partir disto, escolher conscientemente o que irão consumir.

A indústria cultural se iniciou com a Revolução Industrial no século XIX, junto ao avanço do capitalismo liberal, da economia de mercado e da sociedade de consumo, segundo Coelho (1985). O termo indústria cultural foi introduzido na obra “Dialética do Esclarecimento” de Theodor Adorno e Max Horkheimer, dois filósofos da Escola de Frankfurt colaboradores da Teoria Crítica, uma abordagem teórica que se contrapõe à Teoria Tradicional e a desumanização e alienação provenientes desta. O termo veio para substituir “cultura de massas”, utilizado anteriormente, já que este dá um outro sentido ao seu significado, podendo-se compreender através dele que as construções culturais são concretizadas pela própria massa, o que sabemos ser inverdade, pois é a indústria que produz a cultura destinada à população, corrompendo assim seu real conceito. “Falar de cultura foi sempre contra a cultura. O denominador 'cultura' já contém, virtualmente, a tomada de posse, o enquadramento, a classificação que a cultura assume no reino da administração” (ADORNO e HORKHEIMER, 2002, p. 14). Desta forma, constata-se que a indústria cultural caminha opostamente aos pensamentos da Teoria crítica, pois busca a manutenção ideológica do *status*

¹⁷ Entende-se aqui, como massa, a maior parcela da população, naturalmente de classe desfavorecida.

quo, em que a sociedade se torna acrítica e passiva diante das informações difundidas pelos meios de comunicação em massa, trabalhando para que os indivíduos não desenvolvam processos reflexivos e transformadores.

Para compreender o termo indústria cultural, primeiramente o associamos a cultura transformada em produto. A princípio, sabemos que o conceito básico de cultura envolve a construção social de vivências e manifestações como o modo de se vestir, de se alimentar, as músicas que influenciam, o que se assiste, programas realizados nos “tempos livres”¹⁸, danças, comidas, rituais, entre outros. Dessa forma a cultura é criada pela sociedade e está sujeita a transformações que acompanham o desenvolvimento social e temporal, caracterizando a população que a cria, dando a ela uma identidade, uma personalidade construída por todos coletivamente.

A indústria cultural surgiu como forma de usar a arte e a cultura como recurso para o crescimento financeiro e econômico, já que estas estão diretamente ligadas ao desenvolvimento social e pessoal, sendo parte íntima e fundamental do indivíduo. Sendo assim, a função da Indústria Cultural é produzir cultura e repassá-la à sociedade através dos meios de comunicação em massa (TV, rádio, internet, etc), condicionando-os a aceitá-la passivamente como a sua própria cultura, mesmo que os cidadãos não tenham feito parte de sua construção. Dessa forma, a cultura, em grande parte, passa a ser produzida e transmitida para a população, que aceita passivamente e contribui para a sua ampliação, consumindo os produtos oferecidos pela indústria cultural, que variam entre objetos materiais, programas televisivos, eventos “culturais”, grandes produções artísticas, entre outros. Além disso, ela contribui com a desigualdade social, com produtos hierarquizados de acordo com seu preço e sua qualidade, fazendo com que os indivíduos de classes desfavorecidas não tenham acesso a produtos que não destinados à sua posição social.

O fato de oferecer ao público uma hierarquia de qualidades em série serve somente a quantificação mais completa, cada um deve se comportar, por assim dizer, espontaneamente, segundo o seu nível, determinado a priori por índices estatísticos, e dirigir-se à categoria de produtos de massa que foi preparada para o seu tipo (ADORNO e HORKHEIMER, 2002, p. 7).

A indústria cultural, nessa perspectiva, promove a manutenção da ideologia capitalista, cujo capital é o principal objetivo, favorecendo a participação da cultura dentro de um plano econômico, negando seu caráter crítico, reflexivo e transformador. Dessa forma, a indústria cultural promove a alienação, visto que os indivíduos são condicionados a acreditar que

¹⁸ Para Adorno, o tempo livre poderia ser utilizado para o indivíduo atingir sua criticidade através de atividades humanizadoras e autênticas, o que é limitado pela indústria cultural que age diretamente no tempo livre dos indivíduos impossibilitando-lhe reflexões, transformação e criticidade.

consomem arte de qualidade, quando, na verdade, consomem produto comercializado. A preocupação está nos produtores de arte independente, que perdem espaço para a arte industrializada.

[...] a indústria cultural fabrica produtos cuja finalidade é a de serem trocados por moeda; promove a deturpação e a degradação do gosto popular; simplifica ao máximo seus produtos, de modo a obter uma atitude sempre passiva do consumidor; assume uma atitude paternalista, dirigindo o consumidor ao invés de colocar-se à sua disposição (COELHO, 1985, p. 12).

Coelho (1985) usa a televisão para exemplificar o condicionamento em que se coloca o indivíduo ao assisti-la, mais especificamente aos canais abertos e acessíveis à toda população “A TV é um meio unidirecional, unívoco: A informação por ela veiculada segue apenas um sentido, da fonte para o receptor, sem retorno”. Concretizando a ideia de que as informações oferecidas ao público seguem uma tendência ideológica escolhida pelos patrocinadores, que tendo o poder de financiá-las, obtém o poder sobre todas as informações ofertadas, complemento essa observação com a citação a seguir:

A atrofia da imaginação e da espontaneidade do consumidor cultural de hoje não tem necessidade de ser explicada em termos psicológicos. Os próprios produtos, desde o mais típico, o filme sonoro, paralisam aquelas capacidades pela sua própria constituição objetiva. Eles são feitos de modo que a sua apreensão adequada exige, por um lado, rapidez de percepção, capacidade de observação e competência específica, e por outro é feita de modo a vetar, de fato, a atividade mental do espectador, se ele não quiser perder os fatos que rapidamente se desenrolam à sua frente. É uma tensão tão automática que não há sequer necessidade de ser atualizado a cada caso para que reprima a imaginação. Aquele que se mostra de tal forma absorvido pelo universo do filme – pelos gestos, imagens, palavras – a ponto de não ser capaz de lhe acrescentar aquilo que lhe tornaria um universo, não estará, necessariamente por isso, no ato da exibição, ocupado com os efeitos particulares da fita (ADORNO e HORKHEIMER, 2002, P. 10).

A manutenção e o desenvolvimento da indústria cultural têm o auxílio da publicidade e marketing, que usufruem de estratégias que influenciam o aumento do consumo através da ilusão e da repetição. Ilusão promovida através da propaganda, que enobrece os produtos anunciados com estratégias tecnológicas, tornando a imagem de um produto mais atraente para o consumo. A repetição se dá com o aparecimento incontrolado de publicidade em todos os meios de comunicação possíveis (TV, teatro, rádio, estádios de esporte, entre tantos outros eventos denominados culturais) e da inibição condicionada pelo excesso de informação, fazendo com que os indivíduos não procurem novas formas de expressão cultural e artística, se contentando com o que é oferecido através da indústria, atrofiando seu senso reflexivo, expressivo e criador, tornando-se somente um consumidor passivo e enganosamente feliz. “A cultura sempre contribuiu para domar os instintos revolucionários bem como os costumes bárbaros. A cultura industrializada dá algo mais. Ela ensina e infunde a condição em que a

vida desumana pode ser tolerada” (ADORNO e HORKHEIMER, 2002, p. 31).

Esta “necessidade social” destacada por Adorno seria a busca de uma “identidade coletiva”, pela qual o indivíduo precisa consumir os produtos da Indústria Cultural para se sentir parte de um todo. Porém, um todo ilusório, porque esta busca do coletivo, do “sentir-se igual” acaba por reforçar a marginalidade cultural a que está destinada a maioria da população já marginalizada economicamente (BERTONI, 2001, p. 77).

Dessa forma, vemos que a indústria cultural pode influenciar na conformação do indivíduo diante da sua situação social, mascarando seus conflitos e promovendo a manutenção do *status quo*, fazendo da arte status social, controle cultural e prestígio político, pois “Nenhuma sociedade que contradiga o seu próprio conceito, o de humanidade, pode ter plena consciência de si mesma” (ADORNO e HORKHEIMER, 2002, p. 53).

A suspeita dos antigos críticos culturais se confirmou: em um mundo onde a educação é um privilégio e o aprisionamento da consciência impede de toda maneira o acesso das massas à experiência autêntica das formações espirituais, já não importam tanto os conteúdos ideológicos específicos, mas o fato de que simplesmente haja algo preenchendo o vácuo da consciência expropriada e desviando atenção do segredo conhecido por todos (ADORNO e HORKHEIMER, 2002, p. 56).

Coelho (1985) usa o termo narcotizante para expor a natureza enganosa da indústria cultural, ressaltando o divertimento gerado por seus produtos, como forma de dissimular os reais problemas sociais envolvendo a população, gerando o conformismo social. Dessa forma, o entretenimento é utilizado como fuga para as contrariedades econômicas, políticas e culturais em que a sociedade está inserida, convencendo-a que esta é a melhor forma de prazer individual fora do trabalho, sem ao menos questionar seu caráter desumanizante, que em momento algum procura atender às necessidades sociais e humanas. “O divertimento, nessa moral empedernida defendida muitas vezes por pessoas curiosamente ditas libertárias, apresenta-se assim como inimigo mortal do pensamento, cujo caminho seria supostamente o da seriedade” (COELHO, 1985, p. 12).

Dessa forma, a cultura se torna um meio administrativo, pois sua função na sociedade é gerar lucro. Nessa perspectiva, os indivíduos são sujeitos a humilhações individuais que vêm despercebidas, já que os produtos ofertados pela indústria cultural muitas vezes estão longe de seu alcance devido às diferenças sociais estabelecidas para o consumo de produtos, como já citado, trazendo-lhe ilusões e levando-as logo em seguida.

O princípio básico consiste em lhe apresentar tanto as necessidades como tais, que podem ser satisfeitas pela indústria cultural, quanto por outro lado organizar antecipadamente essas necessidades de modo que o consumidor a elas se prenda, sempre apenas como eterno consumidor, como objeto da indústria cultural. Esta não apenas lhe inculca que no engano se encontra a sua realização, como ainda lhe faz

compreender que, de qualquer modo, se deve contentar com o que é oferecido (ADORNO e HORKHEIMER, 2002, p. 22).

Os autores caracterizam a diferença entre os termos cultura e entretenimento, hoje fundidos em um mesmo significado. O conceito de cultura, originalmente próximo ao conceito de lazer, pode ser entendido como o prazer individual que permite a transformação, através de práticas autenticamente humanas que procuram a transcendência, com processos expressivos e criativos, produzidos pela sociedade, enquanto o entretenimento, fruto exclusivo da indústria cultural, se caracteriza como a evasão da criação e expressão humana, sendo substituídas por criações produzidas pela indústria, com o objetivo de comercializar e “simplificar” a cultura: “A fusão atual da cultura e do entretenimento não se realiza apenas como depravação daquela, mas sim como espiritualização forçada deste” (ADORNO e HORKHEIMER, 2002, p. 24).

A arte, em seu significado orgânico, é a maneira do indivíduo mostrar sua individuação, como criação humana. Para a indústria cultural, a arte é a produção de elementos que distraem os sujeitos em seu tempo livre, de forma que essa distração qualifique sua conduta como cidadão trabalhador e consumidor. Além disso, a indústria cultural, como já visto, desenvolve produtos empobrecidos de cultura popular e transcendência artística, elementos que deram lugar à simplicidade e repetição. Dessa forma, atualmente grande parte dos artistas acabam desistindo de seu senso de criação e expressão para atender às demandas da indústria cultural, pois esta possibilita ao menos um retorno financeiro, diferentemente da arte autêntica¹⁹, pouco valorizada.

A totalidade das instituições existentes os aprisiona de corpo e alma a ponto de sem resistência sucumbirem diante de tudo o que lhes é oferecido. E assim como a moral dos senhores era levada mais a sério pelos dominados do que pelos próprios senhores, assim também as massas enganadas de hoje são mais submissas ao mito do sucesso do que os próprios afortunados (ADORNO e HORKHEIMER, 2002, p. 16).

Muitos artistas acabam cedendo ou perdendo espaço para a indústria cultural, mas, em contrapartida, muitos deles lutam pela autenticidade de sua arte, formando grupos e coletivos contra hegemônicos, na perspectiva de levar sua palavra ao público. Propostas teatrais fundamentadas em Brecht, Boal e outros teatrólogos comprometidos com a transformação são verificadas e alguns grupos teatrais, juntando uma parcela da população que opta por valorizar a produção independente, cujo produto é limpo, expressivo e livre de condicionamentos. Estar dentro de um sistema hegemônico não significa que necessariamente temos de nos adaptar a ele, pois a arte é direito de todos e pode ser recurso para todo e qualquer indivíduo que

¹⁹ Refere-se à arte que está a serviço da humanização.

necessite dizer sua palavra, expor suas indignações e lutar por situações mais justas e humanas. A arte possibilita o encontro com nosso interior, favorecendo o autoconhecimento e o senso crítico.

Entende-se que as práticas cotidianas poderiam estar direcionadas à existência material no mundo ou a atividades que a transcendam. Em momentos de existência, o indivíduo se dedica ao simples cumprimento de papéis sociais e pauta sua conduta em função de sua relação objetiva com o mundo. Em momentos de transcendência, por outro lado, o indivíduo poderia se dedicar à contemplação, à arte, à interação autêntica e ao pensamento crítico (SOUZA e CARRIERI, 2001, p. 383).

Portanto, o projeto aqui desenvolvido, pretende contrapor as ideias da indústria cultural, estudando formas de promover a arte autêntica e problematizadora com os educandos, como busca constante para a superação de conflitos presentes em seu cotidiano. Fazer uma análise crítica dos rumos da indústria cultural é importante para a compreensão desse meio e de suas influências na prática de arte nas escolas, já que os educandos fazem consumo de seus produtos quase o tempo todo.

2.4 Augusto Boal e o teatro do oprimido

Augusto Boal (1931-2009), dramaturgo e diretor teatral, é grande referência do teatro mundial. Com sua obra mais conhecida “O Teatro do Oprimido – e outras poéticas políticas (1967)” Boal apresenta uma visão teatral abrangente, de inúmeras possibilidades. O autor tem como referência Paulo Freire, e sua principal obra “A pedagogia do Oprimido” que trata das relações entre oprimidos e opressores e como elas podem ser desconstruídas através da educação. Boal, com sua obra, busca trazer a consciência dos indivíduos em seu espaço no mundo, utilizando o teatro como recurso que permite a reflexão e superação de contradições e opressões presentes e camufladas no dia-a-dia de cada um, como destaca Saul (2011, p.32):

Percebem-se, também, os reflexos do pensamento de Freire na prática de Boal, em relação a um trabalho com o oprimido e não sobre ele, recusando formas autoritárias e impositivas de pensamento que podem resultar na mera adaptação dos sujeitos a uma realidade, ao invés de sua integração – situação, na qual o sujeito se transforma e não somente a si mas também a realidade.

Sobre o Teatro do Oprimido, Koudela e Santana (2004, p.151) colocam:

Prática do Teatro do Oprimido de Augusto Boal surgiu da necessidade de reação às relações ditatoriais na América Latina, na década de 1960. Boal conclui por uma total desativação do papel do espectador, tendo em vista a sua libertação do papel de mero observador e, com isso, em última instância, a libertação do povo de sua passividade e impotência.

A princípio, em sua obra, Boal descreve a história do teatro, explicando como este se

iniciou, na rua, com homens massa²⁰ representando. Quando se deu conta, a aristocracia²¹ determinou que somente alguns indivíduos fariam teatro, tornando-se exclusividade da burguesia, enquanto o restante, homem massa, apenas assistiria da plateia. Dessa forma o teatro passou a representar o dia-a-dia dos aristocratas, que eram os protagonistas dos espetáculos, enquanto o coro representava os personagens secundários. Verifica-se, nesse contexto apresentado, o teatro sendo utilizado como meio de dominação, desinformando, manipulando e diminuindo os indivíduos que dele não podem participar, além de representar os ideais de dominação e desigualdade social. Boal coloca da seguinte forma:

Como vimos no primeiro ensaio desde livro, a poética de Aristóteles é a Poética da Opressão: o mundo é dado como conhecido, perfeito ou a caminho da perfeição, e todos os seus valores são impostos aos espectadores. Estes passivamente delegam poderes aos personagens para que atuem e pensem no seu lugar. Ao fazê-lo, os espectadores se purificam de sua falha trágica – isto é, de algo capaz de transformar a sociedade (BOAL, 1991, p. 180).

Para Boal, o teatro e a arte são meios de luta e de libertação e são diretamente relacionados ao indivíduo e promotores de seu processo de reflexão e autoconhecimento. Dessa forma, a arte merece comprometimento por ser um ato político. “[...] a arte apresenta sempre uma visão do mundo em transformação e, portanto, é inevitavelmente política, ao apresentar os meios de realizar essa transformação, ou demorá-la” (BOAL, 1991, p. 17).

Boal estuda como referência o teatro de Bertold Brecht (1898-1956), poeta e dramaturgo, que, como já mencionado, se tornou marxista no final da década de 1920. As peças teatrais brechtianas trabalham com o personagem como sujeito-objeto, pois ele é e existe na medida em que se relaciona socialmente, estabelecendo seu ser. Os personagens são objetivos e refletem modelos sociais.

O termo espect-atores é usado por Boal em substituição dos espectadores, que passam a ser ativos na apresentação. “O Teatro do Oprimido é teatro na acepção mais arcaica da palavra: todos os seres humanos são atores, porque agem, e espectadores, porque observam. Somos todos espect-atores” (BOAL, 1991, p. 9). O termo se refere a interação que pode e deve surgir entre o espectador e o espetáculo, pois todos têm o direito e devem experimentar as situações cotidianas. Por isso são espect-atores, pois são agentes ativos naquela situação.

Espectador, que palavra feia! O espectador, ser passivo, é menos que um homem e é necessário re-humanizá-lo, restituir-lhe sua capacidade de ação em toda sua plenitude. Ele deve ser também o sujeito, um ator, em igualdade de condições com os atores, que devem por sua vez ser também espectadores (BOAL, 1991, p. 180).

²⁰ Homem massa representa o povo, que faz parte de classe social desfavorecida.

²¹ Aristocracia é sinônimo classe superior ou nobreza.

O teatro, como arte que proporciona vivenciar inúmeras possibilidades, é um ato Político, como consta Boal “De todas as artes e ciências, a ciência e a arte soberana é a Política, porque nada lhe é estranho. A Política tem como objetivo de estudo a totalidade das relações da totalidade dos homens. Portanto, o maior bem, cuja obtenção significará a maior virtude, é o bem político” (BOAL, 1991, p. 37). Dessa forma, podemos fazer política através do teatro, ou de qualquer arte e expressão, valorizando a percepção da totalidade, já que os indivíduos, em sociedade, buscam justificar sua existência com argumentos individualistas, analisados a partir de uma única concepção, promovendo a intolerância e o desrespeito. Como política, o teatro deve ser praticado e estudado numa totalidade que envolve toda variedade de crença, superstição, idade, orientação sexual, classe social, entre outros. “Para que se compreenda bem esta Poética do Oprimido deve-se ter sempre presente seu principal objetivo: transformar o povo, “espectador”, ser passivo no fenômeno teatral, em sujeito, em ator, em transformador da ação dramática” (BOAL, 1991, p. 138).

Ricardo Japiassú, 2008, p. 37-38 cita Boal, 1979: “O teatro do oprimido consiste, basicamente, num conjunto de procedimentos de atuação teatral improvisada, com o objetivo de, em suas origens, transformar as tradicionais relações de produção material nas sociedades capitalistas pela conscientização política do público”.

Além disso, a empatia é outro fator de grande influência numa prática teatral, já que o espectador, segundo Boal: “ [...]assume uma atitude passiva e delega poder de ação ao personagem. {...} Sem agir, sentimos que estamos agindo; sem viver, sentimos que estamos vivendo. Amamos e odiamos quando odeia e ama o personagem” (BOAL, 1991, p. 49). Dessa forma, personagens bandidos ou mocinhos, ideologias repressivas ou libertadoras podem gerar a empatia de quem assiste, alertando-nos da importância que é tanto representar no teatro, quanto expressar ideias contidas no texto e na prática, que impulsionarão o processo reflexivo e sentimental dos espectadores. Ou seja, mesmo que a realidade que o ator representa seja distante da realidade do espectador, ainda sim ele poderá se identificar, visto a ligação íntima que o teatro promove com a plateia. “Aprender é emocionante e não existe razão para que a emoção seja evitada. Mas, ao mesmo tempo, a ignorância causa emoções, e deve-se evitar essas emoções, como se deve evitar a ignorância; ambas devem ser combatidas” (BOAL, 1991, p. 121)

Entre as técnicas desenvolvidas por Boal, a seguir explicaremos brevemente algumas. No Teatro Imagem, a princípio, pede-se à um participante para escolher um tema, amplo,

regional ou local, para que eles realizem a prática. Em seguida, sem falar o participante demonstrará a ação, com o auxílio de seus colegas que irão esculpi-lo, de forma que suas sensações e intenções sejam evidentes através da imagem. Os outros participantes também usam seus corpos para esculpir imagens ditadas pelo colega, como se esculpisse em uma escultura de barro. Depois os participantes decidem se aquelas imagens são representativas. “O importante é chegar a um conjunto modelo que, na opinião geral, seja a concreção estrutural do tema dado, isto é: este modelo é a representação física deste tema!” (BOAL, 1991, p. 156).

Após decidir a imagem final, pede-se ao participante que represente novamente uma imagem que demonstre como ele gostaria que fosse o tema dado. Ou seja, na primeira situação citada propõe-se a formação de uma imagem real, enquanto que na segunda propõe-se a formação de uma imagem ideal. Com essas duas imagens, pede-se a um participante que demonstre a imagem de trânsito, ou seja, como é a passagem de uma situação real para uma situação ideal “ Isto é: temos uma realidade que queremos transformar; como transformá-la?” (BOAL, 1991, p. 156). Cada participante deverá demonstrar, através de imagens, a transição da imagem real para a ideal, a fim de ensaiar a transformação de uma para a outra.

O Teatro Debate é uma etapa apresentada por Boal, onde os participantes intervêm diretamente na ação dramática apresentada, podendo modificá-la. A princípio, é pedido para que os participantes representem uma situação social ou política difícil de solucionar, de forma que apresentem o problema e o resolvam em ação, entre 10 e 15 minutos. Em seguida, os participantes discutem se concordam ou não com a resolução apresentada, se não (o que geralmente ocorre) a cena é realizada novamente, mas desta vez qualquer participante pode intervir, entrando no lugar do ator que está em cena e demonstrando como ele resolveria o problema. O ator que foi substituído aguarda do lado de fora da cena, até que o participante termine sua intervenção.

Não é permitido entrar em cena e simplesmente ficar falando, falando, falando: devem todos realizar os mesmos trabalhos ou as mesmas atividades dos atores que estavam em seus lugares. Em cena, a atividade teatral deve seguir a mesma. Qualquer pessoa pode propor qualquer solução, mas para isso deverá ir à cena, aí trabalhar, fazer coisas, agir, e não simplesmente falar. E ninguém pode propor nada na comodidade de sua cadeira (BOAL, 1991, p. 161).

Essa prática permite que todos os participantes ensaiem suas possíveis formas de resolver os problemas, permitindo uma visão total da situação apresentada:

Esta forma teatral não tem a finalidade de mostrar o caminho correto (correto de que ponto de vista?), mas sim a de oferecer os meios para que todos os caminhos sejam

estudados. Pode ser que o teatro não seja revolucionário por si mesmo, mas estas formas teatrais são certamente um ensaio da revolução. A verdade é que o espectador-ator pratica um ato real, mesmo que o faça na ficção de uma cena teatral. Enquanto ensaia jogar uma bomba no espaço cênico, está concretamente ensaiando como se joga uma bomba; quando tenta organizar uma greve, está concretamente organizando uma greve. Dentro dos seus termos fictícios, a experiência é concreta (BOAL, 1991, p. 164).

As práticas²² teatrais de Boal não representam algo/ação como acabado, pois o povo, com seus conflitos e contradições, não poderia apresentar algo finalizado, já que sua realidade não está. Dessa forma, cabe ao povo a prática do que Boal chama de teatro-ensaio, que disponibiliza aos participantes praticar a ação, experimentar as resoluções, ensaiar a transformação, diferente do teatro-espetáculo (burguês) que representa uma realidade determinada, uma verdade relativa, totalmente distante da plateia, totalmente isenta de participação e diálogo. “São experiências que se sabem como começam mas não como terminam, porque o espectador está livre de suas correntes, e finalmente atua e se converte em protagonista” (BOAL, 1991, p. 165).

Boal, durante experiências na América Latina, realizou outras práticas teatrais, todas com o princípio do diálogo e da transformação social. Entre elas está o Teatro-Jornal, onde utilizavam de notícias jornalísticas ou matérias de notícias para realizar leituras variadas, interpretações envolvendo diferentes concepções e mensagens tendenciosas, leitura cantada e cenas teatrais, sempre explorando as várias possibilidades de interpretação e de influência da informação.

O Teatro-Fotonovela também foi praticado por Boal, pois a fotonovela tinha grande influência na América Latina, utilizada como meio de propagação da ideologia dominante. Dessa forma, a prática do Teatro-Fotonovela busca quebrar essa ideologia trabalhando de outra forma, onde há a leitura de uma fotonovela para os participantes, que em seguida devem representar a história que se está contando, de forma que não saibam que se trata de uma fotonovela. Ao terminarem a representação, os participantes comparam a história como foi apresentada e a versão original da fotonovela, promovendo um debate sobre as semelhanças e diferenças.

A Quebra de Repressão é outra técnica usada por Boal para promover a superação de opressões sofridas pelos participantes. Pede-se à algum participante que relate um momento em que sofreu repressão, aceitando-a e passando a viver de forma diferente, contrária à sua

²² Embora o autor use o termo “técnica”, opto por usar o termo “prática” para se referir às atividades desenvolvidas por Boal.

vontade. “Deve-se partir do particular para o geral e não vice-versa; deve-se escolher alguma coisa que aconteceu a alguém particularmente, mas que, ao mesmo tempo, seja típico do que acontece com todas as demais pessoas nas mesmas circunstâncias” (BOAL, 1991, p. 174). Quem conta a história escolhe os demais participantes que irão representar a cena, tentando recriá-la, da forma que realmente aconteceu, com as mesmas emoções. Após finalizada a representação, pede-se para que o protagonista encene novamente, mas desta vez não aceitará a repressão como aceitou da primeira vez, enquanto que, os que representam os opressores, continuam com a repressão, testando a força do protagonista em superá-la, fazendo-o lutar pelas suas vontades e desejos, preparando-o para resistir às opressões quando ocorrerem novamente.

Além disso Boal propôs o Teatro-Mito, que desmistifica a verdade por trás do mito. O Teatro-Julgamento, onde um participante conta uma história, que passa a ser representada cenicamente por um grupo, em seguida cada personagem é dissecado, sendo analisado em todos os seus aspectos sociais, pedindo-se para cada participante escolher um objeto (cênico, físico) que represente cada personagem. É importante que os participantes escolham os símbolos que representem os atores sociais. Rituais e Máscaras, uma prática também realizada por Boal, que analisava situações através de diferentes máscaras, substituindo os participantes da ação por indivíduos de diferentes setores sociais, analisando como sua classe social intervém no seu papel como cidadão.

O Teatro-Invisível também foi uma prática bastante realizada, mas o espaço já não era mais o palco e os espectadores não sabem que o são, e nem devem saber. Nesse método, atores começam a interpretar cenas em locais públicos, sem avisar o público que é teatro, tornando a ação, para quem assiste, real. Dessa forma, diversas situações são encenadas em locais públicos, os atores devem estar preparados para todo o tipo de intervenção, já que as pessoas devem se envolver na situação.

É importante insistir que, nesta forma de teatro invisível os atores não se podem revelar como tais: precisamente nisto reside o caráter invisível desta forma de teatro. É precisamente esse caráter de invisibilidade fará com que o espectador atue livremente, totalmente, como se estivesse vivendo uma situação real: afinal de contas, a situação é real! (BOAL, 1991, p. 170).

Dada as possibilidades que as práticas teatrais desenvolvidas por Boal propõem para a transformação dos indivíduos, Japiassú (2003, p. 47) coloca: “Todavia, tanto o teatro-fórum quanto o teatro-invisível recebem nele uma nova função instrumental, direcionada agora também para a cura de traumas e distúrbios psicológicos ou psicossomáticos das pessoas”.

Vendo essas práticas como possibilidade de superação de problemas não detectáveis à primeira vista, mas que promovem o autoconhecimento e a transformação.

Para Boal (1991, p. 180-181):

Todas estas experiências de teatro popular perseguem o mesmo objetivo: a libertação do espectador, sobre quem o teatro se habituou a impor visões acabadas do mundo. E considerando que quem faz teatro, em geral, são pessoas direta ou indiretamente ligadas às classes dominantes, é lógico que essas imagens acabadas sejam as imagens da classe dominante. O espectador do teatro popular (o povo) não pode continuar sendo vítima passiva dessas imagens. [...] A poética do oprimido é essencialmente uma Poética da Liberação: o espectador já não delega poderes aos personagens nem para que pensem nem para que atuem em seu lugar. O espectador se libera: pensa e age por si mesmo! Teatro é ação! Pode ser que o teatro não seja revolucionário em si mesmo, mas não tenham dúvidas: é um ensaio da revolução.

Finalizando esta etapa do estudo e com o objetivo de compreender e aprofundar a metodologia proposta pelos diferentes autores citados que contribuíram neste trabalho, a tabela a seguir fará uma breve análise sobre o uso e a relevância do conceito de problematização na concepção desses autores, através de citações extraídas de suas obras e breves comentários que buscam orientar suas propostas. É importante destacar que a problematização é o princípio norteador desta prática, o que torna relevante a visão dos autores citados referente a ela:

Tabela 1 – Concepção dos autores quanto à problematização.

<p>Augusto Boal</p>	<p>O autor trabalha numa perspectiva de problematização, propondo práticas que permitam aos participantes atuar, encenando problemas sociais referentes à comunidade, para que possam refletir, afim de buscar possíveis formas de superação de conflitos e transformação da realidade. O autor coloca: “[...] a arte apresenta sempre uma visão do mundo em transformação e, portanto, é inevitavelmente política, ao apresentar os meios de realizar essa transformação, ou demora-la”. (BOAL, 1991, p. 17).</p> <p>O trecho a seguir destaca a visão do autor referente ao teatro como recurso que promove a auto-expressão e a percepção da realidade: “Quero mostrar, através de exemplos práticos, como pode o teatro ser posto ao serviço dos oprimidos, para que esses se expressem e para que, ao utilizarem essa nova linguagem, descubram igualmente novos conteúdos”. (BOAL, 1991, p. 138).</p> <p>A prática citada do trecho a seguir destaca a busca pela visão crítica da realidade, através do teatro: “O teatro-debate e estas outras formas de teatro popular, em vez de tirar algo do espectador, pelo contrário, infundem no espectador o desejo de</p>
---------------------	---

	<p>praticar na realidade o ato ensaiado no teatro. A prática dessas formas teatrais cria uma espécie de insatisfação que necessita complementar-se através da ação real”. (BOAL, 1991, p. 164).</p>
Richard Courtney	<p>O autor não trabalha numa perspectiva de problematização e emancipação, mas, destaca-se, em trechos de sua obra, citações referentes ao teatro como prática que possibilita o enfrentamento de conflitos e sua superação, conforme o trecho: “Este livro enfatiza que o teatro espontâneo, livremente improvisado por crianças e estudantes, é uma maneira fundamental de aprendizagem. Este lhes permite confrontar os problemas da existência e fazer as modificações em sua mente que são necessárias para ele. Isto deveria ser o suporte de todos os programas e currículos porque, pela sua força motivadora e sua possibilidade de transferência para todas as áreas, é uma atitude humana básica para criar o significado da existência”. (COURTNEY, 1974, p. XIII). Na citação a seguir o autor não aponta a contradição, mas vê as possibilidades de desvelamento da realidade através dos jogos teatrais: “Jogo, representação e pensamento estão inter-relacionados: são mecanismos pelos quais o indivíduo testa a realidade, se liberta de suas ansiedades e domina seu meio”. (COURTNEY, 1974, p. 119).</p>
Ricardo Japiassú	<p>O autor não trabalha numa perspectiva problematizadora, mas, durante a prática relatada, ele problematiza determinadas situações que surgem entre os colegas, conforme o trecho abaixo, onde relata a disputa dos educandos para sentar ao lado do educador no círculo de conversa, no início da prática, e o pesquisador atenta: “Mas, por que não problematizar essa e outras eventuais questões lançando-as para discussão no círculo, buscando resolvê-las por meio de exame e análise conscientes no/pelo grupo?” (JAPIASSÚ, 2003, p. 59). Destaca-se o diálogo como referência nas práticas relatadas, mas o autor não busca a superação de conflitos e a problematização. Seu objetivo é desenvolver uma visão crítica dos educandos em relação à prática teatral: “[...] sua finalidade é, antes, o crescimento pessoal dos alunos e seu desenvolvimento cultural pelo domínio, pela fluência, pela decodificação e pela leitura crítica da linguagem teatral”. (JAPIASSÚ, 2003, p. 79)</p>
Joana Lopes	<p>A autora trabalha numa perspectiva de problematização, propondo a resolução de situações-problema através da prática teatral: “O processo de encaminhamento de nosso método de trabalho, parte do que é mais próximo e reconhecido como forma dramática, para propor gradativamente estímulos e/ou situações-problema que solicitem o gesto de cada um numa criação significativa da vivência individual e do grupo”.</p>

	<p>(LOPES, 1981, p. 23). A problematização destaca-se na referência da autora sobre a ação crítica diante da realidade, através da práxis, em busca da emancipação do homem, apontada no trecho a seguir: “Chega-se a um Teatro-Educação emancipador através de um agir crítico, que considera e reflete sobre a realidade, buscando atingir o âmago da atividade teatral, que sempre foi e será uma intervenção comprometida com a evolução do homem”. (LOPES, 1981, p. 74). A autora discorre sobre a percepção dos conflitos e limitações da realidade e seu olhar crítico para ação transformadora, caracterizando a problematização, o diálogo e a práxis na citação a seguir: “A nossa interferência de arte-educadores se restringirá, então, a provocar um interesse para que o atuante resgate e engrandeça sua condição natural de ser-expressivo, chegando a novos conhecimentos, como também à consciência dos condicionamentos e limitações de sua classe social à sua ação transformadora pela arte”. (LOPES, 1981, p. 76).</p>
Alexandre Saul	<p>O autor trabalha na perspectiva da problematização, com incentivo à reflexão crítica dos educandos para a percepção de conflitos e a busca de sua superação, conforme destacado no trecho a seguir: “Em consonância com a concepção freireana de dialogicidade, pode-se afirmar que o teatro, como arte dialógica, isto é, quando não é mero entretenimento esvaziado de sentido ou pura ilustração de conteúdos e princípios, mas prática artístico-cultural-social, é capaz de ‘denunciar e anunciar’, instigando atores e público a refletir criticamente sobre os ‘papéis’ que são assumidos no cotidiano e marcados por condicionamentos sociais, com a intenção de construir a sociedade, em que se deseja viver”. (SAUL, 2011, p. 34). No trecho a seguir destaca-se, novamente, a perspectiva problematizadora e crítica do autor, em busca do desvelamento e transformação da realidade, usando o teatro como recurso pedagógico: “Nesse sentido, um teatro dialógico, que busque estimular o desenvolvimento da consciência crítica, tem como tarefas desvelar a realidade, lançar desafios para busca de soluções de <i>situações-limites</i> e propor caminhos para a mudança. Esse teatro não pode ser impositivo em suas proposições, mas também não pode se omitir diante de argumentações e imperativos que desrespeitem a dignidade humana. Os participantes de uma prática teatral dialógica estarão comprometidos com a problematização de <i>situações-limites</i> e, ao mesmo tempo, envolvidos no debate crítico sobre a cena, partir da cena”. (SAUL, 2011, p. 45-46). O trecho a seguir revela parte da prática desenvolvida pelo autor, destacando a problematização como parte do processo: “Nos primeiros encontros com educandos do CIEJA</p>

	<p>Santana/Tucuruvi, em que se buscava levantar, com a comunidade, <i>situações-limites</i> e temas geradores que fossem incluídos na prática teatral, já foi possível vivenciar a importância e a dificuldade de construir uma ação dialógica de acordo com os princípios freireanos. Procurou-se fugir de dogmatismos e de posturas autoritárias, buscando, a todo momento, reunir argumentos convincentes para, no diálogo, estimular um pensamento crítico”. (SAUL, 2011, p. 73).</p>
Fernanda Pinto	<p>A problematização pode ser destacada no trecho a seguir, onde a autora caracteriza a importância do desvelamento da realidade para uma educação emancipatória: “[...] explícita adesão dessa proposta a uma perspectiva emancipatória, orientada no sentido da construção de uma educação com qualidade social, que tem como marca uma concepção de ensino-aprendizagem em que o ensino dos conteúdos é indissociável do desvelamento da realidade”. (PINTO, 2014, p. 68). O diálogo e a problematização também podem ser destacados a seguir, onde a autora discorre sobre a importância da interação da escola com a comunidade, em busca de temas significativos que possam ser trabalhados com os educandos, como forma de desenvolver o olhar crítico sobre a realidade, afim de transformá-la: “Por isso, é preciso que se discuta, com toda a comunidade escolar, quais são os conteúdos significativos que, numa perspectiva emancipatória, podem contribuir para que o teatro seja, na escola, um instrumento de desvelamento das formas de opressão e possa colaborar com os processos de transformação da realidade”. (PINTO, 2014, p. 84).</p>

CAPÍTULO III - METODOLOGIA

Esse trabalho caracteriza-se como pesquisa qualitativa, que considera a perspectiva do entrevistado, sendo o diálogo fundamental para a veracidade dos dados. A pesquisa qualitativa trabalha com a descrição do homem num determinado momento histórico, que busca captar aspectos específicos dentro do contexto. O ambiente natural, onde ocorrem as oficinas teatrais, é espaço para coleta de dados, já que propicia uma participação autêntica dos educandos (CHIZZOTTI, 1995).

Toda forma de expressão, gestual, comportamental ou verbal é importante para a coleta de dados, permitindo á pesquisa gravações em voz, vídeo e relatórios elaborados pelo grupo. Os dados coletados, na maior parte, são descritivos, atentando o educador à todas as expressões, já que algo que possa ser interpretado como trivial pode ser fundamental no processo pedagógico (LÜDKE e ANDRE, 1986).

O projeto de pesquisa aqui desenvolvido, além da abordagem qualitativa, tem como inspiração a pesquisa participante ativa, que busca, através da prática, estabelecer transformações sociais e culturais. O projeto aqui apresentado não utilizou a pesquisa participante ativa em sua metodologia, mas a reconhece como uma inspiração para a prática. De acordo com Chizzotti (1995, p. 77):

As pesquisas ativas, de modo geral, visam auxiliar a promoção de algum tipo de mudança desejada; pressupõem uma tomada de consciência, tanto dos investigados como dos investigadores dos problemas próprios e dos fatos que os determinam, para estabelecer os objetivos e as condições de pesquisa, formulando os meios de superá-los.

Dessa forma, os dados coletados fazem parte de um complexo de informações que analisam os indivíduos da prática, podendo perceber nuances de intencionalidade, interferência social, cultural, história ou familiar. Portanto, os dados, assim como os indivíduos da prática, estão sujeitos à transformação, já que esta é uma característica imanente ao ser humano. Através dos dados coletados serão analisados o desenvolvimento dos alunos durante determinado momento em que ocorreram as práticas teatrais pedagógicas. Freire (2014, p. 77) coloca:

O método é, na verdade (diz professor Álvaro Vieira Pinto), a forma exterior e materializada em atos, que assume a propriedade fundamental da consciência: sua intencionalidade. O próprio da consciência é estar com o mundo e este procedimento é permanente e irrecusável. Portanto, a consciência é, em sua essência, um 'caminho para' algo que não é ela, que está fora dela, que circunda e que ela aprende por sua capacidade ideativa. Por definição, a consciência é, pois, método, entendido este no seu sentido de máxima generalidade. Tal é a raiz do método, assim como tal é a essência da consciência, que só existe enquanto faculdade abstrata e metódica.

O método aqui mencionado propõe uma investigação política, já que esta é imanente aos processos educacionais: “Para Paulo Freire, as dimensões gnosiológica, artística e política da prática educativa são indissociáveis e quanto maior for o nível de consciência dessa relação, melhor será a prática pedagógica e mais intensa poderá ser a colaboração do educador na formação dos educandos” (SAUL, 2011, p. 37). Dessa forma, o processo metodológico significativo busca a conscientização dos indivíduos para que, daí por diante, possam agir, refletir e agir criticamente na sociedade.

O método completo que deveriam utilizar os líderes revolucionários não pode ser o da propaganda libertadora. Tampouco podem concentrar-se os líderes em sugerir aos oprimidos uma crença na liberdade, pensando ganhar assim a confiança. O método correto é o diálogo. A convicção dos oprimidos de que devem lutar por sua libertação não é um presente dos líderes revolucionários, mas o resultado de sua própria conscientização (FREIRE, 2008, p. 99).

3.1 Proposta de Pesquisa

A princípio, a pesquisa foi iniciada com alunos do 1º ano do Ensino Médio da Escola Municipal “Leonor Pinto Thomaz”, os quais eu já havia trabalhado teatro e educação. Devido às limitações já destacadas, optou-se por cancelar a prática com eles e buscar novos educandos, iniciantes na prática teatral, para começar algo do início. Então optou-se por realizar as oficinas com alunos da Escola Estadual “Jordina Amaral Arruda”, localizada na zona Norte de Sorocaba, onde eu havia pego uma sala do 8º ano, com somente 12 alunos, para lecionar ciências. Quando íamos iniciar a prática, salas de aula da rede estadual foram fechadas e essa sala foi uma delas. Dessa forma, a prática aqui mencionada teve obstáculos que atrasaram o seu início, prejudicando, futuramente, o decorrer das oficinas pelo curto tempo disponível.

A pesquisa foi realizada na “Escola Estadual Júlio Bierrenbach”, localizada no bairro Santa Rosália, na zona Leste da cidade de Sorocaba. A escola foi escolhida por ser de fácil acesso para a realização das oficinas, e por eu já trabalhar como professora eventual quando precisavam, pois a escola fica próxima de onde resido. Dessa forma, mantive um relacionamento amigável com a gestão, que esteve aberta à novas propostas na escola. O contato foi estabelecido com a escola via telefone e em seguida pessoalmente, num diálogo com a coordenação e direção, onde foi explicado como seriam os procedimentos das oficinas teatrais, assim como as possibilidades de horário, data e local. O espaço escolhido pelos alunos para a realização das oficinas foi a garagem da escola, um lugar grande, com espaços

amplos, calmo e silencioso, que contém muitas árvores, onde eles sentiram à vontade para participar de forma extrovertida, sem inibição.

O projeto contou com a participação de 8 alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, que se propuseram a participar das oficinas, que foram oferecidas de sala em sala pela coordenadora e pesquisadora-educadora responsável pela pesquisa. Eles passaram a frequentar a escola, uma vez por semana, no período da manhã, para a realização das atividades, pois o horário de aula dos participantes é no período da tarde, o que facilitaria a participação e a logística deles. As atividades foram realizadas em 7 oficinas, com a duração de 1 hora e 20 minutos cada.

Mais educandos gostariam de participar das oficinas teatrais, mas como já participavam de outro grupo teatral da escola, a coordenação proibiu, temendo comentários comparativos entre as práticas. Isso impossibilitou que nossa oficina tivesse uma quantidade pouco maior de educandos, pois, a princípio, a prática contaria com a quantidade máxima de 16 alunos para ser desenvolvida. Dessa forma, algumas oficinas foram realizadas com um número pequeno de educandos, a última, por exemplo, contou com somente 3 alunos, já que foi realizada no período de janeiro, fora da escola, devido à falta de tempo que tivemos para completar as atividades. O diálogo via internet, para combinar horários e oficinas foi bastante difícil, visto que alguns educandos não têm aparelho de celular e não entram com frequência nas redes, atrapalhando a comunicação para a realização das oficinas fora do período da escola.

A prática contou com a participação de 7 meninas e 1 menino²³, que se comprometeram com a presença nas oficinas. Os alunos eram misturados, de turmas diferentes, o que dificultou bastante a socialização entre eles. A média de idade era de 11 a 13 anos, fase de grande transição, onde uns começam a namorar e outros levam brinquedos na escola. Dessa forma, as oficinas começaram com os educandos bastante tímidos, acostumados com professores autoritários, tiveram medo de falar. Aos poucos, de oficina em oficina, os educandos foram se soltando, chegando a comentar e agradecer a liberdade que tinham de falar, escolher e optar. Essa fase é cheia de descobertas e o princípio de mudanças corporais e comportamentais, dessa forma, mesmo adquirindo confiança no grupo, os alunos ainda apresentavam timidez, ao se expor, representar ou falar, sempre tentando medir as palavras,

²³ Que aqui serão tratados como Educando A, Educando B, Educando C, Educando E, Educando F, educando G e Educando H.

com medo de repressão, ou de “falar besteira” e passar vergonha diante dos colegas. O curto tempo que tivemos para realizar as oficinas não permitiu com que desenvolvêssemos uma relação totalmente livre e dialógica, mas, com as práticas desenvolvidas, conseguimos caminhar até certo ponto.

A primeira parte das atividades contava com jogos teatrais selecionados pela pesquisadora-educadora, para desenvolver a comunicabilidade e a socialização entre os educandos, visto que sempre começavam as oficinas inibidos. Os jogos desenvolveram uma maior e autêntica comunicação entre os alunos envolvidos na prática, pois permitia que se identificassem com os colegas ao perceber as semelhanças entre eles, como passar apuros, se embaraçar e tentar resolver as situações colocadas no jogo. A união do grupo aumenta a diversão durante a oficina, contribuindo para um maior envolvimento dos alunos com a prática e permitindo que desenvolvam traços de amizade e companheirismo durante as oficinas.

Em seguida, a segunda parte da oficina contava com a prática teatral pedagógica, que busca a compreensão do conhecimento científico através de jogos teatrais e improviso. O diálogo durante as oficinas foi sempre frequente, durante algumas atividades surgiam comentários ou conversas que mudavam o rumo da discussão, mas eram igualmente consideradas e respeitadas por fazer parte dos dados da pesquisa. Dessa forma, todas as decisões sobre atividades, horário, lugar foram discutidas em grupo, onde todos quase sempre se posicionavam. As práticas desenvolvidas com os educandos buscavam a simplicidade para facilitar a compreensão dos alunos sobre os objetivos desejados. A consciência crítica dos educandos envolvidos, a princípio, se mostrava bem raramente, em uma ou outra situação percebemos comentários que envolviam critérios críticos durante as conversas.

O registro das atividades foi realizado através de fotografias, vídeos que continham as improvisações e atividades realizadas, assim como por gravador de voz, durante os diálogos investigativos e por relatórios semanais escritos pela educadora. Todas as formas de registros foram brevemente discutidas e autorizadas por todos os participantes.

3.2 O Desenvolvimento da Prática

Com o objetivo de desenvolver um trabalho educativo significativo para os educandos, auxiliando no seu processo de compreensão do conhecimento científico, o projeto de pesquisa teve inspiração do referencial de Paulo Freire, mais especificamente de sua obra “Pedagogia

do Oprimido”, escrita em 1968 e lançada em 1974 no Brasil. Inspirando-se nessa obra de Freire, e também na obra “Teatro do Oprimido – e outras poéticas políticas”, de 1967, de Augusto Boal, além de vivenciar as experiências teatrais na escola e as relações com os educandos, foram pensados os momentos dessa prática pedagógica, divididos da seguinte forma:

- Primeiro encontro, que envolveu um diálogo entre educadora e participantes com a apresentação de todos, incluindo uma conversa sobre temas gerais, questões particulares, familiares, hobbies, acontecimentos da escola, entre outros. O diálogo foi registrado através de gravador de voz, para o levantamento de questões e falas significativas;
- Análise, feita pela educadora, das falas e questões significativas retiradas do diálogo realizado no encontro anterior, com o levantamento de falas contraditórias ditas pelos educandos, identificando as questões problemáticas dos participantes e anotando-as;
- Foram selecionadas falas significativas²⁴ (SILVA, 2004) ditas pelos educandos. Para cada frase, foi elaborada uma questão que a contradiga, levantando pontos que não foram mencionados. As falas foram distribuídas para que, em dupla, montassem uma representação a partir da reflexão que relaciona a fala e a pergunta. As representações foram registradas em vídeo;
- Foram elaborados, pela pesquisadora-educadora, roteiros de aproximadamente 7 minutos, para apresentação em dupla ou trio, que contradizem ações representadas pelos educandos na oficina anterior, como forma de mostrar uma visão diferenciada da realidade relatada, que não foi percebida até então pelos participantes. A apresentação dos roteiros foi seguida de um diálogo com os educandos, para fazer uma análise entre as diferenças e semelhanças que perceberam entre uma representação e outra;
- Foram lembradas as representações realizadas com os educandos através de frases e falas contidas em folhas-sulfite. Em seguida, foi proposta uma questão crítica, referente ao tema desenvolvido ao longo dos diálogos e oficinas, para que produzissem uma representação teatral que responda à questão de acordo com o ponto de vista e o conhecimento prévio de cada um. As representações foram registradas em vídeo;

²⁴ A fala significativa traz um conflito relevante para o educando, mas também representa, a partir de uma visão de totalidade, uma contradição social ainda não percebida pela comunidade.

- Novamente foram elaborados roteiros, pela educadora, de aproximadamente 7 minutos, para apresentação em duplas ou trios, que contradiziam as ações representadas na oficina anterior, buscando corrigir os conceitos errôneos e adicionando brevemente a explicação do conhecimento científico, de forma simples e lúdica, procurando desmistificar crenças;
- Foram lembrados os roteiros representados, em seguida foi feito o questionamento sobre a compreensão dos alunos em relação aos conceitos científicos abordados no roteiro anterior, para que representassem, através do teatro, esse conhecimento dentro de vivências de seu dia-a-dia, como forma de analisar se houve alguma compreensão referente ao conhecimento científico, além de verificar os traços da transformação ocorrente nos educandos durante o processo;
- Para finalizar, foi buscado como referência a prática do Teatro-Imagem proposta por Augusto Boal, para verificar como os educandos veem os processos de transformação que envolvem as práticas realizadas e o tema discutido, buscando analisar suas propostas para a superação de situações envolvendo opressão e sofrimento.

Ao final da prática, houve um diálogo com os educandos que falaram sobre as oficinas, os limites encontrados, suas sugestões, entre outros. Apenas 3 educandos participaram do diálogo, como já mencionado, a última oficina foi realizada no período de férias, dificultando a presença da maioria. O processo desenvolvido nessa pesquisa tem por objetivo promover a análise e reflexão, por parte dos educandos, das situações por eles vivenciadas e representadas, ampliando a consciência e construindo o conhecimento científico através das abordagens dadas por eles. Segundo Freire (2014, p. 135):

A descodificação da situação existencial provoca esta postura normal, que implica um partir abstratamente até o concreto; que implica uma ida das partes ao todo e uma volta deste às partes, que implica um reconhecimento do sujeito no objeto (a situação existencial concreta) e do objeto como situação em que está o sujeito. Este movimento de ida e volta, do abstrato ao concreto, que se dá na análise de uma situação codificada, se bem-feita a descodificação, conduz à superação da abstração com a percepção crítica do concreto, já agora não mais realidade expressa e pouco vislumbrada.

Dessa forma, com a construção do conhecimento e o desenvolvimento do senso crítico, os educandos passam a identificar e a superar as questões problemáticas, antes aceitas de forma passiva, passando a distinguir sobre os posicionamentos que devem assumir diante de opressões. Portanto, o teatro contribui para a percepção, cada vez mais incluída numa totalidade, dos educandos, da realidade presente, já que podem experimentar diferentes situações, respostas e reações com os jogos de teatro e de improviso, na busca de uma atitude

mais coerente diante dos problemas apresentados, minimizando seu sofrimento diante de situações repressivas. Além disso, a compreensão ampla que os educandos atingem da realidade, faz com que mudem a forma de se posicionar diante dos problemas, manifestando reações de respeito, comprometimento e união.

Esta é a razão pela qual não são as “situações-limite”²⁵, em si mesmas, geradoras de um clima de desesperança, mas a percepção que os homens tenham dela num dado momento histórico, como um freio a eles, como algo que eles não podem ultrapassar. No momento em que a percepção crítica se instaura, na ação mesma, se desenvolve um clima de esperança e confiança que leva os homens a se empenharem na superação das “situações-limite” (FREIRE, 2014, p.126).

Conforme mencionado, o curto tempo para a realização das oficinas limitou a prática, permitindo com que atingíssemos somente uma parte do objetivo proposto, mas com a certeza de que são inúmeras as possibilidades do desenvolvimento desta proposta em busca de um resultado concreto, que construa o conhecimento científico crítico e problematizador com os educandos, que na práxis, se transformarão, minimizando seu sofrimento diante da sociedade e seus conflitos.

²⁵ Termo utilizado por Paulo Freire em “Pedagogia do Oprimido”, 1969, referindo-se à educação tradicional.

CAPÍTULO IV - ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Esse capítulo busca apresentar e analisar os resultados obtidos da pesquisa realizada na Escola Estadual “Júlio Bierrenbach”. A análise será feita junto dos relatórios referentes às oficinas realizadas com os educandos, buscando selecionar e analisar falas, representações e momentos da prática que demonstram limites e possibilidades, diante das duas categorias de análise: problematização e diálogo. Essas categorias irão contribuir para análise crítica da prática desenvolvida, em busca de caminhos que possam ser tomados a fim de contribuir para a educação problematizadora, dialógica e humanizadora. Dessa forma, esse capítulo apresentará resultados da pesquisa, com análise referente à problematização e o diálogo, além dos limites e avanços encontrados no decorrer das oficinas.

4.1. Em busca de contradições

O primeiro encontro teve como objetivo a aproximação dos educandos e pesquisadora-educadora, que ainda não se conheciam, e também dos próprios educandos com os colegas da prática, que, por frequentarem turmas diferentes, conheciam muito pouco um ao outro. No início da atividade todos se sentaram em círculo, para facilitar o contato durante o diálogo. Dessa forma, cada aluno se apresentou, primeiramente com nome e idade e em seguida falando as coisas sobre seu dia-a-dia. Nessa brincadeira de se apresentar, os colegas participantes da roda poderiam fazer perguntas sobre gostos, curiosidades, família, escola, entre outros, buscando estabelecer a confiança e união entre eles, possibilitando que sintam empatia pelos colegas.

Durante a conversa os educandos tiveram dificuldades de se expressar, muitos por timidez e medo de falar algo “errado”, então aos poucos a conversa foi se desenrolando e os alunos desabafando sobre seu dia-a-dia e problemas na escola e família. Entre as falas, encontradas no apêndice deste trabalho, foram selecionadas algumas como referência para a elaboração de questões reflexivas, buscando contradizê-las. Desde o princípio do diálogo, o preconceito teve destaque entre a conversa com os educandos, que relataram momentos de sofrimento e opressão, como o educando B, no desenrolar da conversa, ao se manifestar sobre seus afazeres prediletos:

Eles me zoam e me chamam de gay por eu brincar de boneca com ela.

O educando A, dando continuidade ao assunto, relatou as repressões sofridas pelos colegas da escola devido ao seu modo de se vestir:

Eu usava as roupas do meu tio e me chamavam de Maria-macho.

O educando G continua, embalado com o assunto:

Todo mundo falava que eu parecia um moleque, só porque eu não gostava de rosa ou roxo.

O educando C desabafa:

Me chamam de feia e eu me sinto um lixo.

Diante das falas dos educandos, a pesquisadora-educadora deu continuidade à conversa, perguntando a opinião deles em relação a situações que envolvem preconceito e opressão, obtendo as seguintes respostas, primeiramente do educando A:

Racismo me incomoda, não me sinto normal chamando as pessoas de negro.

Em seguida, o educando B desabafa:

Me chamaram de negro e que eu não tinha que ter amizade com brancos.

O educando B relata que ouviu a frase de colegas da escola, mostrando indignação e certo descontrole sobre a situação, parecendo se incomodar ao lembrar-se do ocorrido. Em seguida, a pesquisadora-educadora dá continuidade ao diálogo, questionando aos alunos sobre o significado que cada um possui referente a palavra preconceito, para tentar compreender qual a concepção deles sobre o assunto. O educando B começa respondendo:

Preconceito é uma lei que fizeram para a gente se sentir um lixo.

O educando H continua:

Preconceito é magoar a pessoa.

Os educandos passam a demonstrar certo descontrole, querendo discutir e opinar sobre o assunto, identificando-se com o diálogo, mas mostrando certo sentimento de aversão às pessoas preconceituosas, elevando os tons de voz e se mostrando indignados ao lembrar-se de situações e falar sobre o assunto. O educando G continua a conversa:

Preconceito é quem quer ser igual á outra pessoa.

Interpreta-se que, para o educando G, os preconceituosos são indivíduos oprimidos que desejam se libertar, mas que se limitam a julgar o próximo pelo medo da liberdade. O educando D finaliza:

Preconceito é se achar melhor que o outro.

Essa primeira reunião permitiu com que os educandos se aproximassem, conversando sobre coisas cotidianas e sentimentos em comum, estabelecendo um vínculo entre eles. Dessa forma, foi verificada a grande importância que os educandos deram, durante o diálogo, a momentos da vida em que sofreram opressão por agirem de forma intolerável diante da família e conhecidos. Foram destacadas falas que envolvem opressões sociais, raciais, machistas e homofóbicas, onde expressam certa aversão ao preconceito.

O diálogo ocorreu na medida em que os educandos foram se libertando, mas o medo de se expressar foi recorrente durante a conversa, sendo que três educandos se expressaram muito pouco, falando o mínimo possível.

No sistema escolar, fundamentado numa relação vertical e autoritária, os educandos têm medo de se expressar. Dessa forma, na tentativa de promover o diálogo muitos se calam, temendo o castigo e a humilhação. Como citado na frase acima, o medo existe mas deve ser controlado. Não devemos deixar que o medo nos cale, pois assim deixamos de ser e dizer nossa palavra. O medo deve ser acompanhado da coragem de buscar transformar a situação conflitante. Devemos compreender o medo dos educandos, respeitando seus limites, mas não podemos nos estabilizar diante do medo acomodado. A finalidade está em questionar, provoca-los na busca de promover a reflexão e ação diante das contradições que trazem o medo. O diálogo ocorreu, mas situações conflitantes surgiram diante de alunos que queriam falar mais que os colegas, julgando sua palavra mais importante, enquanto outros se calavam diante do medo de se expressar.

Para a próxima oficina, optou-se por selecionar algumas falas em busca de problematizá-las com os educandos, através de perguntas que foram elaboradas pela pesquisadora-educadora, questionando as falas dos alunos, na tentativa de contradizê-las. Em seguida, foi pedido para que os educandos, através do teatro improvisado, representem a reflexão feita a partir da fala coletada e da questão apresentada. Essas questões foram colocadas em papéis e sorteadas entre os grupos.

Foi proposto aos alunos que formassem duplas para realizar a atividade. Em seguida, quatro papéis foram sorteados, onde cada dupla escolheu um. Cada papel continha uma ou duas falas registradas da oficina anterior, que relatam experiências e sentimentos ditos pelos educandos. Seguindo as falas, duas questões elaboradas pela pesquisadora-educadora foram apresentadas na tentativa de problematizar a fala, na busca de promover a reflexão por parte dos educandos. O objetivo era que, junto das falas e questões presentes no papel, eles

dialogassem em dupla para refletir sobre as situações apresentadas e, a partir disso, elaborar uma cena teatral de improviso que relate suas reflexões diante do que foi apresentado. Foi dado cerca de 40 minutos para que eles pudessem refletir, organizar e ensaiar a cena a ser apresentada. Todas as apresentações foram gravadas com consentimento dos alunos, para facilitar a avaliação das atividades.

A seguir constarão as falas e questões dadas a cada dupla, seguido de sua apresentação detalhada:

Falas da 1ª dupla:

Racismo me incomoda, não me sinto normal chamando os outros de negro.

Me chamaram de negro e falaram que eu não tinha que ter amizade com brancos.

Questões para reflexão da 1ª dupla:

Que sensação te traz a palavra negro? Esse termo é preconceituoso?

Porque negros e brancos não poderiam ser amigos? Há alguma diferença entre eles? Se há, qual é?

Apresentação dos alunos:

Eles montaram uma encenação em que uma aluna faz duas personagens, uma que trabalha num determinado local que parece ser bar ou balada e a outra é uma cliente do local. A cliente chama a trabalhadora (que pega uma folha de bananeira para fingir ser vassoura) e pede para que ela tire o menino negro que está ao seu lado, dizendo comentários racistas para ele, diminuindo-o pela cor de sua pele. A trabalhadora adverte o garoto, que abaixa a cabeça humilhado pela cliente, começando uma nova discussão pois a cliente continua o humilhando, mas ele decide se defender dizendo que não tinha nada demais em ser daquela cor. A aluna interpreta as duas personagens ao mesmo tempo, em que a trabalhadora defende o menino e a cliente o humilha, até que ele se cansa e vai embora, encerrando a apresentação da cena.

Verifica-se a postura passiva dos educandos diante da opressão apresentada em cena. Houve uma sutil tentativa de superar a opressão ali representada, mas o educando logo desiste, preferindo se calar a expressar-se, desistindo facilmente de se defender. Pode-se perceber a dificuldade dos alunos em criar e se expressar.

Fala da 2ª dupla:

Tenho o sonho de uma casa só para mim e para minha mãe.

Questões para reflexão da 2ª dupla:

O que impede a realização desse sonho?

Tem pessoas que o realizariam com facilidade? Por quê?

Existem pessoas com diferentes oportunidades? Por quê?

Apresentação dos alunos:

Elas montaram uma encenação numa imobiliária, em que uma mulher vai procurar uma casa pois não tem onde morar. Nisso elas fingem ir até a casa para mostrá-la (usando uma árvore como analogia a casa), mas devido ao preço alto a mulher não pode comprá-la. Em seguida elas mudam de personagem, e agora a outra aluna faz outra mulher que vai à imobiliária à procura de uma casa, novamente ela a leva até outra árvore, fingindo ser a casa, e independente do exorbitante preço a mulher fecha o negócio e compra, já que ela possui dinheiro para isso.

A dupla busca mostrar a diferença de oportunidades, com uma ação representada por dois personagens de classe social diferente e como é conflitante a facilidade de um personagem e a dificuldade do outro para atingir o objetivo. A dupla apenas representou uma cena que reflete sua visão de diferença social, sem questionar, na apresentação, o porquê a diferença social existe, somente aceitando-a.

Falas da 3ª dupla:

Eles me zoam e me chamam de gay por eu brincar de boneca com ela.

Eu usava roupas do meu tio e me chamavam de Maria-macho.

Questões para reflexão da 3ª dupla:

Existe um determinado tipo de roupa que você precisa escolher para usar? Por quê?

Homens e mulheres tem a mesma posição na sociedade? Por quê?

Existe um determinado jeito correto de se comportar? Se sim, qual seria? Se não, por quê?

Apresentação dos alunos:

As alunas começam a cena se ofendendo, onde que uma pratica bullying com a outra devido à sua maneira de se vestir, com calças mais largas e moletom, parecendo um menino. Enquanto ofendia a colega, a menina se elogiava por usar roupas delicadas e de menina e, assim, não parecer Maria-macho. A aluna segue ofendendo a outra que apenas diz ser mentira, mas não encontra argumentos para responder. As duas encerram a apresentação.

Observamos a postura passiva da aluna, que foi ofendida durante toda a encenação e não conseguiu finalizar a cena, ficando sem resposta para argumentar com as humilhações ditas pela colega. Os educandos representaram uma cena que ocorre com certa frequência, mas sem pensar numa ação para superação desse problema, aceitando-o sem qualquer movimento em busca da transformação. Destacou-se o medo, como já mencionado, de se expressar. Talvez pelos próprios educandos possuírem certos pudores ao discutirmos orientação sexual, se limitam a expressar sua verdade nas apresentações. O diálogo falha nessa perspectiva, mas a busca pela palavra verdadeira é constante, e a liberdade de expressão pode ser conquistada aos poucos, com a confiança que pode se estabelecer entre os colegas e educadora.

Falas da 4ª dupla:

Preconceito é uma lei que fizeram pra gente se sentir um lixo.

Preconceito é quem quer ser igual a outra pessoa

Questões para reflexão da 4ª dupla:

Quem pratica o preconceito? Por que praticam?

As pessoas são iguais ou diferentes? Ou os dois?

Porque gostariam de nos fazer se sentir um lixo?

Apresentação dos alunos:

A encenação começa com uma aluna, representando uma mulher presa em uma árvore, que está pedindo ajuda, gritando socorro para alguém que esteja por perto. Uma garota vai ajudá-la, dizendo ser super-heroína, mas a menina não aceita a ajuda alegando que seu resgate veio por parte de uma garota, e ela não teria força para ajudá-la a sair de lá, argumentando que o correto seria um homem tirá-la da árvore, pois homens são mais fortes e mais eficientes. Em seguida, a super-heroína, em outra cena, representa o resgate bem-sucedido de um homem forte, através de mímica, impressionando a garota que está em cima da árvore, que volta a

pedir a ajuda da super-heroína e assume que foi preconceituosa, ao negar a ajuda vinda de outra mulher.

Percebe-se a busca da superação de um problema, constatado na apresentação da dupla. O machismo foi destacado na apresentação, onde buscaram representar uma mulher forte que sofre preconceito, mas supera-o ao provar para o opressor, no caso a mulher que recusa ajuda, que ela é capaz daquilo. A contradição se encontra quando a super-heroína aceita a opressão, e tenta provar que é competente, submetendo-se a outra mulher. Ao se esforçar para provar isso, ela aceita passivamente o preconceito, procurando formas de mostrar ao opressor a sua capacidade. O respeito deve envolver toda e qualquer situação, sem a necessidade de um indivíduo provar algo a outro afim de justificar sua “falha”, que é somente uma imposição social.

A problematização, em partes, foi desenvolvida, visto que houve o incômodo com a situação de opressão, seguido da busca para a superação do conflito representado, fazendo com que o oprimido se posicione, acreditando em seu potencial, e o opressor admita sua falha, mudando sua atitude diante da situação. Por mais que a solução proposta pelos alunos seja, em partes, limítrofe, a busca de respostas e o movimento dos educandos permitiu com que desenvolvessem o início do pensamento crítico.

4.2 Possibilidades de diálogo e problematização

Nessa próxima etapa, foram elaborados 4 roteiros, que estarão disponíveis no apêndice deste trabalho, contendo pequenas histórias relacionadas ao diálogo e às apresentações da oficina anterior, envolvendo contrapontos à visão da primeira representação dos educandos, como forma de eles trabalharem essas diferentes concepções. Os roteiros apresentavam as histórias com um final diferente, onde com simples gestos os oprimidos buscavam a superação dos conflitos, fazendo os opressores repensarem sua prática. Dessa forma, os roteiros foram distribuídos com uma semana de antecedência, para que pudessem discutir, refletir e ensaiar o texto. Somente dois alunos viram o texto com antecedência, o que necessitou aumentar o tempo da oficina. Após a apresentação dos roteiros, foi formado um círculo para posterior discussão. A educadora então colocou o primeiro questionamento:

O que vocês perceberam de diferente nas apresentações da oficina passada e de hoje?

O educando E coloca:

Eu achei que quando a gente fez a primeira peça que tinha que criar essa peça que a gente teve que ler e depois refazer ela ficou quase com o mesmo contexto da que a gente teve que inventar.

O educando D complementa:

Só que a pessoa que estava sofrendo bullying não abaixava a cabeça igual na primeira peça, elas se defendiam.

É importante destacar a percepção dos educandos em relação ao final das apresentações, que envolveram um posicionamento crítico de defesa e não aceitação da opressão. Os outros alunos concordaram com a resposta dos colegas, e começaram a fazer outros comentários, não mais referentes à questão acima, mas falando sobre as apresentações:

O educando E destaca:

A primeira vez como era começo nós tínhamos vergonha e na segunda começamos a perder a vergonha.

O educando B complementa, começando a perceber que todos têm direito da liberdade:

Percebi que você pode ser o que quiser brincando de boneca ou não.

O educando F percebe, sutilmente, a injustiça presente nas diferenças de oportunidade:

Algumas pessoas passam dificuldades em casa e outra já tem tudo, então elas têm oportunidades diferentes.

A problematização é destacada quando os educandos passam de uma posição passiva diante do conflito a uma posição de denúncia, percebendo a contradição e a possibilidade da superação, de forma sutil, iniciando o processo de reflexão diante das ações apresentadas. Apesar de falas ainda carregadas de discriminação, começam o processo de desconstrução do senso comum, passando a perceber o preconceito numa perspectiva um pouco mais ampla, além de começar a pensar em possibilidades de superação. O diálogo se desenvolveu mais abertamente, educandos que antes não se expressavam passaram a participar mais da conversa, além da liberdade que visivelmente cada um sentia de falar, apesar do receio ainda presente, se sentiam cada vez mais livres. O diálogo continuou, a pesquisadora-educadora perguntou sobre as representações, a fim de destacar pontos que envolvem a problematização e o diálogo:

Com qual das duas apresentações vocês se identificaram mais?

O educando A responde:

A primeira porque o que a gente colocou em prática está acontecendo no mundo de hoje.

Os colegas têm um posicionamento diferente:

Na segunda peça todas as situações saíram resolvidas (Educatando C).

Com a segunda porque isso está acontecendo no mundo inteiro e ninguém está ligando pra isso (Educatando B).

Com a segunda porque no fim tudo fica resolvido e as coisas não acontecem mais (Educatando E).

Percebe-se que eles mostram durante a conversa que se identificam mais com a peça do roteiro proposto, já que ela propõe a resolução dos conflitos colocados por eles. Apesar do diálogo estar sendo desenvolvido com os educandos, nota-se certa restrição ao se expressar demais, muitas vezes eles se mantêm contidos, outras se rebelam e desabafam. A educadora continua o diálogo, colocando o seguinte questionamento:

Em sua opinião (grupo) como devemos enfrentar as questões do preconceito? Proponha ações nesse sentido.

Os educandos responderam, cada um por vez:

Enfrentando com respeito para a pessoa não deixar você pra baixo (Educatando C).

Quando eu era menor a minha melhor forma de evitar o preconceito era não ajudar ninguém (Educatando A).

Se for na escola falar para a diretora e falar para minha vó quando chegar em casa (Educatando B).

Eu conversaria com a pessoa que está me xingando e perguntaria o que eu fiz para ela (Educatando D).

Se fosse em alguém, falaria para não fazer isso com a pessoa (Educatando A).

A gente defende nosso amigo que todos zoam e ele acaba não gostando, porque ele acha que é indefeso; Ele sofre preconceito mas também é preconceituoso (Educatando E).

Eu ia começar a zoar a pessoa que está me zoando (Educatando H).

O diálogo desenvolvido permitiu com que os educandos expressassem sentimentos, pois foram se soltando durante a conversa e sentindo-se à vontade para falar livremente diante dos colegas. Entre as soluções propostas por eles, está o diálogo, com o opressor, ou na busca de alguém para defendê-los. Também está a correção das brincadeiras, onde o educando se propõe a fazer as mesmas brincadeiras para provocar o colega. As soluções apresentadas pelos educandos ainda são carentes de criticidade, visto que deram somente o primeiro passo em direção ao senso crítico. Dessa forma, as situações devem ser novamente problematizadas, com o objetivo de transformar o olhar dos educandos diante das situações colocadas, na perspectiva de se pensar novas propostas de superação para esses conflitos, com a possibilidade do uso do conhecimento científico como recurso facilitador desse processo.

O diálogo, aos poucos, se desenvolve, enquanto a problematização ainda é chave para a compreensão crítica do tema abordado, sendo necessária em todo o processo da oficina, mas ocorrendo de forma lenta, visto que é longo o processo da busca do desvelamento da realidade, já que cada indivíduo é único e possui seus próprios limites.

4.1 Introdução ao conhecimento científico pertinente

Foi lembrado com os educandos, através de frases contidas em folhas sulfite, as oficinas anteriores e suas representações, para que pudessem reviver a memória de sua atuação, possibilitando a reflexão sobre as possíveis mudanças ocorridas. Em seguida, propôs-se que se dividissem em duplas ou trios e foi estipulado um tempo para que pudessem realizar a atividade. O objetivo da proposta é verificar o grau de aprendizagem referente ao conhecimento científico dos educandos, através da questão abordada. As orientações sobre o objetivo da proposta foram destacadas pela educadora no início da oficina.

Foi proposta pela educadora a seguinte questão:

Como vocês explicam as diferenças entre as pessoas?

Os educandos, através da questão colocada, produziram encenações teatrais que demonstram, ludicamente, como eles explicam as diferenças entre as pessoas, envolvendo diferença de sexo, orientação sexual, cor, origem, comportamento, entre outros, através do conhecimento de cada um, sem a consulta de arquivos e materiais, na tentativa de não se desviar do objetivo investigativo da prática. As apresentações serão narradas a seguir:

1ª Apresentação:

Duas garotas estão conversando quando uma pergunta à outra qual a diferença entre a pessoa branca e a pessoa preta, em seguida a colega responde: “A diferença é que o negro tem um tipo de pozinho quando ele nasce e o branco pode ter o pozinho ou não precisa dele”. Em seguida, a colega pergunta novamente o porquê do rico ser rico e do pobre ser pobre, a aluna responde “Às vezes tem a ver com a mãe e com o pai, geralmente negro é pobre, e branco algumas vezes é pobre e também é rico”, em seguida a colega complementa “A diferença de negro e branco também pode ser com as gerações dos pais e das mães”. Em seguida, finalizam a peça dizendo que encerrou.

As contradições estão destacadas na explicação científica elaborada pela dupla para explicar a diferença entre o negro e o branco, que, de acordo com seu conhecimento comum,

ocorre devido a um pó que o negro tem em sua pele quando é criança, de acordo com as alunas, explicando a variação da cor de pele entre os indivíduos. Colocar que geralmente o negro é pobre envolve uma percepção sobre a constituição de nossa sociedade e sua construção histórica, dessa forma, foi destacado o pensamento problematizador, diante da denúncia do educando referente á sua realidade, dando abertura para a posterior discussão.

2ª Apresentação:

Uma garota vai numa consulta á médica com a avó e começa a fazer algumas perguntas curiosas, enquanto a avó tenta acalmá-la. A médica se apresenta aos pacientes, que logo iniciam o diálogo, com a garota fazendo a seguinte pergunta: “Doutora, eu queria saber por que o homem é homem e a mulher é mulher?”. A doutora pega um livro didático e explica à garota “Porque o homem tem um hot dog (aponta no livro o sistema reprodutor masculino) e a mulher tem a cebola no lugar do hot dog (aponta no livro o sistema reprodutor feminino), daí, quando a mulher vai fazer xixi, ele passa pela cebola e desce”. A garota, com mais dúvidas, faz outra pergunta: “Porque tem pessoas negras e pessoas brancas?”, a doutora responde “Porque no Período Neolítico aconteceu uma mudança e uns como ficaram muito tempo no sol ficaram queimadinhos, outros que ficaram na caverna ficaram branquinhos”. A garota satisfeita se despede enquanto a avó pede desculpas pelas perguntas, encerrando a encenação.

Destaca-se a contradição na explicação da médica sobre o sistema reprodutor, fazendo uma analogia do sistema masculino com um hot dog e do sistema feminino com uma cebola, uma forma que o educando optou por usar para facilitar a explicação durante a encenação. A explicação envolvendo a diferença entre negro e branco, cientificamente falando é errônea, visto que explicam a diferença de acordo com a exposição do indivíduo ao sol. Percebe-se que os indivíduos tem um raso conhecimento referente ao conteúdo científico, provavelmente devido às condições do ensino de ciências, como destacado no texto. Dessa forma, apresentaram cenas com o desenvolvimento pouco crítico.

O diálogo foi estabelecido em partes durante a prática, os educandos conversaram mais abertamente e se dedicaram mais nas expressões faciais e corporais. Em alguns casos, eles se limitam ao podar a criatividade durante as oficinas, representando sempre cenas comuns, referentes à escola e à família, talvez pela proximidade destas com sua realidade. Entretanto, o processo dialógico está em andamento, aos poucos os indivíduos vão se adequando e aprendendo a ouvir, falar e refletir.

A problematização ocorre na medida em que a prática se desenvolve, de acordo com a manifestação e o interesse dos educandos, mas se limita pela carência do olhar crítico diante da realidade representada, revelando certo comodismo proveniente da educação bancária. Nessa perspectiva, é necessário o encorajamento de questões que possam vir a surgir de acordo com a representação dos educandos, para que iniciem a investigação crítica e o diálogo diante da realidade apresentada.

A oficina seguinte contou com três roteiros elaborados pela educadora, localizados no apêndice deste trabalho, com o objetivo de reparar os erros referentes ao conteúdo científico, abordados pelos alunos na criação das peças da oficina anterior. Através dos roteiros apresentados, espera-se que os educandos compreendam a explicação científica, comparando com o seu conhecimento anterior, adquirindo nova concepção do assunto.

Os roteiros buscaram explicar os conceitos científicos, que anteriormente foram expostos pelos educandos de forma falha, dentro de um contexto, para que os alunos compreendessem a explicação, assimilando com o conceito anteriormente elaborado construindo assim o conhecimento. Os roteiros explicaram basicamente o sistema reprodutor masculino e feminino, com uma adolescente grávida que precisa superar os anseios e dificuldades da gravidez, indo ao médico e procurando informações referentes à gestação. Também explicam a ação do pigmento melanina, responsável pela absorção da luz do sol por nossa pele, dando a ela sua cor, que pode variar de muito clara a muito escura, num contexto envolvendo escravos, na época de sua libertação, e as suas dificuldades de antes e depois da escravidão. Vale destacar que o segundo roteiro trabalhado com os educandos nesta oficina possui falhas referentes ao contexto que a cena foi criada, além da falta de criticidade do texto, falha da pesquisadora-educadora ao elaborá-lo.

Dessa forma, foi revisado com os educandos as peças apresentadas por eles na semana anterior, para que retomassem as apresentações e avaliassem as diferenças entre a peça criada por eles e o roteiro proposto pela pesquisadora-educadora. Realizamos novamente um diálogo, para analisar as diferenças das apresentações e avaliar se, de alguma forma, houve a apreensão do conteúdo científico. Os educandos compreenderam de forma geral, não vendo ligação qualquer do conceito científico com a realidade, deixando de relacioná-lo com as opressões sofridas e relatadas em cena. Verifica-se que a visão dos educandos referente ao conhecimento científico é bastante fragmentada, visto que eles não associam as explicações e

representações com a realidade, mesmo que os roteiros reproduzissem em parte as cenas criadas por eles.

Nessa perspectiva, não atingimos o objetivo da problematização, visto que os educandos não compreenderam as informações contidas na peça como promotoras do desvelamento de sua realidade, além de não fazer a associação entre elas. Foi observado através dos diálogos gravados durante as oficinas e através das representações teatrais elaboradas pelos educandos, que o conhecimento se encontra a nível superficial. O obstáculo pode se encontrar nos roteiros, que talvez pudessem ser elaborados com o grupo, ou de forma mais explícita, para facilitar a compreensão e assimilação dos educandos.

Percebendo a falta de compreensão em relação ao conteúdo científico, foi proposta uma atividade, novamente para buscar avaliar o conhecimento científico dos educandos, buscando os limites e avanços que podem surgir diante desse obstáculo, que é a dificuldade de problematizar e dialogar o ensino de ciências com a realidade.

Foi pedido para que o grupo, com todos os participantes, representasse uma peça que expõe, novamente, como explicam a diferença entre as pessoas (social, cor, sexo, orientação sexual, entre outros). O objetivo é verificar se houve a apreensão do conhecimento crítico e científico até então dialogado durante as oficinas realizadas.

Apresentação:

Primeiramente os alunos representam 4 motoristas de carro, no trânsito, um ao lado do outro. O primeiro motorista pergunta ao motorista do lado “Quanto custa seu carro? ”, o motorista ao lado responde “Quanto você acha, com esse alarme, é 1550 a mais do que o que você compra” e sai de cena. Em seguida, outro motorista chega ao lado do primeiro, que fez a pergunta, e questiona: “Quanto custa seu carro? ”, o primeiro motorista responde: “Não te interessa”, e sai de cena (seu carro era melhor do que o do motorista que perguntara). Em seguida, vem o quarto motorista, com um carro ainda mais simples, e pergunta ao outro “Moço quanto custou seu carro? ”, e este responde ao motorista negro “Não te interessa macaco”.

Em seguida assumem novos personagens e representam a cena numa loja de produtos caros, onde uma mulher reclama de estar no mesmo ambiente de pessoas pobres, em que uma

jovem negra trabalha. A mulher negra responde que ela tem o mesmo direito da outra, pois a loja é dela e ela pode trabalhar.

A terceira cena representa a mulher rica, a menina pobre e a mulher negra indo à sorveteria e se encontrando ao acaso. A mulher negra, dona da loja, questiona o fato de a mulher rica estar numa sorveteria humilde da região. A mulher rica reclama da atendente da sorveteria, dizendo “Nossa, é negra”, a mulher pergunta “Qual o problema? ” E a outra responde “Eu sou branca, você é negra”, e a outra responde “Qual é a diferença? Eu tenho minha cor e você tem a sua”. A mulher rica pede desculpa então por ofender as outras mulheres.

A cena muda novamente, onde uma criança está assistindo TV e pergunta para mãe sobre uma cena inapropriada que se passa, pedindo para a mãe explicar o que ocorre. A mãe explica “A mulher tem uma perereca e o homem tem um pipi, a perereca serve para fazer xixi e outras coisas também, assim como o pipi”. A criança pega o celular da irmã mais velha e olha novamente uma imagem inapropriada, pedindo para que a mãe explique melhor, pois ela é menina e tem o direito de saber. A mãe volta a responder “A mulher tem isso para ela fazer xixi, e também quando ela ficar mocinha, para ela ter filho, é para o organismo dela se preparar, daí limpa, o sangue sai e daí vai ter filho”.

Quanto a apresentação realizada pelos educandos, interpreta-se, sobre a primeira parte da peça, a representação diante do quanto o comportamento do indivíduo, perante a sociedade, interfere nas relações interpessoais como um todo. É um processo cumulativo, onde a falta de respeito gera falta de respeito, até chegar á agressão verbal. A problematização ocorre com o princípio do senso crítico dos educandos, desvelando a realidade ao denunciar o comportamento condicionado da sociedade diante da opressão e do sofrimento, onde o oprimido passa a ser opressor, reproduzindo a forma como é tratado na sociedade. Em seguida, a segunda e terceira representação mostram a reação de uma mulher negra diante do preconceito vindo de uma mulher favorecida financeiramente. A mulher negra, oprimida pela mulher rica, não aceita a opressão, se defendendo das ofensas tomando uma postura ativa diante da situação de opressão, passando a não aceitá-la. O diálogo se estabelece na encenação quando a mulher negra se posiciona e a mulher rica se desculpa, percebendo o ato preconceituoso e reconhecendo sua conduta. A última representação mostra uma breve explicação sobre o sistema reprodutor, envolvendo um conhecimento adequado sobre o período menstrual feminino, compreendendo sua função diante do organismo da mulher.

A última oficina²⁶ contou como referência com a prática do Teatro Imagem de Augusto Boal, com o objetivo de analisar o senso crítico dos educandos diante da atividade, verificando quais as possibilidades indicadas por eles para a superação das situações opressoras, buscando sinais de qualquer possível transformação. Foi proposto para os educandos, que, um por vez, representasse, com o corpo, alguma situação de incômodo e opressão. Os colegas iam esculpindo-o, de acordo com o que ele mandava, formando assim a imagem real. Em seguida, foi pedido para que realizassem a imagem ideal, ou seja, como gostariam que fosse a situação anteriormente representada, novamente com os colegas esculpindo. A terceira parte contou com a elaboração da imagem de transição, ou seja, como eles chegariam da imagem real à ideal, quais ações deveriam representar, somente com o corpo, através de uma imagem. A terceira parte foi feita por todo o grupo e não individualmente, a pedido deles.

Os educandos posicionaram-se, todos cobrindo o rosto de alguma coisa, com os braços, cabelos e mãos, com fisionomia de mágoa e tristeza. Quando um educando escolhia sua posição, pediu-se para que ele usasse os colegas esculpidores em cena, colocando-os também representando uma imagem, contribuindo para a formação de uma cena estática. Os alunos representaram coisas semelhantes, com os rostos tampados enquanto os opressores ou os apontavam, ou chutavam, ou comentavam. Já na imagem ideal, também fizeram imagens semelhantes, em que os antigos opressores lhe dão a mão, ajudando-os a levantar, ou andam unidos, agora sem mais opressor e oprimido, ou de mãos dadas, indicando a união e o fim da opressão, com a fisionomia de felicidade e realização. Já na formação da imagem de transição, em que todos decidiram coletivamente, contou com um conjunto de quatro imagens mostrando cenas dos alunos conversando, resolvendo, de alguma forma, com o diálogo, fazendo as pazes e buscando a superação da situação de opressão.

Ao final da prática, foi realizado um diálogo referente à intenção dos educandos diante das imagens analisadas, como forma de qualificar o processo de investigação do método proposto. A pesquisadora-educadora questiona sobre a intenção das cenas representadas pelos educandos, que responderam:

Sempre tem gente que bate no qual não está fazendo nada, daí sempre tem parente amigo que totalmente é contra isso. Daí na primeira parte eu estava tirando o Educando G para parar de bater no Educando H (Educando F).

²⁶ A princípio esta não seria a última oficina, mas não conseguimos dar continuidade por divergências de horário e problemas logísticos.

Na segunda parte ela saiu falando que ia dizer para os professores e para diretoria e saiu chorando (Educando G).

Na terceira parte é quando elas vêm me pedir desculpa e todas nós ficamos juntas (Educando H).

Durante o diálogo, os educandos colocaram a importância do apoio de alguém diante de situações opressoras, visto que o medo de se posicionar é grande, mas quando se está acompanhado o encorajamento é maior. Através das imagens, pode-se perceber que, claramente, as opressões sofridas pelos alunos trazem sentimentos de mágoa e angústia, refletidos nas cenas representadas por eles. Buscar a possibilidade de reconciliação em situações opressoras é uma oportunidade de superação proposta por eles, com o diálogo como mediador.

Dessa forma, podemos destacar como a influência das relações estabelecidas com a família, com os colegas de escola, entre outros, pode atingir diretamente na autonomia dos educandos, que, através de situações opressoras, acabam por limitar sua própria liberdade de ser, para agradar ao outro. Nessa perspectiva, é fundamental trabalhar temas que influenciam diretamente a vida desses alunos, assim como estabelecer discussões que elevem a consciência dos indivíduos sobre as situações problemáticas, para que possam superá-las. A pesquisa aqui destacada busca promover esse questionamento nos educandos, para que possam se visualizar em situações de opressão, dando-lhes o direito de defesa, buscando superar o comodismo e o sofrimento. Percebe-se que, vagarosamente, os educandos se expressam, destacando situações de sofrimento e denunciando abusos e opressões, iniciando o primeiro passo para sua superação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aqui tratada busca, através do teatro dialógico, baseado nos pressupostos de Paulo Freire e Augusto Boal, o desenvolvimento do senso crítico dos educandos, através da prática da problematização, assim como a construção do conhecimento científico pertinente, de forma significativa, como proposta de método que pode ser utilizada por educadores de diferentes disciplinas, sem limitar o teatro ao ensino de educação artística. Dessa forma, através das duas categorias de análise, problematização e diálogo, foi proposta e analisada uma prática teatral problematizadora, buscando promover o desenvolvimento da autonomia e do conhecimento científico, superando os limites impostos pela educação tradicional.

O conceito de ciência trabalhado na escola, na lógica da educação tradicional, é descontextualizado, devido à abordagem dada a disciplina, em que professores a ensinam de forma fragmentada, distante da realidade dos educandos. A ciência da escola é vista de forma estática, imutável e neutra, tudo o que a ciência não é. Nessa perspectiva, o conceito de ciência torna-se distorcido na visão dos alunos, que não compreendem os processos de busca e experimentação, limitando-se as concepções teóricas referentes a disciplina. Dessa forma, os educandos tornam-se desinteressados pelo conhecimento científico, já que as propostas da escola se limitam ao ensino com lousa, giz e livros didáticos, além do uso excessivo do autoritarismo, sem a construção de conhecimento e a realização de práticas que desenvolvam a compreensão de ciência. Santos (2007, p. 4) aponta:

Os alunos não conseguem identificar a relação entre o que estudam em ciência e o seu cotidiano e, por isso, entendem que o estudo de ciências se resume a memorização de nomes complexos, classificações de fenômenos e resolução de problemas por meio de algoritmos.

Percebendo os limites encontrados no ensino de ciências, a prática aqui proposta busca utilizar o teatro como recurso pedagógico que facilite o aprendizado científico, tornando-o útil e significativo para os educandos, que podem passar a usar a ciência como meio para superação de conflitos de sua realidade. O teatro, quando trabalhado numa perspectiva crítica e dialógica, possibilita ao indivíduo viver diferentes situações, testar soluções e buscar superação de contradições, agindo por si só, sem reprodução de discursos moralizantes, desenvolvendo sua criatividade. Além disso, desperta grande interesse nos educandos, visto que as aulas, de forma geral, contam com poucos recursos metódicos e são impositivas,

privando a liberdade do educando, causando medo e repulsa da escola. Bento e Men (2009, p. 2589) colocam:

O teatro na escola, além de propiciar o acesso à cultura e o gosto pela arte, pode contribuir na formação do aluno de maneira humanizada, apoiando no aperfeiçoamento de diversos campos do saber, por exemplo: interpretação, leitura, expressão, socialização, criticidade, imaginação, criatividade, entre outros. Podemos afirmar que ele redefine os objetivos e esclarece as reais finalidades da instituição escolar na atualidade.

Acrescentando com Boal (1991, p. 93):

Acreditamos, ao contrário, que a característica mais importante do teatro que se dirige ao povo deve ser a sua clareza permanente, a sua capacidade de, sem rodeios ou mistificações, atingir diretamente o espectador, quer na sua inteligência, quer na sua sensibilidade.

A prática conta com a realização de oficinas teatrais lúdicas que possibilitam a expressão dos educandos sobre a sua realidade, podendo se colocar em diferentes situações e fazer uma análise ampla diante delas. Além disso, a prática teatral possibilita o desenvolvimento de valores que envolvem a cooperação, auto expressão, autoconhecimento, empatia, concentração, solidariedade, resolução de conflitos, entre outros. O diálogo, como mencionado, foi norteador da prática pedagógica, possibilitando a interação entre os envolvidos de forma horizontal, excluindo qualquer imposição autoritária, promovendo a liberdade e o interesse dos educandos. Vale ressaltar que o diálogo foi realizado em partes, apesar da tentativa de mantê-lo por toda a prática, leva tempo para desenvolvê-lo de forma pertinente. Além disso, a prática mencionada buscou, em todas as etapas, pesquisadora-educadora e educandos, desenvolver a problematização, como forma de selecionar conflitos, refletir sobre eles e pensar possibilidades de superá-los. Como coloca Paulo Freire (1985, p. 34):

O que se pretende com o diálogo, em qualquer hipótese (seja em torno de um conhecimento científico e técnico, seja de um conhecimento “experencial”), é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível relação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explica-la, transformá-la.

Isso posto, a prática aqui descrita foi realizada na “Escola Estadual Julio Bierrenbach”, com 8 educandos do 6º ano que demonstraram grande interesse em participar. A análise das falas dos educandos, assim como de seu comportamento durante as oficinas e das encenações representadas fizeram parte do procedimento metodológico. As oficinas foram gravadas através de áudio, relatório, fotografia e vídeo, buscando não deixar escapar dados para a análise da pesquisa. Conforme destacado, a pesquisa realizada tem caráter qualitativo, pois

analisa os indivíduos numa totalidade, através de suas falas, expressões e encenações, consideradas num determinado tempo histórico.

A prática desenvolvida se deparou com alguns limites, a princípio com a turma de alunos que participaria, visto que as oficinas se iniciaram com uma turma, passando para outra, finalizando com os alunos da “Escola Estadual Julio Bierrenbach”. Outros limites foram encontrados no decorrer das oficinas, como a dificuldade de expressão dos educandos, a disputa por falas e cenas, a falta de atenção diante das propostas da pesquisadora-educadora (prejudicando o decorrer das oficinas). Ademais, a falta de tempo para a realização das atividades foi determinante no resultado dessa pesquisa, pois contribuiu para que a proposta não fosse finalizada como era desejado, faltando etapas para sua conclusão. O objetivo inicialmente destacado, de apreensão do conhecimento científico, não foi atingido, visto que seriam necessárias mais oficinas para sua concretização. Dessa forma, os educandos não demonstraram compreensão significativa do conteúdo científico, vendo-o de forma descontextualizada e distante de sua realidade.

Avanços foram detectados na medida em que as oficinas ocorriam, onde os educandos se mostravam mais dispostos a participar, perdendo o medo de falar aos poucos e estabelecendo confiança no grupo. O pensamento crítico dos educandos foi destacado, de forma razoável, no decorrer das oficinas. A princípio, através das encenações, os educandos mostravam-se passivos diante de situações opressoras, sem qualquer posicionamento ou manifestação de reação, sempre cedendo às ofensas e se calando diante do opressor. Conforme as oficinas foram acontecendo, os educandos passaram a questionar situações, se posicionar diante de opressões e a propor resoluções para os conflitos vivenciados. Dessa forma, a problematização, em partes, também foi destacada durante as oficinas, em que os educandos denunciam a realidade e passam a buscar formas de superá-la. Durante as oficinas, com os apontamentos colocados, os alunos passaram a questionar mais, pontos antes invisíveis passaram a ser vistos, mas ainda de forma sutil, considerando que a transformação exige tempo e dedicação. O teatro-imagem realizado com os educandos foi de grande importância para compreender sua visão de mundo através de imagens formadas por eles, pois pôde-se perceber que se sentiram livres ao expressar seus medos e a forma que julgam coerente superá-los. Vale destacar a importância que se deve dar às diferentes visões de mundo, compreendendo que as reações ocorrem dentro de um nível de consciência.

Usar o diálogo como meio para a superação da opressão, mesmo que de forma pouco crítica e esclarecida, parece-me um avanço, visto que acreditam nessa forma de relação. A problematização, nesta etapa, ocorreu em partes, visto que a resolução do problema real, mediado pelo diálogo, mostra o princípio de um olhar crítico a realidade, que é contraditória. Os educandos, através da prática, buscaram realmente uma forma de transformá-la, através das soluções propostas por eles em busca da superação de opressões, tomando posicionamento diante delas.

Quanto ao diálogo, toda a prática pretendeu tê-lo como princípio, mas como relatado, uns educandos se calam, outros tentam se sobressair, causando certa instabilidade no início. Com o decorrer das oficinas o diálogo tornou-se frequente, todos os educandos passaram a se expressar mais, além de respeitar a vez e a voz do colega e da pesquisadora-educadora. Quando à compreensão do conhecimento científico, a falta de oportunidade para a continuação das oficinas limitou esse processo, fazendo com que o objetivo de compreensão e assimilação do conteúdo não fosse atingido, mas assumindo os passos que demos em direção a esse resultado. O andamento das oficinas pode nos oferecer a confiança de que a busca de um método dialógico e problematizador causa a transformação, mesmo que em pequena escala, como detalhado nesta pesquisa, devido ao tempo reduzido.

Conclui-se que a prática desenvolvida caminha em busca de um método que une o ensino de ciências da natureza com práticas teatrais problematizadoras e dialógicas, em busca de uma apreensão significativa do conteúdo e de seu uso consciente e crítico diante dos conflitos da realidade. É fundamental a busca, por parte dos educadores, de métodos que qualifiquem o processo de ensino-aprendizagem, considerando a educação, atualmente defasada. Dessa forma, cabe ao educador buscar formas de superar os conflitos presentes na sala de aula e na escola, que limita sua autonomia com a imposição do currículo e de normas estabelecidas pela instituição.

Isto posto, a pesquisa aqui relatada, mesmo com os limites mencionados, mostrou ser eficiente em se tratando do desenvolvimento do senso crítico e da autonomia dos educandos, que passaram a demonstrar um posicionamento de denúncia da realidade e busca de superação das contradições. Nessa perspectiva, pretendo continuar a buscar de que forma o teatro, como metodologia e método dinâmico e lúdico, pode servir de recurso pedagógico para qualificar o processo de ensino-aprendizagem na área de ciências da natureza, tornando o aprendizado interessante, significativo e útil para os educandos.

Dessa forma, usar o diálogo como meio para a superação da opressão, mesmo que de forma pouco crítica e esclarecida, parece-me um avanço, visto que acreditam nessa forma de relação. A problematização, nesta etapa, ocorreu em partes, visto que a resolução do problema real, mediado pelo diálogo, mostra o princípio de um olhar crítico a realidade, que é contraditória. Os educandos, através da prática, buscaram realmente uma forma de transformá-la, através das soluções propostas por eles em busca da superação de opressões, tomando posicionamento diante delas.

Quanto ao diálogo, toda a prática pretendeu tê-lo como princípio, mas como relatado, uns educandos se calam, outros tentam se sobressair, causando certa instabilidade no início. Com o decorrer das oficinas o diálogo tornou-se frequente, todos os educandos passaram a se expressar mais, além de respeitar a vez e a voz do colega e da pesquisadora-educadora. Quando à compreensão do conhecimento científico, a falta de oportunidade para a continuação das oficinas limitou esse processo, fazendo com que o objetivo de compreensão e assimilação do conteúdo não fosse atingido, mas assumindo os passos que demos em direção a esse resultado. O andamento das oficinas pode nos oferecer a confiança de que a busca de um método dialógico e problematizador causa a transformação, mesmo que em pequena escala, como detalhado nesta pesquisa, devido ao tempo reduzido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **A indústria cultural – o iluminismo como mistificação das massas. In: Indústria cultural e sociedade.** São Paulo: Paz e Terra, [1947] 2002.
- ANDRADE, Beatrice L. de; ZYLBERSZTAJN, Arden; FERRARI, Nadir. **As analogias e metáforas no ensino de ciências à luz da epistemologia de Gaston Bachelard.** Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências: Belo Horizonte, [s.n.], v. 2, n. 2, p. 182-192, jul/dez 2000.
- AULER, Décio. **Articulação entre pressupostos do educador Paulo Freire e do movimento CTS: Novos caminhos para a educação em ciências.** Contexto & Educação. [s.l.], Editora Unijuí. ano 22, n. 77, p. 167-188, Jan/Jun. 2007.
- BENTO, Franciele. MEN, Liliana. **Teatro e educação: Uma relação a ser redesenhada.** IX Congresso Nacional de Educação, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia- PUCPR, Paraná, outubro de 2009.
- BERTONI, Luci Mara. **Arte, indústria cultural e educação.** Cadernos Cedes, Campinas, v. 21, n. 54, p. 76-81, ago. 2001.
- BOAL, Augusto, **O teatro do oprimido e outras poéticas políticas.** 6 ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, [1967] 1991.
- _____. **Jogos para atores e não-atores.** 14 ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1998.
- CACHAPUZ, Antônio. **Epistemologia e ensino das ciências no pós-mudança conceptual: Análise de um percurso de Pesquisa.** Atas do II ENPEC, Valinhos, 1999.
- _____; PRAIA, João.; JORGE, Manuela. **Da educação em ciência às orientações para o ensino das ciências: Um repensar epistemológico.** Ciência & Educação, v.10, n.3, p. 363-381, [s.l.], 2004.
- CAVASSIN, Juliana. **Perspectivas para o teatro na educação como conhecimento e prática pedagógica.** R. científica/FAP, Curitiba, v. 3, p. 39-52, jan/dez.2008.
- CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo, Cortez, 1995.
- CALDAS, Luiz Américo Menezes; VAZ, Marta Rosani Taras. **Michael Apple: As**

contribuições para a análise de políticas de currículo. Espaço do Currículo, v.9, n.1, p. 149-157, [s.l.], Janeiro a Abril de 2016.

COELHO, Teixeira. **O que é indústria cultural?** Editora Brasiliensis. [s.l.], 1993.

COURTNEY, Richard. **Jogo, teatro & pensamento.** Editora Perspectiva. [s.l.], 1974.

CUNHA, Mariana de Carvalho Capistrano. **Analogias nos livros de ciências para as séries iniciais do ensino fundamental.** Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, v. 6, n. 2, [s.l.], 2006.

Entenda o que está em jogo com a PEC 241. Disponível em: <
<http://www.cartacapital.com.br/politica/entenda-o-que-esta-em-jogo-com-a-pec-241>> Acesso em: 26/01/2017.

FOUREZ, Gerard. **Crise no ensino de ciências?** Investigações em ensino de ciências. Porto Alegre – Instituto de Física da UFRGS, v.8, n.2, ago. 2003.

FREIRE, Paulo. **Conscientização teoria e prática da libertação.** 2 ed. São Paulo: Editora Centauro, 2008.

_____. **Extensão ou Comunicação?** 8. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, [1968] 1985.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 58. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, [1969] 2014.

JAPIASSÚ, Ricardo Ottoni Vaz **Jogos teatrais na escola pública.** R. Fac. Educação, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 81-97, jul/dez. 1998.

_____. **Metodologia do ensino de teatro.** Campinas: SP. 2 ed. Papyrus Editora, [2001] 2003.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Apresentação do dossiê jogos teatrais no Brasil: 30 anos.** Fênix- Revista de História e Estudos Culturais, v.7, ano VII, n. 1, [s.l.], jan/fev/mar/abr, 2010.

_____; SANTANA, Arão Paranaguá de. **Abordagens metodológicas do teatro na educação.** XV Congresso da Federação de Arte-Educadores do Brasil – FUNARTE, Ciências Humanas em Revista, São Luís, v. 3, n. 2, dezembro, 2005;

KRASILCHIK, Míriam. **Reformas e realidade: o caso do ensino de ciências.** São Paulo em Perspectiva, v. 14, n. 1, p. 85-93, 2000.

LAVAQUI, Vanderlei.; BATISTA, Irinéa de Lourdes.; **Interdisciplinaridade no ensino de ciências e de matemática no ensino médio.** Ciência & Educação, v.13, n. 3, p. 399-420, [s.l.], 2007.

LOPES, Joana. **Pega teatro.** São Paulo: Editora CTEP, 1981.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MILLAR, Robin. **Um currículo de ciências voltado para a compreensão de todos.** Tradução de Wykrota, J. L. M; Andrade, M. H. P. Revista Ensaio, Belo Horizonte v. 5, n.2, p.73-91, out. 2003.

NASCIMENTO, Bruno Ribeiro **A mistificação das massas:** os operadores da indústria cultural na obra de Adorno e Horkheimer. Revista Temática, Ano VII, n. 9, [s.l.], 2011.

NASCIMENTO, Fabrício.; FERNANDES, Hylio Lagana. e MENDONÇA, Viviane Melo de. **O ensino de ciências no Brasil:** história, formação de professores e desafios atuais. Revista História, Sociedade e Educação no Brasil, 39, p. 225-249, [s.l.], 2010

OLIVEIRA, Maria Eunice de.; STOLTZ, Tania. **Teatro na escola: Considerações a Partir de Vigotsky.** Revista Educar, Curitiba, n. 36, p. 77-93, 2010.

PINHEIRO, Adalberto Pastana. **Planejamento no ensino de ciências:** prospecções e reflexões. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2012.

PINTO, Fernanda Corrêa Quatorze Voltas Saul. **Teatro e educação:** A percepção dos agentes educativos de um Centro Educacional Unificado (CEU) sobre a função do teatro na formação dos educandos. Dissertação de Mestrado em Teatro Educação: UNINOVE, São Paulo, 2014.

PRAIA, João.; CAHAPUZ, Antônio.; GIL-PÉREZ, Daniel. **A hipótese e a experiência científica em educação em ciência:** Contributos Para Uma Reorientação Epistemológica. Ciência & Educação, v. 8, n. 2, p. 253-262, [s.l.], 2002.

REGINALDO, Carla Camargo; SHEID, Neusa John; GÜLLICH, Roque Ismael da Costa. **O ensino de ciências e a experimentação.** Seminário de pesquisa em educação da região sul, v. 9, p. 1-13, 2012.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira. **Contextualização no ensino de ciências por meio de temas CTS em uma perspectiva crítica.** Ciência & Ensino, v.1, número especial, [s.l.], nov. 2007.

_____. **Educação científica humanística em uma perspectiva freireana: resgatando a função do ensino de CTS.** Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, v. 1, n. 1, p. 109-131, [s.l.], 2008.

SAUL, Alexandre. **Prática teatral dialógica de inspiração freireana: Uma Experiência na Escola, com Jovens e Adultos.** Dissertação de Mestrado em Educação: Currículo-PUC, São Paulo, 2011.

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas.** Tese de Doutorado, São Paulo: PUC-SP, 2004.

SOUZA, Mariana Mayumi Pereira de; CARRIERI, Alexandre de Paula. **Racionalidades no fazer artístico: estudando a perspectiva de um grupo de teatro.** Revista de Administração de Empresas, São Paulo v. 51, n.4, p. 382-395, jul/ago. 2011.

VESTENA, Rosemar de F.; PRETTO, Valdir. **O teatro no ensino de ciências: uma alternativa metodológica na formação docente para os anos iniciais.** Vidya, Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 9-20, jul/dez 2012.

APÊNDICE

Roteiros 3ª oficina:

1ª PEÇA

Clarice, uma mulher luxuosa vai ao médico para uma consulta referente ao seu pulmão, pois ela quase sempre sente dores fortes, aperto e desconforto. Então ela se prepara para ir até o consultório do Dr. Richard Moreno, o Pneumologista mais bem requisitado da região.

Chegando ao consultório, quando entrou na sala do Doutor foi pega de surpresa: Ele era preto. Ela tinha aversão a preto. Sempre teve. Ela nunca havia gostado deles.

Clarice: Boa tarde, marquei consulta com o Dr. Richard Moreno, chame-o para mim.

Dr. Richard: Sou eu mesmo, prazer Dr. Moreno.

Clarice: Imagina que um Doutor tão bem falado, bem requisitado entre a mais alta classe da região seria um negro, sinto muito mas você é cômico. Agora deixa de brincar de médico e me chame um médico de verdade, você deve ser um funcionário qualquer daqui, estou perdendo a paciência.

Dr. Richard: Sinto muito decepcioná-la senhora, mas o Dr. Richard sou eu.

Dr. Richard mostra sua identidade para a paciente, que de boca aberta perde a reação sem ter o que dizer, sentindo profunda vergonha mas persistindo no seu preconceito.

Clarice: É... que... eu... é... que normalmente os negros que conheço jamais seriam médicos, advogados ou teriam alguma profissão “importante”. Até porque, vocês não tem o potencial para isso, nasceram para servir. O senhor Doutor é com certeza uma exceção. Sinto muito, mas preciso ser atendida pelo senhor, pois já frequentei vários médicos e me disseram que só o senhor pode me ajudar.

Dr. Richard: Mas como sou preto, e inferior à você, como você diz, eu não poderia atendê-la.

Clarice: Eu pago o quanto o senhor quiser, me atenda, mas por favor, não enconste muito em mim.

Dr. Richard: Minha senhora, com todo o respeito, eu não irei te atender. Além disso, irei processá-la por toda falta de respeito comigo, em minha sala.

Clarice: Imagina, você não tem esse direito, ninguém acreditaria em você.

Dr. Richard: Tenho esse direito sim, pois conheço todos os meus direitos e deveres como cidadão. Mas além disso, gostaria de mostrar minha indignação com sua opinião.

Clarice: Senhor, claramente negros são inferiores à brancos.

Dr. Richard: Claramente a senhora é preconceituosa e arrogante. A cor de pele nada tem a ver com ser melhor ou pior. Eu sou de uma família pobre, tive muita dificuldade de estar onde estou, diferente do que todos pensam. Muitos de meus amigos gostariam e têm todo o potencial de estar onde estou, mas infelizmente fui um dos poucos privilegiados. E me chamo

de privilegiado, pois diferente do que todos dizem, mesmo estudando com dignidade e levando a vida com honestidade, nossas oportunidades nunca serão as mesmas. A senhora nem imagina, pois nasceu sem sequer um dia passar fome.

Clarice: Eu... eu... realmente... eu.... não imagino como... é...

Dr. Richard: Não, não imagina. Então, ao invés de me julgar pela minha cor, a senhora poderia ser atendida por um experiente e respeitoso médico. Mas eu não a atenderia depois de todas as ofensas à minha pessoa. Espero que a senhora repense sobre seus pensamentos e atitudes.

Clarice: Eu, realmente.... Estou sem graça... Me desculpa, nunca havia pensado dessa forma.

Clarice se retira do consultório envergonhada e muito pensativa, repensando tudo o que disse ao Doutor Richard e como ele lhe havia respondido com respeito e honestidade. Fim.

2ª PEÇA

Manuela é uma garota de 15 anos, que mora em um condomínio bem legal onde tem muitos amigos e estuda em uma escola particular, a melhor da cidade. Na casa de Manuela, a Margarida, funcionária da casa, trabalha há mais de 10 anos, e nesse tempo criou sua filha, Roseli, que nasceu pouco antes de Manuela e também tem 15 anos.

Roseli cresceu junto com Manuela, mas desde pequena estudou na escola pública da região de sua casa, e em suas horas vagas ajudava a mãe com a casa, com as roupas que sua mãe pegava para lavar a ganhar um dinheiro extra, além de cuidar do irmão mais novo, José, que tinha apenas 9 anos. Sempre que restava algum tempo, Roseli estudava para escola, principalmente a matemática, disciplina que ela gostava e ia muito bem. (Realizar cena individual de Roseli, fazendo suas atividades a princípio citadas acima e podendo criar novas atividades livremente).

Manuela estuda na escola particular desde pequena, e em seu tempo extra realiza atividades como dança, pintura e vôlei. Os pais exigem que ela estude um determinado tempo após o horário da escola, mas em troca dão-lhe presentes e viagens pelo cumprimento das obrigações. (Realizar cena individual de Manuela, fazendo suas atividades a princípio citadas acima e podendo criar novas atividades livremente).

O tempo passa e Manuela e Roseli crescem, e se encontram sem querer num parque a tarde, começando a conversar:

Manuela: Roseli quanto tempo! Depois que sua mãe saiu de casa, nunca mais nos encontramos. Como está a vida?

Roseli: Estou bem, estou trabalhando como caixa de um mercado perto de casa, e você?

Manuela: Eu me formei em administração de empresas e agora administro minha própria empresa, que vende cosméticos. Mas você não fez nenhuma faculdade? Você era tão boa em matemática, até me dava aulas particulares. Porque não continuou estudando?

Roseli: Não consegui fazer faculdade pois não tive tempo de estudar, assim que me formei comecei a trabalhar para ajudar minha mãe e irmão em casa, a noite faço um curso técnico, pois é gratuito e consegui entrar com facilidade.

Manuela: Ah então você já está fazendo um técnico, largue seu emprego, vai investir em seu curso pra você abrir uma empresa também, assim como eu.

Roseli: Infelizmente eu dependo desse trabalho, não posso abrir mão dele, senão minha família corre o risco de passar fome, mas tento estudar o máximo que consigo. E você, onde está morando?

Manuela: Eu comprei um apartamento enorme pra mim, com três quartos varanda com churrasqueira e tudo... Algum dia te convido para ir até lá. É lindo demais! Um sonho. E você? Casou? Comprou uma casa? Conta, conta!

Roseli: Na verdade não me casei e ainda moro com minha mãe, na mesma casa. Conseguimos juntar dinheiro e fazer uma boa reforma esses tempos. Mas não foi suficiente pra parar de inundar quando chove demais.

Manuela: Ah tá, difícil sua vida né? Não consigo nem me imaginar assim... Me desculpe falar isso, mas você é inteligente, honesta, esforçada. Meu pai sempre disse que quem tem todas essas qualidades se dá bem e ganha muito dinheiro, mas acho que ele se enganou.

Roseli: Pois é Manuela, infelizmente dizem que somos iguais e temos os mesmos direitos, mas a diferença de oportunidades é muito grande. Enfim, tenho que continuar com minha vida para sobreviver, combinamos de nos encontrar novamente, agora tenho que ir, tchau Manu!

Manuela: Tchau minha amiga, espero que dê tudo certo.FIM

3ª PEÇA

Pedro, um garoto de 12 anos está no parque brincando de boneca, quando uma garota da mesma idade chamada Marcela chega e comenta:

Marcela: Olá, vi que todos os garotos aqui do parque estão jogando futebol no campo, porque você está aqui sozinho?

Pedro: Não sei jogar futebol, já tentei algumas vezes mas sou ruim e levo xingo dos garotos, e também nem gosto muito.

Marcela: Essa boneca é da sua irmãzinha?

Pedro: Não, sou filho único, essa boneca é minha.

Marcela: Porque você tem uma boneca?

Pedro: Pedi pra minha mãe e ela me deu.

Marcela: Minha mãe nunca daria uma boneca pro meu irmão, ele é menino e tem que brincar com coisas de menino como carrinho e jogos. Meus pais sempre falam isso.

Pedro: Meus pais me falaram a mesma coisa, mas nunca consegui entender isso, porque prefiro brincar de boneca, gosto mais de brincar de boneca, não sei porque não posso. Acho

que deveríamos poder brincar do que quisermos, do que gostamos. Você não acha? Do que você gosta de brincar?

Marcela: Eu gosto de brincar de boneca, mas gosto muito de futebol. Pedi pro meu pai me colocar numa escolinha, mas ele disse que é coisa de menino, e menina que faz isso é Maria-macho.

Pedro: Quando insisti pros meus pais, dizendo que era isso que eu gostava e que eu tinha o direito de gostar do que quiser eles acho que me entenderam. Eu li uma vez que podemos ser o que a gente quiser. Todos tem os mesmos direitos não tem? Então você pode jogar futebol e o que que tem ser Maria-macho né? **(Dão risada)**

Marcela: É né, o que que tem? Temos direitos sim, mas as vezes acho que tentam tirar os nossos direitos.

Pedro: Fazendo a gente ser o que não é.

Marcela: Por que será? Qual o problema das pessoas serem o que quiserem?

Pedro: Acho que isso incomoda os outros, acho que eles queriam todo mundo igual pra poder dominar a gente.

Marcela: Nossa Pedro! Da onde você tirou tudo isso?

Pedro: Ah as vezes eu leio algumas coisas, assisto a TV, penso sobre as coisas e vejo que todos sempre tem que seguir um padrão. Usar alguma roupa, tipo de cabelo, se tá gordo ou magro, rico ou pobre, gosta de homem ou mulher, essas coisas. Não respeitam as pessoas do jeito que elas são. Tentam fazer elas serem pessoas que não são. Isso é triste. É o que tentam fazer comigo. E com você.

Marcela: Nunca tinha pensado desse jeito Pedro, mas você tem razão. Somos felizes sendo do jeito que a gente quiser ser, acho que vou ir jogar bola com aqueles garotos ali. Mas antes vou brincar um pouco aqui com você, pois você me ensinou muita coisa hoje.

Pedro: Viu, como o fato de brincar de boneca ou carrinho não me torna uma pessoa ruim, ou boa. que vale é o que tá dentro e vem do coração. E depois você fala pra aqueles garotos pararem de me zuar, não aguento mais eles me chamando de maricas só por causa da minha boneca.

Marcela: Pode deixar, estou do seu lado amigo. FIM

4ª PEÇA

Eliana, desde criança sonhava em ser bombeira, via filmes, lia sobre e sempre se encantou pela profissão. Quando cresceu, resolveu entrar para o corpo de bombeiros. No início de sua carreira, Eliana sofreu preconceito por parte dos colegas de trabalho, familiares e até amigos, pois diziam que era uma profissão para homens, já que exigia força, coragem, resistência, e outras qualidades ditas masculinas.

Hoje, Eliana é bombeira há mais de 12 anos, já se arriscou inúmeras vezes e salvou muitas vidas, é vista como uma heroína em todo o corpo de bombeiros. Isso ocorreu devido à grande vontade e esforço que Eliana tem com seu trabalho, agindo sempre com honestidade e coragem de ser o que ela é.

(Realizar cena individual de Eliana, fazendo suas atividades a princípio citadas acima e podendo criar novas atividades livremente).

Num dia qualquer, o corpo de bombeiros recebe uma ligação pedindo o resgate de um rapaz, que fica preso ao tentar pegar fruta em uma árvore muito alta, não conseguindo descer. Eliana então vai até o local com o corpo de bombeiros, se prepara e sobe na árvore para pegar o rapaz e descer com ele. Quando ela o encontra no topo da árvore, conversam:

Rapaz: Cadê o bombeiro pra vir me salvar?

Eliana: Sou eu moço, fique tranquilo que vou tomar os procedimentos necessários pra você descer com segurança.

Rapaz: Mas você é mulher, não vai aguentar com meu peso, chama um homem pra subir aqui, você vai fazer a gente cair.

Eliana: Moço, sou treinada pra isso, sou uma profissional e sei muito bem o que estou fazendo. Por favor colabore.

Rapaz: De jeito nenhum, não vou descer com você e arriscar a minha vida. Quero que suba um homem me pegar aqui agora, não aguento mais ficar preso, preciso ir ao banheiro. Vai logo.

Eliana: Pois ou o senhor sai daqui comigo ou ficará em cima da árvore. Viemos até aqui com nossa equipe, gastamos tempo e esforço para eu subir te pegar, e por causa de um preconceito do senhor o nosso trabalho é prejudicado?

Rapaz: Preconceito? Isso não é preconceito, é a verdade, pode perguntar a quem quiser.

Eliana: Sei que muitos concordam com o senhor, mas lutei para chegar até aqui, e fiz isso porque tenho potencial. Isso significa que, mesmo sendo mulher, consigo fazer coisas que dizem “ser de homem”.

Rapaz: Esse mundo tá perdido, deixar mulher entrar no corpo de bombeiro e com toda essa ousadia é o fim.

Eliana: Pois bem, se o senhor não quer descer, estou indo, pois temos trabalho a fazer e não posso ficar aqui o dia todo ouvindo ofensas somente por tentar ajudar.

Eliana começa a descer da árvore e o rapaz a interrompe, pedindo pra ela voltar. Eliana pensa um pouco mas decide acatar, para acabar de uma vez por todas com aquilo.

Eliana: Só vou te ajudar se o senhor for educado. Respeito é mútuo.

Rapaz: Me desculpe moça, repensei e preciso de sua ajuda, vou confiar e descer com você.

Eliana: Espero que o senhor repense o que disse. Ninguém tem o direito de julgar e ofender outra pessoa, conhecendo ela ou não. E agora, somente eu poderei salvá-lo, justamente uma mulher.

Rapaz: Eu nunca imaginaria que seria salvo por uma mulher. Me desculpe.

Os dois descem em segurança. FIM

Roteiros 5ª oficina:

1ª PEÇA:

Uma jovem chamada Natália, de 14 anos, vai ao postinho com suspeita de gravidez. Ela é atendida por uma médica que confirma sua suspeita, entrando em pânico com a resposta e sem saber o que fazer.

Natália: Doutora, não posso ter filhos.

Médica: Como assim? Você já fez algum exame?

Natália: Não doutora, minha mãe explicou que a mulher, por dentro, é como uma cebola. Não cabe um bebê dentro de uma cebola.

Médica: Não é bem assim Natália, acho que ela disse que parecia com cebola devido ao formato apresentado em livros, mas este mapa mostra como é o Sistema Reprodutor Feminino.

A médica explica todos os órgãos que compõe o Sistema Reprodutor Feminino rapidamente, explicando suas funções e mostrando-os no mapa.

Natália: É, agora eu também entendo porque o do homem parece um hot dog, acho que é pra ajudar na hora de fazer o bebê.

Médica: Exatamente, vou te mostrar como é o sistema reprodutor do homem.

A médica mostra, de maneira simplificada e com auxílio do mapa, o sistema reprodutor masculino.

Natália: É, falar que a mulher tem uma cebola e o homem um hot dog, ao invés de ajudar, confunde mais a minha cabeça, agora entendi melhor a diferença.

Médica: É, mas a diferença não é só o que conseguimos ver, os hormônios, que são responsáveis por nosso corpo funcionar e pelos nossos sentimentos, também são diferentes no homem e na mulher.

Natália: Deve ser por isso que a mulher e o homem são tratados de maneira diferente no mundo de hoje, os hormônios deles devem ser melhores.

Médica: Na verdade, ser diferente não significa ser melhor ou pior. A mulher e o homem têm corpos diferentes, mas isso não significa que um é melhor que o outro, ambos tem a mesma importância e podem fazer as mesmas coisas.

Natália: É verdade, acho que sempre achei que éramos menos porque meus pais sempre me disseram que eu só servia pra cuidar da casa, mas na verdade eu sempre tive o sonho de pilotar avião.

Médica: Agora que você já sabe isso, pode lutar pelos seus sonhos.

Natália: Obrigada doutora! FIM

2ª PEÇA:

Na época da escravidão, 3 escravos, cansados, em seu curto intervalo de descanso no dia, conversam:

Elon: É tudo culpa do pó. Se não jogassem aquele pozinho na gente quando a gente nasce a gente não seria preto e não estaria aqui.

Shani: Pare de falar besteira, a gente é dessa cor por causa dos nossos pais, que decidiram tomar sol ao invés de se esconder em cavernas e nos fizeram assim.

Elon: De uma forma ou de outra, escolhemos ser assim, a culpa é nossa.

Shani: É, e como não temos sangue bom, nós merecemos.

Demarco, amigo dos dois, pensava muito sobre a vida, nunca aceitou e muito menos compreendeu a escravidão. Adorava ler, mas como eram proibidos de estudar, todo livro que encontrava e conseguia pegar, guardava em segredo e lia escondido. Lia sobre tudo o que encontrava. Ele se incomodou com o que estava ouvindo dos dois amigos e interferiu:

Demarco: Não tem pozinho nenhum e o branco pode tomar o sol que for que não será preto.

Elon e Shani: Ah tá, então como você explica a nossa cor ser diferente da deles?

Demarco: Todos, brancos e pretos, tem melanina, uma proteína que absorve a luz do sol. Porém, os negros têm maior quantidade dessa proteína do que os brancos, tornando sua pele mais escura. Fora as origens e diferenças culturais, essa é basicamente nossa diferença.

Shani: Ué, mas se é só isso, porque eles escravizam a gente? Pensei que nosso sangue fosse ruim.

Elon: Nossa, agora eu fiquei todo confuso, mas faz sentido.

O capataz aparece para dar uma ótima notícia a eles, dizendo que a Lei Aurea (13 de maio de 1988) foi assinada e que todos os escravos estavam livres. Todos comemoram imensa alegria, e sentem aquela avalanche de esperança em ter uma vida melhor.

Comemoram e vão embora, levando nada mais que um pedaço de pão e um trapo de roupa, os três amigos saem em busca de novos caminhos. O tempo passa e, como não haviam deixado uma moeda pelo trabalho duro de tanto tempo, eles não tinham onde morar, construindo um barraco com velharias do lixo em um morro desabitado.

Elon: Estamos livres mas não temos o que comer, onde morar, estou com vontade de voltar a ser escravo.

Shani: É triste pensar isso mas eu também tenho. Achei que estávamos livres mas continuamos sofrendo.

Demarco: Eles exploraram nosso trabalho por anos, anos perdidos por nós. Anos que poderíamos ter conquistado coisas, juntado dinheiro e vivido bem. Agora nos libertam e ficam com todo o dinheiro que foi fruto somente do nosso trabalho.

Elon: E nós continuamos trabalhando pra brancos, ou seja, de alguma forma nossa liberdade está restrita.

Shani: Duvido que meus filhos tenham a mesma vida que os filhos deles. Por mais que eu me esforce pra conseguir as coisas, eles sempre estarão à nossa frente. Isso é injusto.

Demarco: É bom ver que vocês perceberam que a culpa não é de vocês. O mundo é ruim com a gente mas não precisamos aceitar a maldade. O importante é que sabemos o nosso valor e que lutemos para não sermos mais explorados.

Os três terminam a conversa pensativos, mas com muitas ideias de mudar e melhorar o mundo injusto e errado que vivem, afinal, descobriram muita coisa com essa simples conversa.

FIM