



GABRIEL BATISTA AMARAL

**TEATRO DO OPRIMIDO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL:
CAMINHOS PARA UMA FORMAÇÃO DOCENTE CRÍTICA**

**LAVRAS – MG
2025**

GABRIEL BATISTA AMARAL

**TEATRO DO OPRIMIDO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: CAMINHOS PARA UMA
FORMAÇÃO DOCENTE CRÍTICA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Ambiental, área de concentração em Educação Científica e Ambiental para a obtenção do título de Mestre.

Prof.^a. Dr.^a. Marina Battistetti Festozo
Orientadora

**LAVRAS – MG
2025**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo(a) autor(a) através do Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA.

Batista Amaral, Gabriel.

Teatro do Oprimido e Educação Ambiental : Caminhos para uma formação docente crítica / Gabriel Batista Amaral. 2025.
169 p. : il.

Orientadora: Marina Battistetti Festozo

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal de Lavras, 2025.
Bibliografia.

1. Prática social. 2. Mapeamento ambiental. 3. Arte. 4. Residência Pedagógica.
I. Battistetti Festozo, Marina. II. Universidade Federal de Lavras. III. Título.

GABRIEL BATISTA AMARAL

**TEATRO DO OPRIMIDO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: CAMINHOS PARA UMA
FORMAÇÃO DOCENTE CRÍTICA**

**THEATRE OF THE OPPRESSED AND ENVIRONMENTAL EDUCATION: PATHS
TOWARDS CRITICAL TEACHER TRAINING**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Ambiental, área de concentração em Educação Científica e Ambiental, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADO em 26 de março de 2025.
Dr. André Santachiara Fossaluza - UNESP
Dr^a. Luciana Azevedo Rodrigues - UFLA
Dr^a. Marina Battistetti Festozo - UFLA

Prof^a. Dr^a. Marina Battistetti Festozo
Orientadora

**LAVRAS - MG
2025**

*À minha família amada nas pessoas de minha
mãe Raquel e meu pai Waldir, minhas irmãs
Ana Carolina e Ana Laura e à minha sobrinha
e afilhada Mariana. Por meio do apoio de
minha família pude alcançar o teatro e a
universidade, espaços onde pude me reafirmar
como indivíduo comprometido e engajado na
arte, pela arte e na transformação social.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a toda minha família por todo amor e carinho que me fizeram ser quem sou hoje. Minha avó Santuza, meu avô Warley, minhas tias Angelita, Glassielli, Denise e Ívina, meus tios Lidervan, Rafael, César, Talvânio e Eduardo, meus primos e primas Yasmin, Otávio, Helena, Isabela, André, Ruan e Davi.

Agradeço aos meus amigos de longa data e aos novos.

À professora Marina que me acolheu durante todos estes anos, com todo o carinho e apoio, e com um propósito que me motiva a sempre buscar ser uma pessoa e um profissional comprometido com a melhoria social.

Ao professor Antonio, por toda a experiência também ao longo de todos esses anos, por poder vivenciar todo o propósito de transformação que o ofício docente pode proporcionar.

Aos demais professores e professoras de grande apreço que pude encontrar nessa caminhada.

Aos programas de formação docente PIBID e Residência Pedagógica.

Aos artistas e espaços artísticos que vivenciei e vivencio até os dias de hoje.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Ambiental - PPGECA.

À Universidade Federal de Lavras.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Epígrafe

*“A ação dramática esclarece a ação real”
(Augusto Boal).*

RESUMO

Há uma gama de possibilidades para o trabalho com a educação ambiental e a formação docente, na abordagem da diversidade de situações que podemos encontrar na sala de aula, nas comunidades e ambientes escolares e nas situações cotidianas imersas na sociedade de classes sob a lógica capitalista. Os paradigmas da educação ambiental encontram na formação docente um espaço para problematização sobre as suas tendências, potencialidades e limitações, levantando-nos a pensar e vislumbrar possibilidades de formação a partir de novas vivências de educação ambiental numa perspectiva crítica, na articulação dos universos social, ambiental, artístico e político. O Teatro do Oprimido, percebido como uma prática social possibilita instâncias de diálogo necessárias à reflexão das assimetrias sociais da sociedade brasileira e das questões socioambientais atuais, questões presentes na vida dos e das estudantes. Junto a um Programa de Residência Pedagógica do curso de um Ciências Biológicas de uma Universidade no sul de Minas Gerais, procuramos trabalhar a formação de professoras/es associada à pesquisa e a dramatização por meio do Teatro do Oprimido, buscando elucidar e se aprofundar sobre as questões socioambientais das comunidades escolares com as quais atuamos. Tomamos o Materialismo Histórico-Dialético como referencial teórico-metodológico de leitura da realidade da presente pesquisa, a Educação Ambiental Crítica e a Educação dos Sentidos em conjunção ao Teatro do Oprimido na reflexão sobre o espaço e sobre as dimensões sensíveis humanas para uma formação política e ética em Educação Ambiental. O Teatro do Oprimido permitiu com que as(os) docentes em formação pudessem experimentar suas linguagens corporal e sensível em suas relações internas, com as pessoas envolvidas e com o ambiente a partir das questões emergentes na pesquisa, construindo e analisando os próprios entendimentos e ações desempenhadas em cena e sua relação com a realidade estudada. As(os) docentes em formação consideraram o Teatro do Oprimido como espaço de preparo para lidar com situações de racismo e intolerância religiosa, dentre outras situações adversas, no estímulo à coletividade e ao diálogo, no estudo sobre a estrutura da escola e as partes que a compõe e no desenvolvimento de habilidades de comunicação, expressão e sensibilidade na formação docente.

Palavras-chave: prática social; mapeamento ambiental; arte; residência pedagógica.

ABSTRACT

There is a range of possibilities for working with environmental education and teacher training, in addressing the diversity of situations that we can find in the classroom, in communities and school environments, and in everyday situations immersed in class society under capitalist logic. Environmental education paradigms find in teacher training a space for problematizing their tendencies, potentialities, and limitations, leading us to think and envision training possibilities based on new experiences of environmental education from a critical perspective, in the articulation of the social, environmental, artistic, and political universes. The Theater of the Oppressed, perceived as a social practice, enables instances of dialogue necessary for reflecting on the social asymmetries of Brazilian society and current socio-environmental issues, issues present in the lives of students. Together with a Pedagogical Residency Program of the Biological Sciences course at a University in the south of Minas Gerais, we sought to work on teacher training associated with research and dramatization through the Theater of the Oppressed, seeking to elucidate and delve deeper into the socio-environmental issues of the school communities with which we work. We took Historical-Dialectical Materialism as a theoretical-methodological framework for reading the reality of this research, Critical Environmental Education and Education of the Senses in conjunction with the Theater of the Oppressed in the reflection on space and on human sensitive dimensions for a political and ethical training in Environmental Education. The Theater of the Oppressed allowed the teachers in training to experiment with their body and sensitive languages in their internal relationships, with the people involved and with the environment based on the emerging questions in the research, constructing and analyzing their own understandings and actions performed on stage and their relationship with the studied reality. The teachers in training considered the Theater of the Oppressed as a space for preparing to deal with situations of racism and religious intolerance, among other adverse situations, in encouraging collectivity and dialogue, in studying the structure of the school and its constituent parts, and in developing communication, expression and sensitivity skills in teacher training.

Keywords: social practice; environmental mapping; art; pedagogical residency.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 - Alongamento.....	44
Figura 02 - Desmecanização do caminhar.....	47
Figura 03 - Dinâmica de exploração dos sentidos	48
Figura 04 - Dinâmica dos círculos	50
Figura 05 - Interação entre as duplas	51
Figura 06 - Conexão física entre os participantes	52
Figura 07 - Exercício final de relaxamento	54
Figura 08 - Imagem da realidade sobre a escola	57
Figura 09 - Imagem de transição do tema escola	59
Figura 10 - Imagem-Ideal sobre o tema escola	60
Figura 11 - A Árvore do Teatro do Oprimido	85
Figura 12 - Delimitação dos bairros	108
Figura 13 - Registros imagéticos sobre as percepções da escola e comunidade	109
Figura 14 - Compartilhamento das imagens entre os residentes	110
Figura 15 - Imagem real do trabalho (1ª imagem)	111
Figura 16 - Imagem real do trabalho (2ª imagem)	112
Figura 17 - Imagem de transição	112
Figura 18 - Imagem ideal.....	113
Figura 19 - Biblioteca da escola	116
Figura 20 - Horta comunitária da escola.....	117
Figura 21 - Pátio da Escola 1.....	117
Figura 22 - Área de lazer da Escola 1.....	118
Figura 23 - Descarte incorreto de lixo e queimada.....	119
Figura 24 - Infraestrutura do bairro e o descuido com os espaços coletivos.....	120
Figura 25 - Animais, vegetação e paisagem.....	121
Figura 26 - Proximidade do lago com os bairros	122
Figura 27 - Margens e extensão do lago da comunidade	123
Figura 28 - Desenhos dos alunos sobre o ambiente da comunidade.....	127
Figura 29 - Teatro-Imagem representando o lago por uma Imagem-Ideal.....	128
Figura 30 - Imagem de Transição 1	129
Figura 31 - Imagem de Transição 2	130
Figura 32 - Imagem-Real do lago	130
Figura 33 - A personificação do lago	136
Figura 34 - O despertar do lago	137
Figura 35 - O pescador.....	138
Figura 36 - Moradores 1 e 2	139
Figura 37 - A moradora.....	140

Figura 38 - Moradores ajudando o lago.....	141
Figura 39 - Membras da escola.....	142
Figura 40 - Moradores da comunidade atuando sobre o lago	143
Figura 41 - Ato de <i>bullying</i> motivado por intolerância religiosa	145
Figura 42 - A sala do diretor.....	146
Figura 43 - Reunião com o diretor	147
Figura 44 - Embate de ideias entre a mãe e o líder religioso 1.....	148
Figura 45 - Embate de ideias entre a mãe e o líder religioso 2.....	148
Figura 46 - Finalização da cena	150
Figura 47 - Mapa-inventário socioambiental da comunidade escolar 1.....	151
Figura 48 - Mapa-inventário socioambiental da comunidade escolar 2.....	151

SUMÁRIO

PRIMEIRA PARTE.....	12
1 INTRODUÇÃO GERAL.....	12
2 REFERÊNCIAS.....	20
SEGUNDA PARTE.....	22
ARTIGO 1 - TEATRO DO OPRIMIDO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: ESTÉTICA, SENSIBILIDADE E POLÍTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE.....	22
ARTIGO 2 - O TEATRO DO OPRIMIDO COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO E APROFUNDAMENTO EM CONTEXTO DE PESQUISA SOCIOAMBIENTAL EM COMUNIDADE ESCOLAR.....	73
TERCEIRA PARTE.....	166
1 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	166

1 INTRODUÇÃO GERAL

Em tempos de emergência climática, a educação ambiental é uma área do conhecimento de especial relevância. A temática ambiental continua crescendo nos avanços científicos, mas os desafios de garantir que ela seja ensinada de maneira coerente e referenciada politicamente ainda é um desafio. Layrargues (2012) alinhado aos pressupostos teóricos de Trein (2007) e do pensamento marxista da educação ambiental, identificam que há uma *crise de identidade* na educação ambiental brasileira, percebida na contradição entre teoria e prática que a afasta dos princípios e diretrizes internacionalmente consolidadas do pensar e fazer educação ambiental.

As ações pedagógicas concretas da educação ambiental configuram uma práxis da radicalidade da crítica anticapitalista, essa práxis busca a superação da ação e pensamento pragmático hegemônico que são vivenciados e difundidos nos e pelos meios de comunicação midiáticos em geral. Diversos autores como Guimarães (2006) concordam que há uma intencionalidade da hegemonia pragmática nesta crise de identidade da educação ambiental brasileira. Ideais da modernização conservadora capturam as intencionalidades político-pedagógicas da educação ambiental para que seus valores próprios sejam reproduzidos valendo-se do artifício da propaganda cultural para uma ilusão do “capitalismo sustentável”.

A sustentabilidade no sistema capitalista é impossível, pois a assimetria entre como se dá o modo de produção capitalista e as iniciativas de sustentabilidade de fato é expressiva, ou seja, uma relação de incongruência. Ela assume um projeto societário reformista totalmente em sintonia com os ideais liberais político-econômicos que aprisionam a educação ambiental do seu potencial de questionamento. Daí surge a crise de identidade da qual falamos. Qual é a educação ambiental que está sendo possibilitada nas escolas e nos espaços de formação de educadoras e educadores ambientais? A educação ambiental crítica não é tão recente nas discussões dentro desse meio, mesmo assim ela não tem chegado às escolas, sobretudo as públicas. As práticas educativas e as estratégias pedagógicas limitam-se a combater somente as manifestações mais visíveis e diretas da crise ambiental, não intervindo sobre as origens e as causas reais dessa crise.

O fazer da educação ambiental é diverso, mas podemos considerar que há ao menos três macro-tendências com particularidades de visão de mundo, valores, conceitos, dimensões, expectativas societárias e políticas (Layrargues; Lima, 2011), são elas: a conservacionista, a pragmática e a crítica. O pensamento que considera os fatores históricos, a sociedade marcada pela desigualdade de oportunidades e de riquezas, as raízes para tanta desigualdade e opressão é um pensamento ainda não muito difundido pela educação ambiental, mas é assegurado pela

macrotendência crítica, mais recente, da educação ambiental. Os pensamentos embasados por essa macrotendência evidenciam e contestam as injunções econômicas e políticas que estão caracterizadas pela face moderna, neoliberal e pragmática que hoje caracteriza as macrotendências conservacionista e pragmática (Layrargues; Lima, 2011). Partindo do ponto de vista de que é urgente avigorar novos fazeres da educação ambiental, fundamentados na perspectiva de uma leitura sócio-histórica, para sobrepujar as automatizações das macrotendências não-críticas que assevera pensamentos individuais e comportamentalistas nesse eixo sociedade-ambiente.

Nas escolas, a educação ambiental é majoritariamente limitada nas comemorações em datas específicas, resultando em ações pontuais e de tentativa de afetividade, mudança dos comportamentos do âmbito individual, e ingênuo, sobre o consumo dos recursos naturais no nosso cotidiano. Estas ações se remetem normalmente a uma visão unidirecional da(o) professora para o aluno, da escola para a comunidade, desconsiderando os processos dialógicos educador-educando e a complexidade dos problemas envolvidos na realidade de cada grupo social e “comunidade de aprendizagem”. De maneira geral, as escolas demonstram um processo contraditório e de distanciamento da comunidade, distanciada dos princípios gerais e participativos proclamados e consensuados nos documentos nacionais e internacionais nos últimos 30 anos (Loureiro; Cossío, 2007). A educação ambiental adotada como prática pedagógica não pode se limitar somente a poucas comemorações de datas que tratam do meio ambiente e da conservação de seus recursos, mas deve promover o desenvolvimento de ações, atividades e projetos com a participação do corpo discente e da comunidade escolar (Marques et. al., 2022).

Busca-se no presente trabalho evidenciar de que maneira a educação ambiental dialoga com uma formação dos indivíduos que considera além das dimensões cognitivas para a leitura da realidade, as dimensões subjetivas, sensíveis e políticas. Podemos considerar que estas dimensões que pretendemos analisar já fazem parte das possibilidades pedagógicas da educação ambiental, no entanto, as propostas pedagógicas muitas vezes as dicotomizam, afastando a possibilidade de aprofundamento sensível do debate político. Com a identificação dessa dicotomia percebemos o esvaziamento da potencialidade que nossas outras dimensões possuem, principalmente nas vertentes não-críticas conservacionista e pragmática.

Há autores que apontam importantes limitações que a dimensão sensível conjectura em atuações ingênuas da educação ambiental, ações imediatas e emocionais, de relações intransitivas do ser com o ambiente e na produção de conhecimentos que elucidam a crise

socioambiental como produto de uma sociedade de classes marcada pelo empobrecimento da existência de seres humanos oprimidos. A maneira como o sensível é formatado dentro da hegemonia liberal do ecologismo, e do ambientalismo, leva autores a questionar se de fato há uma relação entre o despertar dos sentidos e uma leitura e formação de possibilidades para o enfrentamento da origem da emergência ambiental que enfrentamos na atualidade. A educação ambiental não deve ser entendida como uma práxis unidimensional, ou indistinta, que promove uma “consciência ecológica” nas pessoas, seja pelo encantamento com a natureza ou pela mudança de comportamentos individuais sobre o consumo ou a geração e tratamento de resíduos apenas (Layrargues, 2012). Mas para além disso, como nossos sentidos e a percepção da relação que construímos entre os sujeitos e dos sujeitos com o ambiente que somos parte nos fornece um preparo a partir de nossas capacidades humanas na formulação de ações intervenções e no preparo para agir frente a opressão do ambiente no qual exercemos força.

As fragilidades das vertentes conservacionista e pragmática reduzem a espécie humana a causadores, mas ao mesmo tempo, e vítimas da crise ambiental. As práticas educativas que delas surgem, majoritariamente voltadas às crianças na escola, priorizam ações individuais e comportamentais. Essas ações são evidenciadas enquanto principal fundamento na mitigação dos impactos gerados pela existência humana, mas que podem ser superados pois seriam, sob este entendimento, frutos de mera inovação tecnológica (Layrargues; Lima, 2011). A educação ambiental crítica reforça o pensamento de que a questão ambiental é uma questão coletiva em que todos fazemos parte. Ao falar de educação ambiental devemos falar de coletividade, pois o ambiente construído é síntese da interação entre todas as partes, sendo elucidada como cada parte se mobiliza e como a dominação é parte do projeto do sistema que se autossustenta pela exploração da classe trabalhadora e do ambiente.

O presente trabalho é fruto do encontro de minhas bases de formação profissional docente e trajetória artística, no qual pude vivenciar a arte, em específico a linguagem do teatro em um universo que o evidencia enquanto manifestação pedagógica para uma formação sensível, política, histórico-cultural e emancipadora dos indivíduos. Em grande parte das experiências teatrais e pedagógico-teatrais que pude vivenciar, os objetivos foram para além de uma formação técnica de atrizes, atores, espectadoras e espectadores. O fazer teatral é uma linguagem lúdica, espontânea e subjetiva, pode ser realizada por homens e mulheres profissionais ou não do teatro, no entanto, quais contribuições além o teatro pode realizar visando um preparo para o enfrentamento dos conflitos do mundo moderno? Consideramos que, numa perspectiva materialista histórico-dialética de leitura da realidade, a modernidade é

marcada por uma série de desligamentos do ser humano com o mundo vivido, desfecho de um modelo de produção da vida que domina os indivíduos, sobretudo os marginalizados por esta própria sociedade.

O que observamos são vivências objetificadas, instrumentalizadas que, ao transformarem o ambiente que fazem parte, e que conseqüentemente os constroem, acabam por transformar a si mesmos, ou melhor, não conseguem escapar da condição posta e acabam por amortecer a si mesmos. O mundo que se realiza a partir de indivíduos oprimidos pelo sistema é um mundo que não é capaz de olhar para a natureza e vislumbrar a unidade que compomos substancialmente junto a ela. Dessa unidade influem as relações que construímos com os outros indivíduos em sociedade, o posicionamento ético sobre as motivações no relacionamento com a natureza e, assim sendo, com nós mesmos e do valor que nossos sentidos possuem na transformação para atitudes éticas nessas relações que são construídas.

A profissão docente a meu ver sempre foi uma das mais nobres funções existentes. Aos poucos anos de idade já possuía uma grande admiração por meus mestres e mestras sobre o que eles faziam e o que promoviam no mundo. Embora as respostas para “o que você quer ser quando crescer?” se modificaram muito a depender de quem e quando me questionavam, a imagem única da sala de aula sempre esteve ali presente. Ao olhar para trás não restam dúvidas de que a minha escolha em seguir a carreira docente não surgiu de uma hora para outra, e sim foi construída ao longo do tempo representando meus anseios e minhas motivações pessoais. Algumas linguagens artísticas também remontam às minhas primeiras lembranças da vida, mas o teatro surgiu um pouco mais tardiamente, em uma época em que eu buscava um espaço de expressão e responder a muitas perguntas. Tive o prazer de desenvolver meu trabalho como ator de teatro junto a artistas incríveis, alguns que carrego preciosamente até os dias de hoje. Nessa caminhada fui e sou privilegiado em ser parte e colaborar com companhias teatrais de Lavras e da região, em participar de festivais regionais e nacionais de teatro onde pude desenvolver algumas habilidades artísticas em oficinas de preparo, além de estabelecer vínculos com artistas de teatro de várias regiões do Brasil.

No Ensino Médio foi onde tive a minha primeira experiência como professor quando fui convidado a construir junto com minha professora de arte da escola esquetes teatrais para alunos do 6, 7 e 8º ano do Ensino Fundamental para serem apresentadas na semana cultural da escola. Alguns anos depois tive uma experiência semelhante, mas desta vez trabalhando com minha turma no terceiro ano do ensino médio. Estas experiências me marcaram pessoal e profissionalmente, pois foi onde percebi as potencialidades e as dificuldades de ser professor.

Ao ingressar na licenciatura, mais especificamente a licenciatura em Ciências Biológicas, me deparei com diversas dimensões que são inerentes à formação docente. Pela estrutura do curso tive contato com conhecimentos específicos voltados à formação docente, os principais teóricos da educação, com o estágio supervisionado, com disciplinas que exploram alternativas possíveis para uma prática pedagógica democrática, com os principais documentos e principalmente com professoras e professores comprometidos com a função de evidenciar a educação como processo social essencial à formação humana.

O Programa Inicial de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e a Residência Pedagógica (RP) como Políticas Públicas de formação docente inicial e continuada foram nessa caminhada os espaços de maior potencialidade de desenvolvimento e evolução na perspectiva do comprometimento com uma formação docente de perspectivas. Eles se configuram enquanto estratégias de fortificação da atuação do docente nas salas de aula, por meio de diversas atividades que ampliam as visões de mundo deste profissional, para que suas intervenções possibilitem ou fomentem transformações no universo social e escolar dos alunos.

Dentre as múltiplas possibilidades oferecidas por estas iniciativas de formação inicial docente, foi onde pude ressignificar no meu entendimento o papel da arte e da cultura na formação humana. A arte, em suas diversas formas como a música, o teatro, a pintura, poesia, dança, cinema e outros, são o que de mais essencialmente humano existe em nossa realidade. Dessa forma, os universos do teatro e da docência se mostraram grandes aliados na busca de novas possibilidades de construção do conhecimento, ou até mesmo na reelaboração deles. Estar nestes espaços me possibilitou conhecer os métodos do teatro- educação e do teatro-pedagógico que partem do mesmo pressuposto, mas seguindo caminhos e objetivos distintos. Ancorado nestes referenciais, foram elaboradas intervenções pedagógicas e teatrais no ensino de temas científicos como a origem do universo, paleontologia, evolução e outros. Como síntese de meu trabalho de conclusão de curso como licenciado em ciências e biologia, uma peça teatral chamada “Uma escola sobre dois pés” foi construída em conjunto com alunos-estagiários e professora-orientadora, trilhando os caminhos do Teatro-Educação, a partir da vivência dos alunos nas escolas, encenando sobre a origem histórica da escola e temas que orbitam a formação docente (Amaral, 2021).

Também pude trabalhar com outros temas relacionados à formação docente como a educação ambiental. Nessa perspectiva, uma peça original de nome “A terra produz seus guerreiros e guerreiras (Amaral, 2019)” foi apresentada na Jornada Universitária em defesa da Reforma Agrária - JURA, com o propósito de abordar e problematizar o histórico de apropriação de terras brasileiras trazendo figuras brasileiras importantes nessa luta. Outra

peça de nome “Não está à venda (Amaral, 2020)”, realizada em um minicurso sobre as questões ambientais brasileiras da atualidade, denuncia as controvérsias políticas e de interesse na construção de barragens de minérios, protagonizada por representantes das comunidades tradicionais que são os mais afetados por essa prática. Mais uma vez mostrando o teatro enquanto linguagem formativa em diferentes contextos e perspectivas.

A peça “Não está à venda” foi construída e encenada pelos envolvidos no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do subprojeto do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Lavras, no qual fui bolsista durante grande parte de minha formação, espaço onde pude construir e desenvolver outras práticas pedagógicas relacionadas ao teatro. Neste minicurso onde dialogamos sobre as questões ambientais brasileiras da atualidade a peça veio com a proposta de representar a realidade dos crimes ambientais que aconteceram no Brasil entre 2015 e 2019 onde estão envolvidas grandes empresas mineradoras como a Vale, BHP e Samarco. No enredo da peça os protagonistas foram as comunidades mais afetadas pelo rompimento das barragens de mineração, os ribeirinhos, os indígenas e os elementos naturais como os rios, a fauna e a flora. A peça foi apresentada logo no início do minicurso e foi o ponto de partida das discussões sobre as controvérsias políticas, sociais e ambientais relacionadas a estes crimes ambientais considerados entre os maiores das últimas décadas no mundo todo. A construção do roteiro, das personagens, dos elementos cênicos, e o envolvimento dos espectadores ao tema fez um convite ao grupo para que estabelecessem distintas relações, e com isso, foram suscitados alguns questionamentos pertinentes que vão de encontro às perguntas que a presente pesquisa busca explorar.

Em minha trajetória no teatro me encontrei com o Teatro do Oprimido algumas vezes, mas de maneira superficial, sem aprofundar em suas poéticas e pressupostos. Não era de meu conhecimento até então da potencialidade e da desconstrução da ideia da relação do teatro com a transformação da sociedade. Na pós-graduação foi onde estudamos sobre a relação dos potenciais do Teatro do Oprimido na formação docente, mas não somente, os seus potenciais para mim enquanto indivíduo, sujeito do teatro, professor e pesquisador. A desmecanização do corpo, dos sentidos, da linguagem e dos discursos que construímos é essencial em todos os aspectos, mas em meu trabalho como ator, professor e diretor de teatro foi onde me permitiu reelaborar algumas cristalizações sobre o que é teatro, o que é ser artista e como o meu corpo pode me conduzir para minha autorrealização humana e, principalmente, em sociedade.

O Teatro do Oprimido é uma possibilidade de unir à linguagem teatral temas de relevância social e política, assim, defendemos aqui a importância de alçar novos

conhecimentos e desafiar os paradigmas que instrumentalizam as dimensões afetivas, estéticas e sensíveis nas relações educacionais, precipuamente na educação ambiental.

O avanço dos estudos e reflexões sobre a educação ambiental como área do conhecimento permite a revisão sobre os caminhos e práticas pedagógicas que marcam suas principais macrotendências, como a conservacionista e a pragmática (não-críticas). Vale ressaltar que existem muitas possibilidades de se fazer educação ambiental ao passo que novos esforços revisitam a educação ambiental em suas bases, bem como o desenrolar de suas transformações que compõem as macrotendências mais atuais com possibilidades críticas e fazem uma leitura real das urgências ambientais e socioambientais. Vale destacar que a educação dos sentidos não é um tema recente no universo das pesquisas em educação, autenticando sua pertinência na formação humana e assim se faz presente também nas discussões dentro da educação ambiental.

Para Boal (2014), somente pela apropriação interligada das formas sensíveis e simbólicas de pensar, expressas pelas palavras, imagens e sons que os oprimidos podem construir caminhos para o enfrentamento das opressões vivenciadas. Assim, a inclusão de práticas que considerem as vivências destes sujeitos e as ressignifiquem pode ser uma grande aliada na discussão sobre as opressões relacionadas ao trabalho na sociedade capitalista, e na promoção de uma educação comprometida com o enfrentamento das injustiças sociais (Miranda, 2021, p. 22).

Ao mencionarmos que a realidade construída é uma realidade permeada por injustiças sociais é necessário entender que a origem destas injustiças é, sem dúvida, o abismo histórico-social entre a classe trabalhadora e a classe dominante. Tanto a esfera social quanto a natural estão interligadas sobre como o indivíduo molda sua existência e se percebe no mundo, pelos seus sentidos, pelas interações com outros indivíduos e pelo compromisso ético. No entanto, a sociedade que fazemos parte pouco se tem trabalhado e conseqüentemente, estas capacidades têm sido pouco desenvolvidas, aquelas que moldam o compromisso e o comportamento ético imprescindíveis na dinâmica da sociedade e na construção deste ambiente social e natural justo e propulsor.

A educação ambiental crítica em seus formatos mais atuais levanta a preocupação sobre a desistência, ou melhor, renúncia da juventude, cada vez mais desmotivada a transformar essa realidade opressora. A realidade que a juventude hoje encara é a realidade do mercado de trabalho ultracompetitivo, da meritocracia, da “valorização de indivíduos inquietos e hiperativos que se arrastam no cotidiano produtivo, realizando múltiplas tarefas (Corbanezi, 2018, p. 335)”. A figura da pessoa que não desiste de seus objetivos, a qualquer custo, almejando um crescimento contínuo do poder aquisitivo e hierárquico reflete diretamente nas

peessoas que desistem do direito de viver uma vida simplificada, mas digna e prazerosa, sem buscar uma existência egocêntrica e de grandezas. Consequentemente, muitos desacreditam que seja possível se organizar, por meio do coletivo, e de construir caminhos que aos poucos vão decifrando os mecanismos de esvaziamento do ser social, potente e revolucionário, meios para igualmente resgatar a humanidade de cada um. Mesmo sendo uma dura realidade, a juventude ainda carrega consigo uma intensa necessidade de lutar, e sobre este sentimento em que deveriam se basear os programas educacionais (Suchodolski, 1984).

Considerando estas questões e preocupações, delineamos como o problema de pesquisa geral do presente trabalho: de que maneira podemos promover uma formação docente crítica e contextualizada em educação ambiental? Quais processos formativos podem contribuir para que forjar uma formação docente que integre relações sociais, políticas, culturais e ambientais? O teatro pode contribuir com esta formação? De que maneira?

Nos primeiros avanços da área do ambientalismo, e na educação ambiental propriamente, a dimensão sensível (as sensibilidades humanas) já era considerada em seus fazeres educacionais. Não somente considerada, mas instrumentalizada nas práticas de viés da conservação do ambiente, pela via da sensibilização das pessoas para preservação da natureza. Contudo, vale destacar que na macrotendência político-pedagógica crítica da educação ambiental a dimensão sensível não é negada, mas há críticas sobre a impotência das ações pela insuficiência das dimensões subjetivas e sensíveis humanas (criativa, imaginativa, emocional, afetiva, social e outras) para o enfrentamento da questão ambiental que implica em considerar a realidade política, econômica e histórica que nos molda. Contudo, é importante que nos atentemos para o fato de que, se a educação dos sentidos não é suficiente para formar sujeitos que compreendam e possam se engajar na luta pela transformação dos problemas estruturais da sociedade, a dimensão sensível continua sendo importante. Consideramos que é relevante problematizarmos, para que não haja uma súbita rejeição a quaisquer iniciativas de interligar as dimensões humanas no seio da educação ambiental. Uma sensibilização que provoca e é provocada em vivências concretas, com ressignificação do lugar habitado, das relações interpessoais cotidianas, bem como das relações de produção da vida pode contribuir para consolidação dos objetivos da educação ambiental crítica: o de transformar as relações do ser humano com o outro, com o ambiente, em suma, com a natureza (Silveira, 2009), relações que se dão de forma exploratória, sob a lógica do capital.

Consideramos importante trabalharmos e produzirmos conhecimento sobre novas possibilidades dentro do campo social da educação ambiental, amparadas pelo viés crítico, que atribui ao desenvolvimento daquelas dimensões humanas pouco exploradas nos espaços de

formação, um importante papel de humanização das relações entre os indivíduos e dos indivíduos no ambiente e da desabsolutização da linguagem. Dessa forma, nosso objetivo de pesquisa é analisar o Teatro do Oprimido na formação docente inicial e continuada docente, para a construção de conhecimentos e vivências de educação ambiental crítica.

Decidimos por dividir a escrita deste trabalho em dois artigos para que fosse possível o aprofundamento das duas etapas, inicial e tardia, na formação das alunas e alunos. A etapa inicial foi onde trabalhamos o desenvolvimento de habilidades preconizadas pela linguagem do teatro em suas bases, e uma introdução às etapas iniciais de superação da posição passiva do espectador em agente ativo produtor de cultura, consideradas por Augusto Boal, intencionando explorar as possibilidades que o desenvolvimento das dimensões sensíveis, poéticas e criativas possuem na formação de educadoras(es) ambientais. No segundo artigo, o trabalho se debruça nas contribuições do Teatro do Oprimido em contexto de pesquisa socioambiental e na formação docente a partir da encenação sobre alguns recortes da pesquisa, elementos relatados e aprofundados no segundo artigo. Consideramos o processo desenvolvido no primeiro artigo como necessário ao desenvolvimento do segundo.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Gabriel Batista. FESTOZO, Marina Battistetti. NASCIMENTO JUNIOR, Antonio Fernandes. **A terra produz seus guerreiros e guerreiras: uma intervenção teatral para compreensão da luta pela terra à luz da Reforma Agrária.** Labjor. 6º Encontro de Divulgação da Ciência e da Cultura (EDICC), v. 6, Campinas, São Paulo. 2019.

AMARAL, Gabriel Batista et. al. **“Não está à venda”:** uma peça teatral sobre os problemas da construção de barragens e a formação de professores. Fórum Ambiental da Alta Paulista – FAAP, v. 12, Águas de Lindóia, São Paulo. 2020.

AMARAL, Gabriel Batista. FESTOZO, Marina Battistetti. **Uma escola sobre dois pés:** análise da construção de um espetáculo teatral na formação de professores de ciências. 2021. Trabalho de conclusão de curso (Monografia) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, Minas Gerais, 2021.

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido:** e outras poéticas políticas. Editora Cosac Naify, 2014.

CORBANEZI, Elton. **Sociedade do cansaço.** Temp soc., São Paulo, V. 30, N.3, p. 335-342. 2018.

GUIMARÃES, M. **Armadilha paradigmática na Educação Ambiental.** In: LOUREIRO, C.F.B.; LAYRARGUES, P.P.; CASTRO, R.S. de. (Orgs.) Pensamento complexo, dialética e educação ambiental. São Paulo: Cortez. p. 15-29. 2006.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. **Mapeando as macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental contemporânea no Brasil.** Encontro Pesquisa em Educação Ambiental, v. 6, n. 1, p. 1-15, 2011.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. **Para onde vai a educação ambiental? O cenário político- ideológico da educação ambiental brasileira e os desafios de uma agenda política crítica contra-hegemônica.** Revista contemporânea de Educação, v. 7, n. 14, 2012.

LOUREIRO, Carlos Frederico B.; COSSÍO, Mauricio F. Blanco. **Um olhar sobre a educação ambiental nas escolas:** considerações iniciais sobre os resultados do projeto “O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental?”. Conceitos e práticas em educação ambiental na escola, v. 57, p. 57-63, 2007.

MARQUES, Welington Ribeiro Aquino; RIOS, Diego Lisboa; DOS SANTOS ALVES, Kerley. **A percepção ambiental na aplicação da Educação Ambiental em escolas.** Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA), v. 17, n. 2, p. 527-545, 2022.

MIRANDA, Ricardo; CARMO, Ana Carolina. **A educação dos sentidos:** aproximações com o Teatro do Oprimido. Revista Pedagógica, v. 23, p. 1-25, 2021.

SILVEIRA, Eduardo. **Educação estética ambiental e teatro do oprimido:** fundamentos e práticas comuns. Dissertação de mestrado. Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná. 186 p. Curitiba. 2009a.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas:** a pedagogia da essência e a pedagogia da existência. Tradução Liliana Rombert Soeiro. Lisboa: Livros Horizonte. TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**, v. 4. 1984.

TREIN, E. **A contribuição do pensamento marxista à educação ambiental.** In: LOUREIRO (Org.) A questão ambiental no pensamento crítico: natureza, trabalho e educação. Rio de Janeiro: Quartet. p. 113-134. 2007.

ARTIGO 1 - TEATRO DO OPRIMIDO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: ESTÉTICA, SENSIBILIDADE E POLÍTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE.

1. INTRODUÇÃO

Das condições históricas que moldam a constante desvalorização da educação e da função docente emerge a necessidade de ressignificação da formação docente, sobretudo na perspectiva ambiental, e dos papéis da escola no que se refere à convivência entre sujeitos, ao respeito à diferença, ao diálogo com a diversidade cultural e à postura crítica perante as desigualdades e injustiças sociais. O educador e a educadora são figuras essenciais na formação humana dos indivíduos, desde o primeiro contato com a escola até o seu último. Assim sendo, a formação docente inicial e continuada necessita romper com a “fórmula mágica” de transmissão de modelos e métodos no processo educativo, bem como nas pesquisas educacionais. Canda (2010) defende que, para que o papel social da escola e do educador se amplie, ele deve convergir com aspectos artísticos, científicos, corporais, políticos e culturais na formação de professores.

Assim, ao pensar sobre os processos formativos que polimerizam sociedade e ambiente, de que maneira as práticas de educação ambiental escolares têm sido propostas? Consequentemente, os caminhos de formação e as práticas pedagógicas de educação ambiental nas universidades, e também em outros espaços de ensino, têm acompanhado as transformações e tendências atuais? Layrargues e Lima (2012) na constatação de uma atual crise de identidade da educação ambiental brasileira, nos alerta sobre a contradição entre teoria e prática dentro desse campo, muitas vezes associada à ideologia da modernização conservadora, que continuamente a afasta sua práxis da radicalidade da crítica anticapitalista. A relação entre sociedade e natureza é pauta central da educação ambiental, para que essa leitura seja feita de maneira contextualizada e que seja possível refletir sobre o padrão societário e de produção hegemônicos na sociedade capitalista, precisamos elucidar as tendências desenvolvimentistas e de sustentabilidade que sufocam a criticidade da educação ambiental que defendemos.

Ao pensarmos a relação humanidade-natureza não podemos deixar escapar o fenômeno histórico de formação e de organização das sociedades. O Materialismo Histórico-Dialético proposto por Marx (1993) contribui com os fundamentos para pensarmos os mecanismos hegemônicos de exploração da natureza e existência humana, reveladas em seus processos de formação unilateral e parcialmente desenvolvida dos indivíduos, em detrimento de um desenvolvimento pleno, ou omnilateral, da vida humana.

Essa possibilidade de desenvolvimento pleno humano que se dá pelo trabalho (atividade vital) exige a superação da alienação, e é o princípio fundamental da transformação da sociedade sob o modo capitalista de produção para uma sociedade socialista. Portanto, é na teoria de alienação de Marx que encontramos seu oposto: a formação humana plena dos seres humanos, base do processo educativo (Tozoni-Reis, 2014, p. 150).

Consideramos que há uma intencional obsolescência das capacidades, ou dimensões humanas, consolidada pela alienação do trabalho e pela desvinculação/oposição do indivíduo em relação à natureza e à própria natureza humana. O modo capitalista de produção não permite com que o desenvolvimento pleno da formação humana se realize, pois, as condições objetivas de realização da atividade vital humana (o trabalho) são aviltantes, exploradas, criando uma realidade alienada (Tozoni-Reis, 2014). O pensamento de Freire em diálogo com a leitura marxista da realidade, nos permite olhar para ela e entender que é de grande necessidade para “vir-a-ser” humano combater estes projetos de reducionismo das potencialidades humanas, e de sua apreensão ao longo da vida. Assim, conhecer o mundo para poder agir sobre ele, transcende as situações-limite que se impõem ao ser-humano, subvertendo, portanto, a lógica opressora de uma classe hegemônica que impede uma classe oprimida de ser-mais (Cruz et. al, 2014)

A educação enquanto processo social objetiva então a formação dos indivíduos para conhecer, interpretar e sobretudo atuar na realidade. No entanto, nas condições históricas de crise do “ser no mundo” da sociedade pós-industrial, que reverbera nos espaços internos do sujeito, nas condutas sociais autodestrutivas e no incessante processo de degradação da natureza e da qualidade de vida das pessoas (Jacobi, 2009), defender e assegurar a educação como contestação dessa realidade, se configura um grande desafio.

Ao ponderarmos sobre os objetivos educacionais, bem como as relações de ensino na perspectiva da educação ambiental revela-se uma dominância de ideologias que desvinculam teoria e prática, expressas nas atuações ingênuas, individualistas e imediatistas das macrotendências político-pedagógicas de educação ambiental de viés conservacionista e pragmático da natureza. Layrargues (2012) defende que é necessário constantemente revisitar os quadros conceituais das correntes de pensamento da educação ambiental, neles estão contidos os valores, conceitos e as expectativas societárias e políticas, para evitarmos o represamento da racionalidade cognitivo-instrumental dos pensamentos conservadores. Os pensamentos que disseminam a concepção de uma natureza a ser dominada, agravam o paradigma da situação ambiental e impedem o amadurecimento do Campo Social da Educação Ambiental. Concordamos com o autor de que este retorno às classificações é essencial para defendermos o avanço das leituras que não simplificam a realidade e a destruição ambiental.

Consideramos, portanto, diante destas preocupações, a arte na formação de professoras e professoras como grande aliada; com inúmeras potencialidades destaca-se seu papel na humanização dos indivíduos. No capitalismo todos os espaços são espaços de

disputa, então não é incomum os espaços e linguagens da arte serem instrumentalizados para e como elemento de dominação. A discussão sobre o trabalho alienado nos ajuda a pensar sobre o sufocamento das capacidades do ser humano pela imobilização de suas capacidades culturais e artísticas, que nos fazem pensar sobre a realidade em que vivemos.

Os escapes dessa condição angustiante só são sentidos e saboreados por uns poucos, consistindo um privilégio dos que dispõem de acesso ao lazer e ao ócio. Esse ócio, que segundo o Filósofo Domenico de Masi, é extremamente necessário e criativo, precisando ser estendido a todos, como uma tentativa de devolver a esse homem sua natureza lúdica e não apenas racional e pragmática, pois a arte nutre a humanidade de uma gama de saberes que muitas vezes o intelecto não consegue expressar (Da Costa, 2004. p. 97).

Embora Marx não tenha discorrido especificamente sobre a arte, “percebe-se que nos seus escritos a arte é como o esboço no enquadramento das considerações que apontam que as atividades humanas já estiveram intrinsecamente relacionadas ao fazer artístico” (Mathias; Coutinho, 2019, p. 225). Neste cenário instaurado pela lógica capitalista onde tudo passa a ser elemento potencial de mercado, a instrumentalização no qual a arte pode ser submetida ganha força, limitando-a enquanto espaço de expressão e liberdade, adequando-se ao novo sistema de relações sociais, econômicas e políticas. Transpondo esse pensamento dentro das relações de ensino, essa limitação e/ou fragmentação da arte pode ser percebida na formação de professores, nos documentos curriculares, no pragmatismo artístico.

Autores defendem que os sentidos humanos antecede a cognição das informações na formação do entendimento dos fenômenos, por esse motivo, o ensino por meio do estético tem sido explorado e aprofundado nas relações educacionais. Silveira (2009) defende que esta educação propõe o reencontro do ser humano com suas dimensões fluidas, com o mundo que o cerca, com suas vivências e o reconhecimento do lugar habitado. A dimensão sensível acessada pela via estética do ser humano é a capacidade de experimentar as manifestações contidas no mundo natural e construído em suas formas, e em suas diversas maneiras. Isso, pois, quando privilegiamos poucas formas de percepção do mundo, acabamos por limitar a nossa experiência e na apropriação dos saberes do mundo. A percepção que se constrói de si, do outro e do mundo é uma percepção primordial em que todas as dimensões do sujeito estão em jogo, e não apenas a capacidade de formular representações.

Entendendo que os sentidos humanos promovem este entendimento sensível do mundo, o meio que permite com que estes potenciais sejam desenvolvidos é o nosso próprio corpo. No entanto, o autor evidencia que é necessário um reconhecimento do corpo para que ele não seja apenas um instrumento, uma máquina que nos leva meramente a experimentar o mundo. Mas sim entendê-lo como um processo em que o sentir antecede o raciocínio, e que a relação de um com o outro ocorra de forma associada. Esse movimento de encarnar o sujeito no mundo vivido através da vivência de sua corporeidade, a percepção estética e a expressão artística ganham importante significado pois possibilitam o reavivamento da dimensão sensível do ser humano.

Assim também podemos considerar a arte como primordial na relação do ser com o mundo, na medida em que ela não procura relações com causas intelectivas ou trabalhadas mentalmente, mas sim uma apreensão do mundo, primeira, global, que simplesmente seja trabalhada pelo corpo como todo, sem limitá-la na tentativa de traduzi-la em conceitos formais (Silveira, 2009, p. 377).

Assim, a presente pesquisa busca, promover e analisar um processo formativo por meio da arte teatral que almejou forjar reflexões sobre a importância da consciência corporal e sensível como atributos de uma formação integral do ser humano, neste caso, professoras e professores em formação.

Consideramos importante, portanto, para compreensão do ambiente e da sociedade de forma ampla e crítica, que tal leitura esteja embasada no referencial que se preze por uma perspectiva material, histórica e que consiga ler o movimento e as contradições e transformação desta realidade opressora. É relevante e necessário defendermos a elaboração de uma nova percepção sobre a realidade que elucida os fatores envolvidos na produção de uma sociedade desapropriada de seus corpos e sentidos para intervir e questionar a realidade das relações do mundo natural e social em que vivemos. Os campos da educação que embasam a presente pesquisa buscam esmiuçar as recentes produções do encontro entre a Educação dos Sentidos e da Educação Ambiental Crítica na possibilidade de uma formação não instrumentalizada, real entre corpo, subjetivo e formação crítica social. A experiência de Teatro do Oprimido pretendida com o presente artigo busca evidenciar os princípios desta forma teatral de consideração da formação ética e estética para o coletivo, de solidariedade àqueles que tomam parte dos oprimidos, se apropriando além das esferas política e sociocultural, o saber primeiro em favor do conhecimento intelectual.

A dura realidade climática e ambiental não passa despercebida pelas crianças, jovens e adultos, as pessoas vêm sentindo e compreendendo esta condição. Mas mesmo com estas condições, as pessoas vão, aos poucos, se adaptando a este cenário onde toda esta conjuntura passa a parecer algo natural e sem possibilidades de melhorias (Silva, 2021). Portanto, a educação ambiental crítica no qual embasamos deve ser uma educação da percepção para além da conformação. Indivíduos que reconheçam que todos estamos sendo docilizados por uma conjuntura que nos coloca numa posição de impotência em promover as mudanças necessárias. As bases do mecanismo de produção capitalista da vida precisam ser elucidadas a partir de uma educação que não se limita a uma ação centrada no indivíduo isolado do restante da sua construção como sujeito, mas também na consideração do âmbito familiar e toda a vivência cotidiana local.

O indivíduo possui íntima relação com o ambiente em que vive, pois ele é a sua realidade absoluta. Essa relação tem a ver com seus sentidos e de que maneira eles podem ser mobilizados para que este sinta-se integrado a este ambiente. Desenhamos, a partir destas compreensões, nosso problema de pesquisa, problematizando o lugar da dimensão sensível para educação ambiental crítica: De que maneira os sentidos são trabalhados nas práticas de

educação ambiental? Por que grande parte dos colaboradores da macrotendência político pedagógica crítica de educação ambiental nos levanta um alerta sobre a dimensão sensível dentro dessa área do conhecimento? O desenvolvimento das capacidades sensível, criativa, imaginativa e poética é contrária à dimensão crítica? Poderia contribuir com uma formação docente crítica? Como?

Todos esses questionamentos nos auxiliam a buscar as respostas e as possibilidades de fortalecer e contextualizar cada vez mais a educação ambiental para uma sociedade em constante transformação, com suas contradições históricas e sociais e que necessita de novas vivências de pesquisa e entendimento sobre as diferentes realidades sociais e ambientais na sociedade.

Neste sentido, a Educação Ambiental Crítica é compreendida como caminho essencial para promover as transformações culturais que, a partir da coletividade, os indivíduos possam se apropriar dos seus sentidos na urgência de buscar mudanças nas relações, relações de produção e uso do ambiente, no reconhecimento e tomada de decisão a seu respeito (Loureiro, 2019). Busca-se aqui as possibilidades de interseção da Educação Ambiental Crítica e da Educação dos Sentidos com o propósito de “contribuir para uma mudança de atitudes que constituem um ser ecológico com condições e sensibilidades para identificar e problematizar as demandas socioambientais e agir sobre elas” (Silva, 2021, p. 66) no âmbito da formação de professoras e professores.

2. OBJETIVO

O objetivo deste trabalho é analisar um diálogo entre o Teatro do Oprimido e a Educação Ambiental na formação docente, com destaque para as dimensões sensíveis, artísticas e políticas.

3. CONHECIMENTOS TEÓRICOS NECESSÁRIOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA DO CORPO, DA EMOÇÃO E SENSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

O aprofundamento nas questões que fazem parte das ciências, da política e da cultura, na busca de refletir o sentido da existência destes elementos, também alcança o universo da arte trazendo importantes perspectivas, ainda que recorrentemente desprezadas. A filosofia da arte, para tanto, ajuda a elucidar muitas questões presentes na pesquisa, e que surgem da articulação de tudo o que possa envolver a dimensão sensível do ser humano, ou seja, o sentido estético para a formação humana. Para Silveira (2009), educar esteticamente faz referência à mobilização da sensibilidade e da percepção do que ainda escapa ao que é formatado pela ciência e pela moral. Dentro dessa existência estética acontece o livre reencontro com o mundo que o cerca, reconhece sua naturalidade e a natureza deste mundo e de “perceber em sua subjetividade as marcas da cultura e do ambiente vivido, de reconhecer, na sua história de vida, as construções compartilhadas com os outros” (Idem, 2009, p. 373). Para advogarmos sobre a dimensão sensível e o teatro dentro dos campos das ciências, neste caso a educação ambiental, é necessário apresentar brevemente o campo de conhecimento da educação ambiental.

3.1 Educação ambiental

A educação ambiental embora seja deslocada usualmente do seu sentido educacional, é uma prática social, antes de tudo, educativa. Portanto, com o intuito de elucidar os rumos que tomamos na presente pesquisa que busca explorar os universos artístico, sociopolítico e teatral na educação ambiental, será necessário relembrarmos alguns pontos importantes sobre algumas características da educação ambiental.

Desde sempre a espécie humana esteve envolvida com a natureza, e face à sua grandiosidade e mistério surgem as forças necessárias para desvendá-la. Mesmo que a espécie humana tenha passado por pressões seletivas específicas, o que permitiu apresentarmos características distintas, presentes apenas na espécie humana, ela jamais deixou de ser parte da natureza. Assim, historicamente, o homem andou junto com a natureza, vislumbrando sua força e ao mesmo tempo sua fragilidade, entendendo (nem sempre) que a nossa existência depende intrinsecamente da existência da natureza. O modelo de sociedade, ou melhor, o sistema capitalista de produção e reprodução da vida atribui valor à natureza e aos humanos que fazem parte dela.

Além de qualquer outra coisa, o capitalismo é um sistema que faz com que a natureza — a natureza humana também! — trabalhe de graça ou por um valor muito barato. A “lei” do valor do capitalismo — como e o que priorizar na teia da vida — sempre foi uma lei da Natureza Barata. (O que é um absurdo, sim, pois a natureza nunca é barata.) O processo estranho e dinâmico de botar a natureza para trabalhar a baixo custo foi a base dos feitos da modernidade — a fome e a capacidade de extrair as Quatro Coisas Baratas: alimento, energia,

matéria-prima e vida humana. Essas capacidades agora estão se esgotando (Moore, 2020, p. 9).

A abordagem do funcionamento do sistema capitalista pela sua busca da acumulação do capital, no empobrecimento da existência humana e na alienação do trabalho, possibilitou ao longo da história algumas formas de conhecimento que buscaram evidenciar as mazelas de um sistema político-econômico que compreende a natureza e os indivíduos menos favorecidos enquanto elementos a serem dominados. Engels (1990) considera que a alienação do trabalho afeta também os sentidos humanos ao considerar a sua transformação e desenvolvimento histórico desde nossos ancestrais na relação com o ambiente. Ao passo que nossos antepassados se desenvolviam, os órgãos dos sentidos também se aperfeiçoavam, o trabalho realizado, por exemplo, pelas mãos aprimorava o tato; o desenvolvimento da linguagem possibilitou o refino do aparelho auditivo, ou seja, se distanciavam cada vez mais dos sentidos rudimentares dos outros animais, tornando-se cada vez mais sentidos humanos e, conseqüentemente, proporcionando o desenvolvimento geral do cérebro. Entretanto, na racionalidade ocidental hegemônica os sentidos são paulatinamente sufocados, impedidos de gerar novas possibilidades no processo de construção dos entendimentos do mundo. Ou seja, muitas vezes existindo em sentidos laborais e objetificados, assimilados como parte das bases que moldam determinadas pedagogias educacionais descorrelacionadas com uma sociedade de conflito de interesses, desapropriada de seus sentidos.

Podemos considerar que a temática da Educação Ambiental (EA), bem como seu reconhecimento, é recente. Há poucas décadas o termo “Educação Ambiental” foi instaurado e reconhecido como área do conhecimento, embora o pensamento ambientalista tenha surgido há muito mais tempo. Diz respeito a uma área do conhecimento, sendo uma ação humanizadora e educativa de enfrentamento às condições históricas para a redefinição das relações do homem com o ambiente e as relações que estabelecem entre si. Não se limita somente a maneira com que os seres humanos se relacionam com o ambiente natural, os elementos naturais, e as transformações deles. Estende a reflexão para o âmbito social das relações interpessoais que construímos na sociedade, já que somos também parte integrante da natureza.

Atualmente, a Educação Ambiental se apresenta em distintas formas, sendo cada uma delas com seus pressupostos e práticas próprias, resultado do histórico de transformação desta área do conhecimento ao longo do tempo. Podemos considerar três macrotendências da Educação Ambiental na atualidade: a vertente conservacionista, a pragmática e a crítica (ou transformadora). Estas vertentes são comumente diferenciadas como não-críticas (conservacionista e pragmática) e crítica (transformadora). De acordo com Layrargues; Lima (2011, 2012), com o surgimento de várias vertentes, os objetivos das práticas pedagógicas em Educação Ambiental não estavam muito claros para os professores, e para o público não especializado a Educação Ambiental se mostrou sempre como uma única vertente, a vertente

conservadora, por muito tempo hegemônica.

Lima (2009) considera que a Educação Ambiental se constituiu no Brasil na década de 70, já apresentando muitas ideias, filosofias e posições políticas distintas. Como o país vivia uma ditadura militar neste período, instaurada por meio de um golpe de Estado em 1964, a vertente conservacionista se consolidava aos poucos, pois era de certa forma uma resposta mitigadora da política desenvolvimentista, tecnocrática e autoritária defendida pelo sistema de governo, não abrindo espaços para discussões e críticas. Essa vertente surge a partir de um superficial “reposicionamento” do ser humano diante da natureza.

As principais críticas em direção ao inerente conservacionismo são encontradas também na vertente pragmática. Essa derivação ainda não tão nítida da vertente conservacionista, mas que se alimenta da problemática do lixo urbano-industrial como um dos temas cada vez mais utilizados nas práticas pedagógicas, tem como enfoque sobretudo o padrão de lixo gerado no atual modelo desenvolvimentista. Não discute, porém o processo de produção e consumo idealizados no pós-guerra que expressa a hegemonia neoliberal, assim essa perspectiva esvai-se do potencial crítico que possui, desvinculando a problemática do lixo das dimensões político-sociais, econômicas, culturais e ecológicas, apresentando-se como um frágil manual de mudança de comportamento para uma crise ambiental mundial. O pragmatismo na Educação Ambiental, de acordo com Loureiro (2012, p. 49), afasta-se do pensamento crítico por induzir à procura de soluções rápidas, ingênuas, simplistas e reducionistas, não priorizando a reflexão e a intervenção nas causas e origens da questão ambiental. O pragmatismo molda um contexto sem questionamentos sobre o padrão societário e os paradigmas científicos que justificam a proposição de soluções imediatas e de caráter paliativo (Nogueira, 2017).

A educação ambiental por seu histórico de surgimento e desenvolvimento ainda apresenta muitas características do ambientalismo, com suas bases mais próximas do campo das ciências naturais. É evidente que exista uma educação ambiental marcada por uma ideologia da racionalidade que coloniza, controla, constrói e destrói o meio ambiente (Tristão, 2005). Observa-se assim, a predominância de práticas e pensamentos usuais nas escolas que se refletem em movimentos simbólicos que se referem a uma educação ambiental da ilusão, desconectada com os paradigmas sociais e ambientais no qual vivemos.

Consideramos que o atual modelo hegemônico de produção da vida, que se reflete na existência no mundo da realidade, ou melhor subsistência, possui como projeto o desligamento dos seres humanos da natureza, objetifica a natureza, a maneira como a humanidade age sobre a natureza, e conseqüentemente seu corpo, sobre como constrói a concepção do ser, existir e ser natureza. Silveira (2009) percebe que há um reflexo de estranhamento do indivíduo no ambiente, apreendendo uma necessidade estética fruto da perda do reconhecimento da própria corporeidade, dos enraizamentos nos lugares habitados, na conexão com a vida. Os discursos e diálogos que se resultam disso, é o de uma responsabilidade socioambiental que não alcançou

consideráveis mudanças nos modos de viver.

Ao olharmos através desse conjunto de lentes que convergem a educação ambiental com suas significâncias humanas, observamos uma maior familiaridade desta área do conhecimento ao campo dos saberes que é a educação. Historicamente, esse movimento transitório da educação ambiental mostra que se trata de uma área de transversalidade dos conhecimentos, dialogando com inúmeros outros saberes. Essa potencialidade natural que a educação ambiental possui necessita ser explorada em todas as dimensões possíveis da formação humana, para que seja possível encontrar sempre outros caminhos, correlacionados com as transformações da sociedade e com a mudança de pensamentos e atitudes no mundo.

A educação ambiental crítica se realiza também enquanto prática social ao possibilitar o desenvolvimento das habilidades sociais, coletivas e culturais dos indivíduos, no reconhecimento das pessoas como seres sociais interdependentes de suas relações, ao considerar o coletivo como protagonista nas reivindicações para promover as transformações em suas realidades locais. Ela “é a única das três macrotendências que declara explicitamente o pertencimento à uma filiação político-pedagógica (Layrargues, 2012, p. 403) abarcando um contexto mais amplo da transformação a partir da educação, na motivação pela participação social, política e cultural dos indivíduos.

Dessa maneira, a ideia de uma educação ambiental que perpassa também pela via dos sentidos promove a aproximação dos indivíduos e de si próprios, percebendo o espaço de coletividade como espaço de conhecimento das nossas potencialidades afetivas e de interpretações para e no ambiente. A respeito da experiência estética, ela “é de fato, a percepção real, aquela que só quer ser percepção, sem se deixar seduzir pela imaginação que convida a vaguear em torno do objeto presente, ou pelo intelecto que, para dominar o objeto, procura reduzi-lo a determinações conceituais” (Dufrenne, 1972. p. 80).

3.2 Educação sensível e o teatro na educação ambiental.

Uma formação humana mais completa preza pelo desenvolvimento das percepções estéticas que os indivíduos possuem. De acordo com Silveira (2009), ao acessarmos a arte com os seus apelos estéticos na educação considera-se a necessidade da busca, da ressensibilização do ser humano, através da criação de novos espaços de subjetividade e modos de viver. Esse desenvolvimento é motivado pelo exercício de habilidades artísticas, conhecimentos culturais, atividades desenrijecedoras e, principalmente, pela formação de atitudes éticas em contraponto aos reducionismos de algumas proposições em educação ambiental. De acordo com Barbosa (2021), o ser humano se encontra em constante desenvolvimento e a arte é parte desse processo fascinante de evolução que possibilita às classes, a tomada de consciência crítica na busca pela liberdade e autonomia, se desvinculando de determinadas opressões, sendo capaz de refletir sobre sua própria condição histórica e social.

Silveira (2009) argumenta que a dimensão estética da educação apesar de possuir uma

inquestionável importância é praticamente desconsiderada e esquecida no modelo educacional corrente, destaco aqui na formação docente. As primeiras atividades em que os residentes participaram foram desenvolvidas tendo por base algumas experiências artísticas minhas, principalmente no teatro, que solicita uma abertura do indivíduo para si próprio, e também para o outro, que se permita o aprofundamento sobre seu corpo e sobre seus sentidos e sentimentos.

De acordo com Arnstein (2002), as práticas educativas socioambientais de caráter colaborativo têm se revelado como importante veículo na construção de uma nova cultura de diálogo e de participação. A valorização das relações sociais, as múltiplas referências e experiências tradicionais e vocações locais são imprescindíveis nesse processo de reflexão sobre a realização das ações socioambientais. Dessa maneira, ela considera alternativas, outras racionalidades, para o engajamento de diversos sistemas de conhecimento e da formação de nossas educadoras e educadores ambientais na integração das relações e ações sociais de caráter colaborativo em contextos significativos, que aliam saberes e práticas cotidianas de intervenção na realidade local (Jacobi, 2009).

Configura-se como pertinente a intenção de construir alternativas possíveis de se fazer educação ambiental, bem como de se investigar novos caminhos, de maneira crítica, e que tome por base a compreensão da realidade socioambiental dos territórios explicitando a formação de nossa sociedade dividida em classes, caracterizada por relações de opressão, de exploração do ser humano pelo ser humano. Possibilidades que visam reformular linguagens e práticas empobrecidas no que diz respeito ao desenvolvimento das dimensões fundamentais humanas: as dimensões sensível, criativa, poética, emocional e imaginativa dos indivíduos, visando o enriquecimento do potencial de ação das possibilidades pedagógicas dentro do universo da educação ambiental. Defendemos que é na educação ambiental crítica que encontramos o espaço possível para estas construções, a sua leitura da realidade pode promover a elaboração de um projeto pedagógico que seja capaz de aprofundar os valores necessários à vivência de diálogos e aprendizagens de processos de democracia participativa, ao conjurar-se a criticidade desta macrotendência às estratégias metodológicas colaborativas e participativas, de vivência e experimentação real do espaço territorial/ambiental, social, político e cultural.

O teatro é uma manifestação artística de sensibilidades e que historicamente, até os dias atuais, foi e é utilizado nas relações educativas, seja para a transmissão de conhecimentos específicos, ou pelo desenvolvimento de habilidades e capacidades. O teatro é a linguagem artística da representação e representar é uma manifestação puramente humana, faz parte da natureza humana ser a imagem, o símbolo e/ou a representação de algo. As marcas do teatro existem desde as sociedades mais primitivas. Hansted (2013), ao analisar o teatro em sua construção histórica, vê como suas origens remontam ao surgimento da raça humana. Os humanos pré-históricos, por exemplo, tinham costumes de simular suas caças, imitar animais, personificar os espíritos que acreditavam, além de simular/dramatizar outras situações do cotidiano.

A linguagem artística sempre teve seu lugar na existência do ser humano e com o passar do tempo foram surgindo formas de representação distintas, influenciadas pelos diversos povos e contextos (Hansted, 2013). É possível “passear” pelas idades da história, desde os tempos primitivos anteriores à escrita até a idade contemporânea, e perceber as relações educativas que se instituíram e influenciaram a transformação das sociedades por meio do teatro. Nós, indivíduos, teatralizamos e dramatizamos situações por meio de nossas ações cotidianamente, é uma habilidade desenvolvida e alinhada à nossa comunicabilidade e pela interação do ser humano existindo e se relacionando com um mundo e uma sociedade em construção. Vestena e Pretto (2012) consideram o teatro como alternativa didática capaz de construir o conhecimento social e/ou científico independentemente da idade, classe social e nível de ensino, ao passo que contribui também no embasamento teórico dos conteúdos. A ludicidade da linguagem teatral trabalha com o comportamento exploratório na busca de respostas para as questões que se apresentam (Fernandes, 1995).

Uma importante obra brasileira que apreciamos por amarrar essas ideias defendidas, e de grande importância em minha formação artística, é “Os Saltimbancos” do músico, dramaturgo, escritor e ator brasileiro, Chico Buarque. A obra é um musical infanto-juvenil lançado em 1977, inspirado no conto “Os músicos de Bremen” dos Irmãos Grimm. O enredo narra a história de quatro animais (Jumento, Cachorro, Galinha e Gata) que, desiludidos de uma determinada vivência de exploração em relação aos seus donos, tentam a sorte na cidade como corajosos músicos. O roteiro e os elementos cênicos são característicos de uma linguagem que se utiliza de recursos lúdicos, evidentes principalmente na construção corporal e na comunicação das personagens, proporcionando uma experiência fascinante com situações reais sobre a realidade que convidam a pensar criticamente sobre determinadas concepções. Por esse e outros motivos, alguns autores consideram que a obra excede os limites etários que, num primeiro momento, seria proposta para o público infantil. Queixas (2022) destaca que o musical é rico em suas metáforas e possibilitam reflexões tão densas que às vezes escapam até ao público adulto. Propõe a pensarmos as relações que construímos com nós mesmos, com os outros indivíduos na sociedade, e a relação que possuímos com o meio ambiente. Ao longo da história os animais dialogam sobre as situações a que eram submetidos na realização de seus respectivos trabalhos e vão descobrindo a sua força quando se reúnem num conjunto (Idem, 2022). Assim, nos convidam a pensar sobre a coletividade e os princípios de competição e exploração inerentes aos modos de produção da vida, que moldam os indivíduos para que caminhem em direção cada vez mais à individualidade, esquecendo do potencial do ideal coletivo e muitas vezes de seu compromisso com o progresso humano e das relações ambientais.

Não apenas no teatro, mas em variados outros espaços, o corpo é um elemento fundamental para pensarmos a realidade em que estamos inseridos. Ao longo do século XX grandes mestres do teatro aprofundaram seus conhecimentos, buscando tornar a relação entre o

ator e seu corpo mais complexa. Desse modo, o ator e a atriz não deveriam estar entregues unicamente a uma suposta inspiração mística, mas diluí-la em um treinamento sistematizado. Estes processos formativos que centralizam o corpo da atriz/ator e tomam-no como ponto de partida do fazer teatral são muito comuns, e há várias metodologias e vertentes pedagógicas teatrais que podem ser distintas entre elas. O trabalho com o corpo é imprescindível, pois a partir dele as(os) praticantes tomam consciência do ambiente e das relações que nela influem, e a partir de então criam-se as personagens que trabalham seus discursos e linguagens próprias.

No teatro, ao mesmo tempo que o corpo é uma das “ferramentas de trabalho” do ator, ele é o próprio ator, elemento de interseção entre o representante e a personagem representada. Por meio dele, o ator experimenta um outro formato de “ser” e “sentir”, constrói alternativas alheias a si mesmo(a) sobre as vivências individuais e coletivas. O exercício de experimentação na construção da personagem requer a busca de novas possibilidades de movimento das partes do corpo, da postura, do ritmo, do olhar, do deslocamento, da voz ou de sua ausência e principalmente da observação de outros elementos do cotidiano buscando moldar a personagem. A depender do objetivo buscado, a personagem construída sacia-se na fonte dos arquétipos junto aos elementos construídos na experimentação e na observação do mundo, da realidade. Ou seja, o processo de criação teatral instiga a descoberta de novas possibilidades corporais, concomitantemente psicológicas, e a desmecanização do corpo, dos sentimentos e das relações construídas.

A mecanização da vida humana relaciona-se com o processo de mercantilização da vida, reforçado pela visão mecanicista da natureza, frutos da expansão e fortalecimento do capitalismo que marca a separação do ser humano e da natureza. Entender o Corpo enquanto conteúdo para a Educação Ambiental, numa perspectiva histórica pode elucidar as diferentes concepções que as sociedades desenvolveram sobre ele (Queixas, 2022). Ao pensarmos também sobre as diferentes perspectivas e cosmovisões das comunidades tradicionais, dos povos originários, sobre o corpo, formas alternativas aos ideais das sociedades ocidentais, somos levados a refletir sobre como nos relacionamos com nosso próprio corpo, com outros humanos, como lidamos com outra concepção de corpo, enfim, com o ambiente que construímos. Algumas destas comunidades possuem os mitos como explicações para interpretar sua realidade, onde os esforços são na direção de manter uma harmonia entre corpo e ambiente e também com o cosmo (Sant’Anna, 2011). Essas filosofias não são condizentes com as sociedades hegemônicas, pois ela é característica de uma dominância comunitária (Le Breton, 2007) não encontrada no individualismo alimentado dentro dos mecanismos de desigualdade consolidados nos países colonizados, fundando uma dualidade que desvincula “o corpo e mente, corpo e alma e, conseqüentemente, ser humano e natureza em contraposição com a concepção mitológica” (Queixas, 2022, p. 15).

A intencional mecanização do Corpo do homem é diretamente e/ou indiretamente a mecanização de sua natureza e dos produtos de sua transformação. Reduzi-lo à condição de

objeto, ou seja, destituí-lo de sua humanidade é a alienação do trabalho, atividade vital do homem na produção do exercício de sua própria natureza (Marx, 2010). Não é difícil pensar que esses princípios de construção da existência estejam impressos nos produtos que os produzem. O teatro e outras linguagens artísticas como atividade humana comumente carregam formas teatrais que reproduzem os formatos da sociedade.

A fragmentação do fenômeno teatral em público e cena refletem os ideais aristocráticos de controle do poder. Outras formas, como o Teatro do Oprimido, apresentam uma poética particular de equilíbrio do vivido e conseqüentemente do encenado. Augusto Boal (1931-2009) é o idealizador dessa forma teatral e desenvolveu incríveis técnicas que buscavam desengessar o corpo, as relações e os comportamentos, na busca de elucidar, discutir e superar as opressões construídas na sociedade. Possui contribuições nos inúmeros campos que a sociedade apresenta, possibilitando diálogos necessários, inclusive, para uma pesquisa social. A partir desta estrutura do Teatro do Oprimido, onde não há barreiras entre quem representa e entre quem assiste, não há relações de poder entre as partes que participam, consideramos que importantes diálogos podem ser construídos a partir dos eixos da formação docente crítica e a educação ambiental.

4. CAMINHOS METODOLÓGICOS

A perspectiva metodológica da presente pesquisa é de caráter multi-instrumental. Consideramos que a pesquisa se desenvolveu em dois momentos particulares, mas relacionados entre si, buscando o aprofundamento das informações coletadas. Os sujeitos da pesquisa são professoras e professores em formação pelo Programa de Residência Pedagógica, do subprojeto da Biologia da Universidade Federal de Lavras. O grupo desenvolve atividades formativas nos mais variados temas que circundam além dos temas da ciência e da biologia, outros temas que são imprescindíveis ao fazer social docente. O grupo se apoia nos referenciais que valorizam uma perspectiva crítica da educação ambiental, assimilando-a em nossas pesquisas e atividades.

No segundo artigo desta pesquisa foi abordado a experiência de realização de uma pesquisa socioambiental com duas comunidades da cidade de Lavras - MG, a primeira comunidade compreendida pelos bairros Cidade Nova, Judith Cândido e Vista do Lago, zona norte da cidade de Lavras, popularmente denominada de COHAB e a segunda no bairro Cruzeiro do Sul, extremo oposto da cidade de Lavras. A maioria das crianças e jovens da primeira comunidade estudam na escola que iremos referir como Escola 1, fazem parte junto de suas famílias, da comunidade escolar desta região. A segunda comunidade escolar será referida como Escola 2, é composta pelas(os) alunas(os) e as(os) familiares desta região. Realizamos uma série de entrevistas com as moradoras e moradores destes bairros, bem como os integrantes internos da escola, profissionais que atuam de perto com os alunos da escola.

Nossos estudos e encontros da Residência Pedagógica aconteceram no Laboratório de Diálogos em Educação, Ciência, Arte, Sociedade e Ambiente - LaDECASA, onde eram realizadas nossas atividades formativas, discussões e delineamentos da pesquisa. Um destes delineamentos culminou na divisão dos Pós-Graduandos do Programa de Educação Científica e Ambiental - PPGECA em uma das duas comunidades para que fosse possível realizar os aprofundamentos necessários da pesquisa, mas sem desconsiderar os elementos da outra comunidade. Dessa forma, a presente pesquisa teve como aprofundamento as questões socioambientais da primeira comunidade escolar da EMPLJM, no qual prosseguimos metodologicamente sobre as informações coletadas por meio das entrevistas das(os) moradoras(es) daquela região, além das oficinas de Teatro do Oprimido no início e no decorrer da pesquisa. As(os) residentes e Pós-Graduandos que se aprofundaram mais na comunidade Escolar 2 participaram também das oficinas de Teatro do Oprimido como meio de aprofundamento da pesquisa, porém o procedimento metodológico pormenorizado das questões desta comunidade se deu como objeto de estudo em outros estudos.

Nossa investigação considerou os caminhos da pesquisa qualitativa como base de nossas intervenções e elaboração dos instrumentos de pesquisa, por suas diversas contribuições no campo das ciências sociais e na educação. A pesquisa qualitativa auxilia no avanço do conhecimento sobre a dinâmica dos processos educacionais e na sua estrutura como um todo.

(...) reconfigura a compreensão da aprendizagem, das relações internas e externas nas instâncias institucionais, da compreensão histórico-cultural das exigências de uma educação mais digna para todos e da compreensão da importância da instituição escolar no processo de humanização (Zanette, 2017, p. 159).

Entendemos que no universo da educação ambiental e as iniciativas que surgem dela como eixo de pesquisa ainda carregam muito o pragmatismo constantemente criticado nas vertentes conservacionistas e pragmática, sobretudo na insuficiência de promover mudanças significativas e por seguirem um projeto que não considera os pilares essenciais que subsidiam críticas ao sistema de produção da vida organizado sob a lógica do capital. Nas pesquisas sobre o processo de formação inicial e continuada docente o viés qualitativo assimila posturas mais flexíveis que funcionam para uma maior adequação aos estudos dos processos. Desse modo, a subjetividade dos indivíduos e do pesquisador são considerados cuidadosamente, por suas contribuições e possíveis interferências, elemento necessário para retratar o ponto de vista dos sujeitos, os personagens envolvidos nos processos educativos (Zanette, 2017, p. 159).

Podemos considerar que não são recentes as pesquisas sobre educação ambiental e arte. Em grande parte delas é apontado um possível e produtivo diálogo entre a preservação do meio ambiente e a sensibilidade dos educandos, também professoras e professores em formação. Algumas outras levantam importantes questões sobre para quê, quem e como este diálogo está sendo construído, e quais são os desenrolares destas práticas. Críticas são feitas a partir da percepção de que a transposição de elementos da percepção e subjetividade humana nas atividades de educação ambiental deixam de garantir o caráter crítico-transformador. Das macrotendências conservacionista e pragmática, a partir da instrumentalização das potencialidades sensíveis, resultam-se práticas educativas sempre pautadas por intencionalidades pedagógicas reducionistas, que investem apenas em crianças nas escolas, em ações individuais e comportamentais, de forma a-histórica, apolítica, conteudística, instrumental e normativa (Layrargues, 2012).

No entanto, dentro deste conflito surgem novas concepções que buscam inaugurar uma vanguarda que assimila estas importantes críticas, ao passo que reelabora as formulações das possibilidades que a expressividade, os sentidos e o subjetivo polimerizam à educação ambiental crítica em suas bases de leitura sócio-histórica do ambiente e da política. De acordo com Silveira (2009), a articulação da educação ambiental de bases estéticas com o Teatro do Oprimido, metodologia social e teatral referenciada politicamente, podemos atingir objetivos como: a problematização do mundo da vida, a descoberta da corporeidade e seu papel na colonização do mundo vivido, a alteridade, a redescoberta e inserção na realidade local, cidadania ambiental a partir da vivência estética, reflexividade, mudanças individuais e sociais e criticidade, dentre outros desenvolvimentos na direção da problematização da realidade.

A experiência construída para esta pesquisa considerou um momento inicial e introdutório para as práticas de Teatro-Fórum e Teatro-Imagem, técnicas do Teatro do

Oprimido, que preconizam o desenvolvimento de diversas capacidades e habilidades alternativas do ser humano, pouco exploradas em contexto de formação docente e pesquisa. Consideramos que o mundo moderno com seus mecanismos e bases buscam moldar as mulheres e os homens para uma existência superficial, que nos impossibilita o aprofundamento de nossas potências criativas, imaginativas e sensíveis, imprescindíveis ao nascimento de novas possibilidades de (re)construção das relações no ambiente, meramente cognitivas e instrumentais. Contudo defendemos que uma “característica essencial do homem é sua imaginação criativa. É esta que o capacita a dominar seu meio de modo tal que ele supera as limitações de seu cérebro, de seu corpo e do universo material” (Courtney, 2014, p. 3).

Assim, o recorte definido a ser explorado neste artigo direciona-se, em primeiro momento, às primeiras atividades práticas voltadas ao grupo da Residência Pedagógica, momento em que se iniciava a organização de nossa pesquisa na comunidade, detalhada no artigo 2 deste trabalho, e em segundo momento o exercício da técnica do Teatro-Imagem na (re)construção das imagens sobre o tema Escola. O grupo preparava-se para conhecer um pouco mais sobre a estética do Teatro do Oprimido, mas antes era necessário trabalhar a linguagem teatral com o grupo, explorando as potencialidades interiores de cada um, além das técnicas teatrais propriamente ditas.

O enfoque destas atividades não objetiva a formação de atrizes e atores técnicos-profissionais, mas sim uma familiaridade das(os) participantes com a ação representativa e a exploração dos sentidos. Nesta parte em que o presente artigo busca avançar, as(os) residentes, participantes desta pesquisa, são colocados em contato com o Teatro do Oprimido, e com o desenvolvimento das nossas habilidades de sentido e expressão, elementos importantes para a formação docente. Destacamos que o contexto de formação docente em que as(os) residentes estavam inseridas(os) era o de uma pesquisa socioambiental em duas comunidades escolares da cidade de Lavras - MG, cada qual com suas particularidades, no entanto, a pesquisa busca explorar os aspectos gerais dessa relação trazidas por cada um dos participantes, independente das comunidades onde atuaram.

Ao longo do ano de 2023, do mês de maio até dezembro (7 meses), as atividades da Residência Pedagógica foram intercaladas entre as atividades/oficinas de teatro e Teatro do Oprimido e as práticas desenvolvidas e realizadas nas escolas e comunidades em que atuamos. Estas atividades compreenderam acompanhamento da disciplina de ciências das(os) professoras(es) da escola, docentes em formação continuada pelo programa, estudo do ambiente interno e externo das escolas, entrevistas com os membros da comunidade, construção de um inventário socioambiental local, dentre outras.

Para a realização da investigação nos diferentes momentos, utilizamos de diferentes técnicas de coleta de dados: roda de conversa, observação participante e questionário. Para levantar as questões emergentes, nos últimos momentos da pesquisa propomos um questionário na intenção de investigar as possíveis relações entre a formação docente e o

desenvolvimento das habilidades sensíveis e subjetivas por meio das oficinas.

Ao utilizar o questionário como instrumento recomenda-se que as questões não sejam formuladas previamente, e que se evitem as questões fechadas, pois as alternativas deixam escapar elementos importantes.

As perguntas abertas são aquelas que permitem liberdade ilimitada de respostas ao informante. Nelas poderá ser utilizada linguagem própria do respondente. Elas trazem a vantagem de não haver influência das respostas pré-estabelecidas pelo pesquisador, pois o informante escreverá aquilo que lhe vier à mente (Chaer et. al, 2024, p. 262).

Como a pesquisa desenvolveu-se numa perspectiva processual, as questões surgiram de maneira espontânea nas diferentes etapas, e a elaboração posterior das perguntas pretendidas no questionário fez maior sentido ao serem trazidas mais ao final de todas as atividades. Nos dois momentos da pesquisa trabalhamos com diferentes linguagens (oral, escrita, teatral, corporal) manifestadas de distintas formas. Com o questionário é possível captar os elementos das distintas linguagens dos sujeitos de maneira descritiva. O questionário pode ser definido como “a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc” (Gil, 1999, p. 128).

As contribuições dos participantes por meio de suas respostas ao questionário configuraram uma ampla diversidade de percepções, algumas mais voltadas às atividades iniciais de imersão e desenvolvimento da sensibilidade, outras relacionando estas atividades com as sessões de Teatro-Imagem e Teatro-Fórum subsequentes e também análises mais aprofundadas em como as duas instâncias dialogam para a formação docente e com a pesquisa social.

A primeira comunidade (Escola 1) obteve como eixo cênico de construção coletiva a participação social e o ligo da comunidade com as relações encontradas nas entrevistas. A segunda comunidade Escolar 2, no qual outro grupo de trabalho acompanhado por pesquisadores do nosso grupo também desenvolveu a mesma pesquisa socioambiental e passaram pelo processo formativo das oficinas teatrais e do Teatro do Oprimido com as questões particulares encontradas naquela comunidade. Os elementos socioambientais emergentes desta comunidade, definido pelos residentes, foi o da participação social (também considerado na comunidade Escolar 1) e intolerância religiosa. O território possui uma organização de um quilombo que desenvolve inúmeras atividades para crianças, jovens e adultos, também com a escola, visando proporcionar aos indivíduos da comunidade espaços de formação, diálogo, lazer e de prática religiosa. No entanto, apareceram algumas controvérsias nas entrevistas com as(os) moradoras(es) desta comunidade, onde mostram dificuldades que o quilombo e as pessoas que dele fazem parte sofrem, mesmo contribuindo significativamente para a comunidade. Com o propósito de pensarmos melhor sobre estas controvérsias, o tema foi abordado nas sessões de Teatro-Fórum deste grupo, que serão exploradas no segundo artigo desta pesquisa.

A fim de pensarmos sobre como cada residente percebeu sua própria experiência ao participar das oficinas e das atividades, elaboramos um questionário *online* com três perguntas. O questionário foi respondido por 20 participantes, sendo 17 delas professoras e professores em formação inicial, e em menor parte, 3 professoras em formação continuada, profissionais já atuantes nas escolas de Lavras.

As perguntas do questionário foram as seguintes:

- 1) ” Você já havia participado de alguma atividade teatral anteriormente? Caso sim, comente um pouco sobre sua experiência”.
- 2) “Você percebe diferenças entre o Teatro tradicional e o Teatro do Oprimido”?
- 3) “Conte um pouco sobre como o Teatro do Oprimido se relaciona com sua formação docente”.

A pergunta inicial buscou fazer um levantamento sobre os participantes que já tiveram contato com a linguagem teatral. É de suma importância saber em quais locais o teatro acontece, se acontece e de que maneira. A pergunta buscou também saber se alguma ou algum participante já conhecia havia vivenciado o Teatro do Oprimido, sendo um possível colaborador com a dinâmica das atividades. Já a segunda pergunta foi elaborada para que pudéssemos entender as diferenças e aproximações que foram sendo percebidas entre o Teatro do Oprimido e o Teatro tradicional (ou convencional). A terceira pergunta da entrevista foi pensado para que as(os) professoras(es) em formação olhassem para o próprio processo que vivenciaram e pensassem como e se foi possível perceber o Teatro do Oprimido em diálogo com a prática investigativa socioambiental que desenvolvemos. Neste último questionamento buscamos examinar mais profundamente a possibilidade do desenvolvimento das dimensões sensíveis e subjetivas ao passo que as(os) próprias(os) residentes relacionassem estas percepções no âmbito da formação docente em que compartilharam.

Com estas perguntas buscamos explorar uma aproximação do indivíduo sobre o que ele pensa sobre determinado elemento, de modo discursivo. O exercício de responder um questionário auxilia na reflexão do participante sobre as questões em evidência para si mesmo, ele “ouve” o que pensa. O recorte da presente pesquisa olha para as informações dos questionários e propõe uma reflexão sobre aquelas que imprimem a percepção empírica, captada pelos sentidos das(os) participantes, na vivência das atividades de preparo ao Teatro do Oprimido e os exercícios de desenvolvimento dos sentidos, neste caso no Teatro-Imagem sobre o tema Escola e na relação que estas dimensões possuem na educação ambiental.

Minha posição como pesquisador me convidou a desempenhar outras funções como o de “oficineiro” por guiar os participantes nas atividades, e também participar delas ao passo que observava a interação e a *performance* dos participantes. Whyte (2005) alerta para que não se deve perder de vista que, além dos sujeitos pesquisados, o pesquisador é também um ser social. Desse modo, assumimos outra perspectiva metodologia de condução das atividades de Observação Participante. A Observação Participante é uma técnica de pesquisa qualitativa

capaz de considerar diferentes esferas de desenvolvimento de um trabalho de campo, com intensa aproximação e diálogo com os universos investigados.

Parte de nosso trabalho se deu em campo e parte em nosso espaço de estudo e pesquisa, nosso laboratório onde realizamos as oficinas de Teatro do Oprimido, lá as informações não eram somente dialogadas, como sentidas, praticadas e (re)interpretadas pelos residentes. Seguindo as considerações de Gil (2010) sobre as estratégias e ações de coleta, na observação participante devemos registrar um banco de dados com as informações mais objetivas, e também as impressões sensoriais, terminologias e linguagens específicas. “A observação participante ajuda, portanto, a desvendar as contradições entre as normas e regras e as práticas vividas cotidianamente pelo grupo ou instituição observados” (Marques; Minayo, 2016; 2013, p. 277).

Trabalhar com questionários totalmente estruturados quando se desenvolve a observação participante pode levar a interpretações prontas, pormenorizando os aspectos subjetivos que podem vir a aflorar ao longo do processo (Minayo, 2013). A Observação Participante não compromete a objetividade da pesquisa. Esta técnica aborda que ao fazer parte do universo de estudo, o pesquisador compromete-se com os sujeitos estudados, é parte dele, e dispõe de sua e das subjetividades do grupo em questão para enxergar a realidade, não desempenhando o subjetivismo na análise social (Marques, 2016).

5. A DESMECANIZAÇÃO DO CORPO E DOS SENTIDOS EM RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Para iniciar a discussão de nossa pesquisa, tomamos a primeira pergunta do questionário: “Você já participou de alguma experiência teatral como atriz ou ator”? Caso sim, comente um pouco sobre esta experiência. Essa pergunta é essencial para notarmos qual o grau de relação, ou ausência dele, que os participantes possuem com o teatro, linguagem artística complexa e múltipla. Essencial também para pensar sobre os espaços em que o teatro se faz presente na sociedade, de que maneira o teatro tem sido realizado nestes espaços, dentre outros questionamentos. Metade dos residentes nunca haviam tido experiência como atores e atrizes de teatro, já a outra metade já haviam participado em algum momento. Dentre a metade que já haviam experienciado os palcos, relataram que esse momento se deu em escolas ou em igrejas nas datas comemorativas e ocasiões específicas.

A1: “Sim, apenas teatros da igreja e da escola, mas nada muito reflexivo”. A10: “Sim, em peças de teatro durante o ensino médio”.

A17: “Participei de teatros na época de escola, apresentações em datas específicas”.

A presente pesquisa não possui como objetivo a abordagem sobre a relação do teatro e as instituições onde ele se realiza, mas consideramos que os resultados dessa pesquisa podem contribuir para uma maior ampliação do acesso e da realização do teatro na vida das pessoas. Avaliando as respostas dos residentes, e percebendo a necessidade de uma aproximação prática dos participantes com as possibilidades que os elementos teatrais oferecem, foi necessário organizar as atividades elementares e as teórico-práticas em momentos distintos.

As atividades elaboradas previamente para o desenvolvimento da pesquisa, estudadas neste artigo foram de desenvolvimento da consciência do Corpo, da emoção e da sensibilidade - conjunto de atividades de preparo da(os)s residentes, entendidas como necessárias para a introdução ao segundo momento da pesquisa - explorado no primeiro artigo deste documento - no qual os residentes deveriam explorar o Teatro do Oprimido como construção de possibilidades para a pesquisa na relação entre educação e ambiente.

As atividades desta etapa buscaram reproduzir uma experiência de “despertar” o sujeito atuante, embasados pelos jogos teatrais de Boal, que são os fundamentos do Teatro do Oprimido, dividindo-se em categorias.

As categorias são: sentir tudo que se toca, na qual se trabalha a percepção corporal em relação ao mundo e aos outros; escutar tudo que se ouve, na qual se trabalha com a percepção auditiva, buscando-se diminuir a distância entre o escutar e o ouvir; ativando os vários sentidos onde Boal tenta relacionar os vários sentidos através de jogos que os relacionem e ver tudo que se olha, na qual se trabalha aprofundando a visão, tornando-a mais profunda do que um simples olhar para a realidade, respectivamente (Silveira, 2009, p.119).

Foram propostas nas oficinas atividades de imersão, retorno à infância e vida escolar, a

“escuta” por outros sentidos, exercícios de confiança e de habilidades coletivas, onde os participantes foram convidados a disporem de suas subjetividades na busca do reconhecimento enquanto atores e atrizes sociais no mundo da realidade. Subsequentemente nesta parte inicial de exploração das capacidades corporais e sensíveis foram realizadas atividades que foram elaboradas a partir das etapas que Boal atribui para a transformação dos espectadores/espectadores oprimidos em atrizes/atores protagonistas das transformações sociais. O teatro pode ser considerado enquanto uma das linguagens artísticas mais complexas dentre todas as outras criadas pela humanidade. A bem da verdade, a arte é imprescindível na formação humana, ela permite com que o indivíduo assuma-a como aquisição crítica e criadora, equipa os sujeitos com os mecanismos para que se conheça criticamente a realidade para libertar-se (Canda, 2010). Existe um vasto universo que pode ser construído e aprofundado dentro do universo teatral, fazendo um convite de acolhimento de inúmeras outras linguagens artísticas como a música, a poesia, a dança, a *performance*, as artes plásticas e outras. O encontro estético do teatro caracteriza um encontro do ser humano com as bases de nossa própria subjetividade, expressividade e percepção do mundo em que devemos não somente fazer parte, mas tomar parte.

Ao propormos a educação estética, utilizamos o termo “estética” em sentido amplo, ou seja, fazendo referência a tudo o que envolve a dimensão sensível do humano, incluindo a possibilidade de estar inserido no mundo que o cerca, encarnado nesse mundo, percebendo os diferentes fenômenos que ele lhe oferece a todo momento, significando e expressando-o constantemente. Educar esteticamente significaria, nesse sentido, trabalhar com a sensibilidade e a percepção do que ainda não está formatado pela ciência e pela moral, dando condições ao sujeito de reencontrar-se livremente com o mundo que o cerca, de reconhecer sua naturalidade e a natureza deste mundo, de perceber em sua subjetividade as marcas da cultura e do ambiente vivido, de reconhecer, na sua história de vida, as construções compartilhadas com os outros (Silveira, 2009, p. 373).

O teatro trabalha com a dimensão sensível dos indivíduos para, com seu exercício, suas sensações e emoções possam ser também uma capacidade de linguagem, de comunicação, de autoconhecimento e de reconhecimento do “outro” em nossas realidades. O corpo é a natureza do próprio ser onde todas estas dimensões são expressas, por todas as partes que dele fazem parte, tanto as físicas relacionadas ao nosso movimento e a nossa oralidade, quanto na produção de nossos sentidos e emoções.

Ao realizarmos um passeio entre os mundos da educação, da estética e do teatro, percebemos a existência de uma hegemonia técnico-instrumental-cognitiva nas relações educacionais (Silveira, 2009). O resultado disso, numa perspectiva histórica, é um mundo de representações concretas sobre os elementos que fazem parte dele, levando à perda da materialidade e da dinamicidade dos fenômenos. Assim se postula uma inserção dicotomizada do ser humano com o ambiente onde vive sendo percebida pela separação entre sujeito e objeto, alma e corpo, consciência e mundo, percepções e pensamento (apud. Chauí, 2002, p. 152-153).

O desenvolvimento da percepção estética e a existência de espaços que permitam seguir

caminhos formativos diferenciados e que valorizam as demais capacidades humanas podem levar ao reencontro dos seres humanos com o mundo anterior às representações, isso pois, os seres possuem o principal elemento em si próprios para realizar essa transformação, o corpo. Mas, se o corpo que temos é esse corpo mecanizado e instrumentalizado, de que maneira podemos enfrentar estas dificuldades introjetadas? É importante considerarmos esta indagação, pois, de acordo com Merleau-Ponty (2004), é necessário que se encontre o “corpo que eu sou”, liberto desses engessamentos que desvincula consciência e sensibilidade, que transforma-o de uma máquina externa à consciência a um corpo em conjunto com os movimentos do mundo. Neste sentido, o exercício de formas corporais alternativas potencializa o movimento de encarnar o sujeito no mundo vivido através da vivência de sua corporeidade.

Como argumenta Silveira (2009) na relação da percepção estética e educação ambiental, se torna possível a conexão do sujeito ao objeto, abandonando a postura analítica imperativa sobre os elementos que compõem o ambiente, despojando-se de todos os preconceitos, preconcepções que se possa ter e que dão vazão à busca da essência das coisas.

Boal acreditava na importância de transformar o indivíduo passivo e docilizado (Foucault, 2004) em um sujeito construtor e transformador da realidade, por isso, o autor apontou a necessidade do processo de re- humanização do corpo, da percepção sensível para a atuação na realidade social. Os sentidos corporais acordados e libertados passam a ver, escutar e apreender o que não é estimulado a ser percebido e ganham contornos qualitativos na atuação no mundo (Canda, 2010, p. 3-4).

No início das nossas oficinas sempre trabalhamos com o alongamento corporal e com o aquecimento vocal (Figura 1). O alongamento é importante para evitar possíveis lesões, pelos movimentos realizados, e também por ser uma prática que ativa as funções musculares e inicia o processo de consciência corporal dos participantes.

Figura 1 – Alongamento



O aquecimento vocal, processo desenvolvido em nossas oficinas, conta com exercícios nos quais os indivíduos exploram as potencialidades da voz ao se apropriarem do processo de sua produção, das estruturas envolvidas nela e, principalmente, apropriar-se deste nosso recurso principal de comunicação.

O aquecimento necessário é aquele que facilita a disponibilidade corporal, proporcionando um estado perceptivo. O trabalho de base da percepção corporal tem como objetivo o que eu tenho chamado de “limpar os canais do movimento dentro do corpo” de modo que o que se faz com qualquer parte do corpo, repercute no corpo inteiro (Pereira, 2019, p. 18).

Muitas vezes as pessoas desvinculam voz e corpo, se esquecendo que a voz é advinda e ao mesmo tempo parte do corpo e a maneira como nos comunicamos, por meio dela e por outras formas, tem relação com as culturas e as influências que delas surgem. Alguns participantes destacaram a importância do desenvolvimento destas técnicas para o ofício docente:

A10: (...) dinâmicas que iam desde alongamento e aquecimento de voz, técnicas para aperfeiçoamento da dicção, até atividades de imitação. Para mim, essa experiência foi bastante significativa pois toca em elementos bastante importantes para a profissão docente, que diz respeito a comunicar-se bem, realizando expressões para além do verbal, como facial e corporal, ter presença e é claro, ter firmeza e tranquilidade ao falar em público.

A11: O teatro do oprimido me estimula a ser mais desinibido e refletir sobre nossas ações; as sociais de maneira coletiva e crítica, acredito serem elementos necessários à docência além do teatro ser uma ótima ferramenta para se trabalhar diversos temas.

As falas acima nos levam a pensar que o teatro, e também o Teatro do Oprimido, além de ser realizado a partir da coletividade e permitir seu aprimoramento, contribui também no desenvolvimento de habilidades intrapessoais inerentes ao cotidiano e ao fazer docente nas escolas. Com a apropriação das nossas linguagens humanas, há a possibilidade destas de aproximar os alunos da(o) docente, de suas propostas, de fazer com que as(os) alunas(os) se sintam incluídos no conhecimento e nas habilidades ali abordadas, e que haja a confiança entre ambas as partes. Consideramos essenciais estes fatores nas relações pedagógicas e de ensino e aprendizagem.

O foco no corpo como eixo de desenvolvimento para as cenas e para seu exercício na construção de novas posturas e ações no ambiente e na construção dele, perpassa pela unidade da voz (comunicação) com a corporal. A criação dessa unidade anatomofisiológica pode ser estimulada considerando importantes etapas, iniciamos a etapa “a” com o alongamento e subsequentemente organizamos as etapas de acordo com a necessidade da atividade, como defende Pereira (2019):

- a) Preparar o corpo: aquecimento generalizado por meio de alongamento, articulação, espreguiçamento e massagem na ativação do corpo para a atividade.

- b) Alterar o estado psicofísico: aspectos de dilatação corporal e de sensibilização com atividades que despertam os sentidos corporais do participante, sendo a porta de entrada para os estímulos externos.
- c) Conectar-se com o outro e com o espaço: relação geral da percepção dos participantes de interação e aprofundamento dessa interação por meio dos sentidos, criar possibilidades de o sujeito sair de seu mundo e ir ao encontro do outro.
- d) Exercita-se com ritmos: movimentos pelo espaço seguindo ritmos corporais. Exploramos nesta etapa o deslocar-se pelo espaço fugindo dos modos usuais de movimentação, explorando os planos alto, médio e baixo (posição ereta, mediana e deslocamento no chão).
- e) Relaxar: é comum que os participantes sintam-se “cansados” ao final das atividades, pelos esforços motores e psicológicos. O relaxamento é a soltura da musculatura e dos pensamentos, mas como uma atitude ativa, mantendo-se a escuta e a liberdade imaginativa.

O autor considera uma última etapa, que deve perpassar entre um exercício ou outro, que são as pausas para evitar a fadiga, mas não chegando a ser um relaxamento, mas um breve descanso. Nossas oficinas buscaram trabalhar todas estas etapas de desenvolvimento, algumas de maneira mais aprofundada e outras mais superficiais, considerando que o tempo é um fator limitante para as dinâmicas teatrais.

A experiência das(os) residentes nestas atividades de preparo antecede um importante exercício sobre a percepção, ou as percepções, que possuímos da escola, nossa principal instituição de ensino e que necessita constantemente ser aprimorada e defendida e por meio de nossas intervenções, práticas e ações pedagógicas. O exercício de criação das imagens da escola consiste no diálogo entre as diferentes visões dos indivíduos que desenvolveram as pesquisas nas comunidades sobre os significados da escola, numa tentativa de elaborar uma imagem que aglutina todas estas visões de maneira que a imagem transformada é uma imagem em que todos, ou a maioria, concordam. O exercício será descrito e analisado mais adiante.

Etapa 1) A desmecanização do ato de caminhar (Figura 2).

Figura 2 - Desmecanização do caminhar.



Fonte: Dos autores, 2023.

De acordo com Boal (2015) o ato de caminhar é talvez a ação mais mecanizada que possuímos. Estes exercícios têm por finalidade desfazer as estruturas musculares, para que seja possível desmontá-las, verificá-las e analisá-las. A importância destas atividades de desmecanização para a formação docente é o investimento que elas possuem na formação estética e política da educadora e do educador e na releitura de preconceitos históricos (Canda, 2010). Dificilmente estas estruturas (mecanizadas) desaparecem, pois cotidianamente desempenhamos funções motoras repetitivas, mas é possível que as pessoas se tornem conscientes sobre elas. Para que, no trabalho, “cada operário, cada camponês compreenda, veja e sinta até que ponto seu corpo está determinado pelo seu trabalho” (Boal, 2015, p. 137).

Durante os exercícios a atenção das(os) residentes deveria estar centrada nos movimentos construídos e como cada um deles era executado e percebido por eles próprios.

O que faz toda a diferença neste e em todos os outros exercícios corporais propostos é a concentração da atenção. Manter-se atento a cada movimento, percebendo como o próprio corpo reage, quais musculaturas estão sendo acionadas, a quantidade de esforço empregada, e assim por diante. É o oposto de fazer por fazer, do movimento mecânico, sem vida (Parente, 2015, p 13).

Para que as(os) residentes pudessem experienciar estes procedimentos de trabalhos corporais e sensíveis, propusemos dinâmicas inspiradas por jogos teatrais e dinâmicas descritas no livro “Jogos teatrais para atores e não atores” de Boal (1992). Nas atividades os residentes foram convidados a experimentar novas formas de caminhar, explorando os planos baixo, médio e alto, para entender a capacidade corporal de cada um e como as limitações são percebidas pelo nosso corpo pela tentativa de superar as alienações motoras (etapa d de exercitar-se com ritmos).

Etapa 2) Exploração dos sentidos.

Dando prosseguimento ao exercício, pedimos para que as(os) residentes continuassem a caminhar pelo espaço, mas desta vez de olhos fechados. Neste momento do exercício fica perceptível um leve desconforto quando as pessoas são convidadas a não mais se orientarem pela visão, mas sim pela mobilização dos outros sentidos como a audição, o olfato e o tato. Aqui seguimos a etapa “b” proposta por Pereira (2019) de alteração do estado psicofísico. O espaço da sala do laboratório delimitou a superfície disponível para deslocamento, fazendo com que acontecessem leves toques e esbarrões, intencionais para que os residentes utilizassem suas mãos e seu corpo para explorar e sentir o espaço. Os comandos transmitidos aos participantes eram para estimular a dilatação dos sentidos mobilizados em cada uma das etapas. O silêncio foi solicitado em grande parte do exercício para que a comunicação verbal fosse suprimida e o potencial de audição e tato de cada um fosse trabalhado para uma formação mental espacial e para sentir as aproximações e afastamentos pelo espaço (Figura 3).

Figura 3 - Dinâmica de exploração dos sentidos



Fonte: Dos autores, 2023.

No decorrer da atividade percebemos que a internalização de cada um para trabalhar a individualidade é importante para que se sinta quando o indivíduo “encontra os seus semelhantes”, explorar o “eu” indivíduo antes de se imaginar o “eu coletivo”. Pedimos para que os residentes se deslocassem pelo espaço, em ritmo lento, buscando mentalizar uma percepção ampliada sobre seus próprios corpos. Notar como nossa mente recebe cada informação produzida pelo nosso corpo, ao trabalhar os membros, o controle do volume e fluxo respiratório, ao ritmo e direção do movimento. O deslocamento de nossa atenção sobre nosso corpo e mente como uma unidade, e não simplesmente sobrepostos, não ocorre em nosso cotidiano, onde somos bombardeados de estímulos simultâneos, resultando em nossos hábitos e

pensamentos mecanizados e na impossibilidade de explorar a si próprio.

Essa dinâmica procurou motivar uma fuga das usuais racionalidades que pudessem subordinar as outras formas de sentir. A racionalidade excessiva é um limitante no teatro, ela não permite que o nosso corpo se expresse na mesma medida da palavra, além de que as emoções que produzimos estão inteiramente ligadas pela nossa ontogenia (Neto, 2016). Percebemos que, ao longo do andamento da atividade, mesmo as(os) residentes de olhos fechados demonstraram uma melhor percepção do espaço por meio da audição e do tato, os esbarrões foram diminuindo pois quando uma pessoa se aproximava da outra, essa aproximação era sentida por mais de um sentido, e não somente pela visão. A consciência de deslocamento do espaço foi percebida pela responsabilidade coletiva de deslocar-se em um espaço com muitas pessoas, restando os movimentos para não atingir outras pessoas.

Etapa 3) A sensibilidade, a escuta e o acolhimento.

O grupo da Residência Pedagógica era composto por alunas e alunos da graduação em licenciatura em Ciências Biológicas da universidade, alunos da Pós-Graduação em Educação Científica e Ambiental, professoras(es) da universidade e do ensino básico. Ou seja, as pessoas que compunham o grupo apresentavam uma diversidade entre seus locais de origem, grande parte dos alunos não possuíam naturalidade na cidade de Lavras, suas idades e funções. Era um grupo bastante diverso com pessoas dispostas a construir e participarem de seus próprios processos de formação. Para tanto, era necessário motivar o estreitamento das relações entre os indivíduos deste grupo. Como compartilhamos grande parte do nosso tempo com estas pessoas, compartilhamos também nossas experiências, percepções, subjetividades, emoções e a nossa confiança.

O objetivo em seguir esta etapa era sobretudo metodológico, mas para além dele, era importante aproximar as pessoas que fazem parte da Residência Pedagógica, para que as pessoas reafirmem a afetividade, a ética e o encantamento como imprescindíveis à suas funções docentes futuras, na pesquisa que estávamos a desenvolver, e também para o bom convívio do grupo. Separamos os participantes em dois grupos aleatórios e pedimos para que cada grupo formasse um círculo. Cada círculo deveria ter o mesmo número de pessoas e um dos círculos deveria estar “dentro” do outro, de maneira que cada integrante do círculo ficasse de frente para o outro, formando duplas (Figura 4).

Figura 4 - Dinâmica dos círculos.

Fonte: Dos autores, 2023.

Após a formação dos círculos passamos uma série de comandos que deveriam ser realizados entre as duplas, após isso o círculo externo deveria caminhar para o sentido anti-horário para que novas duplas fossem formadas. Antes de pedirmos para que as duplas desempenhassem as ações, conversamos sobre a importância de se permitir viver essa experiência de “sentir a si mesmo e sentir ao próximo”, pois o teatro é uma arte coletiva, de pessoas e presenças. Intencionamos aliar esse objetivo coletivo do teatro à coletividade necessária dos fazeres da educação ambiental crítica, também na formação de docentes, que atribui ao desenvolvimento das ações de coletividade como ponto de partida para o levantamento e a problematização dos estigmas ambientais e sociais.

O teatro é uma linguagem que demanda o contato físico, visual e dos sentidos entre as partes, no entanto, em nosso cotidiano construímos e encontramos barreiras que fortalecem cada vez mais o individualismo e as pessoas ficam presas aos seus próprios universos. Antes da formação de cada dupla pedimos para que um contato visual duradouro se estabelecesse, e após a interação as partes da dupla deveriam se abraçar como uma forma de retribuição (Figura 5).

Figura 5 - Interação entre as duplas.



Fonte: Dos autores, 2023.

As pessoas deveriam olhar no fundo dos olhos da pessoa à sua frente buscando assimilar os sentidos que essa ação traria para si mesmo, como o desconforto de ser observado e observar, o riso como manifestação da inquietação, ou desviar o olhar expondo nossas fragilidades humanas. Cada uma dessas repercussões não era para ser reprimida, mas sentida e absorvida por cada um. Ao longo das trocas deixamos alguns conselhos como: “observe os detalhes dos olhos desta pessoa, busque fazer uma leitura sobre o que a pessoa esteja tentando comunicar a você pelo contato visual”, na intenção de que os sentidos fossem dilatados e as pessoas estabelecessem uma sintonia momentânea. Os comandos para cada dupla foram diversos, pretendendo mobilizar a maioria dos sentidos como a visão, a fala, a audição e o tato. Como por exemplo: observe sua dupla por um tempo e pense algo que você nunca teve oportunidade de falar para essa pessoa, e tente comunicar esse “algo” apenas com o olhar. Na medida que sua mensagem está sendo comunicada, busque realizar o movimento inverso de ler a mensagem que sua(seu) parceira(o) quer que chegue a você. Ao final, as duplas deveriam contar qual mensagem estava sendo passada em um momento de comparação dos paralelos de interpretação entre os sentidos. De maneira geral, percebemos que as mensagens carregavam sutilezas e admiração entre os interlocutores.

Nas outras interações trabalhamos com o contato físico entre os corpos dos participantes. Reforçamos aos presentes que as atividades da oficina não eram obrigatórias, considerando a possibilidade de haver pessoas que não se sentem confortáveis com contato físico, no entanto, todas e todos se propuseram a participar da atividade. As duplas deveriam sentir o corpo do outro participante (Figura 6), de maneira respeitosa com o corpo alheio, em

interações como: a) ficar de mãos dadas, b) ficar de costas e recostar a cabeça na cabeça de outro participante, c) abraço “demorado” e d) guiar a mão do parceiro próximo ao coração para sentir os batimentos cardíacos.

Figura 6 - Conexão física entre os participantes.



Fonte: Dos autores, 2023.

Como exercício final da oficina, ainda na dinâmica dos círculos, as duplas haviam retornado aos seus “parceiros” de origem e deveriam realizar uma interação final. Em diversos momentos desta etapa, notamos que uma considerável parcela dos participantes se emocionou nas interações, principalmente naquelas onde houve o contato visual e a troca de impressões e elogios entre os participantes, esboçando o vínculo estabelecido entre as partes.

De acordo com Santos (2000), as emoções são uma linguagem de base biológica e possuem estreita relação com os movimentos expressivos, na formação de um estado total que permite uma intercomunicação entre os sujeitos. Em nosso contexto de pesquisa nas comunidades escolares concordamos que frente a uma realidade com marcas de opressão para com os indivíduos periféricos, percebidos nos relatos que apontavam situações de intolerância religiosa, injúria racial, marginalização e abandono, o desenvolvimento destas nossas habilidades ligadas ao nosso processo de humanização seriam imprescindíveis.

A15: Ele (o teatro do oprimido) me trás a possibilidade de refletir sobre as minhas ações em situações corriqueiras do dia-a-dia. Por meio das reflexões, consigo enxergar a melhor atitude a ser tomada em situações como de racismo, intolerância religiosa, abuso verbal, psicológico dentre outros eventos de opressão que acabam provocando perturbação mental devido ao peso emocional que ele manifesta na minha mente e muitas vezes me faz tomar atitudes irracionais.

A16: Acredito que por meio da arte, conseguimos perceber acontecimentos com uma sensibilidade maior, já que precisamos de fato, incorporar nos personagens, no que eles significam, no contexto como um todo. A partir disso, podemos

utilizar dessa ferramenta, para abordar questões socioeducativas.

(A19) - O Teatro do Oprimido visa dar voz àqueles que são marginalizados, sendo uma valiosa contribuição para a formação docente ao permitir o uso de métodos alternativos de ensino e compartilhamento de conhecimento. Ao estimular a criatividade e promover uma reflexão crítica sobre os temas abordados, ele oferece aos educadores ferramentas para uma abordagem mais dinâmica e inclusiva da aprendizagem.

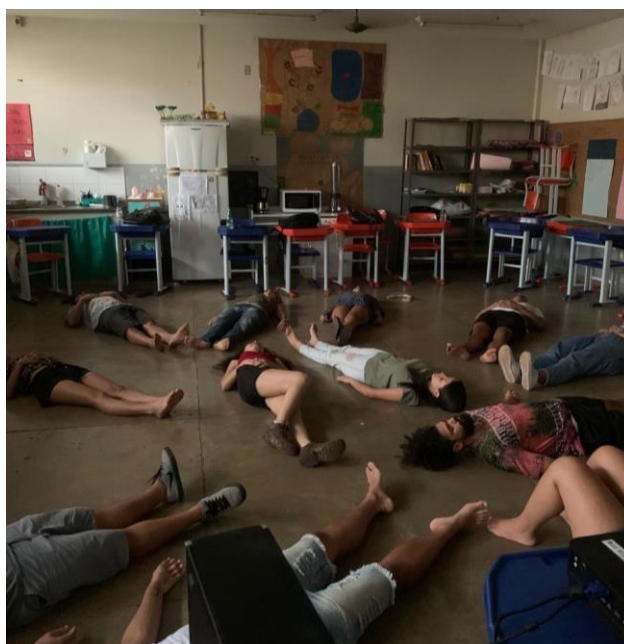
Em todas as etapas das oficinas as emoções foram acolhidas pelos parceiros com carinho e maturidade. Os sentimentos e as emoções das pessoas devem ser validados e abordados sempre com muita responsabilidade, como deve ser feito com os alunos em sala de aula, e com as pessoas que participam e contribuem para esse tipo de pesquisa que desenvolvemos, neste caso as(os) moradoras(es) das comunidades. O fechamento da etapa consistiu em um diálogo das duplas, onde cada um deveria contar sobre algo de sua vida, ou um simples fato cotidiano, que a pessoa considerava interessante de contar à pessoa, podendo ser uma lembrança de algo que o marcou positivamente ou negativamente. O indivíduo tinha liberdade sobre o que contar para sua dupla original, de maneira confidencial, compactuando uma confiança mútua entre as partes.

Em seguida conversamos brevemente sobre as impressões gerais dos participantes que queriam compartilhar. Na maioria das falas as(os)residentes informaram que conseguiram perceber a construção progressiva de um conforto nas interações, mas que cada troca de dupla consistia no enfrentamento de uma nova fragilidade que desconheciam. Muitos julgaram que a atividade foi excepcionalmente necessária para amadurecer os vínculos entre as pessoas. Uma fala que esboça tal percepção destacou que, mesmo aquelas pessoas ali presentes interagirem e se verem todos os dias nos espaços que compartilham, jamais haviam encontrado um espaço estético para conhecer e reinterpretar as relações e as percepções construídas.

Etapa 4) O relaxamento (guiado).

Após as séries de atividades que os participantes passaram era necessário trazer um momento de descanso e de absorção das informações vivenciadas. Aqui optamos por concluir a oficina com um relaxamento guiado, priorizando inicialmente a busca de neutralidade das emoções, e depois uma ponte com alguns elementos importantes para nossa pesquisa de campo. Reproduzimos uma música de ambientação sonora para guiar a atenção dos participantes e para que eles trabalhassem a respiração profunda e o relaxamento dos músculos (Figura 7).

Figura 7 - Exercício final de relaxamento.



Fonte: Dos autores, 2023.

Este é um bom momento para que oicineiro guie a atenção e dinamize a imaginação dos alunos, pois movimenta-se por um estado de meditação e foco deles em suas subjetividades. Pedimos para que eles lembrassem de elementos de sua infância, como seus amigos, brinquedos favoritos, desenhos, pessoas e instituições que faziam parte. O exercício de retorno à infância e da vida escolar foi pensado com muito cuidado para que os residentes pudessem relembrar elementos importantes de sua infância e na escola, principal instituição relacionada com a infância.

Consideramos que, no modelo de vivência que se segue, cotidianamente os indivíduos ao lutarem para construir suas vidas futuras, paulatinamente abandonam os episódios de seu passado, sobretudo na infância onde possuímos nossas utopias e nos era garantido o direito de imaginar e criar um mundo que ainda não conhecíamos, e que alguns ainda não conhecem. Os exercícios teatrais promovem a interiorização com o intuito que se busque experiências acessada por este meio que “não procura relações com causas intelectivas ou trabalhadas mentalmente, mas sim uma apreensão do mundo, primeira, global, que simplesmente seja trabalhada com o corpo como um todo, sem limitá-la, na tentativa de traduzi-la em conceitos formais” (Silveira, 2009, p. 377). Todas as pessoas possuem dentro de suas ideias, o que é a escola, as pessoas que dela fazem parte e o ambiente que é construído por estas pessoas. Tê-la como objeto, composta por diversos sujeitos de pesquisa, perpassa pelas afetividades próprias que nós enquanto indivíduos em formação desenvolvemos durante a vida escolar. A escola como eixo central de construção das relações entre os indivíduos que compõem aquela comunidade escolar na compreensão e percepção do ambiente na qual fazem parte.

O exercício possui uma essencialidade na reflexão sobre como a partir do corpo é possível reformular o que é o corpo no ambiente, quais os sentidos de se existir neste ambiente e, o que é ambiente. Os sentidos humanos são e estão relacionados entre si e não são apartados do sujeito (Dewey, 2010). Destacamos que práticas como esta, sobretudo dentro de um referencial teórico crítico ainda tem vasto espaço de possibilidade dentro do universo da educação ambiental, que ainda vem sendo muito demarcada pela cultura do desenvolvimento sustentável intrínseco ao conservacionismo e o pragmatismo das práticas que delas surgem. Layrargues e Lima (2011) argumenta que o campo da educação ambiental é ainda muito demarcado pela cultura da pegada ecológica, que se pauta na hegemonia neoliberal desde a década de 80, impondo uma cultura da valorização da lógica desenvolvimentista que desponta como um símbolo de bem-estar da modernidade, além de desagregar o meio ambiente de componentes humanos.

Defendemos que os projetos que aglutinam as perspectivas de criticidade na leitura do ambiente ao desenvolvimento das capacidades sensíveis, éticas e, conseqüentemente, políticas dos seres humanos, são instrumentos para enfrentamento dessa desagregação da existência humana na natureza.

6. O ESTUDO DAS IMAGENS DA ESCOLA PELA PERSPECTIVA DO TEATRO- IMAGEM NA FORMAÇÃO DOCENTE

A técnica do Teatro-Imagem havia sido selecionada anteriormente para ser uma das técnicas iniciais de trabalho, por meio dela surgem muitos elementos, dúvidas, inquietações e representações unicamente por meio do corpo, de figuras, de representações estáticas que dispensam o uso do som, da palavra, buscando evitar que estas formas de percepções usuais contaminem o significado das imagens trabalhadas. O Teatro-Imagem e o Teatro-Fórum são as principais técnicas do Teatro do Oprimido, cada qual com seus discursos poéticos, no entanto discursos que são interdependentes (Leal, 2016). Dentro do contexto de formação e da pesquisa socioambiental que desenvolvemos as duas linguagens cooperaram com seus procedimentos que contribuem com “narrativas superpostas e simultâneas, a incorporação de texto/imagens e signagem subliminar, a possibilidade de legibilidade do fragmento” (Leal, 2004, p. 22). As narrativas contidas no questionário destinado às(aos) residentes foram estes fragmentos da compreensão dos significados da e sobre a escola, que buscamos relacionar nos exercícios cênicos para a decodificação destas representações.

Anterior à formação dos temas do Teatro-Fórum (abordado no segundo artigo desta pesquisa), o grupo exercitou a prática por meio de outros temas como escola, trabalho e família. A imagem sobre o tema família contribuiu como prática do exercício em si, não será abordada nesta pesquisa, e a imagem sobre o tema trabalho também será abordado no segundo artigo. Na Imagem que construímos sobre o tema “Escola” os residentes foram instruídos a inicialmente a focarem nas imagens imediatas que lhes acometiam ao pensarem sobre o tema. O exercício contribui para que os sujeitos busquem alternativas para transformar questões sociais existentes, em imagens concretas a partir dos fatos expostos e vivenciados, ao passo que apresente sugestões, ideias e soluções, utilizando a linguagem das imagens (Barbosa, 2021). Em seguida os participantes fizeram um breve relato sobre suas imagens particulares, onde todos foram ouvidos, e percebidos quais elementos são mais presentes e marcantes.

A imagem “inicial” deveria ser construída de maneira que determinada ideia sobre a escola fosse demonstrada cenicamente por meio de uma imagem, onde o “cenário” desta imagem são os próprios corpos dos participantes, como esculturas, cada um compondo uma parte da história da imagem, explorando as expressões faciais, a linguagem corporal e a relação entre as partes. Entendemos que a imagem apresentada pelos residentes retratou uma Imagem-Real da escola (Figura 8).

Figura 8 - Imagem da realidade sobre a escola

Fonte: Dos autores, 2023.

Na dinâmica do Teatro-Imagem um grupo apresenta sua imagem para outro grupo. Aqueles que observam a imagem construída são convidados para entrarem na cena, transitarem pelo espaço e atentarem-se aos detalhes apresentados pelos corpos das atrizes e atores. Cada detalhe é muito importante, a postura, as expressões faciais, a posição de cada uma das partes e as emoções produzidas. Cada um destes detalhes contribui para a interpretação das relações ilustradas pelo grupo ao pensarem sobre a escola como instituição social de formação dos indivíduos para a sociedade. De acordo com Peixoto (1980) o Teatro- Imagem não é um exercício completo, mas de uma simples aproximação com a realidade, e esta aproximação em si é a catarse do exercício, pois possui relação com a percepção que os indivíduos que vivenciaram esta escola têm dela própria, sobretudo as escolas públicas. Boal (2005) explica que a produção de imagens reais ativa o espectador para a atuação em sua vida ensaiando no teatro ações que deseja-se que sejam desempenhadas na vida. Esse movimento é possível já que o modelo criado tem um discurso sobre a realidade, mas não é a realidade. “No entanto, o modelo em si é uma realidade, como suas imagens: a imagem da realidade é real enquanto imagem” (Leal, 2016, p. 123).

Foram representadas as distintas partes que compõem essa instituição, as(os) alunos, as(os) docentes, as(os) representantes da coordenação pedagógica, as instâncias superiores que regulamentam o ensino em contexto nacional e as figuras intermediadoras do diálogo, ou falta dele, entre todas estas partes, a maioria delas indivíduos componentes da comunidade escolar. Logo após os observadores da imagem finalizarem a caminhada exploratória pelo espaço,

conversamos sobre o que eles entenderam que estava sendo comunicado dentro do tema escola que o outro grupo elaborou. Os observadores constataram que os conteúdos orbitaram ideias como ensino, docência, legislação, ordem, domínio, ou seja, elementos que têm a escola como tema central, mas que extrapolam os muros das escolas ilustrando uma visão ampla das partes que influenciam e constroem a materialização da escola nos dias de hoje.

A construção de uma imagem estática que representa uma ideia, seja simples ou complexa, determina uma análise aguçada das situações. Ao responderem sobre se a imagem corrobora com os formatos das relações de ensino no Brasil e/ou se existiam elementos que geram alguma dúvida ou inquietação afirmaram que a cena desenha bem uma série de controvérsias reais que influenciam diretamente as escolas. Ao justificarem, afirmaram que a imagem é marcada por uma polarização representados pelo fim (objetivo) da educação, a(o) aluna(o) (número 1 na imagem), e as bases de organização e educação em seus diversos níveis, as superioridades que influenciam os órgãos administrativos responsáveis (números 6 e 7 na imagem). Dentre estes extremos existem figuras que representaram os elementos intermediários desta relação objetivo-fim da educação, como o professor na figura mais próxima do aluno, e as partes hierarquizadas que, segundo os alunos, representam os órgãos administradores em seus níveis federal, estadual e municipal. Vale destacar duas questões pertinentes colocadas pelas residentes:

- 1) A narrativa poética do movimento entre os dois extremos fixa um discurso impositivo, de uma ordem que é posta, na ausência de elementos que possam representar possíveis diálogos, que se completa na figura do professor falhando em comunicar-se com a aluna, um diálogo intransitivo e por vezes descontextualizado.
- 2) A atriz marcada pelo número 6 na figura acima deixou algumas dúvidas sobre sua representação, uma vez que se colocava como “alvo” imediato desse julgo, mas sugeria uma possibilidade de enfrentamento, ou talvez esperança para transformar essa realidade.

Prosseguimos com a dinâmica do Teatro-Imagem convidando os observadores a modificar aquilo na cena que pudesse elaborar uma nova imagem do que interpretam como fundamental à mudança das dificuldades e controvérsias apresentadas pela Imagem-Real da escola. Nesse movimento, os corpos dos componentes da imagem podem ser modificados, deslocados e reinterpretados, seguindo a vontade dos observadores que buscavam promover essa mudança. Fica evidente uma motilidade física e de ideias neste momento, onde Boal (2019) chama de Imagem, ou Imagens, de Transição (Figura 9).

Figura 9 - Imagem de transição do tema escola



Fonte: Dos autores, 2023.

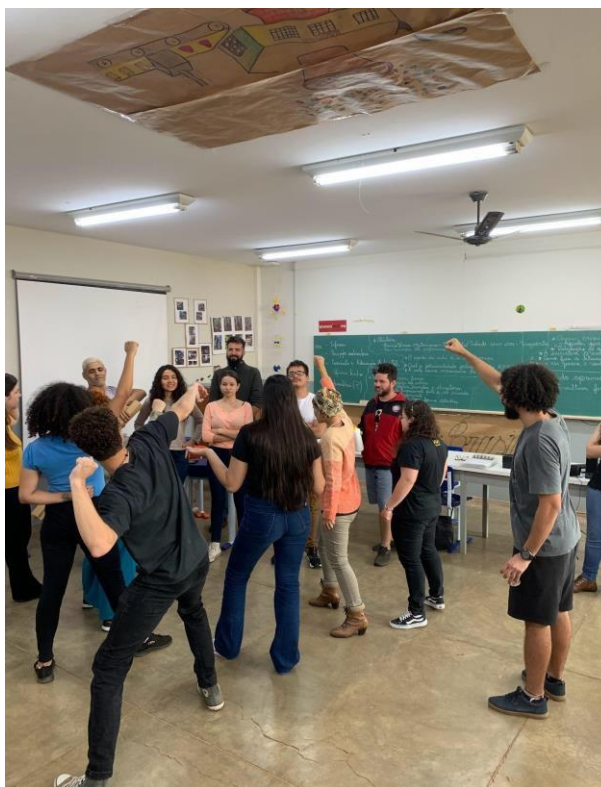
A primeira ação conjunta dos observadores foi a de desfazer a estrutura linear, antagonista, que coloca os dois extremos quase que como adversários. No entanto, nas imagens de transição fica evidente ainda um gradiente hierárquico. Ao lado onde estão posicionados os “dominantes” foram deslocados três participantes colocados como seus protetores. Durante o diálogo a decisão toma forma quando colocada a seguinte percepção:

A17: Nós sabemos que não depende somente dos alunos, dos professores e dos funcionários da escola para reafirmar o papel social da escola. Existem estruturas muito bem consolidadas há muito tempo que fazem a educação ser dessa forma.

Essas estruturas foram figuradas por estes três protetores indicando que o desafio estava ali, mas que era necessário ainda elaborar outras representações. Em contrapartida, a figura da aluna, do professor e das instâncias intermediárias agora estavam posicionadas de frente para onde entenderam que a opressão surgia, com seus braços erguidos representando a força, o poder e a opinião do povo.

Com a imagem “pronta” questionamos se havia alguma outra modificação a ser feita e se as(os) residentes se sentiam representados pela imagem construída. Algumas outras modificações foram realizadas para construir a Imagem-Ideal da escola (Figura 10).

Figura 10 - Imagem-Ideal sobre o tema escola



Fonte: Dos autores, 2023.

Algumas(ns) residentes entenderam que a força popular, as demandas que vêm da população, estavam colocadas, mas não exprimiam a força necessária para nos representar enquanto sujeitos de transformação. Assim, voluntariamente as(os) “observadoras(es)” entenderam que a imagem não deveria ficar restrita às(aos) participantes do grupo que inicialmente compôs a cena, mas que eles mesmos eram parte dessa massa e que deveriam compor esse coletivo que simboliza a participação, a denúncia e a união dos sujeitos sociais para defender a escola.

Em momento de avaliação, no questionário, as(os) residentes consideraram essa prática inicial de Teatro-Imagem como valiosa ao analisarem a própria formação docente, a partir da intervenção artística, direta e coletiva nos entendimentos sobre as particularidades proporcionadas ao explorar o tema escola, e como influem em suas práticas e ações. Algumas falas coletadas a partir das perguntas do questionário destacam as relações percebidas do Teatro do Oprimido em suas próprias formações que foram percebidos:

(A3) - O teatro traz consigo reflexões sobre a escola e alguns processos que nela ocorrem, é bem importante.

(A4) - O que me chama a atenção no Teatro do Oprimido é que através da Arte é possível problematizar e discutir essas situações, com a capacidade de nos apropriar de conteúdos que, muitas vezes, temos dificuldade ou não sabemos como colocar em discussão (ou até nos falta o conhecimento dessas situações). Pela coletividade das discussões que o Teatro do Oprimido oferece (ofereceu na Residência Pedagógica), penso que foi muito válido para entendermos as dificuldades e os deleites da profissão docente a partir do conhecimento e da prática de cada um/uma dos/das participantes.

(A14) - O teatro do oprimido se relaciona com minha formação por ter como fundamento a realidade na qual a dinâmica e o exercício da profissão docente se realizam, por dar a oportunidade aos atores de refletir e discutir sua prática ao mesmo tempo que discute sua personalidade com arte e com o coletivo, o que pode resultar numa prática docente mais significativa e não alienada.

A cinesia de transformar as imagens a partir da realidade para uma ideia quase que utópica, baseada em princípios de uma escola legítima ao povo, socialmente construída e referenciada é importante na formação docente para que as professoras e professores se abasteçam deste ímpeto de valoração da escola. E essa é a pedagogia do Teatro-Imagem, uma pedagogia compositiva, com seu processo desenrolando-se a partir de poucos elementos, mas com inesperadas possibilidades de interpretação menos argumentativas e mais incisivas (Leal, 2016).

Consideramos que o exercício contribui para a apropriação das(os) futuras(os) professoras(es) dos significados, das controvérsias, da diversidade e dos condicionantes que se relacionam com a escola, ambiente de ofício da profissão docente, na qual flui a realidade e a dinâmica das pessoas que constroem e fazem parte destas comunidades, sendo um elemento fundante da compreensão das relações que ali existem, fazendo levantar as possibilidades de transformação das questões socioambientais necessárias. Além de que, pela diversidade de situações encontradas no cotidiano da escola, as iniciativas de formação docente podem deixar escapar muitas destas compreensões, sendo o Teatro do Oprimido uma estratégia de abordagem de elementos que não são acessados ou percebidos por outras formulações mais enrijecidas do fazer científico.

7. AVANÇOS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DOS SENTIDOS NA FORMAÇÃO DOCENTE DE EDUCADORAS(ES) AMBIENTAIS

Existem algumas concepções sobre homem, natureza, sociedade e educação, e a diferença entre elas pode ser percebida nas possibilidades distintas de formação profissional de seus protagonistas que são efetivadas nas práticas educativas (Tozoni-Reis, 2008). Estes elementos, que podem ter interpretações diferentes, são as condicionantes sociais que elucidam as bases das vertentes pedagógicas da Educação Ambiental apoiadas por seus feixes interpretativos. Se cada um destes feixes é diverso em suas correntes pedagógicas, conceituais e de pensamento, temos um possível espectro de possibilidades de se fazer Educação Ambiental. O fragmento abaixo apresenta uma síntese de diferentes faces e preocupações das três macro-tendências político-pedagógicas da Educação Ambiental, conforme a organização proposta por Layrargues (2011, p. 6):

Dependendo desse conjunto complexo de circunstâncias, alguns atores escolhem um determinado caminho, outros escolhem um caminho diferente: uns crêem ser determinante o desenvolvimento da afetividade e sensibilidade na relação com a natureza, outros entendem que é fundamental conhecer os princípios e fundamentos ecológicos que organizam a Vida. Alguns têm forte expectativa no autoconhecimento individual e na capacidade de mudança do próprio comportamento em relação à natureza, outros estão seguros que é preciso articular o problema ambiental com suas dimensões sociais e políticas, entre outras possibilidades.

O presente trabalho busca avançar na contribuição teórica e prática de uma experiência pedagógica que analisa e articula elementos advindos de diferentes vertentes da educação ambiental, para um desenvolvimento sensível/corporal do ser humano ampliados à discussão política e social no contexto da sociedade de classes, propriedades legitimamente humanas, para fortalecer os pensamentos e desenvolver argumentos e, conseqüentemente, as atitudes e percepções humanas. “Considerar uma educação do corpo, dos sentidos, englobando um saber que, além de ser intelectualizado, é produzido pelo próprio corpo e, nele organizado e encarnado antes do intermédio da consciência, é de primordial importância para a formação integral do ser humano” (Miranda, 2021, p. 22). Nesse sentido, a formação integral do ser humano é o horizonte esperado para superar uma formação parcial do ser humano que esvazia a existência e que ignora e amortece os sentidos e as emoções como linguagem política.

O pensamento marxista auxilia também no questionamento sobre a racionalidade moderna ocidental que se pauta por uma razão que não quer ser contaminada pela dimensão sensível dos seres humanos, concebendo uma forma utilitarista sobre como nos relacionarmos no ambiente e sobre os conhecimentos que produzimos a partir dessa leitura do ambiente. Ao retornarmos à educação ambiental, percebemos que ela

...está ligada a dois desafios vitais: a questão da perturbação dos equilíbrios ecológicos, dos desgastes da natureza, e a questão da educação. Os desequilíbrios e a educação são heranças de um modelo de desenvolvimento socioeconômico que se caracteriza pela redução da realidade a seu nível material econômico, pela divisão do conhecimento em disciplinas que

fragmentam a realidade, pela redução do ser humano a um sujeito racional, pela divisão das culturas, enfim. O campo da educação e o ambiental encontram-se fortemente marcados por essa ideologia cientificista que se impõe globalmente, em nome de uma racionalidade da ciência moderna (Tristão, 2005, p. 253-254).

A Educação Ambiental Crítica - EAC parte da interpretação de que os paradigmas ambientais têm como origem o modelo de produção capitalista, pela forma de apropriação e redução da natureza à objeto e por pautar-se na exploração de toda a existência da classe trabalhadora. Por este viés que parte de uma leitura da materialidade histórica, vem reforçando a importância de elucidar as subsequentes invasões do campo da educação ambiental, particularmente as de ideais neoliberais. Loureiro (2004) considera que o contexto de surgimento da EAC se dá no escopo das pedagogias críticas e emancipatórias que visam integrar a mudança de valores e dos padrões cognitivos e éticos à reestruturação das relações econômicas. Essa vertente da educação ambiental apresenta possibilidades de leitura dos seres humanos como seres com especificidades biológicas, sociais e históricas, como uma unidade dinâmica.

Para Festozo (2018) a Educação Ambiental Crítica se trata de um posicionamento político e pedagógico que compreende que os problemas ambientais são decorrentes da exploração da vida, inclusive os seres humanos, sob a lógica do sistema capitalista, diferentemente das vertentes não-críticas. As formulações alinhadas a essa leitura crítica da realidade devem também levantar a necessidade de atentarmos às questões sobre o esvaziamento e objetificação da dimensão sensível e estética concretizadas e produzidas pelas vertentes conservacionista e pragmática. “A visão pragmática e imediatista das práticas educativas, o que revela certa ingenuidade no enfrentamento da complexa temática ambiental e a visão definitivamente caracterizada como de “ilusão ou otimismo pedagógico” (Kawasaki; Carvalho, 2009, p.145). Assim, é importante nos alertarmos para uma sensibilidade instrumentalizada que não alcança o “outro”, restringe a si mesmo e promove ações ingênuas e debilitadas.

A vertente conservadora, que se expressa por meio das correntes conservacionista, comportamentalista, da Alfabetização Ecológica e do autoconhecimento, com limitado potencial de se somar às forças que lutam pela transformação social, por estarem distanciadas das dinâmicas sociais e políticas e seus respectivos conflitos de interesses e de poder. Apóia-se nos princípios da ecologia, na valorização da dimensão afetiva em relação à natureza e na mudança dos comportamentos individuais em relação ao meio ambiente baseada no pleito por uma mudança cultural que relativize o antropocentrismo como paradigma dominante. (Layrargues, 2011, p. 8).

Essa objetificação consolida a visão de que os sentidos humanos já não podem mais promover a mudança que necessitamos, sobretudo da ausência da ética como base de todas as relações que instituímos, seja na sociedade ou no ambiente. Mas, a percepção estética pode também convidar a um caráter de eticidade, já que, ao perceber-se no mundo vivido e

aproximar-se dele pelos sentidos ou pela arte, pode-se forjar gradativamente o despertar uma atitude responsável em relação ao que vivencia, pois se sente em união com o mundo (Silveira, 2009).

O Teatro do Oprimido tem a ética, dentre outros atributos como a filosofia e a política, em seu solo de onde edificam as ações buscadas, seus nutrientes necessários na busca da multiplicação (frutos) de ações transformadoras (Boal, 2014). Reconhecendo que são necessários novos esforços para alçar conhecimentos que, dialogam e avançam, sobre o papel das dimensões adormecidas dos seres humanos, assumimos o Teatro do Oprimido como meio para tal formação, de forma a enfrentar a operacionalização e banalização da dimensão afetiva e encaminhar possibilidades para ações que se embasam pelo resgate do ser coletivo, do ser que coopera e constrói as bases para transformar, através da unidade e da consciência de classe, intervindo e construindo o ambiente que compomos.

Mészáros (2006) ressalta que, na perspectiva marxista, a sensibilidade deve ocupar papel de destaque dentre os valores humanos, pois cada sentido humano possui uma essência peculiar que faz com que o ser humano seja afirmado no mundo objetivo através de todos os sentidos, não apenas pelo pensar (Marx, 2004). Os nossos sentidos - visão, audição, olfato, tato e paladar - possuem intrínseca relação sobre como nos realizamos enquanto seres humanos no ambiente, todos eles foram desenvolvidos e aperfeiçoados e não “dados” pela natureza, “mas humanizados, conforme os homens e mulheres humanizavam a natureza e os objetos à sua volta” (Miranda, 2021, p. 6). A autora ainda destaca que a presença dos órgãos de sentidos não é suficiente para que sejam considerados sentidos humanos em sua plenitude. É necessário reivindicar o papel de todo saber adquirido pelos sentidos, para uma formação integral do ser humano.

Os sentidos verdadeiramente humanos são caracterizados pela mais alta complexidade. A posse de olhos não é suficiente para captar a beleza visual. Para isso, é preciso possuir o sentido da beleza. Os sentidos humanos estão interligados não apenas uns com os outros, mas também cada um deles com todas as outras potências humanas, inclusive, é claro, o poder do raciocínio. Somente em virtude dessas interligações é possível o sentido da beleza. O homem se apropria da sua essência omnilateral de uma maneira omnilateral, portanto como um homem total. Separar os sentidos – que se tornaram, na prática, “imediatamente teóricos” – do raciocínio, para subordinar os primeiros ao segundo, é, portanto, artificial e arbitrário (Mészáros, 2006, p. 183).

Em nossa investigação, optamos por não questionar diretamente as(aos) residentes sobre a relação das oficinas em específico com suas próprias formações docentes, mas, com questões mais abertas, interpretar os sentidos, e abordar aqui os elementos trazidos que se relacionam com o desenvolvimento que propusemos nas oficinas nos âmbitos da própria formação docente e da pesquisa socioambiental. Nestes relatos podemos perceber claramente as relações que alguns deles tecem entre as possibilidades de desenvolvimento que o Teatro do Oprimido pode proporcionar e a Educação Ambiental:

A1: Entendo que vou levar esse exercício em diversos aspectos, o trabalho em

grupo, a vocalização, a reflexão coletiva, a construção de um objetivo de transformação social através das expressões e achei interessante entender que o teatro tem que ter uma construção dentro do grupo para funcionar, não é só propor e mandar ver, mas é por bloquinho por bloquinho para que o exercício não seja esvaziado de significado (...)

A6: Se relaciona na compreensão dos professores, e também dos alunos, como agentes da mudança no exercício da transformação social. Além disso, as oficinas trabalham nossas inseguranças e timidez, um enfrentamento importante para quem deseja ser professor.

A7: O Teatro do Oprimido traz os mesmos dilemas, mas em uma percepção artística, estimulando a imaginação e criatividade, o que é importante no trabalho docente. E além de desenvolver esses processos de psiquismo, irá estimular a discussão da arte e sua relação interdependente com as relações sociais, culturais, históricas e políticas.

A8: Acredito que ao possibilitar a participação ativa de um processo artístico, prático e reflexivo promove uma percepção de questões pessoais e sociais que podem estimular um olhar crítico dentro e fora da escola.

A14: Acredito que a experiência do Teatro do Oprimido possibilita uma imersão na realidade de maneira artística muito valiosa e esclarecedora das relações que se estabelecem entre seres humanos e ambiente.

Trazer o Teatro do Oprimido com seus caminhos e possibilidades de desenvolvimento das capacidades humanas e da consciência crítica das relações de opressão, a partir inclusive do próprio local onde se vive, configura uma contribuição na busca deste “grito inarticulado” acessado pela arte e pelo estético, pois o entende como um “Espelho de Aumento” que revela comportamentos dissimulados, inconscientes ou ocultos” (Boal, 2005, p. 31). Tal importância de revisitar o que a mente é capaz de nos trazer de volta está no reconhecimento de nosso “eu da infância” ou melhor, nossa “criança interior” para nos conectarmos com as crianças que encontramos nas escolas, e que muitas vezes não acessamos essas sensibilidades pelas barreiras que construímos ao nos colocarmos como professoras e professores destes jovens. “É realmente o “grito inarticulado” que desperta, na visão ordinária das forças adormecidas, um segredo de preexistência” (Merleau-Ponty, 2004. p. 37).

O universo da formação inicial e continuada docente pode ser guiado de distintas maneiras, mas deve sempre considerar a diversidade de situações e subjetivismos que se encontra nas escolas, em especial as públicas. Se temos a possibilidade de sairmos das universidades como professores críticos e sensíveis, estamos reafirmando o direito à formação integral da vida, com vistas à educação do sentir, do olhar, do refletir, do indagar, do criar e do intervir criticamente (Canda, 2010).

O falar e o ouvir são virtudes que o ser humano precisa desenvolver para se reconhecer como tal e, nesse contexto, tanto oprimidos como opressores se libertam, rompendo com a polarização historicamente construída. A proximidade do Teatro do Oprimido com o pensamento freiriano dá-se em função de ambos assumirem uma postura crítica diante da vida e seus problemas (Silva, 2020, p. 7).

As etapas das oficinas descritas no tópico anterior podem contribuir para reformulação de

muitos preceitos que as pessoas possuem sobre seus próprios sentidos, e o que deles podem ser feitos além daquilo que já estamos acostumados, ou mecanizados, a fazer. Os grupos de teatro trabalham com estas atividades rotineiramente, pois a partir delas os indivíduos aos poucos vão se apropriando dos potenciais que estas diferentes dimensões proporcionam, para que cenicamente as atrizes e atores sejam capazes de revelar o mundo real a partir das representações.

Intencionamos construir estas oficinas como forma balizadora dos movimentos cênicos construídos entre cena e plateia, criando condições para que ambos pudessem visualizarem-se em cena, esteio para o momento que as(os) residentes passassem a construir as suas próprias cenas de Teatro-Fórum (que serão abordadas no segundo artigo). A cena é situada como lugar onde observamo-nos agindo sobre ela e como local de atuação estético-política, emancipando e revendo os valores e preceitos e reconhecendo as mudanças sociais que podem ser buscadas (Canda, 2010).

A crítica que existe a respeito do hiperfoco da dimensão sensível na educação ambiental é válida, mas agora mais necessário que continuar aprofundando os conhecimentos da intrínseca relação do modelo de sociedade e a destruição ambiental, é voltar aos elementos da cultura e da arte brasileira como associados ao encontro dos potenciais sensíveis humanos aos potenciais indagadores e de transformação que o ambiente necessita. Nesse sentido, o Teatro do Oprimido oxigena possibilidades e mostra que existem caminhos de suplantar uma educação que considere o corpo em sua concretude, e os sentidos que atravessam as necessidades imediatas de sobrevivência e da dimensão utilitarista da vida, superando as dicotomias da racionalidade contemporânea que realiza uma cisão entre corpo e mente, priorizando o saber intelectual em detrimento dos saberes sensíveis (Miranda, 2021).

O Teatro do Oprimido na educação de jovens e adultos, além de possibilitar um espaço de discussão e levantamento de possibilidade para enfrentamento das opressões vivenciadas pelos estudantes-trabalhadores, também possibilita o desenvolvimento de jogos e exercícios sensoriais que potencializem nossos sentidos, trabalhando de maneira interligada as formas sensíveis e simbólicas de pensar e mostrando-se como um aliado às práticas pedagógicas que se querem integrais. Ele é capaz de estimular a produção de novos saberes, em espaços distintos da sala de aula tradicional, preparando para o adulto para a complexidade do mundo vivido (e não do mundo ideal), possibilitando novas formas de enfrentamento das opressões promovidas pelo capital, cada vez mais flexível e, portanto, gerador de grandes incertezas para o cotidiano da classe trabalhadora (Miranda; Carmo, 2021. p. 23).

Evidenciamos que pesquisas como esta são elementares para o campo da educação estética e ambiental e almejamos que ela possa inspirar pesquisadores desta área e a auxiliar na identificação de ilusórias ideias que se pautam no imaginário de uma visão planetária, holística e ecologista. Estas concepções, consideradas como variadas e “esquizoides” (Silveira, 2009) alimentam as perspectivas de uma “ideologia verde”, pautada por uma concepção de natureza fantástica que pode (e vai) acabar numa redução do sentido do movimento socioambiental. A sensibilidade que trilhamos ao longo de toda nossa pesquisa e desejamos pavimentar caminhos

deve ser construída sobre a natureza real que temos, o ambiente real que vivemos, provocadas em vivências concretas para as consequentes ressignificações do lugar habitado e das relações interpessoais (Silveira, 2009a).

Com a experiência concluímos que é necessário alcançar fontes de superação dos modelos educacionais vigentes, e de formação docente, engessados e catalogados na racionalidade técnico-científica que permeia toda a sociedade. A aproximação dos elementos poéticos, imaginativos, criativos e sensíveis influem no interior da principal peça que irá realizar as transformações sociais e ambientais necessárias: o nosso corpo, ou seja, nós próprios. As ações de educação estética ambiental, desenvolvida conjuntamente com jogos, exercícios e construções do Teatro do Oprimido, contextualizam as discussões sobre os limites do modelo educacional vigente, em especial às limitações impostas à criação de novas subjetividades e compreensões, e ao engessamento do modo de viver dos sujeitos (Kawasaki; Carvalho, 2009).

8. CONCLUSÃO

O campo da Educação Ambiental, por mais que seja pauta nos debates há uma porção de anos e já tenha sido apontado as possibilidades de ultrapassar os paradigmas epistemológicos, filosóficos e nas formulações pedagógicas, ainda apresenta particulares necessidades estruturais. Há muitas formas de se fazer educação ambiental, mas estas necessidades estruturais precisam ser interpretadas dentro de uma atmosfera onde há conflito de interesses e objetividades. Os fazeres da educação ambiental não-crítica continuam prevalecendo, pois suas faces se transformam, na esteira em que as cortinas de fumaça do pensamento liberal escondem uma educação ambiental da confusão e da desmobilização dos grupos que estão no poder. Os princípios e valores impressos das ideias de inovação, sustentabilidade e da modernização toma, como um de seus objetivos, a implementação de ferramentas tecnológicas, estilos de vida, valorização de micro comportamentos, dentre outros malabarismos, o amortecimento dos sentidos e capacidades humanas, já “superados” pelos bens daqueles que aceitam e se apropriam do “ser humano moderno”.

Acreditamos que estamos vivendo em uma fase em que há interessantes transformações no campo da pesquisa em educação ambiental, como a busca por um diálogo interdisciplinar, agregando distintas áreas do conhecimento, a politização destes discursos e diálogos e a validação da educação ambiental com grande parte de suas proporções no seio das ciências humanas e sociais. No entanto, nos preocupa sobre quais as limitações que a educação crítica ainda possui, por não materializar grandes transformações na realidade, no pensamento das pessoas, não serem assimiladas com a devida seriedade pelos órgãos governamentais e pelas legislações. Reforçamos que a educação ambiental crítica que defende a materialização dos meios objetivos para a reprodução social fora da lógica capitalista, não dispensa a autolibertação

dos indivíduos, com as devidas transformações subjetivas e essenciais, transformações que passam pelo corpo e pela sensibilidade.

O resultado que observamos é a realidade que temos atualmente, de fortes pensamentos embasados em teorias críticas e sociais, com grandes potenciais, mas que não são investidos o suficiente para que chegue nas escolas e na formação das professoras e professores que logo as ocuparão. Por isso, a educação estética ambiental, é uma importante forma de reafirmar as dimensões puramente humanas que defendemos dentro do campo da educação, como uma forma de despertar a mulher, o homem desta condição desapropriada de suas humanidades, e como elas são imprescindíveis ao reposicionamento ético, político e cultural para elucidar e questionar os paradigmas ambientais e científicos que enfrentamos atualmente. As considerações da presente pesquisa se inserem numa gama de pensamentos dentro do campo da educação ambiental que visam possibilitar a superação do dualismo entre humano-natureza, sociedade-meio ambiente e educação-meio ambiente, ainda muito marcantes.

A educação de sentidos é uma possibilidade recente e promissora dentro do campo da educação ambiental, mas por si só pode não alcançar as reflexões e a construção de identidades necessárias para os movimentos de transformação que ainda estão sendo constituídos. Destacamos a necessidade de articulação desses conhecimentos com os pensamentos para uma leitura crítica da realidade, como o Materialismo Histórico-Dialético e as pedagogias de Paulo Freire, e procedimentos que tomem os saberes sensíveis, que são encarnados no nosso corpo antes do intermédio do intelecto, como ponto de partida para a atuação em uma sociedade de classes. A arte e a cultura contribuem no contato com os saberes do mundo, numa perspectiva histórica e dialética e no desenvolvimento das potencialidades corporais para a aquisição crítica da educação. O Teatro do Oprimido cumpre esse papel do alicerce entre todas as esferas consideradas acima, mas apresenta também limitações quando suas abordagens são descontextualizadas, suas finalidades enviesadas, esvaziando das opressões como eixo central das técnicas trabalhadas, sendo substituídas pelas objetividades do empreendedorismo, *coaching* e outras deformações e banalizações do mundo contemporâneo.

É preciso reafirmar a importância do Teatro do Oprimido e da Educação dos Sentidos dentro do universo da educação, que é onde seus sentidos podem ser convergidos para a politização das(os) docentes, das(os) alunas(os) e da comunidade escolar como um todo, que atenda às necessidades dos sujeitos da aprendizagem, contribuindo para os avanços na pesquisa em educação, em educação ambiental e na formação docente. Seguimos em busca dessas possibilidades que interessam-se pela concretude dos corpos e as vivências das(os) estudantes.

REFERÊNCIAS

ARNSTEIN, S.R. Uma escada da participação cidadã. **Revista da Associação Brasileira para o Fortalecimento da Participação** – Participe, Porto Alegre/Santa Cruz do Sul, v. 2, n. 2, p. 4-13, 2002.

BARBOSA, Vanderleia da Costa. **Pedagogia da Alternância**: Possíveis Interfaces com a Pedagogia do Oprimido e o Teatro do Oprimido. UNILA / Biblioteca Digital de Dissertações e Teses, 4 mai. 2021. Disponível em: <<https://dspace.unila.edu.br/items/230b8ed2-9269-4a80-99d1-0f7950f1fb22>>. Acesso em: 21 de junho de 2024.

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido**: e outras poéticas políticas. Editora Cosac Naify, 2014.

BOAL, A. **Stop: c'est magique!**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. BOAL, A. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. 10ª edição. Rio de Janeiro, 1992.

CANDA, C.; DA BAHIA, Recôncavo. **Teatro do Oprimido e formação de professores**: reflexões sobre emancipação humana e social. In: Actas do VI Congresso de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas. 2010. p. 10-12.

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael Rosa Pereira; RIBEIRO, Elisa Antônia. **A técnica do questionário na pesquisa educacional**. Revista Evidência, v. 7, 2024.

CHAUÍ, Marilena. **Experiência do pensamento**: ensaios sobre a obra de Merleau-Ponty. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

CRUZ, Ricardo Gauterio; BIGLIARDI, Rossane Vinhas; MINASI, Luis Fernando. **A Dialética Materialista de Paulo Freire como método de pesquisa em educação**/The materialist dialectics of Paulo Freire as a method of research in education. Conjectura: filosofia e educação, v. 19, n. 2, p. 40-54, 2014.

COURTNEY, Richard. **Jogo, teatro e pensamento**: as bases intelectuais do teatro na educação. 3 ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

DA COSTA, Alexandre Santiago. **Teatro-Educação e ludicidade**: novas perspectivas em educação. Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade, n. 8, 2004.

DUFRENNE, Mikel. **Estética e Filosofia**. Trad. Roberto Figurelli. São Paulo: Perspectiva, 1972.

ENGELS, Friedrich. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. 4ª ed. São Paulo: Global Editora; 1990.

FERNANDES, N.O. **Teatro na educação e seus empapes**. Revista Comunicação e Educação, São Paulo, nº 03:26-29, 1995.

FESTOZO, Marina B. et al. **Relações Históricas entre a Educação Ambiental e a Participação Social**. Rev. Tempos e Espaços em Educação, São Cristóvão, v. 11, n. 24, p. 253-266, 2018.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**, Nascimento da Prisão. Trad: Raquel Ramallete. Vozes, 29ª ed. Petrópolis, 2004.

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

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. **A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil**. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 29-38.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HANSTED, Talitha Cardoso; DA GLÓRIA GOHN, Maria. **Teatro e educação: uma relação historicamente construída**. EccoS Revista Científica, n. 30, p. 199-220, 2013.

JACOBI, Pedro Roberto; TRISTÃO, Martha; FRANCO, Maria Isabel Gonçalves Correa. **A função social da educação ambiental nas práticas colaborativas: participação e engajamento**. Cadernos Cedes, v. 29, p. 63-79, 2009.

KAWASAKI, Clarice Sumi; CARVALHO, Luiz Marcelo de. **Tendências da pesquisa em Educação Ambiental**. Educação em revista, v. 25, n. 03, p. 143-157, 2009.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. **Mapeando as macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental contemporânea no Brasil**. Encontro Pesquisa em Educação Ambiental, v. 6, n. 1, p. 1-15, 2011.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. **Para onde vai a educação ambiental? O cenário político-ideológico da educação ambiental brasileira e os desafios de uma agenda política crítica contra-hegemônica**. Revista contemporânea de Educação, v. 7, n. 14, 2012.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. 2ª ed. Tradução de Sonia M. S. Fuhrmann - Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. **Educação ambiental crítica: do socioambientalismo às sociedades sustentáveis**. Educação e Pesquisa, v. 35, p. 145-163, 2009.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Educação ambiental transformadora: identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, p. 65-84, 2004.

LOUREIRO, Carlos Frederico B.; COSSÍO, Mauricio F. Blanco. **Um olhar sobre a educação ambiental nas escolas: considerações iniciais sobre os resultados do projeto “O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental?”**. Conceitos e práticas em educação ambiental na escola, v. 57, p. 57-63, 2007.

LOUREIRO, C. F. B. **Trajetórias e fundamentos da educação ambiental**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARQUES, Janote Pires. **A “observação participante” na pesquisa de campo em Educação**. Educação em foco, v. 19, n. 28, p. 263-284, 2016.

MARQUES, Welington Ribeiro Aquino; RIOS, Diego Lisboa; DOS SANTOS ALVES, Kerley. **A percepção ambiental na aplicação da Educação Ambiental em escolas**. Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA), v. 17, n. 2, p. 527-545, 2022.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MATHIAS, Mércia Santana; COUTINHO, Luciana Cristina Salvatti. **A arte sob a perspectiva do marxismo: uma atividade humana potencialmente humanizadora**. Germinal: marxismo e

educação em debate, v. 11, n. 3, p. 223-234, 2019.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O olho e o espírito**. Trad. Paulo Neves e Maria Ermantina Galvão Gomes. São Paulo: Cosac & nAIFY, 2004.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MIRANDA, Ricardo; CARMO, Ana Carolina. **A educação dos sentidos: aproximações com o Teatro do Oprimido**. Revista Pedagógica, v. 23, p. 1-25, 2021.

MOORE, Jason W. Antropoceno ou capitaloceno. **Natureza, história e a crise do capitalismo, organizado**. Editora Elefante. São Paulo. 2022.

NOGUEIRA, Liliane Samira Becari; TEIXEIRA, Catarina. **Os entraves da tendência pragmática para uma educação ambiental emancipatória**/The challenges of the pragmatic tendency for emancipatory environmental education. Cadernos Cimeac, v. 7, n. 2, p. 146-161, 2017.

PEREIRA, Eugênio Tadeu. **Roteiros de aquecimento vocal no ofício das Artes Cênicas**. Belo Horizonte/Guimarães. UFMG/UMINHO. UFMG. Professor. Artista cênico. 2019.

QUEIXAS, R. C. **Corpo como possibilidade de diálogo entre educação ambiental crítica e educação física a partir da obra "Os Saltimbancos"**. 2021. 140 p. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Ambiental) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2022.

ROUBINE, Jean Jacques. **A linguagem da encenação teatral**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi. **É possível realizar uma história do corpo**. Corpo e história, v. 3, p. 3-23, 2001.

SANTOS, Ana Sofia Correia dos. **Sobre o choro: Análise de perspectivas teóricas**. Análise Psicológica, v. 18, n. 3, p. 325-334, 2000.

SILVA, Eva Kátia da; CARVALHO, Carla. **A educação ambiental crítica e educação do sensível: um estudo no município de Jequié (BA)**. Anais do XVIII Simpósio Integrado de Pesquisa em Educação. Comissão Organizadora. Editora Univille. Joinville - SC, p. 64. 2021.

SILVA, Francenilza Viana de Souza; DA COSTA, Selda Vale. **O Teatro do Oprimido: dimensões políticas e pedagógicas em perspectiva freiriana**. Revista Amazônida: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, v. 5, n. 1, p. 01-10, 2020.

SILVEIRA, Eduardo. **Educação estética ambiental e teatro do oprimido: fundamentos e práticas comuns**. Dissertação de mestrado. Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná. 186 p. Curitiba. 2009a.

SILVEIRA, Eduardo. **A arte do encontro: a Educação Estética Ambiental atuando com o Teatro do Oprimido**. Educação em revista, v. 25, p. 369-394, 2009b.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **A epistemologia da Educação Ambiental: O sujeito natural, o sujeito cognoscente e o sujeito histórico**. TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Educação ambiental: natureza, razão e história, v. 2, p. 23-64. 2008a.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Pesquisa-ação em educação ambiental**. Pesquisa em educação ambiental, v. 3, n. 1, p. 155-169, 2008b.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos; CAMPOS, Luciana Maria Lunardi. **Educação ambiental escolar, formação humana e formação de professores:** articulações necessárias. Educar em revista, p. 145-162, 2014.

TRISTÃO, Martha. **Tecendo os fios da educação ambiental:** o subjetivo, o coletivo, o pensado e o vivido. Educação e Pesquisa, São Paulo v. 31, n. 2, p. 251-264, maio/ago. 2005.

VESTENA, R. F.; PRETTO, V. . **O Teatro no Ensino de Ciências:** uma alternativa metodológica na formação docente para os anos iniciais. Vidya (Santa Maria. Online), v. 33, p. 1, 2012.

WHYTE, W. F. **Sociedade de esquina:** a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada. Trad. Maria Lúcia de Oliveira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

ZANETTE, Marcos Suel. **Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil.** Educar em Revista, n. 65, p. 149-166, 2017.

ARTIGO 2 - O TEATRO DO OPRIMIDO COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO E APROFUNDAMENTO EM CONTEXTO DE PESQUISA SOCIOAMBIENTAL EM COMUNIDADE ESCOLAR

1. INTRODUÇÃO

A comunidade escolar tem ganhado cada vez mais espaço nos esforços que buscam qualificar a educação para as crianças e jovens, fazendo valer os conhecimentos produzidos por aqueles próprios indivíduos que ali existem no ensino das(os) alunas(os) que as ocupam. É comum que as diferentes comunidades sejam elementos centrais de pesquisas, cada uma com suas particularidades sócio-históricas, culturais, políticas e ambientais. As pesquisas que se desenvolvem neste espaço devem buscar relacionar a realidade que ali se apresenta com os fatores históricos que influenciaram a formação destas comunidades, mas para além disso, elas devem estar centradas na prática social para que seja possível garantir a formação de suas respectivas atrizes(atores) sociais em seus contextos de interação e transformação.

Nos contextos de formação docente e/ou de pesquisadoras(es) na área da educação ambiental a prática social possui fundamental importância e na centralidade do sujeito como protagonista das ações nas organizações. A participação é um fator que deve ser considerado nas pesquisas sociais e socioambientais, ela está ligada à própria pesquisa na maneira como o(a) pesquisador(a) olha para os próprios objetivos a serem alcançados, sobretudo pelas leituras a serem feitas daquele ambiente, evitando as visões fragmentadas que podem ser percebidas nos currículos escolares, nos caminhos trilhados pelas iniciativas de formação docente.

Com o fim da ditadura militar (1964-1985) começaram a surgir elaborações teóricas sobre a importância da incorporação da perspectiva crítica na educação. Muitos pensadores que defendiam tal perspectiva contribuíram para um projeto que visava se contrapor aos avanços das ideologias neoliberais nas escolas públicas, colocando em pauta os ajustes realizados pela classe hegemônica na desregulamentação de direitos, nas descentralizações de responsabilidades e na privatização do que é público (Tozoni-Reis, 2014). Atualmente percebemos a consolidação destes ideais hegemônicos nos sistemas de ensino, fazendo necessário continuarmos produzindo novos esforços que visam reverter, ou pelo menos combater, este projeto de educação que objetiva manter as bases de produção da vida que alimentam cada vez mais a desigualdade social.

A formação inicial e continuada docente pode fornecer uma formação para uma diversidade de situações que as futuras(os) professoras(es) possam encontrar no cotidiano escolar. A educação ambiental nestes espaços objetiva o desenvolvimento das concepções sobre educação, ambiente, sociedade, cultura e outros inúmeros eixos existentes, no entanto, deve assumir uma postura crítica na abordagem de todos estes eixos, principalmente na

formação para o enfrentamento das condições ambientais resultantes da modernidade. A Política Nacional de Educação Ambiental - PNEA, mesmo com suas contradições, é incisiva na determinação sobre a imprescindibilidade da educação ambiental em todos os níveis de ensino, do básico ao superior (Tozoni-Reis, 2014). No entanto, no cenário de disputa de interesses da educação, o movimento tem sido exercido em favor dos interesses privados e de manutenção da ordem vigente, de uma educação ambiental descomprometida com os interesses do povo, resultado das escolhas político-econômicas daqueles que supostamente foram eleitos para nos representar democraticamente (Janke, 2012, p. 7).

Tomamos como referencial teórico-metodológico de leitura da realidade o Materialismo Histórico-Dialético (MHD) que deixa suas marcas em distintas áreas do conhecimento; na educação adotamos a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) no diálogo e discussão de seus pressupostos que aproxima o debate educacional da realidade educacional brasileira, constituindo-se uma pedagogia marxista. Suas bases orientam na direção de um fazer educacional crítico e transformador por meio do desenvolvimento pleno da pessoa humana para e na superação do modo capitalista de produção material e de nossas relações. Na escola e na formação docente, a PHC aponta para a necessidade de preparar os sujeitos para uma prática social transformadora na sociedade, elucidando as bases de uma sociedade capitalista da desigualdade. O objetivo da educação, almejado e forjado pela PHC neste caso, é o da possibilidade humana, da formação omnilateral dos sujeitos em uma sociedade transformada (Tozoni-Reis, 2014).

São necessários novos horizontes para a educação ambiental que preconiza os conhecimentos, as ideias, os conceitos, os valores, os símbolos, os hábitos, atitudes e habilidades na formação destes sujeitos para uma concepção e, conseqüentemente, uma intervenção mais concisa no ambiente, que assume as dimensões social e histórica dos indivíduos. Dessa maneira, é conjecturada uma intencionalidade em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens e das mulheres (Saviani, 2005, p. 13).

A presente pesquisa se desenvolveu no âmbito da formação inicial e continuada de professoras(es), pelo programa da Residência Pedagógica na vigência dos anos de 2022 a 2024. Alunas e alunos de graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas ao longo destes dois anos participaram de atividades formativas voltadas para a própria formação para a docência, dialogando sobre temas como a escola, política, sociedade, educação ambiental, educação científica, arte e cultura. Os encontros para os estudos teóricos, organização dos projetos e demais atividades aconteceram no Laboratório de Diálogos em Educação, Ciência, Sociedade e Ambiente - LaDECASA, no Departamento de Ciências Biológicas da UFLA. Dentre as atividades desenvolvidas, tomamos como foco desta pesquisa uma pesquisa socioambiental que desenvolvemos em duas comunidades escolares da cidade de Lavras.

Realizamos inicialmente a aproximação das(os) alunas (os) da Residência Pedagógica

com as escolas, por meio de visitas aos espaços das escolas e intervenções nas aulas de ciências e biologia das(os) professoras(es) em formação continuada pelo programa. Conversamos com servidoras(es), alunas(os), professoras(es) e demais membros da comunidade escolar para entendermos os diferentes contextos e características daquelas comunidades. Em seguida, elaboramos roteiros de saída à campo balizados por uma metodologia de criação de um inventário socioambiental das localidades, ouvindo moradoras(es) e trabalhadoras(es) das instituições parte das comunidades como as escolas, postos de saúde, mercados locais, organizações religiosas e outras. O inventário socioambiental é um instrumento que nos auxilia a contribuir como a relação que as pessoas constroem com os elementos que fazem parte daquele território, bem como as relações entre os próprios indivíduos, dialogam com a percepção que elas(es) possuem do ambiente em que fazem parte, e também, analisar quais melhorias podem ser promovidas.

A Residência Pedagógica do subprojeto da Biologia da Universidade Federal de Lavras entende que na formação docente é necessário garantir uma formação omnilateral das futuras(os) professoras(es) para uma intervenção de possibilidades para seus alunos, de maneira que o conhecimento construído em sala de aula seja um conhecimento para que os alunos reconheçam os potenciais de transformação e empoderamento que ele possui. Dessa maneira, concordamos que a arte em suas diversas linguagens contribui para este contato com o mundo, seja das professoras(es) em formação, seja os alunos que ocupam as escolas. Neste sentido, as linguagens artísticas podem ser unidas ao propósito de resgatar a humanidade necessária aos processos de pesquisa e intervenção nas ciências sociais e também explorá-las como espaços de aprofundamento e interpretação nestes universos. Nesta pesquisa objetivamos analisar a linguagem artística do teatro, com a metodologia do Teatro do Oprimido em específico, em contexto de pesquisa socioambiental nestas comunidades.

O Teatro do Oprimido toma como pauta as desigualdades e as relações de opressão na sociedade, entre os indivíduos e no ambiente, problematiza essas pautas cenicamente e convida as pessoas em condição de passividade a se libertarem e construírem ações de transformação nos contextos propostos. O teatro por si apreende o drama como método para a assimilação de conteúdos, desenvolvimento da comunicação e de outras habilidades sociais, operando pela via da espontaneidade, criatividade e da coletividade. Entretanto, o espaço que o teatro possui nos currículos das escolas e nos cursos de formação de professores (licenciaturas) é limitado e encontramos expressivas dificuldades em suas realizações. Mesmo com as dificuldades, o teatro é constantemente explorado nos estudos sociais de várias áreas do conhecimento científico.

O teatro científico tem se apresentado como uma estratégia para a divulgação científica. Os recursos de iluminação, sonoplastia, cenografia, figurinos, performance dos atores (voz, corpo etc.), maquiagens, máscaras, objetos de cena, dentre outros, mobilizam a atenção do público e favorecem uma maior significação da ciência e da tecnologia. Ao final do espetáculo, para além do que é fornecido pelo texto teatral, o espectador leva consigo todas as impressões resultantes da encenação. Essas impressões constituem referências para que o

As transformações que vêm ocorrendo no desenvolvimento científico estão relacionadas com a leitura crítica de um mundo contemporâneo por meio de estratégias que facilitem o ensino e aprendizagem, nesse sentido, a arte pode aproximar o desenvolvimento científico às massas, ao permitir a reflexão sobre os fatos e a ampliação do interesse sobre os conhecimentos que influem e impactam a sociedade (Campanini, 2021). Pesquisadores da área de relações de ensino do teatro apontam para um diálogo produtivo entre a prática teatral e a divulgação científica, mas chamam a atenção para a exploração de outras competências para além da apropriação dos saberes escolares das disciplinas. Como por exemplo, no estudo do método científico, sobre ética e ciência, sobre a responsabilidade do papel do cientista, atentos sempre aos aspectos lúdicos e pedagógicos (Barbaci, 2002).

Com o andamento das pesquisas sob o eixo do conhecimento científico da educação ambiental nas comunidades, além do olhar analítico para as informações coletadas preconizamos o olhar sensível também para elas, mas um olhar sensível tendo em vista as bases sociais, históricas e políticas do Teatro do Oprimido para uma formação de futuras(os) professoras(es) que atribuem a esse caminho metodológico uma forma concisa, crítica e subjetiva em suas próprias formações e em seus fazeres educacionais.

Neste artigo avaliamos duas cenas, ou sessões, de Teatro-Fórum, uma das técnicas do Teatro do Oprimido, construídas a partir da interpretação do inventário socioambiental de cada uma das comunidades, trazendo seus eixos temáticos centrais como enredo da cena e na atribuição das(os) espectadoras(es) a função de agir cenicamente para levantar as possibilidades de transformação da situação posta. A estética e a poética do oprimido, preconizadas no Teatro do Oprimido, são as bases de construção destas cenas, que posteriormente foram estudadas, e seguem dois princípios básicos. A primeira delas é a desprivatização, ou democratização do acesso e da feitura teatral, pois para Boal o teatro é o ser humano, e não os enfeites que dele surgem, a arte que nos vemos em ação. A segunda é a intenção de ruptura com as formas existentes na estrutura teatral moderna, onde os oprimidos desaparecem, são substituídos pelos heróis que carregam os valores unilaterais aristocráticos, trazendo o povo para a centralidade dos debates políticos e sociais nas cenas (Silveira, 2009).

Considerando estas questões definimos como problema de pesquisa deste trabalho: Como o Teatro pode viabilizar às professoras e professores em formação uma leitura de realidade mais profunda e crítica, relacionando as questões socioambientais locais às globais, imersas nas contradições da produção e reprodução da vida sob a lógica do capital?

Buscamos, assim, explorar de que maneira são mobilizados os conhecimentos/informações coletadas a partir de uma pesquisa socioambiental com comunidades escolares a partir da linguagem do Teatro, especificamente do Teatro do Oprimido: Teatro-Imagem e Teatro-Fórum, quais possibilidades surgem dessa mobilização, e quais os aprofundamentos

surgem dessa articulação. O Teatro do Oprimido usualmente aborda as relações de opressão entre as classes sociais no sistema capitalista, mas a leitura de ambiente, natural e construído, acaba ficando em segundo plano ou mesmo invisibilizada nesta leitura. Intencionamos assim, buscar respostas para os questionamentos que surgem da dramatização de relações e questões socioambientais reais. A linguagem teatral estimula a participação, para que as problematizações sejam dialogadas e que sejam buscadas as melhores atitudes de encaminhamentos e ações necessárias para o enfrentamento das situações em sala de aula.

Encontramos na educação estética ambiental os pressupostos que apontam para uma válida possibilidade de articulação entre os eixos pretendidos, objetivando para além de uma formação estética, uma formação política, crítica e de responsabilidade ética entre todas as partes que compõem o ambiente.

Ao educar a sensibilidade, a partir desta relação afetiva entre ser humano e ambiente, também a relação do ser humano com seu igual é ressignificada, desenhando, como pontuamos anteriormente, um novo sentido do agir ético. Perpassar a dimensão essencialmente discursiva presente na educação ambiental, podendo associá-la à dimensão vivencial: eis o aporte da educação estética ambiental (Silveira, 2009, p. 70).

Neste sentido, o Teatro do Oprimido foi explorado aqui como este elemento de intersecção, nossa forma e método, com possibilidades estéticas e éticas, dentro da formação de professoras(es), na qual os próprios sujeitos possam avaliar quais as relações que surgem desta articulação para si próprias e em suas próprias formações.

Intencionamos ao seguir as duas premissas deste sistema teatral avaliar quais são os diálogos possíveis que se estabelecem para uma formação docente de possibilidades estéticas e políticas para a própria formação de professoras e professores, e em contexto de pesquisa socioambiental com comunidades escolares. Sendo assim, na formação docente, o Teatro do Oprimido se insere no campo social, buscando a resolução, mas antes disso, a visualização dos problemas sociais, ambientais e políticos que marcam as relações que encontramos na sociedade (Silveira, 2009). Dessa maneira, o conteúdo considerado para essa pesquisa, são as leituras do ambiente e dos indivíduos da comunidade escolar de duas escolas públicas, de suas inter-relações como parte da construção deste ambiente que são e fazem parte. Este conteúdo surge da leitura de nossos inventários socioambientais, possibilitado através de entrevistas com os sujeitos destas comunidades, e a incorporação de alguns dos eixos que surgiram como temática de algumas técnicas do Teatro do Oprimido.

2. OBJETIVO

O objetivo deste trabalho é avaliar as possibilidades que o Teatro do Oprimido possui como espaço de construção e aprofundamento das questões socioambientais em contexto de pesquisa social com comunidades e ambientes escolares para professoras e professores em formação inicial e continuada.

3. REFERENCIAIS TEÓRICOS DO TEATRO COMO ATO POLÍTICO PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA E DE SENSIBILIDADES

Neste tópico trazemos algumas considerações sobre as distintas áreas do conhecimento que intencionamos aproximar em nossa pesquisa, como pano de fundo de uma vivência dentro do âmbito da formação inicial e continuada de professoras(es) em formação, tidas como necessárias a uma leitura que polimeriza os saberes necessários à uma educação ambiental que considere o corpo em sua completude para atingir vivências e leituras abrangentes do ambiente e da educação.

3.1 Educação ambiental crítica

A Constituição Federal de 1988 determina que a educação ambiental deve ser trabalhada em todos os níveis de ensino, sendo uma dimensão da educação, atividade intencional da prática social que visa transformar a atividade humana em uma atividade mais plena de transformação e de ética ambiental. “Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida” (Brasil, 2013, p. 534). A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, prevê que na formação básica dos indivíduos seja assegurada a compreensão do ambiente natural e social, abrangendo aos currículos do Ensino Básico o conhecimento do mundo físico e natural, e na Educação Superior deve ser desenvolvido o entendimento do ser humano no meio em que vive, a educação exercendo assim, uma preparação para a prática da cidadania.

Concordamos que os temas dentro do universo da educação ambiental, como ciência e como prática social, são diversos, assim como as maneiras de realizá-la. Existem distintas compreensões sobre ambiente, sociedade, política e educação, e estas compreensões marcam as aproximações ou distanciamentos que a educação ambiental possui para o enfrentamento das crises geradas pelos modos de produção da sociedade contemporânea. Estas diferentes compreensões podem comprometer a percepção de que todos estes eixos estão relacionados entre si, e não apartados, configurando uma realidade fragmentada e que dificulta o exercício de uma educação ambiental da contextualização das origens e causas da crise ambiental contemporânea.

Nas escolas, de forma geral, a educação ambiental desenvolvida compreende a espécie humana ao mesmo tempo como causadora e vítima da crise ambiental. As práticas educativas majoritariamente voltadas às crianças na escola, surgem das abordagens conservacionista e pragmática dos pensamentos e ações no meio ambiente, priorizam ações individuais e comportamentais. Essas ações são evidenciadas enquanto principal fundamento na mitigação dos impactos gerados pela existência humana, mas que podem ser superados por meio da inovação tecnológica (Layrargues, 2011). Esse é o princípio da armadilha do pragmatismo, mais comumente ventilado nas soluções propostas pelas leis vigentes, pela mídia e meios de

comunicação, nas práticas pedagógicas e no ideário comum.

A educação ambiental crítica às bases da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e do Materialismo Histórico-Dialético (MHD) embasa a educação como prática social de abordagem e transformação dos aspectos sociais, culturais, políticos e históricos, todos relacionados entre si. A educação ambiental crítica configurada a partir dos pressupostos marxistas pauta-se na explicitação dos mecanismos de produção (pela expropriação do trabalho e uso intensivo e expansivo da natureza) e reprodução (pela dominação de Estado, hegemonia ideológica e opressão social) do capitalismo, na postura teórico-prática transformadora, no posicionamento político comprometido com as lutas sociais por emancipação (Loureiro; Tozoni-Reis, 2016).

Ler a realidade de forma crítica nos ajuda a explicitar as relações sociais mercantilizadas e alienantes que perpassam a forma hegemônica de organizar a sociedade. Por isso entendemos que incorporar a dimensão ambiental na educação é expressar o caráter político, social e histórico que configura a relação que os seres humanos estabelecem com a natureza mediada pelo trabalho. [...] é parte do compromisso ético-político do pensamento crítico explicitar que a produção do conhecimento, enquanto produção social, não se separa de sua dimensão ideológica e de seu compromisso de classe (Trein, 2012, p. 316).

Consideramos estes pressupostos no trabalho com a EA aqui desenvolvido partindo da realização de um pesquisa com membros da comunidade escolar, tanto educadoras(es) como moradoras(es), e de algumas organizações nas quais alguns destes sujeitos fazem parte, contribuindo para a leitura daquela realidade e questões vivenciadas na comunidade, objetivando fazer uma leitura desfragmentada da realidade socioambiental daqueles territórios com base na legitimidade da percepção dos sujeitos que ali moram.

Desse modo, defendemos a formação inicial e continuada docente que esteja calcada no enfrentamento das condições históricas de precarização do fazer docente, um processo de “formação de humanos, que formarão humanos, numa perspectiva crítica de educação, particularmente aquela expressa na Pedagogia Histórico-Crítica” (Tozoni-Reis; Campos, 2014, p. 155-156). Tal pedagogia é imprescindível em todos fazeres educacionais, aqui pretendida na formação docente, pois ela prescinde uma educação que revela os sujeitos como seres históricos, nas relações dialéticas entre educação e sociedade e entre educação e política.

A Pedagogia Histórico-Crítica traz a perspectiva de leitura de realidade do Materialismo Histórico-Dialético para a educação ambiental compreendendo-a como processo de humanização, relacionado aos “conhecimentos, ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades” (Saviani, 2005, p. 13) intrínsecos à vivência dos sujeitos nos lugares habitados, que moldam o ambiente que é constantemente construído. Nos amparamos neste alicerce visando o fortalecimento da formação de educadores ambientais, assegurando os conhecimentos teóricos e a reflexão filosófica para uma formação mais consistente e consequente para que as(os) futuras(os) professoras(es) assumam o papel de protagonistas na inserção da educação ambiental, nas escolas da educação básica. É necessário que se abram novos caminhos na formação docente que coloque os temas ambientais como atividades

nucleares nos currículos das escolas, na contribuição de uma “formação plena, omnilateral, dos sujeitos educandos pela apropriação crítica da cultura elaborada histórica e socialmente, para instrumentalizá-los na relação de uma prática social crítica e transformadora” (Tozoni-Reis; Campos, 2014, p. 159).

3.2 Teatro, educação e Teatro do Oprimido

O estudo da arte ao estar presente na vida escolar permite que os estudantes a compreendam enquanto importante elemento da existência humana, mas também pode ser facilitadora em suas relações de aprendizagem. Assim, a arte pode promover o desenvolvimento cultural, a humanização, a participação e a compreensão do ser humano enquanto ser coletivo e social, bem como de suas relações com o ambiente em que vive – e das relações que outras culturas podem estabelecer com seus locais. A disciplina de arte está centrada nas seguintes linguagens artísticas: Artes Visuais, Dança, Música e o Teatro, sendo envolvidas em práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir. Como forma de expressão do contato dos alunos com estas diferentes linguagens se manifestam as subjetividades, as emoções, a sensibilidade, a intuição e a maneira como se constroem as relações sociais. A diversidade de culturas que encontramos na escola é expressiva e, quando articulada aos atos de criação artística dos alunos, e também dos artistas, reconhecemos um vínculo do saber escolar às práticas sociais. Este vínculo é uma ponte entre a escola e a vida em sociedade, dando o aluno uma visão de si como ser histórico, criador na sociedade em que vive (Iavelberg, 2014).

O teatro na escola, na maioria das vezes, de acordo com Coelho (2014), permite que o drama seja trabalhado como método de ensino a fim de reafirmar conhecimentos e evidenciar suas finalidades socioculturais. É interessante considerar que o teatro possui diferentes abordagens metodológicas na educação, pois surgiram de maneira espontânea e independente, em contextos culturais e educacionais diferentes. Mesmo que, durante muito tempo, as estratégias do teatro na educação eram pensadas a partir dos campos do conhecimento da psicologia e da educação, mais recentemente a história e a estética teatral fornecem conteúdos e metodologias balizadores para a teoria e prática educacional (Koudela, 2005).

Realizando um rápido vislumbre, o *lehrstück*, o jogo de aprendizagem de Bertold Brecht (1898-1956), a *animation*, o *Child drama* de Peter Slade (1954), o Teatro-Fórum de Augusto Boal e os jogos teatrais de Viola Spolin são exemplos de importantes possibilidades pedagógicas teatrais, cada um com seus procedimentos e métodos próprios, mas que historicamente auxiliam a convergir os potenciais do teatro nos espaços educativos. Dentro de cada um desses caminhos, e também em outros, o jogo dramático e/ou o jogo de regras são necessários para o desenvolvimento das atividades, no entanto, há diferenças entre eles dadas suas propostas para um teatro improvisacional de outras abordagens, através da ênfase no jogo de

regras e na aprendizagem do jogo teatral (Spolin, 2001; 1999).

O drama é, sem dúvida, a atividade básica do teatro e eleva o corpo como início, meio e fim do processo de inserção no mundo da realidade. A dramatização preconizada nos jogos dramáticos, e nos jogos de regras, convida o praticante a realizar representações corporais conscientes, buscando evitar uma imitação irrefletida, mera cópia (Spolin, 1989), além de favorecer a aprendizagem da cooperação. A cooperação sendo instigada por meio do jogo de regras inerente ao jogo teatral, possibilita que a criança estabeleça uma relação de trabalho para com seus pares, polimerizada com a construção da forma estética e da consciência da regra de jogo. De acordo com Koudela (2005), a absorção e sinceridade exercidas durante a realização do jogo culmina na espontaneidade, valor máximo da atividade, e o drama fornece ao indivíduo uma válvula de escape, uma catarse emocional.

A Peça Didática de Brecht é uma outra abordagem metodológica e conceitual de grande importância nesse contexto. Ela coloca em questão os mecanismos para alienação artística e possibilita uma liberdade reintegradora dos indivíduos na sociedade, possível unicamente numa sociedade sem classes. Busca interferir na organização social do trabalho por meio da intervenção ativa do receptor no ato artístico coletivo, buscando romper a atitude passiva do espectador, do consumidor de arte, ao passo que ao mesmo tempo ensina e atua. Este e outros fenômenos teatrais evidenciaram propostas estéticas e pedagógicas em potencial, com vistas à sua aplicabilidade no contexto educacional brasileiro contemporâneo, exigindo novos esforços de aprofundamentos teórico-práticos de pesquisa (Koudela, 2005).

A terminologia Pedagogia do Teatro, ou Pedagogia Teatral, vem ganhando muita relevância nos últimos anos englobando a noção do teatro como pedagogia. Referindo-se sobre as condições, os métodos, as finalidades de processos de aprendizagem em teatro, acentuando que o fazer teatral ensina sobre relacionamentos, expectativas, conflitos e emoções humanas, ou seja, a atmosfera do trabalho e a vivência em grupo que tornam significativa a experiência (Cabral, 2007). Ela considera o espaço como território deflagrador do jogo e local privilegiado para enfrentamento. Une-se a ela outras tendências sobre o teatro como ação cultural no enfrentamento de problemas sociais contemporâneos, como as drogas, o meio ambiente e a violência e como alternativa para formação de professores, pelo desenvolvimento da linguagem artística.

O teatro na educação possui inúmeras contribuições, que superam a apropriação de conteúdos específicos, e possibilita o desenvolvimento de habilidades intra e interpessoais dos alunos. Além de ser uma fonte de conhecimento para as diversas culturas e realidades que o mundo apresenta independente de idade e gênero. “O teatro amplia as capacidades emocionais e cognitivas dos espectadores sejam eles crianças, jovens ou adultos” (Gagliardi, 1998, p. 72). Ampliar as capacidades emocionais em sociedade, nesse contexto, é muito importante pois, por meio das emoções, aperfeiçoamos nossos sentidos e promovemos um estímulo aos pensamentos humanizadores. De acordo com Ávila et al. (2016) o teatro nos faz pensar sobre a

cultura e a sociedade onde estamos inseridos, pois são trabalhadas as relações humanas e permite que a estrutura social seja observada na prática, propiciando novas reflexões. É uma manifestação artística que remonta os primórdios da humanidade e as transformações que as sociedades sofreram ao longo do tempo, pois, em sua essência o teatro “compreende a diversidade cultural, política, econômica e social, com o propósito de discussão e valorização das pluralidades e ações sociopolíticas dos sujeitos” (Barbosa, 2021, p. 37).

Assim como as sociedades, o teatro se desenvolveu ao longo do tempo em diversos cantos do mundo, e as sociedades vieram a se apropriar desta arte e caracterizá-la de acordo com os espaços e finalidades de sua realização. De acordo com Courtney (2014, p. 161)

O método variou de acordo com a estrutura da cultura existente. 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. A partir da divisão de sacerdotes e celebrantes do templo, o teatro desenvolveu a divisão entre atores e público.

No Brasil um importante movimento de resistência aconteceu durante o período da ditadura militar (1964-1985), idealizado pelo dramaturgo Augusto Boal, conhecido como Teatro do Oprimido (TO). A trajetória pessoal, artística e política de Boal foi marcada pelos desdobramentos do período pré-ditatorial do Golpe Militar de 1964, pela própria ditadura em si, e pelo período da redemocratização. Assim como Boal, inúmeros outros intelectuais da época foram presos por serem considerados ameaças ao controle político vigente e muitos deles, inclusive Boal, foram exilados em diversas partes do mundo por anos. Após ser libertado da prisão Boal foi exilado para a Europa, onde viajou por diversos países e pode encontrar outros intelectuais e coletivos artísticos onde estudou e estabeleceu grande parte das técnicas do Teatro do Oprimido articuladas às formas de opressão encontradas. Seguindo suas andanças, Boal retorna para a América Latina primeiramente aos países próximos do território brasileiro, onde continuou praticando e criando espaços de formação política por meio do Teatro, assim como outras técnicas construídas a partir das especificidades sociais dos países latinoamericanos, como o Teatro-Imagem. Por fim, Boal é convidado para retornar ao Brasil logo após a redemocratização política possibilitada pelo movimento social das Diretas Já, onde inúmeros colaboradores intelectuais se dedicaram a defender e assegurar a democracia brasileira por meio das contribuições teóricas, por projetos de Lei e pela arte. Este momento possivelmente tenha sido o de maior sucesso do Teatro do Oprimido em relação à sua poética de conquista dos meios de produção teatral, em detrimento ao Teatro Moderno com suas bases aristotélicas, sendo assimilado em diversos espaços de formação como nos movimentos e nas instituições de Teatro Popular.

O Teatro do Oprimido é um método teatral que expande os limites cênicos do palco para os acontecimentos do mundo. Ele apercebe todos os indivíduos da sociedade como atores e atrizes sociais, independente de gênero, idade, classe social, raça ou etnia. Reconhece a sociedade brasileira enquanto uma sociedade de classes, que se estrutura por meio de relações de

dominação de opressores para oprimidos.

A 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 (Koudela, 2005, p. 151).

Nesse método o oprimido é o eixo central e as suas situações individuais e coletivas são protagonizadas e postas para reflexão. O público é também parte essencial e não são considerados enquanto meros espectadores, mas sim participantes ativos da construção cênica e transformadores na sociedade. A quarta parede, que divide atores e espectadores, é solubilizada nesse método teatral a fim de que todos sejam capazes de caminhar juntos na solução cênica para identificar as situações e vivências de opressão que compartilhamos em sociedade, por fazermos parte de um mesmo grupo de oprimidos.

A perspectiva crítica inerente ao Teatro do Oprimido traz a solidariedade como chave para resistirmos às ilusões impostas pelo sistema, uma vez que muitas vezes assumimos papéis de opressores sendo que somos nós os oprimidos, e não somos poucos. Dessa maneira, a Poética do Oprimido, segundo Boal (2014), é a conquista dos meios de produção teatral, para que este seja popularizado no Brasil e no mundo.

Mas todas as sociedades que conhecemos são ou tendem a ser autoritárias e o diálogo que nelas se produz é intransitivo. A ordem vem de cima, é preciso obedecer. A sociedade autoritária produz uma pedagogia autoritária, uma hierarquização autoritária, uma família autoritária, um teatro autoritário (Boal, 1980, p. 19).

Além de o Teatro do Oprimido almejar a conquistas dos meios de produção teatral, propondo uma nova leitura da linguagem teatral enquanto crítica e libertadora, ele

... pretende transformar o espectador, que assume uma forma passiva diante do teatro aristotélico, com o recurso da quarta parede, em sujeito atuante, transformador da ação dramática que lhe é apresentada, de forma que ele mesmo, espectador, passe a protagonista e transformador da ação dramática. A idéia central é que o espectador ensaie a sua própria revolução sem delegar papéis aos personagens, desta forma conscientizando-se da sua autonomia diante dos fatos cotidianos, indo em direção a sua real liberdade de ação, sendo todos “spect-atores” (Serradourada, 2011, p. 10).

Tal método é considerado um dos mais importantes e difundidos ao longo de todo o mundo por desafiar os modos convencionais de se fazer teatro e propor um novo sentido para a arte teatral na existência humana. O potencial do Teatro do Oprimido reflete sobre as bases do teatro “convencional” concebido atualmente como uma forma artística autoritária e manipuladora, que aprisiona o espectador na condição de passividade e receptor. Esse formato teatral apresenta imagens quase acabadas do mundo e da sociedade, os espectadores sob as amarras não participam da construção dessas imagens, sendo a parte silenciada do que deveria ser uma interlocução. A transformação do espectador em protagonista é a luta do Teatro do Oprimido, passando de objeto a sujeito, de vítima a agente, de consumidor a produtor da cultura. Esse exercício, para Boal (1980) age para que o espectador tenha melhores condições de preparar ações reais do contexto de sua própria vivência cotidiana e essencialmente social em

busca de sua liberação.

O Teatro do Oprimido pode ser considerado uma grande árvore com inúmeras ramificações, sendo cada uma destas apresentadas em suas especificidades com características de acordo com a liberdade da criação e anseios dos grupos de oprimidos. Trabalha por diferentes vias, mas todas elas colocam o oprimido como protagonista da sua vida social e das transformações que somos capazes de realizar. As relações de opressão são baseadas na origem social do indivíduo, classe ou grupo, na cor da pele, no gênero, na orientação sexual, na religião ou em qualquer outra instância social que fuja dos padrões estabelecidos por essa sociedade. Podemos citar sete destas técnicas que Boal descreve detalhadamente em seu livro: o Teatro Jornal, Teatro Imagem, Teatro Invisível, Teatro-Fórum, Arco-Íris do Desejo, Teatro Legislativo e as Ações Diretas.

Figura 11 - A Árvore do Teatro do Oprimido



Fonte: Augusto Boal (2014).

A imagem acima é uma metáfora que comunica a estética do Teatro do Oprimido com todas as suas implicações, ilustra a origem e a finalidade do método. A figura da árvore exprime a concepção da vida, a substancialidade e a importância das interconexões entre as partes que compõem o mundo, neste caso os indivíduos e o ambiente que se relacionam entre si. As raízes da árvore absorvem os “nutrientes” de um solo fértil composto pela ética (o “comportamento ético”, a história, a filosofia, a política e a economia, todos eles elementos

diretamente relacionados com a organização e o pensamento das sociedades. Os “vasos condutores” destes nutrientes são a estrutura e os recursos de transporte e leitura que as pessoas utilizam para embasar, interpretar e comunicar, que é a imagem, o som, as palavras e os jogos teatrais. Acima deles, o tronco desta grande árvore apresenta as duas técnicas principais do método, o Teatro-Imagem e o Teatro Fórum, que se dividem em grandiosas ramificações que terminam nas demais técnicas de igual importância. Por fim, distribuídas ao longo destes ramos estão os frutos, que representam a multiplicação da práxis do Teatro do Oprimido, que determina que o “despertar” da condição de passividade na sociedade não deve findar-se no indivíduo, mas deve alcançar outros indivíduos que serão possíveis multiplicadores das atitudes de liberação.

Estas técnicas do Teatro do Oprimido foram construídas ao longo do tempo em diferentes contextos e com a participação de distintos sujeitos sociais. Boal em sua passagem pelos países em seu período de exílio conheceu muitas histórias e figuras importantes que o auxiliaram a construir as técnicas do Teatro do Oprimido. As técnicas são correlacionadas entre si, mas é importante destacar que cada uma delas possui suas próprias epistemologias, “foram criadas com o propósito de oferecer subsídios e estratégias que possam ser estudadas e desenvolvidas por todos, sejam atores ou não atores, mas que tenham o desejo de lutar contra ações de opressões no cotidiano e transformar a realidade, protagonizando suas próprias histórias” (Barbosa, 2021, p. 44).

Os meios de representação e de comunicação variam de acordo com os sujeitos e forma de opressão representada, seus discursos e diálogos podendo ser verbais ou não verbais. Para uma experiência mais abrangente das formações que o Teatro do Oprimido proporciona é necessário trabalhar todas as técnicas existentes, no entanto, em determinados contextos é possível que se façam os recortes técnicos necessários para o desenvolvimento da pesquisa, sem que a formação seja prejudicada. Dessa maneira, as duas técnicas selecionadas para trabalhar com os professores em formação objeto desta investigação foram o Teatro-Fórum (TF) e o Teatro-Imagem (TI).

O Teatro-Fórum é a técnica mais praticada do TO. É uma técnica em que um espetáculo é baseado em fatos, na qual personagens oprimidos e opressores entram em conflito de forma clara e objetiva, na defesa de seus desejos e interesses. Neste confronto, o oprimido fracassa e o público é convidado a entrar em cena para substituir o oprimido, ou a sugerir as ações e/ou reflexões que as personagens deveriam assumir, e buscar alternativas para o problema encenado. O Teatro Fórum enquanto método cênico é um tipo de luta ou jogo, com regras, para que todos participem e nasça uma discussão. Estuda situações sociais (opressões interiorizadas) que podem ser verificadas com técnicas do Arco-Íris do Desejo (técnica de terapia associada ao teatro). O texto caracteriza claramente a natureza de cada personagem para o *spect-ator* reconhecer sua ideologia. As soluções propostas pelo protagonista devem conter uma falha política ou social, que serão motivos de discussão no fórum. Atores e plateia aprendem juntos. A

peça propõe boas questões, a plateia traz boas respostas. A peça não pode ter caráter surrealista ou irracional, porque seu objetivo é discutir situações concretas, usando a linguagem teatral.

O espaço de liberdade é assegurado para os atores e *spect-actores*, mas o foco é e sempre será as situações de opressão que fluem no cotidiano, portanto, nesta técnica, quando os indivíduos não sabem como reagir frente à determinada opressão, a cena é interrompida para que os espectadores realizem seu protagonismo exercido na direção social(real)-cênico. Essa estratégia possibilita com que observemos os fenômenos sociais de maneira estática, que na realidade fluem, mas não conseguimos analisá-los.

O Teatro-Imagem se configura uma outra técnica que proporciona importantes reflexões, mas difere-se das outras técnicas pela ausência do som, da palavra, valorizando a capacidade dos indivíduos a criarem imagens estáticas de determinada ideia (Imagem Real), para que sejam capazes de desconstruí-las (Imagens de Transição) e criar novas imagens de representação (Imagem Ideal). “O Teatro-Imagem surgiu no Peru quando Boal praticava teatro com indígenas de diversas etnias que falavam línguas diferentes. A ausência da palavra potencializa a criação de imagens com os corpos dos participantes” (Berger, 2014, p.129). Esse movimento de desconstrução das representações visuais é um exercício de materialização das ideias que moldam o imaginário das pessoas a fim de evidenciar as particularidades que as compõem. A realização de exercícios de imagem da cena descondiciona o aprisionamento do corpo, das ações e da imaginação que a palavra pode criar ao legitimar a palavra como ponto de partida (o texto) (Berger, 2014).

Amparado aos referenciais experimentais do Teatro na abordagem das relações sociais e socioambientais construídas, e na Pedagogia do Teatro sobre o espaço como território deflagrador do jogo e local privilegiado para enfrentamento, o Teatro do Oprimido aqui é experimentado como ambiência de abordagem e reflexão das evidências socioambientais levantadas a partir de uma pesquisa social, em territórios delimitados, como alternativa aos mecanismos tecnicistas de interpretação e assimilação das informações.

3.3. Pedagogia Histórico-Crítica e Pedagogia Libertadora - distanciamentos e possíveis diálogos.

Os referenciais teóricos que a presente pesquisa se embasa, de maneira geral, convergem os pensamentos que abordam a realidade como uma síntese histórica e política de construção da sociedade e dos elementos que dela fazem parte, imprescindível à uma formulação crítica para o entendimento dos mecanismos que operam dentro dessa realidade. Tomando a educação como prática social e fenômeno de formação dos indivíduos para e na sociedade, e defendendo-a das amarras que a conjuntura política de domínio e exploração do sistema capitalista, a perspectiva que a presente pesquisa se embasa toma estes referenciais como os direcionamentos necessários para a realização de investigações e fazeres educacionais em concordância com os parâmetros que a realidade tal como foi construída apresenta. Dessa

maneira, cria-se possibilidades para a educação ser exercida de maneira democrática, que seja possível apresentar a crise das relações interpessoais e do ambiente nas suas origens e sob uma perspectiva da luta de classes, tomando parte das reivindicações das(os) trabalhadoras(es).

Encontramos na Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2021b) e na Pedagogia da Libertação (Freire, 2018) as bases de pensamento para condução e interpretação das investigações que surgem da presente pesquisa. Ambas as pedagogias se colocam na perspectiva dos interesses da maioria da população de trabalhadoras(es), possuindo em vista a articulação da educação com a transformação das estruturas da sociedade capitalista (Saviani, 2021a). Não podemos evitar que no campo educacional, não apenas, mas no universo teórico aqui considerado, apesar de as linhas de pensamento possuírem objetivos comuns, elas podem apresentar distanciamentos, ou melhor, particularidades em suas formulações pedagógicas e fundamentações filosóficas, como acontece com a PHC e a Pedagogia da Libertação. Consideramos que é necessário a apropriação de ambas as correntes de pensamento sobre suas contribuições e limitações, mas não impede com que elas possam convergir dentro do campo das pesquisas sociais, ambientais, políticas e culturais, na materialização de possibilidades de enfrentamento que é o objetivo comum de transformação das bases do sistema capitalista opressor.

Tanto a PHC quanto a Pedagogia da Libertação postulam “uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política” (Freire, 1974, p. 88). Elas encaram toda e qualquer intenção que coloca a educação como apolítica, neutra e desinteressada aos interesses da classe das(os) trabalhadoras(es) como ideologizada. A educação é um ato político e agir como se ela fosse isenta de influência política é uma forma eficiente de colocá-la a serviço dos dominantes (Saviani, 2021a). Quando a educação não é voltada aos interesses das camadas populares ela forma sujeitos ajustados à ordem vigente para aceitar as condições de dominação às quais estão submetidos. Os esforços que as pedagogias de Freire e Saviani possuem na educação consideram as concepções de homem, sociedade e educação esboçadas inicialmente por Paulo Freire em Educação e atualidade brasileira (1959). Saviani (2021a, p. 171) pontua as evidentes aproximações das pedagogias:

- a) Para ser instrumento de mudança social a educação precisa manter relação orgânica com o contexto em que a sociedade se encontra;
- b) Essa relação orgânica implica num conhecimento crítico da realidade para que a educação possa se integrar a ela e não à ela se superpor;
- c) Sua superposição à realidade decorrente de transplantes sem a necessária adequação à nova circunstância torna a educação inautêntica e, por isso, inoperante;
- d) A emersão do povo precisa ser promovida pela educação à crítica, a qual, fundando-se na razão, não deve significar uma posição racionalista, mas uma abertura do homem pela qual, mais lucidamente, possa ver seus problemas. Posição que implica na libertação do homem de suas limitações pela consciência dessas limitações (Freire, 1959, p. 122-123).

Os distanciamentos percebidos entre as Pedagogias de Freire e da PHC, como dito anteriormente, se expressam nas fundamentações filosóficas e nas formulações pedagógicas. O

marxismo e a fenomenologia social são as fundamentações filosóficas comum às duas pedagogias, mas para a PHC, o marxismo é suficiente para que a leitura crítica do mundo seja realizada, já a pedagogia de Freire considera outras correntes filosóficas posicionadas na fenomenologia existencial, incorporando as contribuições do marxismo ao personalismo cristão expresso nessa fenomenologia (Saviani, 2021a). Essa particularidade da pedagogia de Paulo Freire elabora uma distinção entre o Materialismo Histórico do Materialismo Dialético, embasados pela versão pedagógica da Teologia Cristã, que busca uma “procura da razão” dentro da fé cristã, contribuições às lutas de libertação dos povos oprimidos.

No entanto, a percepção de Freire sobre o materialismo não anula nem rejeita o marxismo como ciência. Freire considera que a análise permitida pelo materialismo fornece as bases para desmontar criticamente a concepção neoliberal que deforma e instrumentaliza grande parte das relações que construímos. Em razão das formulações pedagógicas, a Pedagogia da Libertação e a Pedagogia do Oprimido surgiram no âmbito da educação popular, no seio dos movimentos populares, de uma educação do povo e pelo povo. Percebendo uma inacessibilidade das classes populares às instituições de ensino, Freire inaugura os Círculos de cultura que, em lugar da escola, os coordenadores de debates trabalham com uma “programação compacta, reduzida e codificada em unidades de aprendizado” (Freire, 1974, p. 103), em espaços diversos compostos por trabalhadoras(es) e suas filhas(os).

A visão da Pedagogia Histórico-Crítica toma a escola, e a educação escolar, como foco, entendendo que a educação escolar na modernidade submetida à burguesia se tornou uma das formas principais de dominação. O enfrentamento necessário para tal situação é tomar a prática social como ponto de partida e ponto de chegada da educação, com seus atores sociais (professoras(es) e alunas(os)) situando-se no seio desta prática social, ocupando posições distintas, mas complementares. A visão sintética que a(o) docente possui da prática social de encontro com a visão sincrética dos alunos na elaboração de uma educação social contextualizada, crítica, e também, a favor da classe trabalhadora oprimida (Saviani, 2021a).

Entendemos que os ideais que ventilam estas perspectivas críticas sejam na educação ou na escola embasam os caminhos necessários para que as pesquisas sociais, ambientais e outras ligadas aos fenômenos humanos sejam realizadas visando uma transformação e enfrentamento àquelas que afastam a educação de suas implicações políticas na sociedade em que vivemos. A aproximação destas perspectivas com a educação ambiental crítica é de suma importância para a leitura dos processos socioambientais e de sua dinâmica, qualificando uma prática social que pavimenta os caminhos para a abordagem dos problemas ambientais, suas origens e implicações na vida das pessoas, sobretudo as mais vulneráveis social, econômica e politicamente.

3.4. Encontros entre a Pedagogia do Oprimido e o Teatro do Oprimido.

Opressão é, por definição, “sujeição imposta pela força ou autoridade; tirania, jugo.

Estado, condição de quem ou daquilo que se encontra oprimido”. Quem temos por “autoridade” em nossa sociedade moderna são ninguém menos que os indivíduos que dominam os meios de produção material e também imaterial da vida, hoje sobretudo aqueles que compõem a burguesia, as mais altas categorias da estratificação social na sociedade capitalista. Dentro desta lógica de organização social, os objetivos se centram no acúmulo privado, de dinheiro e propriedades, assim temos observado a transformação de tudo e todos visando um potencial mercadológico, seu valor de troca.

A acumulação primitiva desempenha na economia política quase o mesmo papel que o pecado original na teologia. Adão mordeu a maçã e por isso o pecado abateu-se sobre a espécie humana. Pretende-se explicar a origem da acumulação por meio de uma anedota ocorrida num passado distante. Havia outrora, em tempos muito remotos, duas espécies de gente: uma elite laboriosa, inteligente e sobretudo frugal, e uma população constituída de vadios, trapalhões que gastavam mais do que tinham. A lenda teológica conta-nos que o homem foi condenado a comer o pão com o suor do seu rosto. Mas a lenda económica explica-nos o motivo porque existem pessoas que escapam a esse mandamento divino. Aconteceu que a elite foi acumulando riquezas e a população vadia acabou por ficar sem ter outra coisa para vender além da própria pele. Temos aí o pecado original da economia. Por causa dele, a grande massa é pobre e, apesar de se esfalfar, só tem para vender a própria força de trabalho, enquanto cresce continuamente a riqueza de poucos, embora esses poucos tenham cessado de trabalhar há muito. Tal infantilidade insípida nos é pregada todos os dias para a defesa da propriedade. Na história real, é um facto notório que a conquista, a escravização, o roubo, o assassinato, em resumo, a força, desempenha o maior papel (Marx, 2013, p. 713-714).

Nas palavras de Meszáros (2002), as deturpações sociais que fluem na realidade, constituem a normalidade quando os riscos são expressivos, e é particularmente dessa forma quando eles (aqueles que não tomam parte da classe trabalhadora) respeitam diretamente a racionalização e a legitimação da ordem social estabelecida, como a “ordem natural” supostamente inalterável. O Materialismo Histórico-Dialético é necessário neste contexto, pois faz surgir indagações acerca de como se estabelecem as relações sociais, da forma de organização social hegemônica e dos caminhos para superação do atual processo de produção destrutiva e mercantilização da vida (Meszáros, 2004; 2002). O risco que corremos tendo em vista que esta perspectiva está enraizada na sociedade é a de opressões justificáveis e que sejamos sempre todos, os trabalhadores, merecedores de tal martírio.

As pessoas oprimidas podem ser submetidas por diferentes meios e processos. O primeiro deles é a opressão objetiva, que marginaliza a vida e a vivência dos indivíduos a partir da incapacidade aquisitiva e/ou do cerceamento das classes populares a conhecimentos que podem emancipar estes sujeitos, dada a desigualdade de classes em nossa sociedade. Daí surge o segundo processo, as opressões subjetivas que podem ser particulares de indivíduo para indivíduo, baseado em panoramas culturais, históricos, biológicos, psicológicos e outros. Os alvos imediatos desta opressão são as mulheres, negros e negras, as comunidades tradicionais como os indígenas e quilombolas, os indivíduos que fazem parte da comunidade LGBTQIAPN+, as figuras intelectuais e de liderança que abraçam as causas sociais como o Movimento Sem-Terra (MST), as portadoras e portadores de necessidades especiais, os

indivíduos neurodiversos, todos eles trabalhadoras e trabalhadores.

Paulo Freire (1921-1997) foi um grande intelectual brasileiro que analisou os processos educativos buscando reafirmar a educação enquanto ação transformadora. Nascido em Recife, sempre teve como foco de estudo a educação brasileira, criticando as pedagogias dominantes e excludentes enraizadas nas escolas, e a escola como instituição social de formação bancária, ou seja, alienada de indivíduos, sob a realidade de uma sociedade com desafiantes índices de analfabetismo. Na velha política brasileira, o voto sempre foi objeto de dominância política de uma ínfima e privilegiada consorciação burguesa, e a massa brasileira por muitos anos foi impedida de votar pela política antidemocrática, sob a escusa de apenas cidadãos alfabetizados poderiam eleger seus representantes. De acordo com Teixeira (2007, p. 32) “Freire propôs uma nova forma de pedagogia, associando ao estudo a experiência vivida, trabalho, pedagogia e política”. E, através da alfabetização, os cidadãos com seus direitos suprimidos poderiam exercer conscientemente o direito à cidadania, ao voto.

O modelo proposto por Freire defende uma educação conscientizadora, na medida em que além de conhecer a realidade, os sujeitos se reconheçam enquanto agentes transformadores dela. Ele considera que a partir da realidade do educando, dos fatos de sua vida cotidiana, é possível articular o ensino da linguagem e também é possível utilizar as palavras para se politizar, com uma visão ampla da linguagem, como ela pode ser construída, e com uma ampla visão do mundo.

O evidente enrijecimento das capacidades humanas vai de encontro com o desmantelamento da expressividade humana, que para Paulo Freire (1981) é uma necessidade radical dos seres humanos que preconiza o nosso próprio ímpeto ontológico criativo, necessário ao reposicionamento crítico do indivíduo no mundo que constrói, e consequentemente o constrói. Defender processos pedagógicos que integram a relação entre as esferas subjetivas e intersubjetivas amplia a constituição das identidades coletivas em espaços de convivência e de debate, criando situações de embate entre a autonomia individualista preconizada nas práticas e pedagogias tradicionais. Explicitamos nossa atenção às práticas sociais menos rígidas, mais abertas às incertezas e mais vivenciais, centradas na cooperação entre os protagonistas (Jacobi, 2009).

A principal obra de Freire “Pedagogia do Oprimido” é marcada pela preocupação com a relação de domínio entre as pessoas e a liberdade, embasada por uma elaboração teórica mais aprofundada, consistente e rigorosa, com enraizamentos na fundamentação socioeconômica e política. A aproximação aos pensamentos marxistas é evidente, pela leitura da realidade que leva em consideração a dinâmica das questões que são relativas às classes sociais e o conflito entre elas (Teixeira, 2007). A obra de Freire pode ser considerada um instrumento para reflexão sobre o ser humano no que diz respeito à busca do direito à liberdade de expressão e de escolha, numa conformação histórica de uma humanidade que se encontra fragilizada. É exatamente esse resgate da humanização do ser, quando se coloca contra um longo e injusto processo de

desumanização do homem que se fez necessário pensar novos caminhos que levassem os indivíduos a pensarem criticamente sobre a realidade.

As elaborações teóricas necessárias a buscar novas pedagogias que se comprometeram com o grupo oprimido de nossa sociedade possuem grande importância no combate à desigualdade no Brasil até os dias de hoje, e em diversas áreas do conhecimento. As suas contribuições vão na direção de politizar as classes populares, questionar os mecanismos de opressão e de propor novos caminhos para uma pedagogia que visa promover a democratização da sociedade, incluindo as massas. Paulo Freire desenvolveu conhecimentos que atribuem à arte e à cultura um papel fundamental no desenvolvimento e libertação dos sentidos humanos para uma politização que integra a consciência de classe às bases sensíveis do ser social.

As contribuições da Pedagogia do Oprimido podem ser facilmente percebidas em grandes movimentos e revoluções culturais e artísticas. Augusto Boal (1931-2009) com o Teatro do Oprimido atribui à obra e aos conhecimentos que são preconizados por meio e a partir dela a essencialidade para resgatar o ímpeto político da linguagem teatral, reconectando-a com sua naturalidade popular, produzida pelo público e para o público. Silva (2004, p. 25) afirma: “as classes dominantes sempre tentaram se apropriar do teatro ao perceber o seu poder para contribuir com o processo de libertação das classes oprimidas. Era preciso controlar a mensagem passada ao público”. O teatro do oprimido surge no Brasil e sua matriz teórica latino-americana associa-se às teorias educacionais de Paulo Freire por pretender uma estética do oprimido em estreita relação com a ética (Neto, 2016).

Um importante exemplo que podemos citar em como a Pedagogia do Oprimido desenrolou-se em outras sociedades também pelos caminhos do Teatro do Oprimido foi na década de 70 no Governo Revolucionário Peruano que enfrentava uma delicada situação de analfabetismo da população peruana. Estimava-se que existia entre três e quatro milhões de analfabetos ou semianalfabetos em uma população de quatorze milhões de pessoas. O governo determinou que em um prazo de quatro anos o objetivo era o de erradicar o analfabetismo em território nacional, inspirados pelo Programa Nacional de Alfabetização de Adultos organizado por Paulo Freire e outros educadores em 1962. O programa se desenvolveu em Angicos, no Rio Grande do Norte, uma das regiões mais pobres do Brasil, alfabetizando 300 trabalhadores rurais e camponeses num prazo de 45 dias. Freire inspirou-se na experiência dos chamados “Círculos de cultura” e dos grupos de debate que surgiram do “Movimento de Cultura Popular de Recife”, no estado de Pernambuco. Os resultados da experiência conduziram Freire a propor a mesma metodologia para a alfabetização, num período de apenas 40 horas-aula (Teixeira, 2007).

O Programa de Alfabetização Integral (ALFIN) coordenou as ações e estratégias necessárias para entender o contexto social, cultural e político que pautava a realidade educacional daquele país. O Programa deliberou sobre a realidade da existência de um enorme número de línguas e de dialetos que falam os seus habitantes, aproximadamente 45 línguas, e não apenas dialetos advindos das duas principais línguas indígenas, o *chua* e o *aymará*. O

Programa determinou que os analfabetos não são “pessoas que não se expressam”, mas sim indivíduos que são incapazes de se expressarem em uma linguagem determinada, neste caso o castelhano. A constatação levanta a importância de compreender que todos os idiomas são linguagem, mas nem todas as linguagens são idiomáticas, e são diversas as linguagens além de todas as línguas que são faladas e/ou escritas.

O domínio de uma nova linguagem oferece, à pessoa que a domina, uma *nova forma de conhecer a realidade* e de transmitir aos demais esse conhecimento. *Cada linguagem é absolutamente insubstituível*. Todas as linguagens se complementam no mais perfeito e amplo conhecimento do real. Isto é, a realidade é mais perfeita e amplamente conhecida através da soma de todas as linguagens capazes de expressá-la (Boal, 2019, p. 129) (grifo do autor).

O Projeto ALFIN para contemplar essa percepção das múltiplas linguagens para uma formação a partir do real e vivido considerava os seguintes pontos essenciais:

1. Alfabetizar os indivíduos em sua língua materna e em castelhano, sem abandonar ou beneficiar alguma das línguas.
2. Alfabetizar em todas as linguagens possível, em especial as linguagens artísticas, como o teatro, a fotografia, o cinema, o jornalismo, a pintura, a música, a dança e outras.

Boal teve uma participação pessoal de grande importância na metodologia que se desenrolou no Peru no setor do teatro com diversas experiências. O teatro com sua linguagem o torna apto para ser vivenciado por qualquer pessoa, possuindo ou não atitudes artísticas. A massa apropriando-se do teatro coloca-o a serviço dos oprimidos, expressando e utilizando dessa nova linguagem para a descoberta de novos conteúdos. Na elaboração de um quadro das diversas linguagens, Boal destaca que o teatro é um potente meio de comunicação da realidade, e a constatação dela parte da articulação entre todas as linguagens possíveis: palavras, cores, formas, movimentos e sons, evidenciando a ação dramática na transformação da realidade.

Para que se compreenda bem esta *Poética do Oprimido*, deve-se ter sempre presente seu principal objetivo: transformar o povo, “espectador”, ser passivo no fenômenos teatral, em sujeito, em ator, em transformador da ação dramática. Espero que as diferenças fiquem bem claras: Aristóteles propõe uma poética em que os espectadores delegam poderes ao personagem para que este atue e pense em seu lugar; Brecht propõe uma Poética em que o espectador delega poderes ao personagem para que este atue em seu lugar, mas se reserva o direito de pensar por si mesmo, muitas vezes em oposição ao personagem. No primeiro caso produz-se uma “catarse”; no segundo, uma “conscientização”. O que a *Poética do Oprimido* propõe é a própria ação! O espectador não delega poderes ao personagem para que atue nem pense em seu lugar, ao contrário, ele mesmo assume um papel protagonista, transforma a ação dramática inicialmente proposta, ensaia soluções possíveis, debate projetos modificadores: em resumo, o espectador ensaia, preparando-se para a ação real. Por isso, eu creio que o teatro não é revolucionário em si mesmo, mas certamente pode ser um excelente “ensaio” da revolução. O espectador liberado, um homem íntegro, se lança a uma ação! Não importa que seja fictícia: *importa que é uma ação* (Boal, 2019, p. 130) (grifo do autor).

Neste contexto, o Teatro do Oprimido contribui para a alfabetização da sociedade peruana a partir da diversidade cultural e linguística marcada neste povo surge a figura de

Estela Liñares, orientadora do setor de fotografia do ALFIN. A educadora buscou superar os modos convencionais de se utilizar a fotografia na alfabetização. Para tanto, entregava-se uma máquina fotográfica às pessoas, ensinava-se a todas a utilizá-la e se faziam propostas: as perguntas feitas aos alfabetizando seria em castelhano, mas os estudantes não poderiam responder em castelhano, deveriam “falar” em fotografia, um encontro de duas diferentes linguagens. Ao perguntar “Onde é que você vive?”, obtiveram-se fotos-respostas que apresentam diversos elementos, e cada um destes elementos possuem um significado especial que deve ser discutido por todos os participantes do grupo: os objetos em foco, o ângulo escolhido, a presença e ausência das pessoas na foto etc.

Ao responder a mesma pergunta, um homem fotografou a margem do rio Rímac. A discussão da fotografia pelo grupo fez emergir importantes problemáticas: o impacto que o aumento do volume do rio em certas épocas possui na vida das pessoas que sobrevivem nas choças às suas margens, pelo desmoronamento de grandes proporções de terras e a consequente perda de vidas humanas. Uma fotografia de acúmulo de lixo em determinadas margens do rio Rímac, onde pelicanos se alimentam dele e, como o desenrolar da marginalização das classes menos favorecidas da capital do país Lima, os moradores capturam os pelicanos, matam-nos e se alimentam deles. O homem que apresentou essa fotografia apresentou uma grande riqueza linguística que relacionou a pobreza, a fome e a dificuldade para sobreviver expressada por seu povo.

Um último exemplo desta importante experiência desenvolvida pela ALFIN e que mostra a importância da leitura do mundo precedendo a leitura da palavra para problematizar nossa sociedade de classes, preconizada por Paulo Freire, é a de uma moradora emigrante também das margens do rio Rímac. A fotografia apresentada pela mulher mostra uma rua da principal “favela” onde morava: de um lado viviam os antigos moradores da cidade de Lima, e de outro as pessoas que emigraram de diversas partes do interior do país. Os antigos moradores de Lima sentiam-se com seus empregos ameaçados com a chegada de outros pobres do interior em busca de trabalho e de melhores condições. “A rua dividia esses irmãos, igualmente explorados, que se encontravam frente a frente, como se fossem inimigos. A foto da rua divisória mostrava a necessidade de reorientar a violência que pobres exerciam contra pobres” (Boal, 2019, p. 132). A análise e a discussão coletiva dessa foto auxiliaram a mulher e aos demais a realizar uma leitura mais contextualizada de sua realidade, também comparando com as fotos que apresentavam os bairros elegantes, que mostravam os reais inimigos destes povos.

O idealizador do Teatro do Oprimido, Augusto Boal, considera assim como Paulo Freire que a leitura do mundo, e a garantia de espaços estéticos que aprofundam essa leitura, fornecem um ponto de partida para uma leitura da realidade, e consequentemente da palavra, às bases de uma pedagogia idealizada para as mulheres e homens que necessitam de autonomia e vítimas de diversas opressões. No caso da fotografia, é suficiente que uma pessoa que jamais tenha utilizado uma máquina fotográfica aprenda para onde deve olhar para poder enfocar e qual botão apertar

para apresentar qual a realidade que faz parte, ou até mesmo para a compreensão de uma educação que preconiza a leitura do ambiente e das relações entre os indivíduos na construção da sociedade que constrói aquele ambiente. Mas no caso do teatro, como isso se realiza?

O sistema do Teatro do Oprimido objetiva a conversão do papel dos espectadores em agentes atuantes e determinantes dos rumos cênicos. O espectador é frequentemente um mero observador do discurso que é construído nas peças de teatro, nas orquestras musicais, nos comícios políticos, nas assembleias, na sociedade. Se a arte remonta o surgimento da humanidade, então ela pode falar sobre a organização das sociedades desde o início, ao longo de todos estes anos, da sociedade contemporânea. Se o espectador pode ser transformado neste agente que transpõem suas vontades e anseios para aqueles que o “representam”, na sociedade aqueles que são subjugados ao papel de “depositários” ou ouvintes das propostas e determinações dos que vêm de cima também podem emancipar-se sobre as opressões objetivas e simbólicas da sociedade contemporânea burguesa. No entanto, este não é um caminho tão simples, não significa apenas uma mudança de postura motivada pelo Teatro do Oprimido. Boal (2019) defende que as nossas ideias, ações e posturas são influenciadas pela cultura das sociedades que as produzem.

O método de interpretação da realidade, o Materialismo Histórico-Dialético de Marx e Engels embasa esta ideia de que a realidade não é uma mera síntese de acontecimentos aleatórios, mas sim produto do conflito entre as classes, onde se sobressai as vontades daqueles que dominam e impõem suas vontades particulares. Essa imposição toma o corpo dos indivíduos como início desse processo de dominação, pois o corpo é conjunto dos sistemas orgânicos que constituem um ser vivo, possuindo importante influência dos sentidos produzidos por este corpo na construção de sua consciência, ou falta dela. O sistema do Teatro do Oprimido segue por este princípio definindo que o corpo que temos é este corpo dominado, objetificado, ou pior, mecanizado, como se fôssemos máquinas programadas e desagregadas de nossos sentidos. Este corpo não sobrevive de acordo com os princípios da eticidade, do bem e da justiça entendidos como necessários para buscar o bem-estar social de todas e todos sem exclusões.

3.5. Aspectos poéticos, metodológicos e técnicos do Teatro do Oprimido.

A primeira premissa metodológica do sistema de Boal com o Teatro do Oprimido é a desmecanização do corpo. Entendemos que essa mecanização corporal é muito expressiva e presente, no entanto os indivíduos não possuem consciência dela. Não há tempo hábil no cotidiano para que os indivíduos parem, olhem para si mesmos com uma ótica analítica para as mecanizações de quase tudo que realizamos a partir do nosso corpo. No entanto, a tomada de consciência desta condição é o passo mais importante para iniciar a nossa independência corporal, identificando por exemplo em ações corriqueiras, como o caminhar.

Boal entende que, ao iniciar desta maneira, responde sobre a dificuldade de levar o

“fazer teatral” para trabalhadoras e trabalhadores que possivelmente não são familiarizados com a arte, ou nunca ouviram falar. Ainda assim, podem possuir uma visão distorcida pela televisão ou meios de comunicação sobre o que é o teatro. Mesmo o “educador teatral” fazendo parte do mesmo contexto destes trabalhadores é uma tarefa difícil fazer com que eles se permitam vivenciar ou até mesmo reelaborem suas ideias sobre o fazer teatral. Começar com o próprio corpo destas pessoas é uma possibilidade de interessar as pessoas pela experiência. Para trabalhar a desmecanização do corpo, Boal conta com jogos e dinâmicas teatrais nas quais o participante explora, reproduz e cria movimentos para que “se torne cada vez mais consciente de seu corpo, de suas possibilidades corporais e das deformações que o seu corpo sofre devido ao tipo de trabalho que realiza” (Boal, 2019, p. 136). Esta etapa colabora para a percepção da “alienação muscular” imposta pelo trabalho sobre o corpo das trabalhadoras e trabalhadores.

Uma vez o corpo consciente das mecanizações introjetadas, ele pode se tornar capaz de conhecer e desenvolver sua expressividade de acordo com suas necessidades. Expressividade para comunicar, coletivizar ou para construir e/ou reafirmar identidades.

A segunda etapa do sistema do Teatro do Oprimido colabora para a transformação do nosso corpo instrumentalizado em um corpo orgânico, expressivo. Por meio de dinâmicas coletivas, a etapa de “tornar o corpo expressivo” é imprescindível neste processo do despertar do espectador à condição de agentes atuantes e transformadores. De acordo com Boal (2019), estamos habituados a tudo comunicar pela palavra, determinando um subdesenvolvimento da capacidade de expressão corporal. A expressão mobiliza os sentidos adormecidos do ser humano, sentidos amortecidos por aqueles mais valorizados no mundo pragmático que construímos, perdem sua importância sobretudo na solidariedade entre os indivíduos. Vale destacar que a solidariedade é elemento primordial para o funcionamento de todas as técnicas do Teatro do Oprimido.

O teatro do oprimido tem sua origem no solo fértil da ética, da política, da história e da filosofia. A sinergia criada pelo teatro do oprimido aumenta o seu poder transformador na medida em que se expande e que entrelaça diferentes grupos de oprimidos: é preciso conhecer não apenas as suas próprias, mas também as opressões alheias. A solidariedade é parte medular do Teatro do Oprimido (Boal, 2014, p. 13-14).

Solidariedade, por definição, é “estado de uma ou mais pessoas que compartilham de modo igual, e entre si, as obrigações de um ato, empresa ou negócio e, por sua vez, arcam com as responsabilidades que lhes são particulares; interdependência”, segundo o dicionário online de português. Vivemos em uma sociedade dividida em dois grupos: um grupo que acumula riquezas e, por dominar de maneira hegemônica os meios de produção e as mídias, determinam uma divisão desigual dessas riquezas que os favorecem, e outro grupo que é a classe operária, formada por trabalhadoras(es) que vendem sua força de trabalho a troco de condições mínimas para sobrevivência, e que tem perdido seus direitos sociais cada vez mais.

De nada adianta se o teatro colaborar com o desenvolvimento da plasticidade corporal e expressiva, se os indivíduos de nada souberem como ou o que fazer com eles. A conquista ou o

desbloqueio destas capacidades particulares pode ser expressa nas técnicas que Boal desenvolveu para abordar as opressões de nossa sociedade contemporânea, contrapondo os modismos tradicionais de ser fazer teatro. Assim o teatro se reafirma como linguagem e como discurso, contribuindo para o fenômeno da comunicação humana e, ainda assim, evidenciando o perfil destes discursos, quem os produz e as possibilidades de enfrentar os juízos de valores assimilados por eles, emancipando os nossos próprios, legítimos da classe trabalhadora.

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 (faz menção à uma das dinâmicas de Teatro-Fórum); quando tenta organizar uma greve, está concretamente organizando uma greve. Dentro de seus termos fictícios, a experiência é concreta (Boal, p. 154, 2019).

Assim, para canalizar esta necessária expressão, surgem as distintas técnicas do Teatro do Oprimido: Teatro-Fórum, Teatro-Imagem, Teatro Jornal, Teatro Invisível, Arco-Íris do Desejo e o Teatro Legislativo. Na presente pesquisa delineamos o Teatro-Fórum e o Teatro-Imagem em seus pressupostos teóricos e metodológicos como aqueles centrais para o processo formativo-investigativo-interventivo realizado, a partir do estudo da realidade socioambiental de uma comunidade escolar na formação inicial e continuada docente. Assim, nos atentamos à necessidade de rigor científico, mas também a importância da expressividade e das linguagens alternativas que produzimos enquanto educadores sociais e políticos.

Atualmente o Teatro do Oprimido tem reconhecimento internacional, sendo estudado em diversas universidades ao redor do mundo. Não encontramos informações suficientes sobre em quais espaços e em qual profundidade ele tem sido trabalhado no Brasil, mas face às dificuldades e precarizações do ensino básico, em especial no ensino de/da arte, não há reivindicações suficientes de que o Teatro do Oprimido seja prescindido nos documentos norteadores curriculares. No entanto, o Centro do Teatro do Oprimido do Rio de Janeiro - CTO, fundado por Augusto Boal em 1986, continua até os dias de hoje desenvolvendo iniciativas formativas e formando multiplicadores na perspectiva do Teatro do Oprimido, reelaborando e evidenciando-o enquanto ferramenta política.

O dossiê “Teatro do Oprimido – Reinvenções da Resistência” reúne um conjunto de artigos escrito por pessoas com diferentes vivências do Teatro do Oprimido, contextualizadas na realidade latino-americana. O dossiê é dividido em três partes, a primeira apresenta textos sobre a importância da história do Teatro do Oprimido, desde a ditadura militar, bem como a criação do CTO e a reinvenção das técnicas do método, intitulada de Teatro do Oprimido e Memória. A segunda parte Teatro do Oprimido e Educação, destaca a potência da construção crítica em instituições como escolas, universidades e prisões. A terceira e última parte, Teatro do Oprimido e Outros Lugares: Floresta e Espiritualidade, apresenta uma interessante vanguarda do método que ultrapassa as fronteiras da materialidade, do egocentrismo humano, da visão racional e objetiva, dialogando sobre temas metafísicos numa perspectiva da dramatização (Martins; Conceição, 2022).

É de suma importância que esses movimentos não desapareçam, que estas instituições

sejam apoiadas e sustentadas, para que o Teatro do Oprimido continue caminhando com as necessidades de uma sociedade em constante transformação, reinventando-se para a existência, e resistindo aos movimentos contemporâneos do liberalismo, que também desejam apropriar-se do Teatro do Oprimido.

4. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Esta investigação ocorreu num contexto de formação inicial e continuada docente no Programa de Residência Pedagógica em parceria entre Universidade e Escola. O trabalho foi desenvolvido a partir do diálogo entre uma investigação social desenvolvida com a escola e com o seu entorno e as oficinas de teatro que se alimentaram dos elementos emergentes desta investigação. Para a coleta destes dados nos utilizamos da observação participante, de conversas sobre o diário de campo, construído pelos(as) participantes e de questionários. Para construção, leitura e interpretação da investigação tomamos referenciais teórico- metodológicos centrais a pesquisa qualitativa e o materialismo histórico-dialético. Cada um destes elementos será pormenorizado na sequência.

4.1. Contexto da pesquisa

Os sujeitos da presente pesquisa eram parte do projeto de Residência Pedagógica - RP, Programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES na formação docente inicial e continuada dos cursos de licenciatura das Instituições de Ensino Superior. O programa tem por objetivo o fortalecimento e aprofundamento da formação teórico-prática destes estudantes, a fim de valorizar a preparação dos licenciandos para sua futura atuação profissional e construção da identidade docente. No curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFLA, o projeto da Residência Pedagógica possui uma proposta dinâmica na formação de professoras e professores de ciências e biologia, na qual participam uma rede de atores/atrizes como alunos(as) de graduação, professores(as) da Educação Básica, discentes de Pós-graduação e pós-graduados do Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Ambiental - PPGECA, todos contando com a colaboração da orientadora da presente pesquisa.

O contato entre essas diferentes partes faz emergir diálogos necessários para compreender a importância da educação, funções e contribuições de educadoras(es) e educandas(os). A articulação de espaço e a construção das atividades voltadas para o grupo buscam evidenciar os elementos históricos, políticos e culturais que são necessários ao exercício da função social docente e na leitura da realidade escolar. Além das atividades voltadas para o grupo, os residentes se dividiram em duas escolas localizadas na cidade de Lavras - MG onde desenvolveram atividades previstas pelo programa, ainda anteriormente à

presente pesquisa. Uma escola da rede municipal de ensino, referida como Escola 1, e uma escola da rede estadual de ensino, referida como Escola 2. Neste artigo abordaremos a pesquisa que se desenvolveu nas duas comunidades escolares, mas é importante informar que, por organização interna dos acompanhamentos das pesquisas, tomamos como foco principal desta pesquisa o contexto da primeira comunidade escolar (Escola 1), onde pude acompanhar todas as etapas da pesquisa, ao passo que também participamos de todas as atividades de campo e de aprofundamento com as atividades do Teatro do Oprimido.

A Residência Pedagógica busca contribuir também para a formação continuada de educadoras(es) que atuam na rede básica de ensino. No projeto da Residência Pedagógica de Ciências Biológicas da UFLA contamos com a participação de uma professora e um professor das disciplinas de ciências e biologia das escolas onde as pesquisas se desenvolveram, preceptores do programa, e também de uma professora que adentrou mais tardiamente o grupo, mas que participou de grande parte das atividades voltadas ao projeto e contribuindo para a presente pesquisa. De acordo com Formosinho (2009), as iniciativas de formação continuada para os educadores e educadoras em exercício são necessárias por serem inerentes à natureza dinâmica e contraditória do fazer pedagógico. Elas podem instigar a busca por novos conhecimentos profissionais, novos carecimentos, que ultrapassem a intencionalidade de satisfazer as necessidades imediatas e emergenciais (Mororó, 2017). A presença das(os) professoras(es) neste processo podem promover também um processo de continuidade de suas formações pela conexão entre suas práticas cotidianas e na interface entre a escola e a universidade.

É importante ressaltar que a presente pesquisa iniciou-se a partir deste contexto mais amplo de formação inicial e continuada docente. Amparados na Pedagogia Histórico-Crítica, a presença dos residentes objetivou a imersão e participação na realidade da comunidade escolar, a partir do levantamento das questões socioambientais como subsídio no desenvolvimento de ações formativas (para as futuras(os) professoras(es), para a escola, para além da escola, preferencialmente para ambos) a partir da pesquisa social. A pesquisa no entorno das escolas é necessária pois, corriqueiramente enxergamos a escola e a comunidade onde ela está inserida de maneira desvinculada, excluindo o ambiente escolar da comunidade e vice-versa, sendo que a comunidade é o sujeito que ocupa as escolas e conseqüentemente a constrói. A pesquisa é a atividade básica da ciência para a construção de um determinado conhecimento. Ela normalmente segue caminhos metodológicos definidos na busca de responder a perguntas que surgem da interação do ser humano com outro ser humano no mundo em que vive.

A pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. As questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionados. São frutos de determinada inserção no mundo real, nela encontrando suas razões e objetivos (Minayo, 2011, p. 16).

Os indivíduos da sociedade levantam muitas indagações que surgem da dinâmica das

relações dentro e fora da sociedade. Os temas de relevância social emergem quando os indivíduos exercem um impulso investigativo sobre as evidências que são percebidas na realidade em movimento. A pesquisa sobre esses fenômenos sociais, a pesquisa social, ganha significados porque ela é capaz de ensinar, ao proporcionar a leitura crítica da realidade vivenciada, fomentando a construção de caminhos para o enfrentamento e a superação dos métodos tradicionais vigentes (Festozo; Queixas, 2023).

Os temas de relevância social são diversos, mas a temática ambiental seja talvez a mais urgente e necessária no tempo em que vivemos. Ela comumente é trazida de maneira genérica, afastada da realidade e sem considerar seus recortes sociais e históricos. Os esforços para que a pesquisa social seja inserida para discutir as questões históricas que surgem da relação humanidade-ambiente vem crescendo nos últimos anos, apresentando resultados interessantes. A pesquisa social considera o indivíduo como síntese histórica da construção da materialidade existente, e por meio dos elementos socioambientais que são percebidos no local em que vivem é possível a elaboração de processos educativos ambientais, críticos e transformadores, por serem processos sócio-históricos (Tozoni-Reis, 2008). Além da necessária superação da tradição empirista da pesquisa científica, para uma educação ambiental que garanta a criatividade e flexibilidade nessa prática social, mesmo assim sendo conduzidas com o rigor metodológico que as legitima. De acordo com Silva (2012), essa imersão nos põe face à uma grande rede de conhecimentos aprendidos ao longo dos tempos, almejando relacionar e dialogar com as necessidades que as constituem e emergem a cada dia no interior e no entorno das escolas, que por sua vez constituem uma parte do campo da educação.

Dessa maneira, compreender as questões da comunidade escolar auxilia a compreender como elas influem na dinâmica daquela comunidade e na potencialidade que a compreensão socioambiental possui para os alunos e participantes da comunidade para a transformação daquela realidade. O arcabouço teórico-metodológico para formação dos integrantes e respaldo na busca por estas informações contou também com um minicurso de Cartografia Ambiental, ministrado pela professora Dra. Daniele Cristina de Souza, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM, que auxiliou a atentarmos às principais questões sociais e ambientais que deveríamos buscar na construção de um mapa informativo sobre o Inventário Socioambiental local, e também na elaboração de um roteiro de entrevistas que foram realizadas inicialmente dentro das escolas, com os profissionais envolvidos, e subsequentemente fora das escolas, com os moradores das comunidade.

Para Meyer (1991) as intervenções pedagógicas de EA precisam atentar para esses aspectos e considerar o processo de ensino-aprendizagem num contexto mais amplo. A educação está vinculada a uma realidade socioeconômica e cultural gerada e organizada através de relações sociais no tempo e no espaço. Nos encontros que aconteceram na UFLA entre as(os) residentes e as(os) professoras(es) discutimos sobre os rumos da pesquisa e sobre as

questões que foram encontradas nas entrevistas, procurando formar os sujeitos articulando ensino com pesquisa na formação, investigação e produção de conhecimento sobre as realidades socioambientais das escolas. Ao mesmo tempo que a pesquisa se desenvolvia, foram realizadas paralelamente, e de maneira articulada com a pesquisa, inicialmente oficinas e subsequentemente sessões de Teatro do Oprimido para todo o grupo da Residência Pedagógica (professoras, professores e residentes) guiados por seus pressupostos sociais e estéticos como estratégia de sensibilização, compreensão da realidade social e ambiental, permeada pela luta de classes, de forma a desenvolver consciência de classe e compromisso profissional - docente, sendo meio para aprofundamento das leituras de ambiente-sociedade da pesquisa.

O Materialismo Histórico-dialético - MHD embasou em todas as etapas da pesquisa nosso fazer teórico-metodológico em uma formação em educação ambiental sob os pressupostos marxistas de leitura do mundo e de suas relações sociais. “O Materialismo Histórico-Dialético se mostra vigoroso na compreensão das relações sociais de homens e mulheres com a natureza e das mediações que caracterizam as ações dos indivíduos sociais no mundo” (Altvater, 2006). Tal perspectiva direciona nossas leituras do ambiente às suas determinações históricas e sociais, considerando as urgências da atualidade como subproduto do atual modo de produção capitalista que “esvazia a ação política no Estado e vincula a condição de cidadania ao padrão de consumo afetando a possibilidade material de sobrevivência das pessoas e colocando sob risco de extinção inúmeras outras espécies” (Loureiro, 2014, p. 54-55).

4.2. Instrumentos para coleta de dados

Para coleta de informações para esta investigação que implica também em ação, e considerando o variado rol de pesquisas qualitativas nos utilizamos da observação participante, uma técnica de contato e análise dos dados que pode trazer à luz questões importantes suscitadas na experiência dos residentes nas atividades da oficina de Teatro do Oprimido. A observação apresenta variações segundo seu grau de participação do pesquisador no campo observado. Como estive presente nas oficinas de Teatro do Oprimido como diretor, ator e *spectator*, e na saída à campo nas escolas e seu entorno considero como parte da pesquisa ao analisar também meu processo de inserção. De acordo com Tozoni-Reis (2009), na observação o pesquisador assume o papel de observador sem nenhuma intervenção intencional no fenômeno observado, já na observação participante a participação do pesquisador é considerada, coletando dados sobre o processo de ensino de que ele participa como professor. Dessa maneira, neste método onde a observação assume também a face participativa, conhecido como Observação Participante, valoriza a relação entre todas as partes na investigação, também nas cenas que se desenvolveram ao longo das oficinas, que por sua natureza convida os atores e atrizes sociais a intervirem de acordo com suas vontades. A observação participante se difere da mera observação, pois, ao mesmo tempo em que se observa um determinado fenômeno, a

existência do pesquisador dentro deste contexto é parte da pesquisa-observação.

Os residentes do Programa de Residência Pedagógica (RP) e as professoras preceptoras, sujeitos da presente pesquisa, participaram de uma sequência de oficinas de vivência teatral dentro da temática do Teatro do Oprimido, objetivando o autoconhecimento de cada um em relação ao teatro enquanto linguagem formativa (Serradourada, 2011). Com base nisso, destacamos o Teatro do Oprimido como um dos eixos da perspectiva teórico- metodológica de formação de professores por compreendê-los como seres produtores de cultura e de intervenção na formação de sujeitos (Canda, 2010).

As oficinas foram divididas em duas partes, que aconteceram entre maio e dezembro do ano de 2023. A primeira parte foi realizada entre maio e agosto, pela necessidade de uma introdução do grupo às dimensões teatrais inerentes à sua prática e um exercício de familiarização às especificidades do Teatro do Oprimido. Os encontros da Residência Pedagógica aconteciam três vezes na semana, mas as atividades eram divididas entre os demais projetos que aconteciam, limitando as oficinas desta pesquisa a uma vez por semana. Ao todo, tivemos 20 participantes, 17 professoras(es) em formação inicial e 3 professoras em formação continuada.

Vale ressaltar que, o tempo disponível de encontro do grupo foi um limitante para aprofundamento nas leituras coletivas e práticas direcionadas ao grupo, por ser um fenômeno de múltiplas possibilidades requerendo uma maior disponibilidade para explorá-lo. A segunda parte das oficinas aconteceu entre setembro e dezembro de 2023, ela necessitou de menos tempo, pois (as)os professoras(es)-pesquisadoras(es) já haviam avançado suficientemente nas pesquisas na comunidade (desenvolvidas durante a primeira parte da oficina de Teatro do Oprimido) e capilarizaram nas cenas do Teatro do Oprimido um recorte dos elementos socioambientais emergentes daquelas comunidades, subsequentemente buscando um aprofundamento das reflexões e análises destas questões. O presente trabalho realiza um estudo sobre o momento que as oficinas aconteceram, mais precisamente nas sessões de Teatro-Fórum que finalizaram a parte teatral da pesquisa.

O Teatro do Oprimido abre possibilidades para que os indivíduos identifiquem seus papéis de atrizes/atores e espectadoras(es) de nossos atos cotidianos, moldados cultural e historicamente, por meio das relações de opressão entre opressores e oprimidos. Os indivíduos identificam e vivenciam suas relações em sociedade cotidianamente, e dessa maneira percebem algumas questões e podem compartilhar elementos tanto do âmbito individual quanto do coletivo. Esta pesquisa busca refletir sobre como o Teatro do Oprimido pode embasar a formação de professoras e professores numa perspectiva crítica das questões ambientais, uma questão coletiva que vem ganhando força em suas discussões vertiginosamente nas últimas décadas.

A proposta das oficinas sobre o Teatro do Oprimido foi elaborada na forma de oficinas de média-longa duração para introduzir as(os) alunas(os) no universo teatral, visando caminhar

para a especificidade do método proposto. O Teatro do Oprimido é uma metodologia teatral bastante ampla e diversa que possui vertentes específicas que são os “galhos” da grande árvore do Teatro do Oprimido. Cada um desses galhos possui propostas diferentes, portanto, todas elas foram trabalhadas visando um contato mais efetivo com as partes existentes para que os alunos tenham uma compreensão mais abrangente e real do Teatro do Oprimido.

Dentro das especificidades das diferentes propostas teatrais do Teatro do Oprimido, o Teatro Fórum (TF) foi explorado com uma estratégia de diálogo cênico e social que estimula a(o) atriz/ator e a(o) “espectadora/espectador” a (re)interpretarem, determinadas realidades socioambientais históricas e cotidianas, ao mesmo tempo que são estimulado a argumentar a respeito das controvérsias propostas e a ponderar sobre diferentes perspectivas inseridas para alimentar a ação, e também a argumentação das atrizes e atores. Colocadas as instâncias de questionamento, as(os) participantes atuaram em conjunto em busca da solução cênica possível: uma oficina teórico-prática com atividades e dinâmicas teatrais que buscou promover a reflexão dos indivíduos sobre si próprios, sobre a sociedade e sobre o ambiente onde estão inseridos. Consequentemente, temos como pano de fundo a consciência de classe, pois a protagonista é sempre uma oprimida, sendo exercitada para que todos sejamos capazes de entender a sociedade em que vivemos, galgada na relação entre opressores e oprimidos. Nestas atividades buscamos trabalhar de forma que os participantes identificassem suas próprias opressões, e também as opressões alheias, pela solidariedade, elemento essencial do fenômeno do Teatro do Oprimido. Senti-las, refleti-las e questioná-las para, por fim, se enxergarem enquanto capazes de superá-las.

Durante as atividades da oficina, e principalmente nas seções de Teatro-Fórum, realizamos gravações para que fosse possível retornar outras vezes aos momentos, de forma a interpretar a experiência das(os) residentes, e considerando os fundamentos da metodologia de pesquisa qualitativa e do Materialismo Histórico-Dialético como caminho metodológico nas investigações sobre as possibilidades que o Teatro do Oprimido abre para uma formação ambiental crítica. Os dados qualitativos consideram etapas de síntese, apresentação, elaboração e constatação, com o objetivo de atribuir significado e significância para o contexto no qual a pesquisa se insere (Farias, 2020). A partir do reconhecimento do contexto de comunidades escolares com suas questões sociais e ambientais, a interpretação destes dados compreende um conteúdo para a formação docente destas(es) educadoras(es) em formação, na apropriação do Teatro do Oprimido como forma e desenvolvimento de habilidades e ações para e no contexto escolar.

Entre as oficinas se fez necessário ouvir as(os) residentes sobre como elas(es) se enxergaram no próprio processo nas atividades e como o Teatro do Oprimido se relacionava com o aprofundamento da atividade de campo nas comunidades. Para tal coleta, nos utilizamos também de um questionário aplicado assim que findaram todas as atividades, apenas uma vez, que nos trouxe uma grande variedade de impressões.

O questionário é um instrumento comum nas pesquisas qualitativas, consiste num conjunto de questões predefinidas e sequenciais apresentadas aos(as) participantes, neste caso os(as) residentes, diretamente pelo pesquisador ou indiretamente via correspondência. É necessário se atentar a alguns cuidados ao utilizar o questionário. As questões pretendidas apresentadas precisam estar claras para ele mesmo e para os entrevistados, “levando-se em conta o nível social e escolar dos sujeitos e suas experiências sócio-históricas; e também, que o pesquisador garanta estrutura lógica sequencial e progressiva, com precisão, clareza, coerência e simplicidade” (Chizzotti, 1998, p. 40).

O questionário foi composto por apenas três perguntas, respondidas por meio de um formulário *online*. 1) “Você já havia participado de alguma atividade teatral anteriormente? Caso sim, comente um pouco sobre sua experiência”. 2) “Você percebe diferenças entre o Teatro tradicional e o Teatro do Oprimido”? 3) “Conte um pouco sobre como o Teatro do Oprimido se relaciona com sua formação docente”. A pergunta inicial buscou fazer um levantamento sobre os participantes que já tiveram contato com a linguagem teatral. É de suma importância saber em quais locais o teatro acontece, se acontece e de que maneira. A pergunta buscou também saber se alguma ou algum participante já conhecia havia vivenciado o Teatro do Oprimido, sendo um possível colaborador com a dinâmica das atividades, no entanto, nenhum deles havia tido a experiência anteriormente.

Já a segunda questão buscou compreender quais aproximações e distanciamentos os(as) participantes percebiam no que se referia ao teatro. Ao longo das oficinas e sessões de Teatro-Fórum e Teatro-Imagem os participantes perceberam que o Teatro do Oprimido compartilha grande parte dos instrumentos do Teatro tradicional (ou convencional), sendo o primeiro uma das muitas possibilidades do segundo, mas se fez necessário entender se as diferenças também foram sendo percebidas ao longo do desenvolvimento.

Quanto à terceira questão do roteiro foi pensado para que os(as) alunos(as) olhassem para o próprio processo formativo que cada uma vivenciou, e pensarem como e se foi possível perceber o Teatro do Oprimido em diálogo com a prática investigativa socioambiental que desenvolvemos. Embora algumas respostas tenham sido subjetivas e na direção de valorizar o teatro como espaço de amadurecimento de habilidades intra e interpessoais, destacamos a necessidade de transpor as percepções no âmbito da formação docente em que todos compartilharam. Cada uma destas impressões traduz a experiência de cada residente que une a experiência artística subjetiva com a leitura crítica da realidade buscada, com seus recortes históricos e sociais.

4.3. Bases teórico-metodológicas da investigação

A pesquisa qualitativa, é a base teórico-metodológica das ciências humanas e sociais e têm sido, muitas vezes, um instrumento mal compreendido. Por pesquisa qualitativa entendemos uma metodologia com características próprias, científica, e ao mesmo tempo,

complexa, dinâmica e com a plasticidade necessária à investigação dos fenômenos humanos e sociais, própria para a educação e para a educação ambiental (Tozoni-Reis, 2004). As abordagens de pesquisa com viés qualitativo buscam questionar e denunciar a objetividade neutra intrínseca que a ciência moderna postula, a abordagem qualitativa não rejeita o rigor científico e baseia-se, portanto, em aspectos teórico-metodológicos consistentes, sobretudo epistemológicos, que possibilitam análises fundamentadas, mas menos amarradas, podendo ultrapassar o meramente observável (Festozo, 2015).

No universo científico existem alguns embates entre as metodologias quantitativas e as qualitativas, muitas vezes colocados de maneira excludente e desconsiderando os potenciais particulares e os potenciais em aliar estas duas possibilidades de pesquisa, quando cabível. É natural que a pesquisa qualitativa apresente uma rigorosidade metodológica na investigação da realidade, mas esta característica não busca negar a objetividade inerente às metodologias quantitativas, pelo contrário, ela busca incorporá-los, “trazendo determinadas contribuições de meios consagrados pela ciência para a investigação, e também enfrentando os seus limites em captar a realidade dinâmica como ela é” (Festozo, 2015, p. 57).

De acordo com Martins (2004, p. 292), as chamadas metodologias qualitativas privilegiam, de modo geral, da análise de micro processos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais. realizada pela perspectiva da pesquisa qualitativa. Para Silverman (2009), a pesquisa qualitativa é relativamente flexível e abrangente, levando em conta que estuda como as pessoas costumam comportar-se em seu ambiente natural e contribui para o estudo dos processos, assim como dos resultados. A presente pesquisa se embasa em caminhos teórico-metodológicos que buscam estabelecer uma leitura da realidade escolar, aliando as dimensões social, histórica, cultural e política, na busca de uma reflexão sobre como a consideração entre estas diferentes dimensões são essenciais para uma formação ambiental crítica dos sujeitos, neste caso, professores e professoras em formação.

Partindo da premissa de que a realidade, bem como seus fenômenos que se desenrolam, é constantemente transformada pelos seus sujeitos sociais, contrapondo as ideias que defendem uma realidade estática e sem transformações, compreendemos que o Materialismo Histórico-Dialético (MHD) é arcabouço teórico-metodológico adequado à esta pesquisa, uma vez que fornece subsídios teóricos para compreensão da realidade, considerando suas contradições e seu constante movimento, permitindo uma leitura contextualizada, ainda que haja a delimitação de recortes necessários. De acordo com Festozo (2015) os processos grupais, sob a compreensão da lógica do Materialismo Histórico-Dialético, são dinâmicos e em constante movimento e, portanto, existem relações internas e diversas entre as partes. Surge com o materialismo um novo nível de percepção sobre o social, e sobre os mecanismos de dominação e para o entendimento da dinâmica coletiva entre sujeitos sociais oriundos de realidades distintas.

O Materialismo Histórico-Dialético propõe a perspectiva da materialidade de uma análise sociológica da realidade. O fator histórico é imprescindível no entendimento da

sociedade à maneira que está posta, tendo a dialética como a funcionalidade dessa transformação histórica (relação tese-antítese-síntese), ou seja, a transformação da história por meio da contradição de ideias, interesses e visões de mundo entre as classes sociais (Marx, 2008). Essa nova perspectiva de visão da realidade veio aos poucos sendo difundida e abraçada por diversos teóricos, ao mesmo tempo em que foi e ainda é severamente criticada pelas ideologias dominantes, possibilitando sua inserção em diversas áreas do conhecimento, contribuindo para a construção de novos ideários e novos caminhos para a transformação da realidade.

O materialismo pode ser considerado como o principal arcabouço teórico- metodológico no desvelamento histórico do conflito entre a classe dominante e a dos dominados, e a partir dele, foi possível trazer o conhecimento a um novo patamar. A partir do MHD além da compreensão da realidade, pode-se propor mudanças pela via da Educação, a fim de contribuir com a construção de uma nação socialmente justa e substantivamente civilizada (Taffarel; Lacks, 2007). Um conhecimento que antes era manipulado e instrumentalizado pela classe dominante para promover a manutenção de seus mecanismos de dominação, apresenta novas faces de entendimento, baseado na materialidade dos fenômenos e no princípio da causalidade. Dessa maneira, com a difusão desta nova perspectiva houve um estremecimento nos mecanismos de reprodução da ideologia dominante e assim fizeram surgir novas linhas de pensamento a respeito da produção de conhecimento do mundo. Considerando estas questões, a Pedagogia Histórico-Crítica e, principalmente, o Materialismo Histórico- Dialético os enunciados em cada um destes registros da pesquisa é moldado pelo recorte histórico e social no qual cada participante, e o grupo como um todo, pertence. Esse fator é fundamental na compreensão dos significados de cada contribuição registrada ao longo do processo.

5. DISCUSSÃO DOS DIÁLOGOS ENTRE PESQUISA SOCIAL, TEATRO DO OPRIMIDO E EDUCAÇÃO SOCIOAMBIENTAL CRÍTICA

Neste tópico serão explorados os encontros possíveis de nossa pesquisa nas comunidades escolares, tomando o Teatro do Oprimido como caminho formativo de encontro à educação ambiental, para professoras e professores em formação inicial e continuada, com pressupostos de uma leitura crítica da realidade.

5.1. Primeiras intervenções educativas na escola e investigação da realidade socioambiental

A Escola 1 é uma instituição que atende os níveis de Ensino Fundamental I e II, localizada em uma região consideravelmente distante do centro da cidade de Lavras, promovendo ensino e uma educação para as crianças e jovens predominantemente residentes daquela região. Algumas das alunas e alunos do programa da Residência Pedagógica (RP) já

estavam relacionados com a Escola 1 através do Estágio Supervisionado, como componente curricular do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Além do contato prévio destes estudantes, conversamos com a gestão da escola, com uma professora - membra do Programa de RP - e contamos também com a colaboração de pessoas da comunidade indicadas pelas pessoas que trabalham na escola. Com este alicerce as(os) alunas(os) puderam se dedicar a explorar/conhecer os espaços da escola, a se aproximar das(os) alunas(os) e professoras(es), assim criando laços primeiramente com os indivíduos internos da comunidade escolar.

Este primeiro contato foi de uma grande importância, pois, tanto as(os) alunas(os) quanto às demais pessoas que compõem a comunidade escolar possuem suas leituras, concepções e interpretações sobre as questões socioambientais daquela comunidade, elementos mais gerais daquela realidade. Neste primeiro momento, as leituras iniciais das informações que buscamos fez surgir alguns questionamentos prévios de que a comunidade, sem dúvida, mesmo com pouco tempo de instauração, se trata de um ambiente com suas questões sociais do território, o que exigiria de um rigor prático e metodológico na coleta de dados por parte das(os) residentes, suficiente para construir e aprofundar sobre as questões emergentes.

A primeira saída de campo, em 6 de julho de 2023, para explorar os bairros Cidade Nova, Judith Cândido e Vista do Lago teve a observação como seu princípio balizador. Os residentes caminharam em grupos separados por grande parte das ruas dos bairros com o objetivo de observar, identificar e guardar as primeiras impressões visuais do ambiente natural e construído daquele local. Neste primeiro momento, ainda não tínhamos condições de relacionar as primeiras conversas com os indivíduos internos da escola com a primeira saída de campo nos bairros, dessa maneira, intencionamos dialogar sobre essa nossa visão primordial do território por uma perspectiva sensível elaborada pela técnica do Teatro-Imagem do Teatro do Oprimido.

Figura 12 - Delimitação dos bairros Cidade Nova, Judith Cândido e Vista do Lago

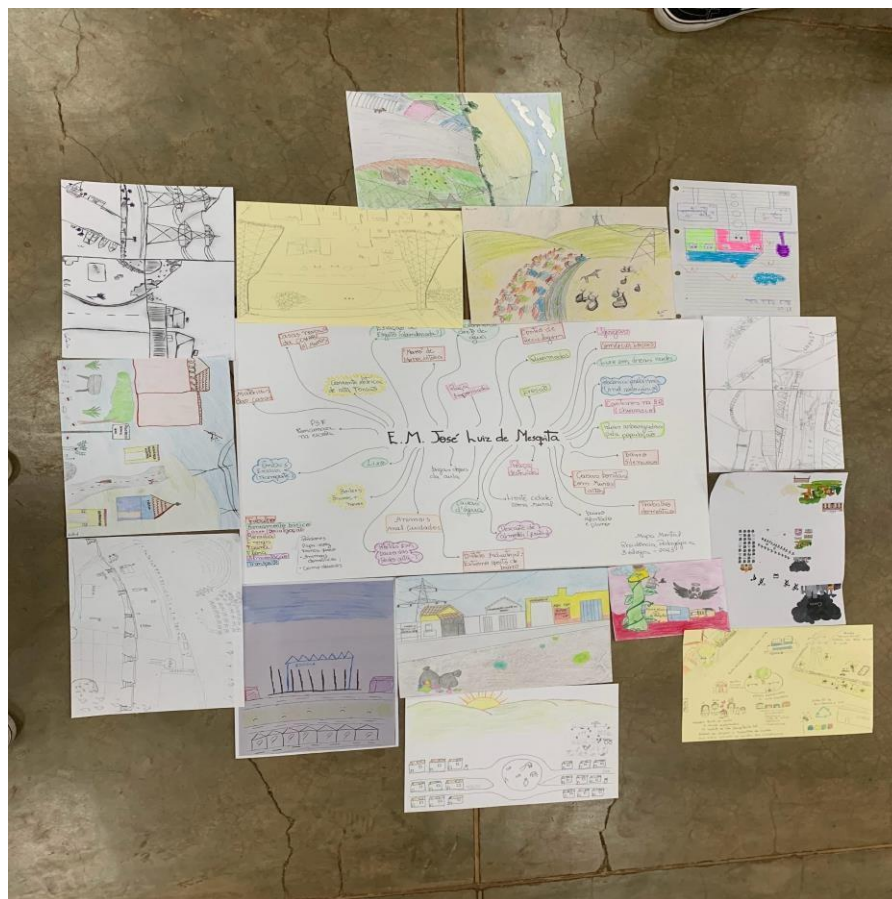


Fonte: Google Maps, 2023.

Ao fim da primeira visita, os residentes haviam feito anotações sobre os componentes materiais e imateriais percebidos, além de alguns registros fotográficos. A observação dos elementos visuais aqui possui uma importância metodológica dentro da educação estética ambiental, em diálogo com o Teatro do Oprimido, pois “toda experiência estética, seja de produção ou recepção, supõe um processo perceptivo. A percepção é aqui entendida como uma elaboração ativa, uma complexa experiência que transforma a informação recebida” (Sardelich, 2006, p. 453).

Tal elaboração pretendida teve o desígnio da iniciativa de as(os) residentes exercitarem a habilidade de sintetizar informações por um meio não-convencional, textual ou de representações, mas para tanto, mobilizar a observação atenta na investigação daquela realidade para uma análise a partir da coleta de múltiplas informações. Os residentes então, foram convidados a ilustrar sobre os elementos alcançados na primeira saída de campo, permitindo com que as sensibilidades pudessem ser manifestadas, não se prendendo a ilustrações convencionais, mas podendo também elaborar desenhos com abstrações, a fim de socializar quais as imagens que elas(es) foram construindo sobre aquela comunidade.

Figura 13 - Registros imagéticos sobre as percepções da escola e comunidade.



Fonte: Dos autores, 2023.

A imagem acima mostra os desenhos individuais dos residentes sobre as comunidades e um mapa mental inicial elaborado a partir da investigação na escola/entorno e os aspectos percebidos na primeira saída de campo. Nos desenhos pode-se perceber que cada residente elaborou uma leitura particular do ambiente, alguns ilustraram aspectos materiais como a própria escola, as residências, a paisagem, já outros apontaram questões não tão pontuais como o transporte, o comércio, os serviços básicos, as relações entre os indivíduos da comunidade, e outros. O que chama a atenção é a diversidade de símbolos trazidos, e como são representados, seja com a marcante presença ou ausência de cores ou na subjetividade dos aspectos escolhidos. Em seguida, as(os) residentes formaram uma roda e os desenhos foram compartilhados com todos, para que pudessem socializar seus processos criativos ao mesmo tempo que conheciam os de outros sobre o mesmo espaço comum.

Figura 14 - Compartilhamento das imagens entre os residentes.

Fonte: Dos autores, 2023.

5.2. O Teatro-Imagem no contexto de pesquisa social e na aproximação com a comunidade

Encontramos nos referenciais da pesquisa-ação-participativa os caminhos que possibilitam atribuir a este tipo de pesquisa a relevância dos aspectos qualitativos imbuídos nesta realidade social e ambiental. Muito relacionada com ações de educação ambiental, este referencial apresenta características de formas de ação e formação coletiva, orientada em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação (Thiollent, 2000). Estes aspectos qualitativos correspondem à dinamicidade dos processos sociais e de suas inter-relações, muitas vezes não identificados ou desconsiderados no fazer científico tradicional. Desse modo, tê-la em nossa trilha metodológica alicerçada à formação de educadoras(es) ambientais que mediarão conhecimentos científicos e sociais para outros indivíduos vincula a educação ambiental a uma ação conscientemente política, no sentido de aproximar produção de conhecimento e mudança social (Cazoto; Tozoni-Reis, 2008).

Após a primeira saída de campo na comunidade, em nossas discussões sobre os desenhos compartilhados notamos que poucos deles incluíam a figura humana de maneira direta. As instituições ilustradas possuíam relação com a presença da figura humana, mas dentro delas, como ambientes de trabalho como fábricas ou comércios locais. Desse modo, entendemos que o tema “trabalho” apareceu diversas vezes nas percepções das residentes e definimos que este seria o tema central da técnica do Teatro-Imagem.

O Teatro-Imagem compõe uma importante etapa dentro do sistema teatral de Augusto Boal, etapas que contribuem na conversão do papel de espectador, em princípio no teatro e subsequentemente na realidade, em sujeitos ativos e promotores de transformação social. Nele, os “espectadores intervêm diretamente, ‘falando’ através de imagens feitas com os corpos dos demais atores ou participantes” (Berger, 2014). O Teatro-Imagem surgiu durante o exílio de

Boal no Peru, ao conhecer diferentes etnias e povos Boal teve dificuldade em dialogar com estes povos pela diversidade de línguas e dialetos. A criação das imagens mostrou uma eficiência para o fenômeno da comunicação, neste caso, no diálogo sobre as formas de opressão que encontrou nos cantos do mundo. A ausência de palavras nesta prática potencializa a criação das imagens com os corpos dos participantes, mostrando as opressões vivenciadas, verdadeiras fotografias da cena (Berger, 2014).

O propósito de construção e desconstrução da imagem que professoras(es) em formação organizaram sobre e ideia de trabalho vai na direção de interpretar a partir de um conhecimento empírico as possibilidades e os significados de representação deste tema. Pretendemos a apropriação e construção crítica dos conhecimentos e ações inerentes à educação ambiental, pela pesquisa-ação-participante e pelo Teatro-Imagem.

Coletivamente construímos as imagens do trabalho que relacionamos àquele espaço. Buscamos no referencial teórico-metodológico de leitura da realidade Materialismo Histórico-Dialético nas teorias de Marx e Engels a ideia de trabalho como elemento fundante do ser humano em sua relação de contínua construção com outros humanos e com o mundo, para elaborar as primeiras imagens de Teatro-Imagem construídas nesta parte da pesquisa. Na sequência, apresentamos a dinâmica de transformação das imagens reais e ideais sobre o tema trabalho.

Figura 15 - Imagem real do trabalho (1ª imagem)



Fonte: Dos autores, 2023.

Figura 16 - Imagem real do trabalho (2ª imagem)



Fonte: Dos autores, 2023.

Figura 17 - Imagem de transição



Fonte: Dos autores, 2023.

Figura 18 - Imagem ideal

Fonte: Dos autores, 2023.

No primeiro momento de criação de uma imagem que as(os) participantes concordaram sobre o tema trabalho (Figuras 15 e 16), entendemos que o grupo representou uma imagem ancorada em uma forma de leitura crítica e social do que o trabalho se materializa na realidade (Imagem Real) para a maior parte da população trabalhadora. Na primeira imagem, os elementos de linearidade dos indivíduos que entendemos representar os trabalhadores em um fazer mecanizado e programado, com poucas ou quase nenhuma interação entre as peças deste esquema, todos olhando para baixo. Os trabalhadores carregando uns aos outros, outros com objetos. Na primeira imagem, algumas residentes estão próximas da imagem, observando de perto o que as partes desta figura representam por meio dos recursos visuais expressados pela forma corporal e pelas emoções, para uma leitura não fragmentada da imagem que integra as diferentes partes que as compõem.

Na segunda imagem, olhando para a totalidade das representações, interpretamos que o teor do trabalho para os trabalhadores que o desempenham também exibe uma perspectiva onde a relação entre estas duas partes é desarmoniosa. O local escolhido para talhar a imagem foi abaixo de nosso laboratório, onde há um declive no relevo, interpretado no contexto da imagem como um “abismo” na qual há pessoas tentando resgatar outras que estão caindo, e mais abaixo, novamente uma representação linear dos trabalhadores, que por meio de seus corpos, apontam para uma atividade mecanizada e que se retroalimenta. Há muitas metáforas que podem ser lidas nas duas imagens, mas quase todas elas nos levantam a atenção para a incoerência entre existência integral do sujeito e o modo de produção que subjuga o trabalho e, consequentemente, o ser humano.

Refletir sobre o fenômeno do trabalho e como ele se realiza na vida das pessoas, e consequentemente, o ambiente que as comunidades fazem parte, é uma tentativa de aproximar a pesquisa da prática social que vai em direção às transformações de quaisquer deformações do ambiente, do trabalho e de seus mecanismos de alienação. O ser humano que é adequado à natureza, e não superior a ela, se reconhece como objeto de suas próprias necessidades e as humaniza por meio de seu trabalho (Antunes, 2010). Todas as necessidades humanas, sejam elas físicas ou do espírito, acontecem a partir da transformação da natureza na qual nós mesmos somos parte, e não apartados. O trabalho em condições alienantes desvincula o ser humano do “ser humano vivo” que, para que haja vida humana é necessário, anteriormente a produzir e manter a produção, a cultivar as necessidades físicas do ser humano, para que essa vida seja mantida (Marx, 2008).

A próxima imagem foi construída sob a orientação de pensarmos coletivamente sobre as transformações que poderiam surgir naquelas representações, pensando em uma perspectiva de transformação de um trabalho opressivo, como foi mostrado, para a direção de um trabalho ideal, sem condições exploratórias que subjugam a espécie humana em suas dimensões. Estas primeiras modificações que ocorrem a partir da primeira imagem são chamadas imagens de transição. As imagens de transição são importantes pois o movimento de desconstrução das partes que compõem o entendimento sobre algum tema promove a reorganização e a leitura dos elementos que as compõem. Neste sentido, na Figura X observamos que a modificação marcante foi a quebra da linearidade expressa nas outras imagens sobre a automatização do trabalho e, consequentemente, da vida humana.

Observamos que agora nesta imagem há interação entre os indivíduos e uma comunicação entre as pessoas que a compõem. Neste momento não houve explicação sobre a motivação para as alterações encontradas na imagem construída, mas a partir de um questionamento sobre a adequação da imagem para a mudança da percepção sobre o tema que trabalhamos, as pessoas problematizaram um fato. As duas pessoas que se abraçam na imagem foram interpretadas como duas partes, uma representando os trabalhadores e a outra os que dominam os meios de produção, a elite que condiciona o trabalho. O abraço foi interpretado como uma metáfora romantizada que não representa a perspectiva idealizada do que o trabalho deve vir a ser. O Teatro-Imagem cumpre essa ideia de unir a criatividade ao ímpeto de uma transformação radical dos temas, mesmo que essa transformação seja impossível no mundo da realidade. No entanto, a imagem final a ser construída deve assimilar as considerações daqueles que as transformam, neste caso, na direção de um trabalho com seus significados ideais, mas que dialoga com a reivindicação de um trabalho desvinculado de condições exploratórias, que permite uma vivência equilibrada do ser humano em sociedade, que permite uma liberdade para o desenvolvimento das dimensões humanas em direção a uma humanidade. Como síntese do exercício, os elementos pictóricos da Imagem-Ideal (Figura 18) representam a figura da(o) trabalhadora centralizada de frente a figura do que interpretamos

como o condicionante do trabalho, um aperto de mãos simboliza um equilíbrio entre as partes, um sentido de compromisso que se pautar na realização de um trabalho sem condições de subjugamento, onde a mão de obra e a força de trabalho sejam valorizadas para além dos fins produtivistas do sistema capitalista. Do lado da(o) trabalhadora, as pessoas representam a importância da família, do coletivo para a realização da espécie humana, para o encontro de suas bases para uma humanização do trabalho. Na formação docente, é importante que professoras(es) possuam um domínio para problematizar junto aos alunos os sentidos do trabalho para nossa existência, consequentemente a construção da realidade em que fazemos parte e, principalmente, na direção de uma consciente leitura dos processos que se relacionam com a marcante desigualdade social em nosso país.

O destaque que materialismo histórico-dialético possui como leitura para o Teatro-Imagem compreende a história como o desenrolar do conflito social, com base nesta leitura, necessitamos criar condições para lutar por um trabalho que abandone a alienação política que está presente no mundo da produção (Batista, 2002). Os movimentos que problematizam, não somente pela via artística, o trabalho na sociedade capitalista conduz à conscientização e à construção da identidade de classe. A produção dessa consciência nos sujeitos sociais na formação docente, e para as(os) alunas(os) nas escolas, implica no abandono da aceitação da condição miserável e reduzida de ser trabalhador(a), despolitizada, em direção à autonomia do sujeito coletivo (Batista, 2002). Bem como relacionar e problematizar a produtividade do trabalho, quais seus objetivos e deturpações que influem diretamente nas questões ambientais que enfrentamos, de um trabalho que permite a reprodução ampliada do sistema. Aproximar estas discussões na formação docente é importante, pois, a(o) docente compreende a necessidade de inserir aos conteúdos a perspectiva política de entendimento das origens e mecanismos da emergência climática e ambiental, e pela necessidade do reencontro dos objetivos da produção humana sobretudo pela libertação das amarras do trabalho pelo capital e pela produção dos valores de uso.

O segundo momento da investigação ocorreu por meio de entrevistas - cujo roteiro foi elaborado coletivamente pelo grupo, a partir da associação das metodologias de inventário ambiental (Caldart et. al., 2016) e de mapeamento ambiental (Meyer, 1992) com perguntas estratégicas que buscavam permitir uma flexibilidade nas contribuições dos entrevistados - conversas realizadas por grupos organizados da RP que se deram dentro da escola primeiramente com servidoras(es) e professoras(es) e posteriormente com pessoas indicadas por estas pessoas que poderiam nos trazer informações importantes sobre o histórico da comunidade. Esta última parte é de suma importância, pois se refere a uma metodologia de pesquisa em educação ambiental dentro do contexto de comunidades, conhecida como *snowball*, “bola de neve”, ou cadeia de informantes. A metodologia abrange as contribuições que as(os) moradoras(es) da comunidade possuem sobre o território que fazem parte, sendo as(os) verdadeiras(os) atrizes/atores sociais reconhecidas(os) por seus pares em decorrência de

seus papéis de lideranças nas comunidades estudadas (Baldin, 2011).

5.3 Saídas de campo

Na comunidade escolar da Escola 1 realizamos três saídas de campo coletiva em datas distintas e outras duas em grupos menores para as conversas individuais com alguns líderes da comunidade. Destas figuras de lideranças da comunidade contamos com um representante de um espaço religioso de religião de matriz africana, uma professora da creche municipal localizada entre os bairros Judith Cândido e Vista do Lago e uma moradora que mora no bairro há muitos anos e desenvolve ações de assistência social para outros moradores em situação de vulnerabilidade social.

As duas primeiras saídas de campo coletiva ocorreram em 6 de julho e 16 de novembro de 2023, entre as duas primeiras saídas campo houve férias institucionais da universidade e férias escolares das escolas do município e do estado. Entre as duas primeiras saídas de campo e a terceira ocorreram as sessões de Teatro-Fórum, o retorno coletivo à campo na comunidade aconteceu em 7 de março de 2024. Em nossa primeira saída coletiva à campo para coleta de dados mais sistematizados iniciamos conhecendo os espaços do interior da Escola 1.

Figura 19 - Biblioteca da escola.



Fonte: Dos autores, 2023.

Figura 20 - Horta comunitária da escola.



Fonte: Dos autores, 2023.

Figura 21 - Pátio da Escola 1



Fonte: Dos autores, 2023.

Figura 22 - Área de lazer da Escola 1.

Fonte: Dos autores, 2023.

Nas três saídas de campo na comunidade delimitamos os três bairros que, conectados entre si, formam a região de estudo de nossa pesquisa, vale destacar que há uma rodovia que secciona os bairros Judith Cândido e Vista do Lago, mais periféricos. No total foram realizadas entrevistas com aproximadamente 33 moradores da comunidade. Os residentes se dividiram em duplas de trabalho, que registraram as informações das entrevistas, realizaram uma sistematização prévia sobre os elementos gerais e específicos, e por fim, todas as duplas em um exercício conjunto buscou elaborar uma síntese com eixos definidos e caracterizados pela familiaridade das questões, a partir da análise de conteúdo.

As perguntas que direcionamos às(aos) moradoras(es) da comunidade seguem os seguintes moldes:

1. Você pode nos contar um pouco da sua história e da sua família aqui no bairro? Como você chegou aqui? Há quanto tempo? Quais as mudanças que você percebeu desde que chegou aqui?
2. Existem problemas que você vivencia na comunidade?
3. Qual principal atividade você exerce? Há quanto tempo?
4. Como são realizadas as atividades domésticas? (Cuidado com idosos, crianças e enfermos)
5. O que você faz no seu tempo livre?
6. Quais locais você considera ser importante de conhecermos aqui no bairro?
 - a. Existe algum lugar/ família/ tradição que deveria ser mais reconhecido?
 - b. Algum grupo artístico ou de organização comunitária?
7. Como são os serviços básicos do bairro?
8. A Natureza (plantas e animais) mudaram muito durante o tempo que você mora aqui? (além de animais domésticos, o que costuma encontrar?)
9. Existem minas de água na localidade? Qual a qualidade da água?
10. Qual a sua relação com a escola? Você percebe a importância da escola para o bairro?

Desse modo, por meio da análise qualitativa das entrevistas, os eixos categóricos foram os seguintes: 1. Assistência de bem-estar social; 2. Iniciativas comunitárias; 3. Lazer e cultura;

4. Fiscalização sanitária; 5. Comércio; 6. Infraestrutura; 7. Vulnerabilidade social; 8. Questões naturais; 9. Educação pública; 10. Segurança. Além das entrevistas, as observações e os registros fotográficos contribuíram também para a elaboração das categorias acima, em um exercício conjunto buscamos registrar por meio das fotografias algumas das informações que encontramos nas entrevistas, seguem abaixo algumas delas:

Figuras 23 - Descarte incorreto de lixo e queimadas



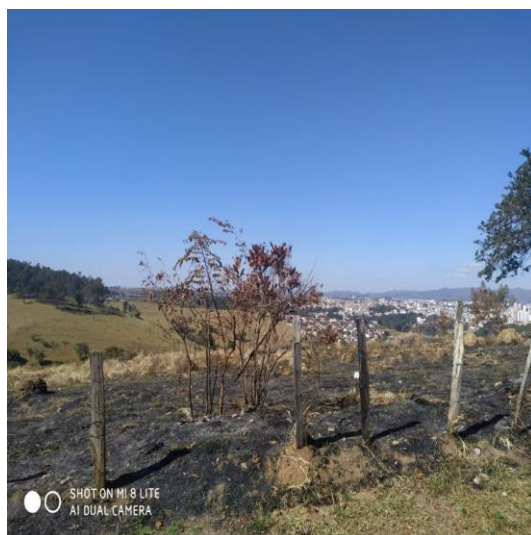
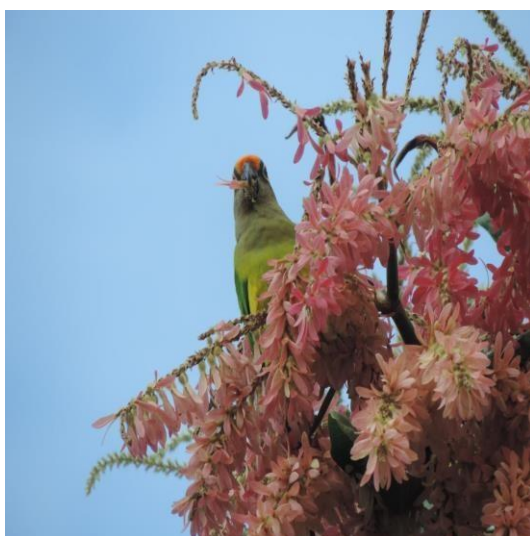
Fonte: Dos autores, 2023.

As imagens acima retratam uma das questões mais frequentemente observadas e relatadas, que é o lixo e seu descarte incorreto. Embora nas entrevistas realizadas grande parte dos moradores informaram que a coleta de lixo é um serviço que funciona relativamente bem, foram encontrados muitos focos de descarte de resíduos principalmente nos limites dos bairros, em locais com placas informando que são locais de áreas de preservação, sendo proibido o descarte e queimada de lixo mediante multa prevista por lei. Os resíduos são de natureza diversa, no entanto grande parte deles são restos de construção civil e de materiais doados como roupas e sapatos.

Figuras 24 - Infraestrutura do bairro e o descuido com os espaços coletivos



Fonte: Dos autores, 2023.

Figuras 25 - Animais, vegetação e paisagem

Fonte: Dos autores, 2023.

Ao atentarmos sobre as questões naturais como a fauna, a flora e a formação paisagística, buscamos verificar sobre a biodiversidade daquele local, questão também explorada nas entrevistas em que questionamos os moradores a respeito de uma percepção sobre a perda ou modificação da biodiversidade com o passar do tempo no bairro. Sobre esta questão os moradores não souberam informar muito bem, mas percebem a presença de animais domésticos abandonados como cães e gatos, ação comum naquela região onde as pessoas abandonam os animais por ser uma região distante e com pouca fiscalização. Houve também queixas de incidentes com animais peçonhentos como serpentes, aracnídeos, escorpiões e outros, que proliferam facilmente nos terrenos baldios, que em sua maioria são ocupados por mato denso, colocando em risco a segurança dos moradores.

Nosso olhar foi o de buscar os elementos centrais que foram referenciados pelos moradores, de maneira com que as cenas do Teatro-Fórum tivessem como eixo estruturante estes elementos, que a prática cênica fosse possibilitada com coesão e relação aos temas mais importantes. Os recortes necessários nos levaram a tomar o lago como elemento central de uma das cenas, pois a partir dele os temas a serem trabalhados cenicamente eram diversos, como lixo, poluição, patrimônio histórico, participação social, violência, entre outros.

Figura 26 - Proximidade do lago com os bairros



Fonte: Dos autores, 2023.

A região onde atuamos, como dito anteriormente, fica em uma parte relativamente distante do centro da cidade e entre os bairros Judith Cândido e Vista do Lago fica localizado um lago consideravelmente grande, com pouca mata ciliar em volta e com uma área de gramado ao seu redor.

O lago apareceu de maneira expressiva nas entrevistas e nos registros das(os) residentes. Nos questionamentos buscamos compreender o histórico do lago desde a instauração dos

bairros da região, entendendo que comparado aos outros bairros da cidade, são mais recentes em sua construção. Buscamos explorar de que maneira os moradores dali se relacionavam com o lago, quais percepções possuíam sobre ele e se existiam atividades que eram realizadas naquela parte do bairro. A maioria das informações que recolhemos sobre o lago traziam uma perspectiva não muito positiva sobre a existência do lago para a comunidade. Relatos de que o lago servia apenas para depósito de resíduos diversos, descarte de materiais indesejáveis que contribuem com a proliferação de doenças, surtos de crescimento populacional de animais como sapos, ratos e baratas.

Mesmo com as dificuldades, o lago serve também, segundo relatos, como espaço de lazer para alguns moradores, crianças e jovens, que utilizam o lago para nadar, praticar esportes e exercícios físicos. Os moradores mais próximos do lago informaram também que uma prática comum é de algumas pessoas pescarem no lago, para consumo próprio ou apenas por diversão também. Portanto, pudemos perceber que o lago é local de diferentes práticas sociais, algumas delas contraditórias entre si.

Figuras 27 - Margens e extensão do lago da comunidade



Assim, o lago emerge como um elemento emblemático e rico em seus significados, podendo ser bem explorado por meio das cenas do Teatro-Imagem e do Teatro-Fórum. Dentre deste contexto, a escola, o ambiente escolar, juntamente com as atrizes e atores sociais que os constroem, se configura o espaço ideal para realizar e encontrar subsídios para uma formação crítica sob uma perspectiva artística, pois é compreendido como o lugar/tempo criado pela humanidade para socialização do saber para as novas gerações (Canda, 2010). Estes saberes que compõem a comunidade muitas vezes são informais, e são construídos e compartilhados dialogicamente entre os indivíduos da comunidade também numa perspectiva da informalidade, portanto são tão importantes quanto os saberes sistematizados nas escolas.

Nos interessa mais estas vivências cotidianas das alunas, alunos e seus familiares na comunidade escolar, e dos elementos que a compõem, pois nelas estão convergidas as reais concepções sociais, culturais e ambientais da história do território. As compreensões deste ambiente objetivam uma intervenção das(os) residentes nas escolas, para as(os) professoras(es) e para as(os) alunas(os), que parte da leitura das próprias comunidades, mas que muitas vezes não chegam até as escolas. Dessa maneira, elaboramos instrumentos que nos auxiliaram no nosso processo educativo ambiental, sobre os eixos socioambientais das comunidades, os mapas-inventários socioambientais de cada uma delas, e uma metodologia de aprofundamento e de participação das(os) residentes nestas questões específicas de cada comunidade. O Teatro-Imagem e as duas cenas de Teatro-Fórum seguiram um caminho de construção participativa destes entendimentos e serão descritos nos tópicos seguintes.

5.4 Construção e reflexão do universo socioambiental da comunidade por meio do Teatro-Imagem.

O arcabouço teórico-prático de Teatro do Oprimido é bastante diverso e constrói diferentes técnicas para serem utilizadas a depender do contexto. No entanto, independente da técnica que se pratica, Boal (2019) determina que é necessário que uma série de considerações sejam garantidas para que o potencial crítico do Teatro do Oprimido não seja esvaziado. Anteriormente à prática destas técnicas é necessário realizar reflexões coletivas sobre a percepção que as pessoas possuem sobre o Corpo, sobre a expressividade e as diferentes linguagens que existem. O processo de transformação dos sujeitos com características de uma marcante dominação, expressadas pela passividade, pela impossibilidade de validar a sua própria existência por meio do trabalho, perpassa por essa tomada de consciência que não desvincula o Corpo e a Mente. Consequentemente é esse Corpo que desempenha o trabalho que o próprio ser constrói e se constrói simultaneamente.

Podemos mesmo afirmar que a primeira palavra do vocabulário teatral é o corpo humano, principal fonte de som e movimento. Por isso, para que se possa dominar os meios de produção teatral, deve-se primeiramente conhecer o próprio corpo, para poder depois torná-lo mais expressivo. Só depois de conhecer o próprio corpo e ser capaz de torná-lo mais expressivo, o “espectador” estará

habilitado a praticar formas teatrais que, por etapas, ajudem-no a liberar-se de sua condição de “espectador” e assumir a de “ator”, deixando de ser *objeto* e passando a ser *sujeito*, convertendo-se de testemunha em protagonista (Boal, p. 134, 2019) (grifos do autor).

Anteriormente ao início da pesquisa, nos preocupamos em garantir que as residentes e as professoras do grupo se formassem em cada uma das etapas de preparação para o Teatro do Oprimido, dessa maneira pensamos em trazer cada uma das etapas em momentos distintos da pesquisa, mas ao mesmo tempo obedecendo à lógica sequencial delas. São três etapas dentro deste processo:

- 1) *Conhecimento do Corpo*: exercícios que estimulam os participantes a praticarem outras formas corporais para o estímulo à desmecanização do Corpo e das ações, na sua relação com trabalho, suas deformações sociais e suas possibilidades de recuperação.
- 2) *Tornar o corpo expressivo*: jogos e dinâmicas em que a expressão é construída através do corpo, no autoconhecimento e na interação com o outro. O desenvolvimento de novas formas de expressão, menos usuais e cotidianas, são importantes nesta etapa.
- 3) *Teatro como linguagem e como discurso*: etapa onde o teatro é levado para se realizar enquanto linguagem viva e presente, e não como produto acabado de imagens e representações obsoletas. Os *spect-atores* exercem uma dramaturgia simultânea, os “espectadores” escrevem e são representados em suas ideias por aqueles que atuam no palco. O discurso produzido é de acordo com as necessidades postas para discutir determinados temas e ensaiar certas ações.

Neste artigo serão comentadas as atividades da terceira etapa do processo, em que o material apresentado pelas(os) professoras(es) em formação foram duas sessões de Teatro-Fórum como síntese da pesquisa socioambiental que desenvolvemos nas comunidades das Escolas 1 e 2, nesta forma teatral todas e todos decidem os rumos e as ações que acontecem em cena, segundo suas necessidades intervindo diretamente na ação dramática, substituindo os atores e representando. No primeiro artigo desta pesquisa estão presentes as três etapas acima, com um enfoque nas duas primeiras onde são exploradas as potencialidades sensíveis e estéticas na construção e formação docente, onde decidimos por seguir referenciais teóricos que unem a educação estética e dos sentidos para uma possibilidade de educação ambiental crítica aliada às esferas sociais e históricas.

As possibilidades de representação dramática da experiência adquirida nas etapas da pesquisa em que aconteciam as saídas de campo e as entrevistas, eram diversas, pois as(os) residentes dispuseram de ricas informações e novidades sobre o ambiente da comunidade escolar. Em nossos encontros na universidade todos as(os) residentes em seus grupos de trabalho compartilharam suas leituras iniciais do ambiente, numa relação-síntese da interpretação das falas das(os) moradoras(es) com a busca de mais informações sobre as questões emergentes e também da materialidade dos fenômenos no próprio espaço dos bairros.

5.4.1 Giro cultural

O grupo da Residência Pedagógica na aproximação com a Escola 1 participou de um evento chamado Giro Cultural organizado pela própria escola, no qual fomos convidados a nos apresentarmos para as alunas e alunos e compartilhar um pouco os rumos e objetivos de nossa atividade na escola. A atmosfera artística e cultural do evento se fez um espaço ideal para encadarmos uma proposta artística e crítica do Teatro do Oprimido com a participação social das alunas e alunos na problematização de temas socioambientais locais. Desse modo, nosso material apresentado no Giro Cultural foi um Teatro-Imagem sobre a temática do Lago da comunidade, onde diferentes imagens seriam construídas e reconstruídas pelos participantes.

Intencionamos ao exercitar o Teatro-Imagem nesta fase da pesquisa para que os alunos se apropriem dessa nova linguagem nos temas que seriam trabalhados subsequentemente às primeiras idas de campo da comunidade da Escola 1. As poéticas do Teatro-Imagem e do Teatro-Fórum, mesmo operando de maneiras distintas, são interdependentes e complementares entre si:

Creio que uma das formas de se chegar à encenação de um modelo é através do Teatro-Imagem. Mais precisamente, através de uma sequência de técnicas do Teatro-Imagem que cheguem finalmente à construção do ritual que corporifica o tema tratado. Pode acontecer que o ritual em questão seja rico, teatral, estimulante: por exemplo, o aniversário da mãe, o trabalho na fábrica, a sala de aula, um tribunal, uma assembleia e tantos mais. Quantos elementos teatrais podem ser aí introduzidos, a fim de coisificarem, visualizarem as relações entre as personagens! É preciso que os *spect-atores* vejam as opressões, e não apenas que delas sejam informados - isso é teatro! (Boal (2014, p. 323).

Mesmo o Teatro-Imagem sendo uma forma de teatro simples, ele possibilita uma riqueza de detalhes e representações, além de indicar o cunho de informatividade do modelo do Teatro-Fórum. Leal (2016) considera que as implicações da interdependência entre o Teatro-Imagem e Teatro-Fórum interferem simultaneamente na elaboração poética do discurso cênico. O silêncio do Teatro-Imagem com suas narratividades construídas através das imagens ajuda a encarnar as ideias por meio da verbalização no Teatro-Fórum. Essa foi a primeira experiência de Teatro-Imagem construída pelo grupo, e percebemos que a técnica pode suscitar reflexões de diferentes contextos e com a ampliação da participação de todos os sujeitos que compõem esse contexto.

A Escola 1 organizou um Giro Cultural para realizar a socialização dos trabalhos realizados por meio do projeto de leitura e foi neste espaço onde decidimos realizar uma intervenção de Teatro-Imagem sobre o lago da comunidade.

Nas intervenções dos residentes nas aulas de Ciência dos alunos, os temas trabalhados em conjunto com a professora abordaram sobre patrimônio cultural e histórico local e da cidade de Lavras e meio ambiente. Em algumas das práticas os alunos produziram desenhos e outras representações sobre o cotidiano e a realidade da comunidade onde vivem, assim abrindo espaço para que os próprios alunos, indivíduos daquela comunidade, expressassem suas visões

sobre aquele local. Os desenhos foram expostos também no Giro Cultural da escola para os alunos e seus familiares, além de outras produções das outras turmas.

Figuras 28 - Desenhos dos alunos sobre o ambiente da comunidade



Além das observações realizadas, os relatos das entrevistas já iniciadas, os desenhos dos alunos foram o principal elemento para definir o tema a ser abordado através de uma imagem cênica do Teatro Imagem. Tal escolha refletiu uma preocupação, a de que nós pesquisadores não sobrepuássemos nossa concepção das imagens da comunidade às dos alunos da escola. O Teatro-Imagem consiste na construção de uma representação estática feita com os corpos dos participantes e outros elementos cênicos. Os participantes devem ser convidados a realizarem mudanças nesses elementos de acordo com suas vontades e percepções. No Teatro Imagem é dispensado o uso da palavra para que seja possível desenvolver outras formas de percepção. Assim, abrindo espaço para o uso do corpo, de fisionomias, objetos, percepção espacial e outros elementos que nos obrigam a ampliar a visão sinalética, e não apenas a linguagem simbólica das palavras, que muitas vezes são dissociadas das realidades concretas e sensíveis (Boal, 2014).

A imagem que construímos para o evento era a de um lago com uma boa aparência, sem lixo, com pessoas exercendo atividades como a pesca, lavando roupas, recolhendo água para consumo, passeando de barco, servindo de espaço para piquenique em sua margem, dentre outras.

Figura 29 - Teatro-Imagem representando o lago por uma Imagem-Ideal



Fonte: Dos autores, 2023.

Antes de montarmos a imagem, foi pedido para os alunos observarem atentamente os elementos que compunham a cena ao passo que eram colocados alguns questionamentos, como: O que está sendo representado? O que as pessoas estão fazendo? Vocês identificam ou conhecem algo semelhante próximo a vocês? De prontidão os alunos responderam que se tratava de um rio/lago/lagoa, mas que alguns elementos não eram condizentes com a realidade

que eles possuem do lago do bairro. De acordo com Boal (2014), é mais fácil criar uma imagem que representa algo, do que criar uma palavra, ou elementos verbalizados, sobre determinado recorte. Consequentemente, intervir sobre uma imagem dinâmica, com características que permitem interagir sobre ela, é problematizar suas partes e construir possibilidades de transformá-la. No nosso contato com os diferentes elementos do mundo, nossos sentidos nos proporcionam a construção imediata de uma imagem que é inerente à nossa própria leitura que temos do mundo, do ambiente.

Desse modo, foi pedido para que alguns participantes adentrassem a cena para observar de perto os detalhes, as expressões dos personagens e os objetos cênicos. Na medida que eles transitavam entre os elementos, mais alguns questionamentos foram colocados: Vocês percebem semelhanças e/ou diferenças deste lago em relação ao lago que faz parte do bairro? As perguntas foram feitas para motivar os alunos e alguns professores a modificarem aquela cena que estava apresentada, de maneira que ela se aproximasse cada vez mais da realidade. Assim, os participantes foram retirando grande parte dos personagens que compunham a cena, sugerindo um esvaziamento do espaço natural representado (Figuras 30 e 31).

Figura 30 - Imagem de Transição 1



Fonte: Dos autores, 2023.

Figura 31 - Imagem de Transição 2

Fonte: Dos autores, 2023.

Os elementos cênicos representativos das atividades consideradas proveitosas foram retirados, deixando algumas poucas e menos dinâmicas. Foram removidos os utensílios de trabalho dos “moradores” do lago como as varas de pesca e os recipientes de roupa, as ações de lazer como nadar e a leitura de um livro na beira do lago. O movimento de transformação cênica foi de uma Imagem-Ideal que entendemos como saudável de interação entre seres humanos e um elemento natural de importância como o lago, para uma Imagem-Real marcada pela escassez da presença dos moradores da comunidade naquele espaço e pela inserção de materiais que representavam lixo dentro do rio, elaborando uma leitura crítica de um recurso hídrico em condições críticas (Figura 32).

Figura 32 - Imagem-Real do lago.

Fonte: Dos autores, 2023.

De acordo com Sisto (2018), o Teatro-Imagem possibilita aos envolvidos uma ampliação do seu campo sensorial, normalmente restrito, pois este se expressa apenas por palavras que possuem significados limitados. “A palavra é a maior invenção do ser humano, porém traz consigo a obliteração dos sentidos, a atrofia de outras formas de percepção” (Boal, 2014, p. 17). A prática possibilitou o levantamento de uma reflexão sobre a participação da comunidade nas tomadas de decisões que levam a uma boa qualidade de vida dos moradores e à ressignificação do lago para a comunidade, e uma alternativa de perspectiva de formação de professores. Destacamos a fala de uma das professoras em formação continuada que acompanhou nossos processos e intervenção no Giro Cultural da escola

(A20) - Depois de ter assistido na escola, percebi que o teatro do oprimido contribuiu para uma reflexão e crítica do assunto que trata a encenação, contribuindo para a formação dos que atuam e dos que estão assistindo, entendo que é uma boa estratégia para discutir diversos assuntos, proporcionando uma formação mais reflexiva para os estudantes e para os professores.

A ação conjunta dos alunos, professores e membros da comunidade que trabalharam na reformulação destas imagens nos leva a pensar a potencialidade que o Teatro-Imagem e a descrição da imagem possuem na percepção e na chamada de atenção para os problemas ambientais enfrentados em determinada localidade. O exercício permitiu com que os participantes na construção e desconstrução das imagens levantassem importantes reflexões guiadas pelos sentidos e pela leitura da realidade. O teatro imagem e a descrição da imagem, base da atividade aqui proposta, permite ver nos jogos teatrais e nas imagens pictóricas e corporais a possibilidade da leitura como fruição que se dá nas singularidades, ampliando e fazendo interações entre realidade vivida e as transformações que podem acontecer sobre ela (Lehmann; Primavesi, 2003).

5.5 O encontro das atrizes/atores e *spect-atores* sociais no desenvolvimento das questões socioambientais por meio do Teatro-Fórum.

A participação das(os) alunas(os), professoras(es) e colaboradoras(es) da Escola 1 no Teatro Imagem que realizamos no Giro Cultural nos auxiliou a definirmos o rumo que iríamos seguir na sessão de Teatro-Fórum e sobre as questões que dele fariam parte. Esse momento anterior foi imprescindível, pois, nós enquanto professoras(es)/pesquisador(es) na comunidade, pelas entrevistas e conversas, amadurecemos nossa ideia sobre o lago da comunidade, o gradiente de relações positivas, negativas ou neutras (sem opiniões formadas) das percepções que as pessoas possuem deste elemento natural, e o mais importante, quais aprofundamentos nas questões socioambientais poderiam ser suscitados nas sessões de Teatro-Fórum. No entanto, ao levarmos nossa imagem da relação ambiente-comunidade por meio do lago, e as variações que pensamos dela, a intenção era a de que os sujeitos que construíram e constroem aquele ambiente interviessem naquela ideia inicial proposta, para que o elemento final fosse um elemento trabalhado pelos próprios sujeitos que o vivenciam e o constroem. O exercício permitiu com que os participantes na construção e desconstrução das imagens levantassem

importantes reflexões guiadas pelos sentidos e pela leitura da realidade.

A organização do espaço onde a sessão de Teatro-Fórum aconteceu foi elaborada para que os *spect-atores* se sentissem incluídos na cena, mesmo que não participassem efetivamente como personagem ou interventoras(es) diretos dela. A disposição do espaço físico buscou remontar um Teatro de Arena no qual a área de encenação é circular, central, circundada pelos assentos ocupados pelo público compondo quase todos os ângulos. Esta é uma importante característica do Teatro do Oprimido que entende a estrutura da divisão entre elenco e plateia do Teatro Moderno, ou Teatro Italiano, como uma estrutura ideológica que reproduz a divisão de classes da sociedade em que vivemos.

As novas estruturas que surgem, separando atores e plateia, se configuram como um modo de opressão e dominação das classes, onde alguns têm o poder de falar e expressar, e outros estão condicionados somente ao ato de observar e ouvir, sem intervenções e contribuições. Durante a trajetória da história da humanidade, as formas de opressão existiram e existem como um decurso ideológico de poder e dominação das classes ou grupos sociais (Barbosa, 2021, p. 32).

Nesse formato a função da espectadora, do espectador, é de uma inveterada passividade, representada pelo “herói” simbolizado pelos protagonistas que seguem um roteiro com seus próprios juízos de valores conjecturados no enredo. Boal compreende que, com a quebra da quarta parede, é cabível a promoção da democratização do acesso dos *spect-atores* na cena que acontece. Quem está em cena atua para todos os lados, enxerga todas as pessoas, arroja suas angústias e suas falhas para e no coletivo. No trecho a seguir, Boal escreve sobre o incômodo ao constatar as dificuldades da tentativa de subverter essa ordem estrutural do teatro.

Triste felicidade. O Arena, no Nordeste, havia encontrado o nosso povo; o CPC, no Rio, encontrara o seu. Embora dialogando com o povo, continuávamos donos do palco, o povo na plateia: intransitividade. Em Santo André, pessoas e personagens engalfinhavam-se em cena – isso aconteceu em um dia, um só: o verão precisava de mais andorinhas – águias, carcarás. [...] Continuava a divisão de classes, perdão, palco e plateia: um falava, outro escutava. A plateia cantava no coro mas não interferia no enredo. Agora, com a repressão, nem palco nem plateia: o povo tinha sido expulso dos teatros, sindicatos, associações, paróquias – povo proibido. Teatro outra vez assunto de classe média e intelectuais. Cada povo no seu canto, cada vaca no seu box. Dando leite, trabalhando (Boal, 2000, p. 30).

Tal percepção parte da constatação da reprodução da sociedade autoritária que impõem uma ordem que vem de cima, e para quem vem abaixo, é preciso obedecer. Uma sociedade autoritária molda sujeitos autoritários e, conseqüentemente, um teatro autoritário (Boal, 2014) que precisamos enfrentar até mesmo em seus detalhes, em sua estrutura de disposição dos sujeitos que dele fazem parte e da ordem de interação entre eles. Ryengaert (1996, p.16) declara que a feitura teatral contemporânea exprime uma “desconfiança de todo e qualquer projeto didático, de toda e qualquer intenção declarada de ação sobre o espectador”. Essa percepção reafirma a característica de que o espectador deve permanecer na função de receptor de informações de uma obra acabada. A poética do Teatro do Oprimido combate essa ideia de que devemos apenas assistir às determinações políticas e sociais, excludentes e marginalizantes, e

tomarmos consciência da luta coletiva na materialização de ações políticas de transformação do ambiente e das relações que influem negativamente nele.

A primeira análise que elaboramos sobre esta etapa da pesquisa buscou explorar como os participantes, simultâneas atrizes, atores e espectadoras(es), percebiam suas funções na cena que acontecia. A poética do Teatro do Oprimido aqui explorada na técnica do Teatro- Fórum trabalha com a percepção das nossas ações, intervenções e o fenômeno da participação no ambiente que exploramos e/ou fazemos parte. A subversão do papel das(os) espectadoras(es) passivos e mórbidos em observadores atuantes e protagonistas dos fazeres cênicos visa a apropriação dos sujeitos da participação e de sua importância na abordagem dos fenômenos que influem no ambiente.

Uma das perguntas do questionário, pensado para exercer a função de alcançar as elaborações das experiências individuais dos participantes, nos auxiliou a entender como se deu a relação entre as vontades, as motivações e o modo que se enxergaram no processo. Por meio da pergunta “Você percebe diferenças entre o Teatro do Oprimido e o Teatro tradicional”? Adotamos a expressão “tradicional” para a ideia de teatro contemporâneo, como conhecemos nos dias atuais, enraizados nos fazeres teatrais há muito tempo e até no cotidiano. As participantes responderam de maneira direta se percebiam ou não algum tipo de diferença, alguns elaboraram justificando sua contribuição. Das 20 participantes, 16 delas afirmaram que percebem diferença entre as duas formas teatrais, em menor parte, quatro delas(es) demonstraram não conhecer o teatro tradicional em suas bases para comparar ao teatro do oprimido.

O fazer teatral contemporâneo coloca em questão o cruzamento das diversas situações, vivências, circunstâncias e oportunidades no desenvolvimento de habilidades e ampliação do conhecimento. O equilíbrio entre o fazer e o apreciar, entre a formação do ator e do espectador é enfatizado por distintas abordagens pedagógicas (Cabral, 2007, p. 2).

As falas abaixo nos auxiliaram a elaborar a percepção de que a maior parte das participantes notaram marcas expressivas do Teatro do Oprimido: a aproximação entre as partes

A1: Para mim é a possibilidade da contribuição e construção coletiva. De poder contribuir não só no cenário mas no significado e poder melhorar o próprio entendimento partir da contribuição do outro.

A4: (...) é possível perceber que há diferenças, uma relação mais direta entre os participantes, não há aquele detalhamento cenográfico e, talvez a mais importante para leigos (como eu), não é necessário ser um verdadeiro ator para a prática do Teatro do Oprimido.

A7: Sim. Na minha interpretação, o Teatro do Oprimido tem como raízes assuntos problematizadores, que fazem parte do coletivo, subsidiado pelo sistema capitalista. Mas esses mesmos temas, na maioria das vezes, devido ao seu caráter crítico e reflexivo, não se tornam pauta nos teatros tradicionais, e se são abordados, serão feitos superficialmente”.

A10: Percebo sim, ao meu ver, o teatro tradicional tem um apelo maior para a reprodução de algo já pré-estabelecido, enquanto o teatro do oprimido explora a construção e o pensamento dos atos que serão representados, é como se fosse

Boal (2019) esclarece que a classe dominante, ao apropriar-se do teatro, o distancia de sua natureza popular, do povo. Dentro do fazer teatral eles construíram muros divisórios. “Primeiro, dividiram o povo, separando atores de espectadores: gente que faz e gente que observa. Terminou-se a festa! Segundo, entre atores, separou os protagonistas das massas: começou o doutrinação coercitivo” (Boal, 2019, p. 127).

O enfrentamento que o Teatro do Oprimido propõe é o de conquistar os meios de produção teatral e, conseqüentemente, a libertação dos oprimidos e a derrubada dos muros, a propriedade privada dos personagens pelos atores individuais. Com as suas bases na Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire (1970) é um mecanismo de formação que almeja a qualificação das ações dos sujeitos para sua atuação, sobretudo de grupos socialmente vulneráveis, que se encontram por exemplo na escola pública, no exercício em que o educador molda sua identidade como sujeito produtor de cultura e de mudanças atuando e refletindo sobre sua prática, transformando-se (Canda, 2010). Nas iniciativas de formação inicial e continuada docente faz-se necessário reafirmar a importância da formação da identidade docente que atua no exercício de sua função social em relação com os educandos, e da educação no reconhecimento da diversidade sociocultural e ambiental em diversos níveis, sobretudo locais. A formação docente, pelo viés artístico propagado por Boal, perpassa pela postura crítica de questionamento da realidade, pela busca por superação das práticas espontâneas que tendem a reproduzir os valores hegemônicos e a privar a libertação social (Canda, 2010).

Nas cenas trabalhadas junto à Residência Pedagógica as pessoas que as conduziram elaboraram ações e diálogos para construir situações em que a relação de opressão ficava evidente, aparecendo nos momentos em que havia um fracasso da reivindicação pela personagem oprimida(o) (Leal, 2016). A opressão pode aparecer de distintas formas, como a vontade da personagem ser preterida ou sequer expressada. Devemos ficar atentos na construção do problema do texto elaborando qual a motivação para o fórum está sendo visualizada, como os desejos e as vontades das personagens se relacionam e em qual intensidade, se é possível realizar uma conciliação de suas vontades ou até mesmo um acordo. Nosso desafio inicial foi compreender qual(is) a(s) relação(ões) de opressão existe(m) entre os sujeitos da comunidade em questão e um elemento natural intrínseco daquele ambiente (o lago). As concepções de ambiente natural e ambiente construído aqui só fazem sentido ao considerar que compreender as relações, ou ausência delas, entre as pessoas de uma comunidade, da comunidade com a escola, dos sujeitos entre si, é compreender que o ambiente - com suas distintas partes que moldam (ser humano, animais, plantas, abióticos) - é uma síntese histórica, constantemente construída através da dinâmica entre os indivíduos, também

parte deste ambiente. Se nessa dinâmica são predominantes as relações de opressão, em detrimento da coletividade, a realidade do diálogo, das ideias, das interações e da percepção que se produz das pessoas com o ambiente é marcada pelo descuido e pela ausência de uma percepção histórica de transformação daquele ambiente.

Com a experiência paralela de pesquisa na comunidade da Escola 1, os residentes perceberam que havia muitas possibilidades de direcionamentos que poderiam compor os elementos ou eixos de encenação, considerando a diversidade de relações encontradas entre os moradores e o lago. Os residentes, professoras e professores em formação, se organizaram para estruturar um diálogo sobre essa formação enquanto um campo de análise e de estudo, buscando um posicionamento epistemológico crítico que alavanca a ação educativa para que sejam inseridas na prática desses educadores (Canda, 2010).

Desta forma, anteriormente ao início de realização das cenas, foi necessário definir o ponto de partida da cena, quais as figuras principais, o que ou quem representavam, mas também atentos a estimularem a criatividade que o espaço estético e artístico do Teatro do Oprimido possibilita. Ao propiciar vivências artísticas de professores que em seus processos formativos nunca tiveram acesso aos meios de produção cultural, o Teatro do Oprimido pode contribuir para democratizar mecanismos de expressão e de reflexão crítica fundamentais para a formação docente (Canda, 2010). Quando a criatividade recai sobre a realidade, determinados elementos podem ser lidos de outras formas, espontâneas e sensíveis, mas tendo sempre sua conexão com o que parte da realidade, sendo dispensados quaisquer focos na surrealidade, mas ainda assim encontrando possíveis dispositivos para trocar essas informações.

As duas cenas serão descritas integralmente abaixo, e após a descrição, realizamos a discussão das relações que percebemos da prática das cenas com a formação docente e com a pesquisa socioambiental nas comunidades. Em ambas as cenas houve pausas para a intervenção das(os) residentes que assistiam, para as discussões e sugestões necessárias para a dinâmica participativa do Teatro-Fórum.

5.5.1 Cena 1 – Comunidade escolar 1.

As sessões de Teatro-Fórum aconteceram no Laboratório de Diálogos em Educação, Ciência, Arte, Sociedade e Ambiente - LaDECASA, localizado no Setor de Educação Científica e Ambiental do Departamento de Biologia da UFLA. O laboratório recebe alunos de graduação e pós-graduação onde acontecem atividades teóricas e práticas voltadas principalmente para alunas e alunos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, como o Estágio Supervisionado e, em nosso caso, a Residência Pedagógica. Os assentos e grande parte dos móveis e utensílios são dispostos em formação circular para que o centro da sala esteja livre para a realização de atividades de movimentação. Desse modo, a própria estrutura do laboratório não precisou ser alterada para remontar a disposição circular importante nas sessões de Teatro-Fórum.

Durante as discussões entre as(os) residentes o ponto de partida inicial seria o de definir como o lago seria representado, uma vez que o enredo partiria dos significados que ele representa. O cenário elaborado pelas(os) residentes que desenvolveram a pesquisa na comunidade da Escola 1 objetivaram materializar o lago no centro do espaço do laboratório. Desenhamos os limites do lago no chão, e em suas margens os residentes distribuíram alguns elementos como plantas, latas de lixo, mosquito da dengue e diversos resíduos espalhados dentro e fora do lago como sacolas plásticas, vidro, papel, cadeiras e outros. Seria um possível impasse cênico se o lago fosse representado apenas fisicamente como parte do cenário e as personagens ao interagirem com o lago, tomassem a atenção para a própria personagem.

Definimos que o lago seria representado de duas formas, em sua forma natural e uma personificação do lago para possibilitar que os diálogos fossem construídos de maneira dinâmica e problematizadora entre as duas partes. Entendemos que o lago guarda em si muitos significados e estes significados deveriam ser comunicados a partir da cena para que entendêssemos quais relações existem ali. Nas conversas entre as(os) residentes, falas como “Parece que as pessoas se esqueceram do lago” ou “Parece que não se lembram que possui um lago ali” marcaram essa decisão de ilustrar o lago por outros meios. Dessa maneira, uma das alunas realizou o papel da personificação do lago (Figura 33) e as interações que poderiam surgir demandam além da compreensão do território em que pesquisamos, o exercício imaginativo e lúdico em cima da ideia pragmática convencional que se possui do lago.

Figura 33 - A personificação do lago.



A cena se inicia com “O despertar do Lago”, momento em que a figura se desperta, olha para os lados, para si mesma, mas não se reconhece. A personagem se levanta, olha para os lados e percebe que há vários transeuntes representando os moradores do bairro, cada um focado em suas atividades cotidianas em um ritmo mecânico e acelerado. Algumas das pessoas que atravessavam a cena exerciam uma grande atenção à ação que estavam desempenhando, cada uma em seu universo, como falar ao telefone, varrer a calçada ou procurar alguns objetos em cena. Notamos que as pessoas ao passarem pelo lago deixavam alguns resíduos caírem no chão como roupas, papéis, sacolas plásticas e alguns outros objetos aleatórios (Figura 34).

Figura 34 - O despertar do lago.



Fonte: Dos autores, 2023.

Inicialmente percebemos que a personagem representando o lago falha em tentar chamar a atenção das outras personagens que estão ali em cena, onde acontece a primeira pausa para convidar os *spect-atores* a dissertarem sobre a cena. Os participantes definiram que a representação da figura do lago falhar em alcançar as pessoas. Mesmo sendo uma fantasia, possui coesão com o que de fato acontece nesta relação entre os moradores e o lago, a partir daquilo que foi percebido pelos(as) residentes em suas observações e entrevistas na comunidade. No entanto, surge a necessidade de construir cenicamente uma possibilidade de encontro entre estes dois elementos. Pelas entrevistas com as(os) moradoras(es) da comunidade, foi possível perceber que poucas atividades eram realizadas no lago. A figura do

pescador (Figura 35) foi inserida para trabalhar essa interação, e mediante os diálogos e possibilidades, levantar as controvérsias que existem.

Figura 35 - O pescador



Fonte: Dos autores, 2023.

Durante a passagem das personagens em cena, a personificação do lago aflita percebe que as pessoas definitivamente não se importavam com ela, e sua imagem suja, poluída reflete sobre este descuido. Depois das tentativas, surge a figura do pescador que adentra a cena e ao mesmo tempo chama a atenção para si e para a atividade que estava desempenhando. A personificação do lago vai até o pescador, que nota sua presença um pouco surpreso, e improvisam a partir dos diálogos:

Lago: Olá, você consegue me ver?

Pescador: (surpreso) Co-consigo sim, mas quem é você?

Lago: Eu não sei... Eu não consigo me lembrar ~ao mesmo tempo olhando para toda a sujeira em sua volta~

Pescador: ~a observa em silêncio, como que se estivesse em um sonho~ **Lago:** Estranho... os outros moradores que passaram por aqui não conseguem me ver, mas você consegue.

Pescador: Sim, eu acho que somente eu consigo te ver.

Lago: Mas você vem sempre aqui?

Pescador: Sim, eu moro aqui nesse bairro. Estou sempre neste lago pescando, meus filhos nadam aqui, parte da comunidade vem aqui também. Alguns para fazer algo que eu não concordo muito (*faz menção ao descarte de resíduos*)

Lago: Você se refere a isso? (*pega alguns resíduos e mostra para o pescador*)

Pescador: Sim, o lago tem muito lixo. Eu até tento limpar, mas sozinho não vai. Todas as vezes que tentei tirar um pouco do lixo, em pouco tempo volta tudo de novo.

Lago: Eu não me reconheço assim neste estado, era muito diferente pelo que me lembro. Eu preciso de ajuda.

Pescador: Eu não sei se posso te ajudar. Eu já te sentia antes, mas é a

primeira vez que vejo você.

Lago: Você pode tentar me ajudar a levantar daqui?

Pescador: Posso tentar. *(o pescador dá as mãos para a personificação do lago, mas não consegue levantá-la).*

Pescador: Eu não consigo *(frustrado)*. Sozinho não dá, é muito pesado só para mim.

Ocorre uma pausa na cena para intervenção das(os) *spect-atores*. As(os) participantes sugerem que a dificuldade seja levada para mais um morador do bairro, para que as duas pessoas possam pensar juntas a solução para o problema do lago. O envolvimento daqueles que “assistem” a cena se faz aqui como um recurso para uma questão que é trabalhosa de ser resolvida individualmente.

De retorno à cena, o pescador alcança dois moradores figurados como personalidades de influência, utilizando maletas e novamente com um ritmo acelerado (Figuras 36). Os diálogos construídos foram tentativas de chamar a atenção destes moradores para a questão do lago, sem muito sucesso.

Pescador: Com licença, você pode me ajudar a resolver essa questão do lixo do lago?

Morador 1: *~apressada~* Não, não, não... eu estou muito ocupada e preciso ir trabalhar, estou atrasada.

Pescador: Mas o lago é importante pra gente que mora aqui.

Moradora 1: Eu não me importo, e além do mais minha água vem da Copasa *(empresa local de tratamento de água)*

Pescador: *~vai até um segundo morador próximo de onde acontece a cena~* Com licença, você mora aqui?

Morador 2: Moro sim.

Pescador: Eu estava aqui no lago e encontrei um problema, mas não consigo resolver sozinho, você pode me ajudar?

Morador 2: Você está aqui no lago desde cedo? O que está fazendo aqui?

Pescador: Estou trabalhando, eu pesco aqui todos os dias para tirar o meu sustento.

Morador 2: *~realiza falas de desdém para a atividade do pescador, entrega- o um livro em suas mãos e sai de cena~.*

Figuras 36 - Moradores 1 e 2.



Uma das moradoras está exercendo suas atividades mais próximas ao lago, de retirada de objetos pelo espaço, o que chamou a atenção dos participantes para uma possível ajuda ao pescador (Figura 37). As(os) residentes notaram que o personagem do pescador não obteve êxito nas primeiras tentativas, e levantaram os significantes na cena de interação entre eles e as ações e discursos das personagens que se recusaram ao convite de uma iniciativa coletiva vinda do pescador. As ações desempenhadas pela terceira moradora foram lidas como mais próximas do objetivo que o pescador buscava cenicamente, dando prosseguimento no enredo da cena.

Figura 37 - A moradora



Fonte: Dos autores, 2023.

O pescador vai até a terceira moradora e realiza o mesmo convite feito aos dois moradores anteriores, que seguiam transitando em cena depositando cada vez mais lixo no interior do rio. Inicialmente o pescador quase falha ao conseguir convencer a moradora, que se justifica estar muito ocupada para segui-lo, mas o pescador segue argumentando que o que ela estava fazendo era justamente o tipo de ajuda que ele estava buscando. As personagens se direcionam para o foco do rio, a personificação do lago dialoga com a moradora, significando que ela também podia “ver” ou “perceber” a questão do lago, assim como o pescador.

O “lago” pergunta à moradora o que são essas coisas acumuladas por todo o limite, que justifica que o hábito de descarte de resíduos das pessoas naquele local é muito comum, assim como os focos de dengue ilustrado por um mosquito feito em papel machê que compunha a cena. O pescador sugere para a moradora que juntos tentassem puxar a personificação do lago

para longe de todo o lixo acumulado pelo espaço (Figura 38). As personagens parecem ainda falhar nesta ação. Entretanto, neste momento as atrizes e atores que estão na cena tomam consciência da influência advinda daqueles que estão assistindo, pelas sugestões anteriores, para aqueles que os estão representando, essa força vem da certificação de que há a fidelidade de estar sendo representado segundo suas vontades.

Figura 38 - Moradores ajudando o lago



Fonte: Dos autores, 2023.

As personagens improvisaram em cima da situação a partir das sugestões anteriores dos participantes da cena, assim decidiram que era necessário intensificar a ação do enredo, que estava sendo subsequentemente construído, de buscar na cena outros sujeitos que comporiam a interação. Os participantes ativos discerniram sobre a dificuldade de convencimento dos moradores que estava colocada cenicamente, exercendo representação da falta de comunicação entre os sujeitos da comunidade da Escola 1 de maneira geral, mas sobretudo para e na organização de ações socioambientais coletivas.

Percebemos a existência de mais personagens representando as(os) moradoras(es) da comunidade, desempenhando também suas ações cotidianas de trabalho. Identificamos que duas das moradoras representavam membros da comunidade interna da Escola 1 (Figuras 39). O apoio destas profissionais na etapa anterior de entrevista com os sujeitos da comunidade foi valioso na abordagem sobre a realidade e particularidade dos alunos da escola, moradores daqueles e outros bairros próximos, e suas perspectivas sobre o ambiente dali. Estas profissionais contribuíram com suas leituras objetivas e subjetivas sobre os desafios sociais percebidos nos alunos e suas famílias. Entendemos que o trabalho destas profissionais reafirma o

papel social da escola, pois a partir do cotidiano destas pessoas no acompanhamento dos alunos conseguem e podem comunicar as particularidades que cada aluno apresenta.

Figuras 39 - Membras da escola



Fonte: Dos autores, 2023.

No prosseguimento da cena o pescador e a moradora 3 fazem uma “visita à escola” e dialogam com duas figuras que parecem representar uma “cantineira”, profissional responsável pela alimentação dos alunos, e uma professora, educadora dos alunos. A abordagem do pescador e da moradora nesta última tentativa foi uma abordagem mais apelativa, ou melhor, invocativa nos argumentos e ações desempenhadas. A decisão das duas personagens por uma abordagem mais intensa pode ter motivado a busca do objetivo cênico buscado. Os *spect-atores* haviam colocado que, cenicamente, a abordagem ingênua não traria encaminhamentos suficientes para encorajar a participação social. Fazendo uma leitura na realidade, cogitamos sobre o significado que essa leitura possui para a realidade da comunidade, transpondo a teatralidade no cotidiano. Cenicamente, a figura da professora argumentou que já estava pensando em fazer uma atividade junto com os alunos sobre a questão do lago, mas foi interpelada pelos moradores destacando que naquele momento não era o que eles precisavam. O fragmento de cena acena sobre as abordagens ainda muito singelas de educação ambiental, as estratégias que surgem dela e a maneira que elas chegam às pessoas.

As duas representantes da escola reconhecem a problemática do lixo e da poluição do lago da comunidade, se dispõem a ajudar os outros moradores com a retirada do lixo na superfície do rio e na contenção das outras figuras que ainda passavam pelo local descartando alguns objetos. Um outro morador também é convidado para participar da ação coletiva sem nenhum entrave. Neste momento parece ser a primeira vez que o coletivo (atores e *spect-*

atores) consegue superar as falhas de reivindicação, sobrepujando a opressão ambiental simbólica encenada (Figuras 40).

Figuras 40 - Moradores da comunidade atuando sobre o lago



Fonte: Dos autores, 2023.

Como finalização de cena para expressar a força coletiva, o elenco decidiu por tirar todo o lixo do lago, e após o lago ficar completamente limpo, a personagem do “lago” conseguia ser vista e amparada por todos os moradores que estavam na cena. Estes em conjunto, por fim, conseguiram levantar o lago de suas próprias profundezas. O simbolismo desta cena obtém seu desfecho nas últimas falas, onde os moradores caminham junto com o lago pelo espaço afirmando que o problema ainda não estava resolvido, que ainda sim era necessário alcançar novos indivíduos para somar à luta coletiva de ressignificar aquele elemento ambiental de tamanha importância para a comunidade.

5.5.2 Cena 2 - Comunidade escolar 2

A segunda sessão de Teatro-Fórum que as(os) residentes construíram também partiu dos temas socioambientais trabalhados em nossa pesquisa com as duas comunidades escolares de Lavras, esta direcionada para a comunidade da Escola 2. É importante dizer que as(os) pesquisadoras(es) que atuaram nesta comunidade foram as(os) que assistiram o Teatro-Fórum sobre o lago da outra comunidade, inicialmente como espectadoras(es) e subsequentemente como participantes ativos da cena. Nosso objetivo, e do Teatro do Oprimido, é o de formar uma unidade entre cena e público, de maneira que todos possam expressar suas leituras.

A pesquisa nesta comunidade seguiu os mesmos moldes da comunidade da Escola 1, com uma aproximação prévia das residentes com o entorno e o interior da escola, num número de aproximadamente 10 participantes, sendo um deles professor da Escola 2. Inicialmente as visitas na comunidade foram de observação dos elementos ambientais e sociais que eram encontrados, orientados por uma metodologia de mapeamento ambiental (Meyer, 1992) em conjunção com a metodologia de inventário da realidade, utilizado em escolas de campo (Caldart et. al., 2016) objetivando a sistematização dos elementos para a construção de um mapa-inventário socioambiental local da comunidade. Em seguida, as residentes dialogaram com funcionárias(os) da escola, na intenção de aprofundar as informações sobre a comunidade escolar e para alcançar moradoras(es), lideranças da comunidade para que a cena de Teatro-Fórum trabalhada estivesse relacionada com a prática social. Para o levantamento dos eixos do inventário, as(os) residentes utilizaram das perguntas do questionário (descritas na metodologia).

Assim como na outra comunidade, os eixos encontrados foram diversos, e para que fosse possível trabalhar cenicamente foi necessário escolher um tema-eixo a partir da realidade socioambiental desta comunidade. A comunidade da Escola 2 situa-se numa região limítrofe ao sul da cidade de Lavras - MG, no bairro Vila Cruzeiro do Sul, com marcante desigualdade social, percebida pela diferença na infraestrutura e nas residências do “início” e “final” do bairro. Esta região mais limítrofe do bairro é próxima a uma linha ferroviária e a uma rodovia, denominada de “charco”, expressão revelada como pejorativa aquele local, aquelas pessoas que ali moram, sob um estigma da violência e da precariedade.

A escolha do eixo para o Teatro-Fórum partiu do encontro com importantes lideranças desta comunidade que nos apoiaram na pesquisa do início ao fim, com destaque a um líder comunitário da associação. Na comunidade existe um quilombo voltado à prática de religião de matriz afro-brasileira, que contribui com diversas atividades artísticas, culturais, esportivas e de formação para crianças, jovens e adultos daquela comunidade, e também para moradores de outras regiões da cidade. Nas conversas com o líder comunitário, e com outras(os) moradoras(es) ficou evidente a importância do papel que o quilombo possui para aquele ambiente, consequentemente a qualidade de vida das(os) moradoras(es), em diversos âmbitos, no entanto, a realidade que encontramos é a de um constante enfrentamento dos indivíduos que

fazem parte do quilombo às atitudes e ações de intolerância religiosa dentro da própria comunidade e da escola. As origens da intolerância religiosa para com os praticantes das religiões de matriz afro-brasileira não são atuais, entendidas a partir da teologia da batalha espiritual (Silva, 2007). A partir da década de setenta, com o advento do neopentecostalismo, os ataques às instituições religiosas de matriz africana e afro-brasileira se intensificaram, motivadas por líderes religiosos evangélicos, católicos e outras vertentes da fé cristã.

Neste contexto, o tema da intolerância religiosa é bastante presente nesta comunidade, violando o direito destas pessoas de exercerem livremente suas crenças e valores, além de dificultar o trabalho dos indivíduos envolvidos com as ações sociais voltadas para as crianças e jovens em situação de vulnerabilidade, marcando o cotidiano das(os) moradoras(es) da comunidade e até mesmo dentro da escola. O Teatro-Fórum tomou, dessa forma, o tema da intolerância religiosa para problematização na dinâmica participativa do Teatro do Oprimido. Aconteceram duas sessões sobre o tema, a fim de que as(os) participantes experimentassem diferentes papéis e para que amadurecessem as ações cênicas trabalhadas. As cenas serão descritas em seguida, e posteriormente no próximo tópico será realizada a discussão das possíveis relações desta prática com a formação docente das(os) residentes.

O enredo toma a personagem de uma aluna da escola, com o nome fictício Roberta, de religião afro-brasileira, como sujeito da opressão direta. Num dia cotidiano, a aluna é exposta por outros alunos sobre sua religião, numa ação explícita de *bullying*, onde num toque accidental na aluna, outro aluno a diminui dizendo que ele precisaria ser purificado por ter sido tocado por uma “macumbeira” (Figura 41).

Figura 41 - Ato de *bullying* motivado por intolerância religiosa.



Fonte: Dos autores, 2023.

Após esta cena, a aula se encerra, os alunos saem e Roberta fica por alguns instantes

ainda em cena expressando uma tristeza pelo acontecido. Na cena seguinte, a aluna vai até a sala do que interpretamos como o diretor da escola para falar sobre o ocorrido (Figura 42). No diálogo, o diretor diz que não possui muito tempo disponível, mas a ouve por alguns instantes. A aluna denuncia que, mesmo após ter feito outras reclamações, ainda vem sofrendo situações de *bullying* por conta de sua religião, e que não se sente confortável em frequentar as aulas. O diretor não busca se aprofundar sobre a situação, apenas diz que já havia conversado com os alunos de sua sala, mas que esse comportamento é normal entre os adolescentes, e que a aluna devia apenas ignorar o acontecido. Neste momento ocorre uma pausa na cena, para dialogarmos sobre os significantes presentes. As(os) participantes ativas(os) identificam uma fragilidade no papel do diretor no enfrentamento destas questões dentro da escola, reforçando a importância das iniciativas de formação direcionadas para os profissionais de educação na abordagem e argumentação sobre o direito de liberdade religiosa. Ao serem questionados sobre quais rumos cênicos poderíamos seguir para sobrepujar a opressão, houve a sugestão de existir uma personagem que promovesse os diálogos necessários da relação entre escola, sociedade e liberdade religiosa.

Figura 42 - A sala do diretor.



Fonte: Dos autores, 2023.

A próxima cena representou o retorno da aluna em sua casa. A mãe de Roberta percebe que ela está cabisbaixa e pergunta sobre o que estava acontecendo. A aluna se abre para a mãe, que fica aflita por sua filha estar passando por esta situação. A personagem da mãe toma a decisão de levar o líder religioso para uma reunião com o diretor da escola para dialogar sobre a gravidade da situação em que sua filha estava sendo submetida (Figura 43).

Figura 43 - Reunião com o diretor.

Fonte: Dos autores, 2023.

A reunião acontece e na conversa o diretor concorda que alguns alunos da sala em que a aluna sofre com o preconceito possui marcas de serem pouco tolerantes e respeitosos. O líder religioso questiona o diretor sobre o que ele acha dessa situação, o diretor diz que não concorda com esses comportamentos, mas que não sabe o que pode fazer para que isto seja resolvido. Neste momento, uma personagem representando a mãe de outro aluno adentra a cena, interrompendo a reunião. Ela entra em cena com seu filho, dizendo que ouviu sobre o assunto de intolerância religiosa, se sentiu preocupada e gostaria de entender um pouco melhor sobre a situação. Os demais personagens acham estranho a súbita interrupção, mas explicam para ela sobre o ocorrido. Para surpresa de todos, a mãe concorda que o preconceito sofrido pela aluna é devido, pois a escola não deve aceitar pessoas que possuem qualquer fé diferente da sua, no caso a católica, e provoca uma discussão com o líder religioso (Figura 44). Segue abaixo um fragmento deste diálogo:

Mãe: Na verdade, essa escola é muito católica. Então, talvez seja o caso de você mudar sua filha de escola.

Líder religioso: Com licença, isso aqui é uma escola pública. Aqui temos diversas etnias, religiões, e por isso não deve ter este tipo de intolerância aqui dentro.

Mãe: Mas se isso acontece, é por um motivo importante. Porque a maioria de nós aqui somos católicos, então deveria ter um tipo de escola apropriada para ela (...)

Líder religioso: Quem deveria procurar uma outra escola para seu filho é você. Isso se chama intolerância, preconceito e também racismo.

Figura 44 - Embate de ideias entre a mãe e o líder religioso 1.

Fonte: Dos autores, 2023.

Neste momento a cena é pausada para pensarmos sobre os encaminhamentos. As(os) participantes sugerem para que os outros personagens argumentem contrário às falas da mãe, que neste momento parece exercer mais força para que a opressão seja concretizada. Para contrapor estas ideias, convidamos as(aos) participantes a pensarem sobre a motivação social relacionada à religião que as pessoas escolhem fazer parte. Em seguida, a mãe opressora usa seu filho dizendo que não devemos aceitar que a religião das minorias seja respeitada nas escolas, que isso prejudicaria o desenvolvimento de seu filho. O diretor contra-argumenta que, independentemente de maioria ou minoria, nas escolas todas as religiões devem ser respeitadas. A partir disso, a mãe opressora toma a atitude de chamar outras pessoas para participarem da cena para fortalecer seus argumentos e reafirmar sobre a maioria na qual ela se refere (Figura 45).

Figura 45 - Embate de ideias entre a mãe e o líder religioso 2.

Neste momento o diretor toma parte daqueles que estão sendo vitimizados pela opressão, ainda defendendo que a escola é para todas e todos, independente de religião ou quaisquer origens.

Diretor: A questão é a seguinte. Nós temos que entender que este espaço aqui é um espaço laico. Isso quer dizer que este espaço está aberto para qualquer tipo de religião. O fato é que agora estamos vivenciando uma outra realidade na escola que talvez não era a realidade de quando seus filhos entraram na escola. E se existe esta prática religiosa dentro da escola, ela também será aceita (...)

No entanto, o jogo de forças ainda está desequilibrado, em direção aos pensamentos tradicionais que defendem a predominância da religião cristã nas escolas. O líder religioso toma consciência da situação e dessa vez, busca ancorar-se em fatores históricos de surgimento das religiões, bem como o apagamento das religiões de matriz africana e afro-brasileiras. Os três representantes da fé cristã desdenham das falas do líder religioso auto afirmando-os como cidadãos de bem, que defendem os costumes tradicionais da igreja e da família. A mãe de Roberta começa a gravar em seu celular as falas preconceituosas, e afirma para o diretor e para o líder religioso que para ela já era suficiente para prosseguir judicialmente contra as pessoas que justificaram o preconceito sofrido por sua filha.

Como finalização da cena, alguns participantes que antes não haviam entrado em cena assumem personagens que interpretamos como defensores da hegemonia católica nas escolas, proferindo falas de cunho extremamente intolerantes e preconceituosas. Uma figura representando a segurança pública adentra a cena, busca entender toda a situação, logo conclui que a presença das pessoas que produziram toda a opressão naquela cena não era cabível ali naquele espaço e naquele momento. Estas pessoas se revoltam com a conclusão tida pela agente de segurança, inicia-se uma sobreposição de falas, e como resposta ao alvoroço, a agente ordena que todos os presentes se direcionem a uma delegacia para prestar depoimento. Os revoltosos saem em cena entoando a frase: Deus, justiça e liberdade (Figura 46).

Figura 46 - Finalização da cena.

Fonte: Dos autores, 2023.

5.6 Relação das cenas com a pesquisa socioambiental na formação docente

As pesquisas de campo realizadas nas duas comunidades escolares resultaram na construção de dois mapas-inventários socioambientais das comunidades (Figuras X e X), que foram construídos ao longo das etapas da pesquisa, relacionados com as saídas de campo e com as cenas do Teatro-Fórum. Assim como descrito na metodologia, o mapa também nos auxiliou no delineamento dos temas centrais das cenas desenvolvidas.

Figura 47 – Mapa-inventário socioambiental da comunidade escolar 1



Fonte: Dos autores, 2024.

Figura 48 – Mapa-inventário socioambiental da comunidade escolar 2



Fonte: Dos autores, 2024.

Inventariar a realidade de um território, nesse caso os territórios no entorno nas escolas, suas comunidades, é registrar e organizar os aspectos materiais e imateriais a partir de um levantamento qualitativo e quantitativo. Assim, é possível alcançar informações sobre as produções culturais, econômicas, dos bens, valores, pessoas, recursos naturais, formas de trabalho, de luta, conhecimentos, hábitos e costumes. O inventário da realidade dialoga, ou

deve dialogar, com os processos educativos das escolas, relaciona-a com a vida e o trabalho, assim transformando os momentos de estudo que possam garantir uma efetiva apropriação dos conhecimentos necessários à construção de novas relações sociais e ambientais (Caldart et. al., 2016).

Os temas abordados nas duas cenas foram diversos, por vezes o desenrolar das cenas pode trazer muitos elementos pelas atrizes, atores e *spect-atores*. No entanto, as contribuições pedagógicas do Teatro do Oprimido estão contidas nos momentos de pausa no momento em que as cenas estão acontecendo, nas quais não há mais distinção em quem atua e quem assiste à cena e na catarse deste movimento de conflito entre as ideias e vontades colocadas, buscando sempre o diálogo entre todas elas, mas com o mesmo objetivo de sobrepujar a opressão encenada. Para avaliarmos como se deu esta relação na formação docente das(os) residentes, consideramos o conteúdo presente nas cenas, registradas em gravação audiovisual, e as respostas das(os) residentes no questionário direcionado às(aos) participantes após a realização das cenas, abordado na metodologia.

Relembramos que a estética do Teatro do Oprimido toma os pressupostos das pedagogias de Paulo Freire, aqui mais presente a Pedagogia do Oprimido, conhecimentos que tomam a realidade do(a) trabalhador(a) para o trabalho e aprofundamento, como unidade síntese das mazelas vividas pelo povo, de forma a construir e problematizar conhecimentos que objetivam a tomada de consciência e a capacidade de transformação e emancipação que a luta coletiva, amparada num processo educativo crítico e contextualizado, possui. Segundo Silva (2020), as proposições de Boal, junto à linha da pedagogia crítica de Freire, concebem o teatro como instrumento de luta e emancipação social.

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrarão preparados para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida (Freire, 1987, p. 31-32).

Esta perspectiva de participação do Teatro do Oprimido e da Pedagogia do Oprimido na formação docente considera também uma desmistificação do educador enquanto sujeito autoritário e opressor, mas como agente que também sofre opressões em seu exercício docente. “Freire também é um crítico mordaz da realidade à qual é confrontado, a de uma concepção “bancária” da educação onde “o professor se apresenta a seus alunos como seu ‘contrário’ necessário: ao considerar que a ignorância deles é total, ele justifica pela sua própria existência” (Boal, 2014, p. 211). Na sala de aula, a(o) docente ao mostrar domínio da abordagem das opressões presentes nas comunidades, e consequentemente nas escolas e nas salas de aulas, combate a ideia do(da) professor(a) despolitizado, que se atém somente às

demandas curriculares fragmentadas e descontextualizadas. A figura do(da) professor(a) é importante para apresentar às(aos) alunas(os) os caminhos a serem seguidos para que elas(es) tenham condições de reafirmar suas identidades, se apropriarem das condições de sujeitos com capacidades de enfrentar, para si próprias(os) e para seus semelhantes oprimidos, as dificuldades sociais e ambientais que sofremos dentro de uma sociedade de classes.

O estado de prontidão para esta modalidade de criação participativa inspira o exercício do diálogo e a percepção ampliada sobre as formas de opressão (Canda, 2010). De acordo com Neto (2016), alinhado à perspectiva de Augusto Boal, o teatro desde sempre reflete a definição de poder para a sociedade e como esse poder é exercido. Teatro é comunicação, e fazer teatro e fazer comunicação coincidem bem por serem formas humanistas, entretanto essa comunicação deve ser sempre (re)avaliada para entender quais os discursos estão sendo proferidos e se estes discursos reforçam ou não as opressões sociais e ambientais. A comunicação nas atividades de formação docente é imprescindível e pode, ou deve, contar com estas formas humanistas, sobretudo críticas, como o Teatro do Oprimido para que as e os docentes se apropriem dos sentidos da comunicação em sua própria formação e na formação de seus alunos.

Para que seja possível viabilizar uma Educação Ambiental Crítica, sobre as relações no ambiente e entre os sujeitos que fazem parte deste ambiente, é necessário que os conhecimentos que a embasam sejam oriundos de pedagogias críticas e dos encaminhamentos e processos que delas surgem. Em nossa pesquisa, consideramos que os referenciais da Educação Ambiental Crítica, de Freire e Boal convergem em um processo educativo que considera a leitura crítica dos processos de construção do ambiente, de produção, e dos mecanismos que aprofundam a desigualdade social em nosso país.

Na Cena 1, na primeira pausa, alguns questionamentos foram colocados para os participantes: O que ou quem a figura central está representando? Existe algum tipo de motivação por trás da cena que impede a figura do lago ser percebida pelos demais componentes? Se você fosse a figura que representa o lago, que ação tomaria para estabelecer contato com os demais elementos? As primeiras percepções foram na direção de perceber que, nas entrevistas com as(os) moradoras(es), nas conversas sobre este tema, os moradores esboçaram desconhecimento de mais informações sobre o lago. Algumas perguntas previstas no questionário buscaram estimar quais conhecimentos partiam dos moradores em relação ao lago. Os ritmos em que atuavam as(os) demais participantes da cena foram interpretados na perspectiva em que o cotidiano de trabalho acelerado na vida das pessoas impedia com que sua atenção estivesse voltada às questões socioambientais do território que ocupam.

O tema trabalho novamente aparece dentro de nossa pesquisa, mostrando ser um importante eixo. A relação destacada pelas(os) participantes sobre como o trabalho estava sendo ali representado problematiza que, ao mesmo tempo, o trabalho é a ação que “humaniza” o indivíduo, que dá sentido à sua existência, mas em condições alienantes é tido como um instrumento de domínio da classe dominante, com uma relação que apresenta distintas

implicações. Uma delas são as próprias condições de trabalho das(os) indivíduos pobres com extensas jornadas e pouco tempo livre para descanso e para realizar outras atividades. E, sem dúvida, o modo de produção ao qual somos submetidos, e ao qual nossa própria natureza é também submetida, de abuso dos meios naturais na produção de bens de consumo. Em nosso contexto de intervenção, e consequentemente construção dos elementos pictóricos do Teatro-Imagem e Teatro-Fórum, o trabalho foi um tema que se relacionou diretamente com a participação, neste caso com a ausência dela em “tomar parte” das questões sociais, ambientais e cotidianas do bairro.

Nas saídas de campo onde realizamos as entrevistas com as(os) moradoras(es) percebemos que o número de contribuintes das entrevistas foi menor do que esperávamos. Levamos em consideração também o horário em que as saídas de campo aconteciam na parte da manhã, entre 8:00 e 12:00 grande parte das pessoas estarem em seus ofícios ou nas escolas. Em algumas entrevistas, buscamos explorar esse fato de “esvaziamento” social do bairro, pela rotina de trabalho, e a maioria destes trabalhos serem desempenhados fora do bairro, que é um bairro distante do centro da cidade, o que caracteriza o que entendemos como “bairro dormitório”.

Leal (2016) considera que há uma influente Pedagogia da Participação e da Aproximação no Teatro-Fórum. Pode ser que a depender de quem realiza a mediação das participações da cena, a figura do Curinga, e de como a dinâmica é tecida, alguma destas duas pedagogias se expressem mais. Na Pedagogia da Aproximação existe um processo espontâneo que instaura identidades, e a problematização é mais importante que a garantia de aderência a um assunto ou método. Neste sentido, não há a obrigatoriedade de o desfecho das sessões de Teatro-Fórum superar todas as controvérsias ou dificuldades que porventura podem aparecer em cena, pois, os temas sociais apresentam em si muitas controvérsias e desafios para que possam ser superados. Enquanto a Pedagogia da Participação parece referir-se a uma finalidade em termos de resultados ou entendimentos. Para tanto, é necessário que as sessões se tornem rotina, para que haja tempo suficiente onde as(os) participantes busquem as bases para densificar seus argumentos, desse modo alimentando as discussões e motivando todas(os) as(os) participantes a equalizar as forças circundantes das relações de opressão.

Não é intenção desta pesquisa aprofundar-se na importância de cada uma destas pedagogias do teatro, mas é válido destacar que elas são importantes para depreendermos uma Pedagogia do Teatro-Fórum, que investe na “compreensão dos papéis, clareza de conceitos, fixação de problemas como opressões, mas que concebe a possibilidade de dar um outro fim a uma história” (Leal, 2016, p. 124). As relações que buscamos para a presente pesquisa se debruça sobre como tais pedagogias contribuem na formação docente das(os) participantes.

Ao expandir o diálogo cênico para todas(os) ali presentes, podemos avaliar que existe uma relação do Teatro do Oprimido com a formação docente na pluralidade de ações e ideias advindas do povo, no tratamento de questões de natureza coletiva. De acordo com Leal (2016) a

pedagogia do Teatro-Fórum, seria calcada na via didática, na educação para o saber existente. As inovações trazidas pelo Teatro-Fórum, admitidas a partir das sugestões improvisadas pelo público, atingem, no máximo, o âmbito das alternativas temáticas. Algumas falas das(os) residentes reforçam tal percepção:

(A8) - Entendo que o teatro do oprimido tem uma proposta para além da teatral. Somado a proposta artística percebo uma proposta pedagógica, lúdica e política. Além disso, possibilita uma participação dos espectadores.

(A12a) - Acredito que uma das principais colaborações do teatro do oprimido para a minha formação é a possibilidade de refletir a respeito das possíveis situações que irei me deparar em minha profissão, visto que durante o teatro surgem diferentes perspectivas e possibilidades de soluções para as questões apresentadas nas cenas.

(A12b) - A participação da "plateia" durante as cenas permite que a peça tome rumos diferentes, surgem cenas imprevisíveis que nos mostram as diferentes perspectivas e rumos que podem ser tomados de acordo com a visão de mundo e ideais daqueles que antes eram passivos e agora se tornam espect-atores.

Não é da natureza do Teatro do Oprimido trazer soluções definitivas ou desfechos romantizados para os temas trabalhados. O exercício conjunto da incidência das ideias, que podem ser aproximadas ou nem tanto, caracteriza a maneira como as cenas e os temas são desenvolvidos. Nesta experiência em particular, entendemos que o grupo trabalhou a história para que ela ficasse inacabada (nas duas cenas), assim permitindo com que os participantes tecessem seus próprios entendimentos, suas próprias críticas e reflexões. O simbolismo de retirar o lago de seu próprio ambiente não mais reconhecido e levá-lo para dentro da comunidade, explicita que mesmo o lago compondo aquele ambiente historicamente, o seu valor e significado é apagado pelas adversas condições ambientais locais.

Boal (2014) considera que mesmo o Teatro do Oprimido sendo uma alternativa social e política do teatro em relação às suas formas contemporâneas ele não é por si só revolucionário. No sentido de promover mudanças radicais na realidade por sua simples aplicação nos diversos contextos. Mas isso não esvazia o sentido e a importância que o Teatro do Oprimido tem na transformação social, pois, ele pode não ser revolucionário em si, mas trabalha com indivíduos que, conscientes de suas condições de oprimidos, possam exercer ações revolucionárias, ou seja, se realizarem indivíduos potentes para as mudanças que a sociedade precisa encarar. No âmbito da formação docente isso se torna valioso, pois, na escola as professoras e professores vivenciam junto aos alunos as suas realidades que são diversas, mas, por serem filhos da classe trabalhadora, são realidades muitas vezes duras, e a prática do Teatro do Oprimido motiva as(os) futuras(os) docentes a argumentar, problematizar, se politizar e politizar os(as) alunos(as) sobre estas condições de opressão, fazer necessário da função social docente.

(A4) - Entendo que seja uma relação com a prática social. A formação docente pode proporcionar uma grande diversidade de situações, para as quais poderemos ou não estarmos preparados para lidar. O que me chama a atenção no Teatro do Oprimido é que através da Arte é possível problematizar e discutir essas situações, com a capacidade de nos apropriar de conteúdos que, muitas

vezes, temos dificuldade ou não sabemos como colocar em discussão (ou até nos falta o conhecimento dessas situações). Pela coletividade das discussões que o Teatro do Oprimido oferece (ofereceu na Residência Pedagógica), penso que foi muito válido para entendermos as dificuldades e os deleites da profissão docente a partir do conhecimento e da prática de cada um/uma dos/das participantes.

A13: O teatro do oprimido aborda a interpretação de forma crítica e faz uma leitura mais condizente com a realidade, propondo ser sintetizador dos problemas sociais.

No questionário as participantes da Residência Pedagógica refletiram sobre como o Teatro do Oprimido se relaciona com sua formação docente, sem direcionamentos específicos para que fosse possível entender quais as leituras que obtiveram de um fazer artístico teatral-político no universo da docência. A fala acima dialoga sobre o preparo na abordagem de conteúdos que são importantes e tangenciam as questões sociais relacionadas aos conteúdos que os alunos estudam nas disciplinas.

A perspectiva do Teatro do Oprimido possibilita ao ser humano perceber a sua existência orgânica, lutar pelos seus direitos individuais e coletivos para vê-los assegurados nas leis e nas práticas sociais (Silva, 2020). Por exemplo, como e porque a poluição do meio ambiente pode ser percebida de maneira mais expressiva em bairros que carecem de uma melhor assistência das organizações locais, em regiões ocupadas por indivíduos de classes sociais menos favorecidas, como os conjuntos habitacionais? O viés crítico é importante para elaborar as possíveis abordagens deste fato para os alunos, pois existe ainda muito fortemente o estigma de que as classes sociais menos favorecidas têm naturalmente descuido com as questões ambientais, sanitárias, de reprodução e até mesmo de trabalho.

Quando o sujeito não tem consciência dos seus direitos e não luta pelos mesmos, a cultura da servidão se perpetua e se naturaliza, podendo até provocar sentimentos de inferioridade nos próprios oprimidos, ao acharem que realmente devem ser humilhados pelo fato de terem menos escolaridade, menores salários etc. Para Freire e Boal, essa situação causa alienação e desumanização (Silva, p. 6-7, 2020). O autor considera que a luta política nos mais distintos aspectos faz parte do contexto escolar, principalmente pela reivindicação dos direitos humanos fundamentais. É um poderoso mecanismo que contribui para que nossos estudantes estejam sob o jugo da obediência e submissão. O Teatro do Oprimido dentro deste contexto escolar “brinca”, ou ensaia, a superação dos papéis de obediência e desobediência muitas vezes imperceptíveis em nosso cotidiano. As condições de desigualdade social entre as classes, o acesso e a divisão desigual dos recursos, as possibilidades reais de ir e vir no território, a exploração constante dos(as) trabalhadores(as), dentre outras condicionantes, influem diretamente na reprodução desta ideia de que o colapso ambiental e climático em que vivemos tem a massa (os oprimidos) como seus causadores.

Nas cenas do Teatro-Fórum e do Teatro-Imagem criadas pelas(os) residentes percebemos as opressões sociais e ambientais trazidas simbolicamente. O simbolismo é fundamental no teatro, e no Teatro do Oprimido esse simbolismo é dinâmico por estar no

“palco” e ao mesmo tempo no real, uma atmosfera rica de significados onde atrizes e atores inspiram inicialmente por meio de suas leituras empíricas, seguidamente elaboram e decodificam as opressões simbolizadas. “Mais do que em qualquer outra teoria do teatro, a que é proposta por Augusto Boal problematiza o poder simbólico. Aliás, simboliza este tipo de poder, tentando impulsionar a solução de conflitos sociais” (Neto, 2016). Este é um importante exercício que permite abordar a origem dos conflitos sociais e dos estigmas que dele surgem.

(A7) - No trabalho docente nos encontramos à procura de um diálogo com a realidade dos alunos, ir além da habitual transmissão de conhecimentos científicos, mas procurar, de uma forma crítica e reflexiva, uma contextualização com o cenário social-político-histórico. O Teatro do Oprimido traz os mesmos dilemas, mas em uma percepção artística, estimulando a imaginação e criatividade, o que é importante no trabalho docente. E além de desenvolver esses processos de psiquismo, irá estimular a discussão da arte e sua relação interdependente com as relações sociais, culturais, históricas e políticas.

(A10) - O Teatro do Oprimido se relaciona com minha formação docente em duas esferas (...). A segunda esfera é a esfera social que o teatro do oprimido carrega, que está presente na construção das cenas e também em como isso acontece, à caráter do improvisado em que tem de pensar rápido. Na minha percepção as técnicas do teatro do oprimido têm um grande potencial trazer à tona elementos que estão submersos no social e que muitas das vezes nos apresentam contradições. Neste sentido, entendo que uma vez que estamos preocupados em formar docentes críticos, refletir sobre estes elementos têm uma fundamental importância.

(A17) - O teatro possibilitou acessar contextos do cotidiano que, muitas das vezes, passam despercebidos. Assim, as cenas realizadas me situaram de situações possíveis em que será necessária uma intervenção que vise o melhor desfecho.

As atividades contidas nas iniciativas de formação docente devem sempre se preocupar com o(a) aluno(a) como eixo dessa formação. No teatro como estruturante dessa formação e com sua potencialidade pedagógica aprimora o fazer docente, possibilitando o estudante a apropriação da consciência de cidadão capaz, não subserviente. As práticas pedagógicas que podem ser construídas a partir das esferas consideradas pelo teatro, ou por experiências semelhantes, configuram uma pedagogia problematizadora, e que atrela o teatro ao contexto social dos estudantes, e uma consequente transformação de seu contexto social.

O ensino do teatro propicia estudos e experiências estéticas, possibilitando ao aluno ser sujeito de sua própria aprendizagem, conhecendo desde seu corpo a seu contexto social, além de suas possibilidades de expressão e de comunicação. A prática do Teatro do Oprimido em contextos educacionais contribui com a transformação da educação, sendo uma alternativa para professores, estudantes e comunidade fazerem dessa linguagem artístico-pedagógica um veículo de mudança de mentalidade, transformação social e luta política (Silva, p. 8, 2020).

O contexto socioambiental da comunidade da Escolar 2 aborda a intolerância religiosa relacionada à fatores históricos de formação daquela comunidade, marcante até os dias de hoje. O estigma social que recai sobre as(os) moradoras(es) daquela comunidade, sob as pessoas

que trabalham na Associação do quilombo, precisa ser tema trabalhado dentro das escolas, mostrar a importância que as ações e atividades destes grupos possuem na prática social para a coletividade e no saber existente daquela comunidade, rica em diversidade, em seus elementos naturais e ambientais, e em suas tradições. Abordar este tema nas sessões de Teatro-Fórum com as(os) docentes em formação foi importante pois, a conscientização política foi motivada pela dramatização, por possibilitar o envolvimento dos sujeitos por meio da socialização, das vivências, da linguagem artística (corporal e verbal), se dispondo e aprimorando os níveis afetivos e emocionais, bem como auxiliar na interpretação e percepção das informações transmitidas (França, 2015).

A15: Ele (o teatro do oprimido) me traz a possibilidade de refletir sobre as minhas ações em situações corriqueiras do dia-a-dia. Por meio das reflexões, consigo enxergar a melhor atitude a ser tomada em situações como de racismo, intolerância religiosa, abuso verbal, psicológico dentre outros eventos de opressão que acabam provocando perturbação mental devido ao peso emocional que ele manifesta na minha mente e muitas vezes me faz tomar atitudes irracionais.

O preparo para a ação real, na qual defende Augusto Boal, ajuda no discernimento e equilíbrio para enfrentar cotidianamente as situações de preconceito que ainda são muito recorrentes. Ao sermos vítimas de uma opressão ou presenciarmos tal fato, nos deparamos com um descontrole emocional que nos imobiliza ou nos leva a agir de maneira exacerbada, muitas vezes levando a desfechos improcedentes. “O teatro encoraja a partilha de experiências em discussões abertas, e aplicando-se ao bullying, eles podem explorar, através dos seus papéis, como as vítimas se sentem e a dor que sofrem” (Alencastro, 2014, p. 98).

O Teatro do Oprimido opera pela consciência corporal, sensível e emocional, exercita a apropriação destes eixos para uma leitura da realidade em diálogo que toma essas linguagens na construção das ações e atitudes a serem realizadas, uma vez que a opressão, no espaço do Teatro do Oprimido, é paralisada para que possamos olhar para ela e decidir qual a melhor forma de agir. O Teatro do Oprimido induz o participante a refletir sobre os seus conflitos reais – e de seus(suas) companheiros(as), estimula à participação ativa dos envolvidos, melhora a expressão dialógica e corporal, como também estimula a autonomia dos participantes, possibilitando, quando usados na pesquisa, a construção coletiva de conhecimento entre o pesquisador e os pesquisados (Oliveira; Araújo, 2014).

As atividades do quilombo presente nesta comunidade, desenvolvidas pela associação, necessitam de maior apoio da prefeitura, dos membros da comunidade, para que estas atividades tenham condições de alcançar cada vez mais crianças, jovens e adultos, que a organização possa investir em seus espaços próprios, que possam reafirmar o seu direito de exercer plenamente sua religião e seus valores, pois estes, embasam todo o objetivo de libertação de todos os preconceitos e opressões que recaem em suas realidades.

A comunhão dos saberes de Paulo Freire e Augusto Boal sem dúvida contribuíram e continuam a contribuir para a dramatização enquanto linguagem política e formativa nas

escolas, pela disciplina de Arte no Ensino Básico, mas também de outras áreas do conhecimento como a ciência e a biologia, onde o ambiente é, ou deve, ser pauta e além disso que suas possibilidades de abordagem sejam articuladas com os fazeres artísticos e culturais que auxiliam na reafirmação dos nossos sentidos para e na formação política e crítica dos(as) sujeitos. Ainda é um grande desafio modificar as bases da Educação Básica no Brasil. A disciplina de Arte ainda é bastante marginalizada em detrimento a outros conteúdos. Nessa perspectiva, se faz quase que utópico que a linguagem das artes cênicas nas escolas seja uma linguagem que se contraponha ao teatro aristotélico (ou moderno) que imprime a ordem social histórica construída e evidenciam os papéis de oprimidos e opressores nos ambientes escolares.

Inúmeros autores alertam sobre a despolitização do currículo escolar, o distanciamento da realidade dos alunos que recebem estes conteúdos, por mascarar a crítica social que cada um deles possui. No fazer teatral, desde a produção às cenas trabalhadas, a crítica social não pode estar mascarada, dar condição aos espectadores de enfrentar a anestesia da catarse, uma forma de representação que se assemelha ao sistema de ensino vigente que inviabiliza o atingimento do nível de consciência política e emancipação suficientes para superar a alienação (Boal, 2014).

A Educação Ambiental Crítica - EAC neste contexto colabora em diversas áreas do conhecimento, desde o currículo escolar à formação docente, para a formação política, pois ela considera necessário integrar as relações sociais e ecológicas (Costa; Loureiro, 2013). As pedagogias críticas alimentam a EAC por evidenciar a necessidade de adoção de estratégias políticas que influem na radicalização da questão social, contrárias às lógicas neoliberais hegemônicas, e também por assegurar um processo educativo emancipador onde educandas(os) e educadoras(es), mediatizados pelo mundo tenham condições de se educarem em comunhão (Tozoni-Reis, 2006).

A importância de defender uma educação libertadora está na objetividade de questionar as relações dos indivíduos entre si, e deles com o mundo, tomando a realidade e o ambiente vivido como ponto de partida para o desvelamento do mundo, onde os próprios sujeitos que constroem esse ambiente possam contribuir no processo de construção de conhecimento. Costa e Loureiro (2013) destacam o Teatro do Oprimido como uma das formulações teórico-metodológicas em relação com a Educação Ambiental Crítica que assume a liberdade e a criatividade num projeto de libertação e transformação de conotação eminentemente política, valoroso nos espaços de formação docente, tomando as(os) futuras(os) professoras(es) e as(os) alunos como centralidade deste processo. Essa abordagem envolve a compreensão da questão ambiental, fruto dos processos do sistema colonizador e dominante que por séculos condena nosso povo, mas passível de transformação radical, considerando as bases necessárias para que se torne possível.

A EAC é atividade intencional da prática social e de ética ambiental, exigindo sistematização através de metodologia que organize os processos de transmissão/apropriação

crítica dos conhecimentos, atitudes e valores políticos, sociais e históricos (Costa; Loureiro, 2013). Neste sentido, o Teatro do Oprimido como formulação teórica que toma parte das(os) oprimidos e metodologicamente possibilita a prática de enfrentamento por meio do pensamento e das ações, e o desenvolvimento da consciência ético-crítica necessárias para a compreensão das causas da opressão e da exclusão social (Costa; Loureiro, 2013).

REFERÊNCIAS

- ALENCASTRO, Lidiane Cristina da Silva et al. **O Teatro do Oprimido como estratégia de intervenção na redução do bullying escolar**. Revista de Enfermagem Referência, v. 4, n. 19, p. 91-98, 2018.
- ALTVATER, E. **Existe um marxismo ecológico?** In: BORON, A. A.; AMADEO, J.; GONZÁLEZ, S. (Orgs.). La teoría marxista hoy: problemas y perspectivas. Buenos Aires: CLACSO, 2006.
- ANTUNES, Caio Sgarbi. **Trabalho, alienação e emancipação: a educação em Mészáros**. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. 163 p. 2010.
- ÁVILA, I. R.; FERREIRA, A. N.; PAULA, A. A.; NASCIMENTO JUNIOR, A. F. **A utilização de vídeos e teatro como recursos pedagógicos para o ensino de origem da vida: um relato de experiência**. XXV Congresso de Pós-Graduação da UFLA. **Anais**. 2016.
- BALDIN, Nelma; MUNHOZ, Elzira M. Bagatin. **Educação ambiental comunitária: uma experiência com a técnica de pesquisa snowball (bola de neve)**. REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, v. 27, 2011.
- BARBACCI, S. **From the Golem to artificial intelligence: science in the theatre for an existential reflection**. Journal of Science Communication, Trieste, v. 1, n. 3, p. 87 - 96, 2002.
- BARBOSA, Vanderleia da Costa. **Pedagogia da Alternância: Possíveis Interfaces com a Pedagogia do Oprimido e o Teatro do Oprimido**. UNILA / Biblioteca Digital de Dissertações e Teses, 4 mai. 2021. Disponível em: <<https://dspace.unila.edu.br/items/230b8ed2-9269-4a80-99d1-0f7950f1fb22>>. Acesso em: 21 de junho de 2024.
- BATISTA, Analía Sonia. **O trabalho como mito e como utopia**. Estudos de Sociologia, v. 1, n. 8, p. 231-251, 2002.
- BERGER, William. **Augusto Boal e o teatro do oprimido**. Revista Em Pauta: teoria social e realidade contemporânea, n. 33, 2014.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Fundamentos Pedagógicos e Estrutura Geral da BNCC: versão 3**, Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 9 de agosto de 2023.
- BOAL, Augusto. **Hamlet e o filho do padeiro: memórias imaginadas**. Rio de Janeiro: Record. 2000.
- BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido: e outras poéticas políticas**. Editora Cosac Naify, 2014.
- BOAL, A. Stop: c'est magique!. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. BOAL, A. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. 10ª edição. Rio de Janeiro, 1992.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. In: Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral.

Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 534- 562.

CABRAL, Beatriz. **Pedagogia do teatro e teatro como pedagogia**. REUNIÃO CIENTÍFICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, v. 4, p. 1-4, 2007.

CALDART, Roseli Salete et al. **Inventário da Realidade**: guia metodológico para uso nas escolas do campo. Veranópolis: Instituto de Educação Josué de Castro, 2016.

CANDA, C.; DA BAHIA, Recôncavo. **Teatro do Oprimido e formação de professores**: reflexões sobre emancipação humana e social. In: Actas do VI Congresso de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas. 2010. p. 10-12.

CANETE, Lilian Sipoli Carneiro. **O diário de bordo como instrumento de reflexão crítica da prática do professor**. 2010.

COELHO, MÁRCIA AZEVEDO. **Teatro na escola**: uma possibilidade de educação efetiva. POLÊMICA, v. 13, n. 2, p. 1208-1224, 2014.

CORBANEZI, Elton. **Sociedade do cansaço**. Temp soc., São Paulo, V. 30, N.3, p. 335-342. 2018.

COSTA, César Augusto Soares da; LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Educação ambiental crítica**: uma leitura ancorada em Enrique Dussel e Paulo Freire. Revista Georaguaia, v. 3, n. 2, p. 83-99, 2013.

COURTNEY, Richard. **Jogo, teatro e pensamento**: as bases intelectuais do teatro na educação. 3 ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

FARIAS, Alison Nascimento; IMPOLCETTO, Fernanda Moreto; BENITES, Larissa Cerignoni. **A análise de dados qualitativos em um estudo sobre educação física escolar**: o processo de codificação e categorização. Pensar a Prática, v. 23, 2020.

FESTOZO, Marina Battistetti. **A Educação ambiental na formação de professores**: horizontes para uma prática social. 2015. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência, Universidade Estadual Paulista, Bauru – SP, 2015.

FESTOZO, Marina Battistetti; QUEIXAS, Ricardo Campos. **Leituras e (Ponder) Ações Sobre o Estágio e a Formação Docente**. Editora Appris, 2023.

FORMOSINHO, João. **Formação de professores**: aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto, 2009.

FRANÇA, Carine Bastos Da. **O jornal vivo como aquecimento no role-playing do papel de educador**. Revista Brasileira de Psicodrama, v. 23, n. 1, p. 75-81, 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**, 4ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1974.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. Recife, Universidade Federal de Pernambuco. Tese de concurso para a cadeira de história e filosofia da educação da Escola de Belas Artes, 1959.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da libertação em Paulo Freire**. Editora Paz e Terra, 2018.

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

GAGLIARDI, Maíra. **O teatro, a escola e o jovem espectador**. Comunicação & Educação, n. 13, p. 67-72, 1998.

GUIMARÃES, M. **Armadilha paradigmática na Educação Ambiental**. In: LOUREIRO, C.F.B.; LAYRARGUES, P.P.; CASTRO, R.S. de. (Orgs.) *Pensamento complexo, dialética e educação ambiental*. São Paulo: Cortez. 2006. p. 15-29.

IABELBERG, Rosa. **O ensino de arte na educação brasileira**. Revista USP, n. 100, p. 47-56, 2014.

JACOBI, Pedro Roberto; TRISTÃO, Martha; FRANCO, Maria Isabel Gonçalves Correa. **A função social da educação ambiental nas práticas colaborativas: participação e engajamento**. Cadernos Cedes, v. 29, p. 63-79, 2009.

JANKE, Nadja. **Políticas públicas de educação ambiental**. Tese (Doutorado) – UNESP, Faculdade de Ciências, Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência. Bauru, 2012.

KOUDELA, Ingrid Dormien; SANTANA, Arão Paranaguá de. **Abordagens metodológicas do teatro na educação**. Ciências Humanas em Revista, v. 3, n. 2, p. 145-154, 2005.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. **Mapeando as macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental contemporânea no Brasil**. Encontro Pesquisa em Educação Ambiental, v. 6, n. 1, p. 1-15, 2011.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. **Para onde vai a educação ambiental? O cenário político-ideológico da educação ambiental brasileira e os desafios de uma agenda política crítica contra-hegemônica**. Revista contemporânea de Educação, v. 7, n. 14, 2012.

LEAL, Dodi. **FRICÇÕES TEÓRICO-PRÁTICAS DO TEATRO DO OPRIMIDO NA CONTEMPORANEIDADE**: por uma pedagogia teatral da aproximação. Arte da Cena (Art on Stage), v. 2, n. 2, p. 114-127, 2016.

LEHMANN, Hans-Thies; PRIMAVESI, Patrick (Orgs.). *Heiner Müller Handbuch, Leben-Werk-Wirkung*. Stuttgart/Weimar: Verlag J. B. Metzler, 2003.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Materialismo histórico-dialético e a pesquisa em educação ambiental**. Pesquisa em educação ambiental, v. 9, n. 1, p. 53-68, 2014.

LOUREIRO, Carlos Frederico B.; TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Teoria social crítica e pedagogia histórico-crítica**: contribuições à educação ambiental. REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, p. 68-82, 2016.

MARTINS, Annie; CONCEIÇÃO, Flavio da. **TEATRO DO OPRIMIDO REINVENÇÕES DA RESISTÊNCIA**. Olhares, p. 16-18, 2022.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política – o processo de produção do capital. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

MARX, Karl. **O Capital**: Crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do capital. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARTINS, Heloísa Helena T. **Metodologia qualitativa de pesquisa**. Educação e pesquisa, v. 30, p. 289-300, 2004.

MEYER, Mônica. **Educação ambiental**: uma proposta pedagógica. Em aberto, v. 10, n. 49, 1991.

MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2004. MÉSZÁROS, István.

Para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu.

Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Editora Vozes Limitada, 2011.

MORORÓ, Leila Pio. **A influência da formação continuada na prática docente.** Educação & Formação, v. 2, n. 4, p. 36-51, 2017.

NETO, João Damásio da Silva; CAETANO, Jordana Alves. **O poder simbólico nos jogos do teatro do oprimido:** narrativa mítica, leitura crítica e comunicabilidade. VIII Seminário de Mídia e Cultura – PPGCOM. Faculdade de Informação e Comunicação - Universidade Federal de Goiás (FIC/UFG). 2016.

OLIVEIRA, Érika Cecília Soares; ARAÚJO, Maria de Fátima. **O Teatro Fórum como dispositivo de discussão da violência contra a mulher.** Estudos de Psicologia (Campinas), v. 31, p. 257-267, 2014.

PEIXOTO, F. **O teatro do oprimido invade a Europa.** Encontros com a civilização brasileira, V.III, n. 19, jan, Rio de Janeiro, 1980.

PEREIRA, Ademir Souza; DOS SANTOS, Paula Mantovani. **Contribuições do teatro científico para a formação inicial docente em química.** Perspectivas em Diálogo: revista de educação e sociedade, v. 4, n. 7 (2017), p. 130-149, 2017.

SARDELICH, Maria Emilia. **Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa.** Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 128, p. 451- 472, maio/ago. 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica:** primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica e pedagogia da libertação:** aproximações e distanciamentos. Germinal: marxismo e educação em debate, v. 13, n. 3, p. 170-176, 2021a.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. Autores associados, 2021b.

SERRADOURADA, Renata Nasser. Espaço **O Teatro do Oprimido como instrumento da educação ambiental na construção de um modelo de ensino transdisciplinar.** Anais do II SEAT – Simpósio de Educação Ambiental e Transdisciplinaridade. Goiânia. 2011.

SILVA, Vagner Gonçalves da (org.). **Intolerância Religiosa:** impactos do neopentecostalismo no campo religioso afro-brasileiro. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 328p. 2007.

SILVA, Flávio José Rocha da. **Uma história do teatro do oprimido.** Aurora: revista de arte, mídia e política, São Paulo, v.7, n.19, p. 23-38, fev.-mai.2014.

SILVA, Francenilza Viana de Souza; DA COSTA, Selda Vale. **O Teatro do Oprimido:** dimensões políticas e pedagógicas em perspectiva freiriana. Revista Amazônida: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, v. 5, n. 1, p. 01-10, 2020.

SILVA, Roberta Gassen da Silveira. **A complexidade do fazer pedagógico:** aprender na vivência das relações entre escola e comunidade. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Santa Cruz do Sul. Santa Cruz do Sul. 99p. 2012.

SILVERMAN, David. O que é pesquisa qualitativa. **Interpretação de dados qualitativos:** métodos para análise de entrevistas, textos e interações. Porto Alegre: Artmed, p. 42-66, 2009.

- SISTO, Bianca Tocacelli; DE CARVALHO, Marcelo Braga. **O teatro imagem como ferramenta de autoconhecimento**: uma proposta para alunos universitários. Olhares, p. 24-31, 2018.
- SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais**: O Fichário de Viola Spolin. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais no livro do diretor**. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência. Tradução Liliana Rombert Soeiro. Lisboa: Livros Horizonte. TEIXEIRA, A. Educação não é privilégio, v. 4. 1984.
- TAFFAREL, Celi. N. Z.; LACKS, S. **Formação humana e formação de professores**: contribuições para a construção do Projeto Histórico Socialista. In: VIII Jornada Pedagógica do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) do Estado da Bahia, 2007, Salvador – Bahia. Anais... Salvador – Bahia: Editora da UFBA, 2007. V. 1, p. 1-13.
- TEIXEIRA, Tânia Márcia Baraúna. **Dimensões sócio educativas do teatro do oprimido**: Paulo Freire e Augusto Boal. Tese de Doutorado. Doutorado em Educação em Educação e Sociedade. Universitat Autònoma de Barcelona. 2007.
- TOZONI-REIS, MF de C.; TOZONI-REIS, José Roberto. **Conhecer, transformar e educar**: fundamentos psicossociais para a pesquisa-ação-participativa em educação ambiental. Reunião anual da ANPED, v. 27, 2004.
- TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Temas ambientais como “temas geradores”**: contribuições para uma metodologia ambiental, crítica, transformadora e emancipatória. Educar, Curitiba, n. 27, p. 93-110, 2006.
- TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **A epistemologia da Educação Ambiental**: O sujeito natural, o sujeito cognoscente e o sujeito histórico.
- TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Educação ambiental**: natureza, razão e história, v. 2, p. 23-64. 2008a.
- TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Pesquisa-ação em educação ambiental**. Pesquisa em educação ambiental, v. 3, n. 1, p. 155-169, 2008b.
- TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da pesquisa** (2ª ed.). IESDE Brasil S.A., Curitiba. 2009.
- TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos; CAMPOS, Luciana Maria Lunardi. **Educação ambiental escolar, formação humana e formação de professores**: articulações necessárias. Educar em revista, p. 145-162, 2014.
- TREIN, E. **A contribuição do pensamento marxista à educação ambiental**. In: LOUREIRO (Org.) A questão ambiental no pensamento crítico: natureza, trabalho e educação. Rio de Janeiro: Quartet. p. 113-134. 2007.
- TREIN, Eunice S. **Educação ambiental crítica: crítica de que?** Revista Contemporânea de Educação. v. 7, n. 14, ago.-dez. 2012.

1 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Intencionamos com nossa pesquisa articular áreas do conhecimento que são vastas e complexas, a Educação Ambiental, formação de professores e o Teatro do Oprimido. Logo no início apostamos em um diálogo profícuo, por ambos os eixos defenderem a perspectiva crítica de intervenção na realidade. A Educação Ambiental, com suas distintas possibilidades, olha para o ambiente e intenciona uma educação para melhor se relacionar com este ambiente. A formação de professoras(es) valoriza a função e o exercício docente como uma prática social transformadora. E o Teatro do Oprimido contesta as formas autoritárias e reprodutivistas de se fazer teatro, elevando-o a um estado de emancipação dos sujeitos sociais para que possam intervir na realidade de maneira consciente.

São expressivas as viabilidades desse encontro, mas alertamos que o aprofundamento em cada um dos eixos é necessário, principalmente como caminho para a formação docente, pois mesmo a intenção crítica estar presente, ela pode estar enfraquecida por um intencional enviesamento, onde suas leituras críticas são minadas. A educação ambiental, realizada nesses moldes, configura um mecanismo que não altera as bases do sistema capitalista, e sim as fortalecem, introjetando ações e atitudes nas escolas e nos espaços de formação que objetivam corrigir as falhas do capitalismo, mas não almejando superá-lo. Apostam na ilusão da sustentabilidade, uma balança de proporções ultra desiguais do sistema vigente, na qual nós trabalhadores e trabalhadoras devemos alimentá-lo para estarmos em constante “progresso”, para tanto, o declínio ambiental é inevitável. Levantamos esse alerta da mesma maneira para o Teatro do Oprimido, que é possível ser promovido a partir da mínima familiaridade com a linguagem do teatro, ou até mesmo sem, mas com uma leitura crítica da realidade que toma e legitima as causas dos grupos de oprimidas(os). No entanto, a natureza do Teatro do Oprimido deve permanecer nessa poética, resistindo aos encaminhamentos que o levam para fora dessa esfera política.

Realizamos muitos procedimentos e tentativas com as técnicas do Teatro do Oprimido na formação das professoras e professores que vivenciaram essa pesquisa, alguns deles significativos, outros ainda encontrando as possíveis relações que possam existir, para tanto, o recorte que fizemos parte da elaboração que os próprios sujeitos da pesquisa foram capazes de realizar, com suas conexões facilmente percebidas. Em síntese, agradamo-nos que a pesquisa possa contribuir para novas experiências de leituras mais aprofundadas sobre o universo de expectativas que o Teatro do Oprimido possui na formação docente, para a educação ambiental e para a educação crítica. Que novas experiências práticas operacionalizadas de

vivência das técnicas do Teatro do Oprimido possam ser construídas para entender este ambiente que temos, que todos fazemos parte, para além também dos conhecimentos teóricos, igualmente importantes para o avanço desse caminho de formação, recente, mas fecundo.

Existem muitos caminhos teórico-metodológicos que podem ser trilhados ao fazer educação ambiental e ao trazer a educação ambiental para dentro do universo da formação docente. Como abordado no texto, a depender dos referenciais que a educação ambiental se embasa, e as pesquisas que envolvem educação, sociedade e ambiente, podemos atingir formações críticas e contextualizadas. No entanto, não renunciamos às tentativas de aprofundamento sobre como essas formações críticas em educação ambiental possam considerar novos fazeres, novas vivências e apreensões do mundo, sobretudo o mundo humano, com as potencialidades afetivas, sensíveis, criativas, poéticas e dramáticas que todos possuímos.

Ainda é um grande desafio validar essas dimensões no universo da produção e divulgação científica, os muros do cientificismo ocidental são muito expressivos e limitantes. Nas ciências sociais é onde encontramos brechas para ao menos dialogar sobre como essas dimensões humanas que consideramos na educação ambiental e na formação docente se conectam com as relações construídas, conseqüentemente o ambiente construído. O campo das ciências sociais percebe o sujeito como um ser histórico, imbuído na realidade dialética e controversa, busca aproximar-se da totalidade da significância das mulheres e dos homens no mundo da realidade, encontrando as conseqüentes fragmentações produzidas pelo mundo moderno. É neste ponto onde evitamos quaisquer incompletudes do fazer científico social, nos quais desvincula o indivíduo de seu aparato de compreensão, assimilação e existência dessa própria realidade, ou seja, nossos sentidos e emoções. No entanto, ainda são inexpressivos os movimentos que elucidam sobre como é produtivo o diálogo entre formação político-social-ambiental e educação dos sentidos, nos espaços de formação humana, como nos cursos de licenciatura, na formação docente, na escola, nos coletivos e organizações. Essa pesquisa visa contribuir como uma das possibilidades de estreitamento entre estes eixos.

O principal elemento na qual falamos é o Teatro do Oprimido, que nas pesquisas que o envolve, tem mostrado um largo espectro de contribuições em distintas áreas do conhecimento e nas pesquisas dessas áreas do conhecimento. Aqui exploramos quais são as viabilidades do Teatro do Oprimido na formação docente, como uma forma de compreensão de realidades de territórios periféricos, com seus enfoques ambientais e sociais, almejando uma construção de um entendimento e uma postura crítica, dessas futuras professoras e professores, sobre,

primeiro, a constatação dessas realidades, mas para além disso, proporcionar aos futuros alunos desses locais a compreensão crítica e a apropriação do Teatro do Oprimido como espaço de fortalecimento dos ideais e dos sujeitos sociais.

Uma das dificuldades que encontramos foi o tempo disponível para as práticas e estudos sobre o método do Teatro do Oprimido, bastante complexo e com suas nuances e técnicas. É importante que as oficinas sejam rotineiras e sejam trabalhados diversos temas que evidenciam opressões, que todas as técnicas do Teatro do Oprimido sejam exploradas e articuladas de acordo com os objetivos da pesquisa. Feitas as ponderações após a discussão dos resultados da pesquisa, as técnicas determinadas (Teatro-Imagem e Teatro-Fórum), cada uma com seus procedimentos, foram suficientes na tradução das informações que encontramos em campo para informações dramatizadas e representadas, mediante as necessárias problematizações. O Teatro-Imagem comparado ao Teatro-Fórum é mais simples em sua operacionalização, mas de muitos aprofundamentos sobre os significados construídos, a partir de seus elementos pictóricos, vontades e modificações feitas. O Teatro-Imagem complementou-se ao Teatro-Fórum, de forma que não operaram de maneira descorrelacionada, mesmo os temas abordados serem diferentes. No decorrer da pesquisa, trabalhamos com as duas técnicas em diferentes momentos, de acordo com nossas necessidades de compreensão.

Nos momentos de definição sobre os temas escolhidos a partir da pesquisa de campo com as comunidades para serem trabalhados no Teatro-Imagem e Teatro do Oprimido houve um pouco de dificuldade de unir os objetivos metodológicos da pesquisa em campo, de promover a práxis de união entre formação docente e pesquisa socioambiental, com a dinamicidade cênica e as possibilidades de intervenção dos participantes no Teatro-Fórum, a partir de um tema de fácil compreensão, mas carregado com seus significados, como o tema do lago da comunidade da Escola 1 e o tema de intolerância religiosa da comunidade da Escola 2.

O Teatro do Oprimido não limita sobre quais temas podem ou não podem ser abordados em suas técnicas, mas que a opressão deve ficar evidente, e deve ser o foco das atividades. A opressão é identificada na realidade, nas relações desarmônicas e destituídas de ética, para tanto orienta-se que sejam evitadas as deformações da realidade nas cenas, trazendo a realidade opressora tal como ela é. No Teatro-Fórum do lago, a figura do lago ser representada numa perspectiva “fantasiosa” pode ter aparecido como uma representação imaginária, mas com suas devidas relações e diálogos buscando consolidar as controvérsias sobre a participação social e as opressões simbólicas ambientais e sociais locais. Dessa forma, não desistimos de representar esse elemento natural principal como representamos, numa forma humanizada, para possibilitar

os diálogos e situações, que contaram com a intervenção dos participantes para alterar estes rumos. No Teatro-Fórum sobre a intolerância religiosa, percebemos que não houve preocupação com a representação da opressão, pois houve clareza em sua compreensão cenicamente, levantando problematizações mais diretas e concretas pelos *spect-atores*.

Por fim, a objetividade deste artigo é o de desmistificar visões limitantes e pragmáticas da pesquisa e da educação ambiental no que se refere às dimensões humanas acessadas através do Teatro do Oprimido para uma formação crítica, embasada no comportamento ético e nas atitudes docentes dentro e fora da sala de aula. O Teatro do Oprimido é uma forma exemplar de acessar as vivências locais dos espaços, nosso espaço aqui é a escola e a comunidade escolar, e a(o) docente é parte essencial desses espaços e das possibilidades de transformações que podem ser articuladas para a melhoria social e na restauração da dinâmica do mundo vivido dos indivíduos que ali compõem essa comunidade. O Teatro do Oprimido, com seus jogos teatrais e técnicas, é um ponto de encontro com os princípios e desafios da educação ambiental, no que tange às preocupações e desmotivações próprias da educação ambiental crítica, pela implementação de movimentos, ações e atitudes que impactam efetivamente nos paradigmas ambientais e sociais que vivemos, amparando novas prospecções do futuro da educação ambiental.