



**COLÉGIO PEDRO II**

Autarquia Federal criada pelo Decreto-Lei nº 245, de fevereiro de 1967  
Desde 2 de dezembro de 1837



**MESTRADO PROFISSIONAL EM PRÁTICAS DE  
EDUCAÇÃO BÁSICA – MPPEB-CPII**

Marcel Cavalcante de Souza

**CORPO, ESCOLA E SOCIEDADE:**

Teatro do Oprimido e Educação Física - Parcerias Metodológicas

em Busca da Não Violência no Ambiente Escolar

**PROGPEC**

**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA,  
EXTENSÃO E CULTURA**

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

MESTRADO PROFISSIONAL EM PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA

**CORPO, ESCOLA E SOCIEDADE:**

**TEATRO DO OPRIMIDO E EDUCAÇÃO FÍSICA - PARCERIAS METODOLÓGICAS EM  
BUSCA DA NÃO VIOLÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR**

Por:

MARCEL CAVALCANTE DE SOUZA

OUTUBRO

2016

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

MESTRADO PROFISSIONAL EM PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA

DISSERTAÇÃO

**CORPO, ESCOLA E SOCIEDADE: TEATRO DO OPRIMIDO E EDUCAÇÃO FÍSICA -  
PARCERIAS METODOLÓGICAS EM BUSCA DA NÃO VIOLÊNCIA NO AMBIENTE  
ESCOLAR**

Dissertação apresentada como Requisito  
para Conclusão do curso de Mestrado  
Profissional em Práticas de Educação  
Básica, PROPGPEC/CPII.

**Marcel Cavalcante de Souza**

Professores Orientadores:

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Esther Kuperman e**

**Prof. Dr. Marco Santoro**

OUTUBRO

2016

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

MESTRADO PROFISSIONAL EM PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA

DISSERTAÇÃO

**CORPO, ESCOLA E SOCIEDADE: TEATRO DO OPRIMIDO E EDUCAÇÃO FÍSICA -  
PARCERIAS METODOLÓGICAS EM BUSCA DA NÃO VIOLÊNCIA NO AMBIENTE  
ESCOLAR**

**Marcel Cavalcante de Souza**

**2016**

**Aprovado por:**

---

**Prof. Dra. Esther Kuperman (PROPEGPEC-CPII)**

---

**Prof. Dr. Marco Santoro (PROPEGPEC – CPII)**

---

**Prof. Dr. Noeli Turle da Silva(UNIRIO)**

## **Epígrafe**

### **Soldado da Paz ( Herbert Vianna)**

*Não há perigo, Que vá nos parar*

*Se o bom de viver é estar vivo*

*Ter amor, ter abrigo, Ter sonhos, ter motivos pra cantar...*

*Armas no chão, Flores nas mãos*

*E o bom de viver é estar vivo, Ter irmãos, ter amigos*

*Vivendo em paz, prontos pra lutar...*

*O soldado da paz não pode ser derrotado, Ainda que a guerra pareça perdida*

*Pois quanto mais se sacrifica a vida, Mas a vida e o tempo são os seus aliados*

*Armas no chão, Flores nas mãos...*

*O soldado da paz não pode ser derrotado*

*Ainda que a guerra pareça perdida*

*Pois quanto mais se sacrifica a vida*

*Mas a vida e o tempo são seus aliados*

*Não há perigo, Que vá nos parar*

*Se o bom de viver é estar vivo*

*Ter amor, ter abrigo*

*Ter sonhos, ter motivos para cantar...*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me possibilitado todas as oportunidades de crescimento intelectual e moral até aqui.

A meus pais Maria José e Nilo, que sempre me incentivaram a lutar pelo que acredito independente do que já estava pré-estabelecido como verdade aceita pelos outros.

A meus irmãos Sandro, Roberto e Jorge, que junto a meus pais, foram os primeiros a acreditarem em mim, me incentivando sempre, injetando ânimo em minha autoestima e principalmente sendo meus exemplos enquanto eu crescia.

A meu segundo pai e Sensei Claudinier – o Pezão, por ter me ensinado a ser uma pessoa melhor, por me incentivar a usar o Karate como filosofia de vida, por acreditar em mim em momentos que nem eu acreditava e a Sensei Alcyone Machado, por ter dado continuidade a esta formação.

A minha esposa, confidente, companheira de tantas jornadas, Yemna Villaça, por me aturar em tantas situações de ansiedade, dúvida, ficando sempre a meu lado, dando o suporte emocional fundamental para que eu conseguisse seguir em frente.

A meus filhos Yohan e Dandara por fazerem da minha vida algo mais iluminado, tornando-me pleno na experiência de ser pai.

Aos grandes amigos que sempre me incentivaram e incentivam. Em especial à turma do Mestrado, que acompanhou de perto várias reflexões, dificuldades e superações. A todos os outros, que fizeram e fazem parte do meu dia a dia de educador e me incentivam a escrever sobre o que penso.

Aos professores que fizeram parte de toda minha formação, em especial a Jane Marra, Claudio Guiot-Rita, Ângela Bretas e Rosa Malena, que foram exemplos de educadores.

A todos(as) os(as) professores(as) do Mestrado. Em especial: à Kátia Xavier, primeira orientadora que muito situou meu pensamento confuso. Aos Orientadores Esther Kuperman e Marco Santoro, pessoas incríveis, sempre dispostos a sugerir, aconselhar, ouvir e trocar impressões sobre os mais diversos assuntos.

Por último, mas não menos importante: aos educandos que passaram ou continuam comigo, me mostrando a cada dia que vale a pena ser educador.

## **Corpo, Escola E Sociedade: Teatro do oprimido e Educação Física - parcerias metodológicas em busca da não violência no ambiente escolar.**

### **RESUMO:**

O objetivo central deste estudo é investigar de que maneira a utilização de técnicas do Teatro do Oprimido, em consonância com os métodos e conteúdos da educação física, podem contribuir para a diminuição da violência no ambiente escolar, no contexto do primeiro segmento do ensino fundamental. Acreditamos que a grande contribuição deste trabalho seja de auxiliar professores e professoras a buscar alternativas numa perspectiva mais ampla, pensando possibilidades de diminuição da violência na escola. Em termos de metodologia, este trabalho será desenvolvido sendo classificado como uma Pesquisa-Ação e procurará dialogar com autores diversos, legitimados por suas pesquisas na área em questão, buscando ampliar as reflexões acerca de temas como violência e opressão, além de relacionar com as vivências das aulas de educação física. O Produto oriundo de tal pesquisa será uma oficina pedagógica, tendo por base conceitos e vivências do Teatro do Oprimido e em especial, aquelas que se aproximam do contexto da educação física escolar, com possibilidade de reinvenção das aplicações possíveis para estas técnicas, numa perspectiva crítico-reflexiva.

**Palavras-Chave:** Teatro do Oprimido– Educação Física Escolar – Não-Violência

## **Body, School and Society: Theater of the oppressed and Physical Education - methodological partnerships in search of non-violence in the school environment .**

### **ABSTRACT**

The main objective of this study is to investigate how the use of techniques of Theatre of the Oppressed, in line with the content of physical education can contribute to the reduction of violence in the school environment, in the context of the first segment of elementary school. We believe that the great contribution of this work is to assist teachers and teachers to look for alternatives in a broader perspective, thinking decreasing possibilities of school violence. In terms of methodology, this work will be developed being classified as a Research-Action and will seek dialogue with various authors, legitimized by his research in the area concerned, seeking to expand the reflections on topics such as violence and oppression, as well as relate to the experiences the physical education classes. The product derived from such research will be a workshop, based on concepts and experiences Theatre of the Oppressed

and in particular those who approach the context of physical education, with the possibility of reinvention of the possible applications for these techniques, a critical-perspective reflective.

Keywords : Theatre of the Oppressed - Physical Education - Non-Violence

## SUMÁRIO

I.	INTRODUÇÃO	P.11
	OBJETO	P.13
	OBJETIVO GERAL	P.13
	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	P.13
	HIPÓTESES	P.14
	JUSTIFICATIVA	P.15
	DELIMITAÇÃO DO OBJETO	P.15
	<b>Critérios de Inclusão</b>	P.15
	<b>Critérios de Exclusão</b>	P.16
	METODOLOGIA	P.16
	<b>Coleta e Análise de Dados / Aplicação</b>	P.17
	<b>Processo de Avaliação</b>	P.18
	<b>Produto</b>	P.18
	<b>Riscos e Benefícios</b>	P.18
II.	DIALOGANDO COM OS(AS) AUTORES(AS)	P.19
	<b>Alienação</b>	P.19
	<b>A Barbárie e a Escola</b>	P.23
	<b>Violências</b>	P.31
	<b>A Naturalização da Violência</b>	P.33
	<b>Por uma Cultura de Não-Violência</b>	P.36
	<b>O Corpo</b>	P.39
	<u>Corpo, Escola e Sociedade</u>	P.39
	<u>O Corpo historicamente controlado e a Consciência</u>	P.41
	<u>O movimento humano numa perspectiva libertadora/ transformadora</u>	P.46
	<b>Corporeidade</b>	P.50
	<b>Os Papéis do Educador no Contexto Atual: Agente Transformador ou Mero Transmissor de Conteúdos?</b>	P.56
	<u>O Professor e seu papel de Intelectual</u>	P.57
	<u>Problematizar, Perguntar e Instigar.</u>	P.61
	<u>O Teatro do Oprimido como Possibilidade de Humanização</u>	P.64
	<u>Perspectivas e Possibilidades</u>	P.66
III.	EDUCAÇÃO FÍSICA em uma PERSPECTIVA CRÍTICO-SUPERADORA	P.68

	<b>Propostas para práxis pedagógica</b>	P.69
	<u>Karate</u>	P.70
	<u>Capoeira</u>	P.71
	<u>Jogos</u>	P.73
	<u>Parcerias metodológicas: EFE e TO</u>	P.75
IV.	<b>O TEATRO DO OPRIMIDO COMO POSSIBILIDADE EDUCATIVA</b>	P.75
	<b>Um Pouco da História do TO</b>	P.76
	<b>As Técnicas do TO</b>	P.78
	<u>Desalienação Corporal</u>	P.78
	<u>Teatro Imagem</u>	P.79
	<u>Sistema Coringa / Curinga</u>	P.80
	<u>Teatro Fórum</u>	P.82
	<b>Diálogos e Reflexões</b>	P.84
V.	<b>TRABALHO DE CAMPO</b>	P.86
	<b>RELATÓRIO DAS ATIVIDADES PROPOSTAS EM AULA PARA A TURMA 1404</b>	
	<b>PELO PROFESSOR MARCEL C. DE SOUZA, 1º BIMESTRE DE 2016:</b>	
	<b>Dinâmica proposta</b>	P.86
	<b>Sobre os espaços a serem utilizados</b>	P.87
	<b>Defasagem: Planejamento X Aplicação</b>	P.87
	<b>RELATO POR DIA DE AULA</b>	P.88
	<b>Análise / tratamento de dados:</b>	P.93
1.	<u>Sobre as famílias dos educandos participantes da pesquisa</u>	P.93
	Dados Sobre as Famílias dos(as) Alunos(as) participantes da Pesquisa	P.94
a.	<b>Análise Parcial</b> - Sobre as famílias dos educandos participantes da pesq.	P.95
2.	<u>Sobre a Entrevista nº 1</u>	P.97
a.	<b>Análise Parcial</b> - Sobre a Entrevista nº 1	P.98
3.	<u>Sobre a Entrevista nº 2</u>	P.99
a.	<b>Análise Parcial</b> - Sobre a Entrevista nº 2	P.99

4.	<u>Comparando as entrevistas, quais as semelhanças e diferenças?</u>	P.100
	<b>Comparação da Primeira Entrevista com a Segunda, em números</b>	P.101
a.	<b>Análise Parcial - Comparação Entre as duas entrevistas</b>	P.102
5.	<u>Considerações sobre os dados analisados.</u>	P.103
VI.	PRODUTO EDUCANDO ENCENA Oficina Pedagógica TO-EFE Para Crianças	
	<b><u>Módulo 1.</u> Desalienação Corporal / Jogos de Integração</b>	P.104
	<b><u>Módulo 2.</u> Sensibilização / Jogos Sensoriais</b>	P.105
	<b><u>Módulo 3.</u> Eu-Corpo / Eu e o Outro</b>	P.105
	<b>Corporeidade</b>	P.106
	<b><u>Módulo 4.</u> Estética do Oprimido</b>	P.106
	<b><u>Módulo 5.</u> Teatro-Imagem / Culminância</b>	P.106
VII.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	P.107
	<b>De Onde Falamos</b>	P.107
	<b>Sobre o Objetivo Geral e a Justificativa</b>	P.107
	<b>Quanto aos Objetivos Específicos</b>	P.108
	<b>Em Relação às Hipóteses</b>	P.109
	<b>O Diálogo com os/as Autores/as</b>	P.109
	<b>O Trabalho de Campo e a Coleta de Dados</b>	P.111
	<b>Perspectivas</b>	P.113
VIII.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	P.115
IX.	APÊNDICES	P.121
	<b>APÊNDICE 1: Entrevista</b>	P.121
	<b>APÊNDICE 2: Bibliografia / Referência para a construção da entrevista</b>	P.122
	<b>APÊNDICE 3: CRONOGRAMA DE ATIVIDADES – TO E EFE</b>	P.123
	<b>APÊNDICE 4: DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES.</b>	P.124

## I. INTRODUÇÃO

*"Do rio que tudo arrasta, diz-se que é violento.*

*Mas ninguém chama violentas as margens que o oprimem."*

*Bertolt Brecht*

Algumas das principais dificuldades à prática docente passam por questões de políticas neoliberais, estrutura inadequada<sup>1</sup>, sucateamento da escola, e desvalorização do educador. Estamos inseridos numa sociedade que prega o lucro, o que de certa forma contribui com a violência em um nível generalizado, e, sendo a escola, dentre tantas coisas, um reflexo da sociedade (ALTHUSSER, 1992), tal violência também se apresenta na escola (ASSIS, 2010).

Outra dificuldade que se apresenta é a burocratização da escola, em que ficamos com a impressão muito forte de que os papéis a serem preenchidos para os órgãos centrais tornaram-se mais importantes (ou urgentes) que o ato de educar. As experiências cotidianas no espaço escolar nos permitem condições empíricas de apontar que, sem perceber, ou conscientes disso, estamos sendo enquadrados como operários numa fábrica (como é demonstrado no filme de Charles Chaplin: *Tempos Modernos*<sup>2</sup>) em que pensar ou tentar fazer algo diferente é inaceitável para o sistema<sup>3</sup>.

Faz-se urgente o debate para que seja realizada uma reflexão significativa que nos aponte ações alternativas para quebra deste paradigma: do capital, da alienação, da violência que foi sendo naturalizada e que de certa maneira está atrelada à forma de vida e à visão de mundo que as pessoas vão construindo historicamente. (MARX, 1982).

Uma alternativa viável, embora trabalhosa, é a conscientização do educando de sua condição de oprimido (sem que o educador se isente desta mesma condição), mas ao mesmo tempo proporcionando qualidade em suas aulas, sem transformá-las em momentos ‘panfletários’ ou ‘sem conteúdo’. Pode parecer contraditório, mas uma das formas que temos de instrumentalizar nosso aluno para que o mesmo se torne autônomo e crítico para pensarmos em qualquer mudança social, passa justamente pela qualidade do conteúdo, da seriedade em relação à transmissão do conhecimento que contemplamos em sala de aula (FREIRE, 1996).

Carmo, em estudo sobre o pensamento de Gramsci, coloca que:

<sup>1</sup> Quando falamos de estrutura, nos referimos tanto às más condições do espaço físico, espaços inadequados para criança, dentre outros, quanto à estrutura no sentido mais amplo, de hierarquização na gestão administrativa. Inadequadas, tanto uma quanto outra (física ou administrativa) porque não contribuem para a facilitação da aprendizagem discente. Foucault (2004) indaga porque o prédio escolar é tão semelhante a prisões ou hospitais.

<sup>2</sup> Tempos Modernos: <https://www.youtube.com/watch?v=CozWvOb3A6E>

<sup>3</sup> Um exemplo claro do que é dito aqui, é a propaganda veiculada pela Prefeitura do Rio do Janeiro, em 2014, onde são mostradas crianças com o uniforme da rede pública municipal de ensino, em suas devidas cadeiras/mesas; estas estão sobre uma esteira, daquelas utilizadas em linhas de montagem e produção.

Essa dialética entre educação e política, em princípio, revela a educação como um dos elementos de transformação social, ou seja, em seu caráter pedagógico, ela assume a luta política contra hegemônica com vistas à construção do novo bloco histórico. Por outro lado, a educação revela-se como fator de transformação social, também, em seu caráter intrínseco de apropriação do saber historicamente acumulado, à medida que, através dela, a classe revolucionária se apodera da ciência, da tecnologia, da filosofia, da arte. Esse saber, ao ser apropriado pela classe dominada, serve como elemento de sua afirmação e emancipação cultural na luta e na desarticulação do poder capitalista e organização de uma nova ordem social, cuja finalidade seja também a consciência de classe. (CARMO, 2011, P. 145)

Talvez o desafio seja promover e exercitar esta qualidade, mas sem construir um ambiente ‘fabril’, de mera repetição ou alienação; algo que remete ao tema tratado neste trabalho: a utilização de técnicas do Teatro do Oprimido (TO<sup>4</sup>), em parceria com métodos e conteúdos da educação física, como possibilidade de diminuição da violência entre crianças e adolescentes no ambiente escolar.

O caminho a ser trilhado, em termos de ação, é a aplicação de exercícios oriundos do TO, com intuito, inicialmente, de ampliação da consciência e expressão corporais, proporcionando mais autonomia e liberdade corporal ao educando - pois, ainda que não se possa mudar o meio social através da corporeidade, por outro lado acreditamos que, o que ‘este corpo’ demonstra, com todas suas tensões e movimentos padronizados no dia a dia escolar, pode nos dizer muito sobre o sistema em que estão inseridos e de que forma estão inseridos (BOAL, 1980). Num segundo momento, ainda utilizando-se do ‘Arsenal do TO’ (BOAL, 1998), problematizamos a *naturalização da violência* presente no ambiente escolar, colocando-a em cena, refletindo junto aos educandos, sobre ‘os porquês’ dessa naturalização.

A perspectiva diante de tais práticas pedagógicas é criar uma possibilidade real, concreta, de diminuição da violência, consequência de um processo não só de conscientização do educando, mas de protagonismo por parte do mesmo: característica marcante, presente tanto nas técnicas do TO, quanto na Educação Física numa perspectiva transformadora.

Importante ressaltar, que a Educação Física aqui não entra como suporte ou *atriz coadjuvante* em cena e sim, como parceira do TO, em nome de uma educação humanizada, libertadora. O TO por sua vez, não surge como fórmula mágica para resolver todos os problemas da escola, mas como ferramenta eficaz que, junto à Educação Física, pode potencializar o que há de melhor em nossos educandos.

---

<sup>4</sup>Deste ponto em diante do texto, utilizaremos a sigla TO para designar o termo Teatro do Oprimido: atividade criada para atores e não atores, por Augusto Boal, na década de 1970 e hoje difundida por todo o mundo (TURLE, 2013).

## OBJETO

Observa-se no contexto atual, a dificuldade apresentada por todos os atores da Escola, em lidar com a violência cada vez mais naturalizada na vida não só dos educandos, mas de toda a comunidade escolar. Esta violência apresenta-se de diversas formas. Dimensões estas que apresentaremos posteriormente para análise mais cuidadosa. Consideraremos a definição de Anser, Joly e Vendramini (2003), que as classifica como: social, física e psicológica. Bem como a citada por Araújo, fundamentada em Bourdieu (2014): a violência simbólica<sup>5</sup>.

Destas, provavelmente, a que mais chama a atenção é a violência física. Porém, é possível observar que esta não existiria sem as outras e mais: acreditamos que a violência física, em alguns momentos, pode ser um reflexo de outras violências mais sutis que, aos poucos, incorporamos em nossos discursos e pensamentos como algo normal.

Dizer que este é um fato novo seria um equívoco, mas se faz necessário um olhar mais profundo a fim de buscar as causas para tal violência e mais: formas de, ao menos, diminuí-la, considerando que neste momento buscar sua extinção, pareceria muita pretensão de nossa parte.

Tendo em vista esta reflexão, formula-se o seguinte questionamento:

Como diminuir a violência no ambiente escolar, através da utilização de técnicas do Teatro do Oprimido (TO) em conjunto com métodos e conteúdos de educação física, no 1º segmento do ensino fundamental?

## OBJETIVO GERAL

Investigar como as técnicas do Teatro do Oprimido, em consonância com métodos e conteúdos de educação física, podem contribuir para a diminuição da violência no ambiente escolar, no contexto do 1º segmento do ensino fundamental.

## OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Utilizar técnicas do Teatro do Oprimido, pensando ações concretas para a diminuição da violência no ambiente escolar.

---

<sup>5</sup> No Capítulo denominado “Violências” (p.31), detalharemos de forma mais explicativa cada um desses tipos de violência citados acima.

2. Abordar o conteúdo ‘Corporeidades’, como uma das unidades do planejamento para as aulas de Educação Física, numa perspectiva humana, reflexiva e criativa;
3. Introduzir nesta mesma unidade, vivências lúdicas e cooperativas, na perspectiva da formação integral do ser humano;
4. Problematizar com os alunos as questões que dizem respeito à violência na escola;
5. Associar os conteúdos da unidade, aos exercícios do Teatro do Oprimido;

## HIPÓTESES

1. O Teatro do Oprimido, por suas possíveis abordagens, pode contribuir para a diminuição da violência no ambiente escolar, pois uma de suas características mais fortes é a capacidade de desvelar os problemas em suas causas, não combatendo somente efeitos superficiais, mas indo a fundo para solucioná-los, ou ao menos, criar a possibilidade de um diálogo, antes inexistente.
2. Com o Teatro do Oprimido podemos atuar de modo diferenciado, tanto em relação a valores (respeito, humildade, cooperação), quanto corporalmente, considerando que seu *Arsenal* (Jogos, exercícios e técnicas), possibilita a reflexão, além de instrumentalizar o oprimido para que este se liberte socialmente<sup>6</sup>, nos níveis individual e coletivo.
3. O Teatro do Oprimido pode se configurar como importante ferramenta para potencializar as ideias propostas em aula, bem como: a problematização, a reflexão e a ação transformadora em relação à violência no ambiente escolar. Ao partirmos das situações relatadas ou encenadas pelos educandos e, ao mesmo tempo, contemplando-os como sujeitos, atores, protagonistas da ação, descobriremos juntos possíveis soluções para as problemáticas trazidas por eles.
4. A Educação Física Escolar numa perspectiva transformadora, por todo seu potencial de humanização, apresenta-se como espaço-momento propício para desenvolver tal trabalho; além das características espaciais, observa-se que é o momento em que o educando se expressa mais livremente em termos corporais.

---

<sup>6</sup> Este é um dos princípios básicos do TO: a libertação do oprimido: Boal (1980) considera que se o sujeito não influencia os rumos políticos em sua sociedade (não só em épocas de eleição, mas em situações de sua vida, seja no âmbito trabalhista, escolar ou doméstico; em qualquer momento em que se apresente uma opressão) se não participa ativamente das decisões, ele está aprisionado em um sistema coercitivo e alienante. O TO surge como a prática que pode contribuir para *desalienar* o oprimido, libertando-o corporal, social e politicamente. Em outro momento Boal (1996) trata ainda de questões psicológicas, mas sem desatrelá-las das outras questões citadas anteriormente.

## JUSTIFICATIVA

Entendemos que a contribuição significativa deste trabalho, além da influência direta no público escolhido, possibilitando a estes uma vivência prazerosa, criativa e diferenciada, seja de auxiliar professores e professoras a buscar alternativas numa perspectiva mais ampla, pensando possibilidades de diminuição da violência na escola, não somente por medidas corretivas, mas também por atitudes sócio/educativas positivas, buscando formas interessantes para desenvolver com seus alunos questões referentes tanto ao TO, quanto outras mais complexas como: autonomia, cidadania, cooperação, solidariedade, respeito, além de várias outras possibilidades de reutilização das atividades que serão propostas.

No âmbito da revisão bibliográfica, o estudo justifica-se por fundamentar-se em diversos autores que, ao longo dos anos, vem se dedicando às questões pertinentes às problemáticas da Escola. Durante o processo de pesquisa, outros autores e autoras foram surgindo e contribuindo de maneira ímpar, hora para fundamentar ainda mais nosso pensamento, hora para apresentar visões distintas, proporcionando o exercício fundamental do autoquestionamento. Mais do que encontrar similaridades de pensamentos ou de discursos, procuramos definir formas de ações possíveis, dialogando com os(as) diversos(as) autores(as), tendo o TO e a obra de Augusto Boal como eixos centrais e, importante, sem esquecer que toda teoria está intrinsecamente ligada à práxis (CARMO, 2011; FREIRE, 1996; VÁZQUEZ, 1990).

Afirmamos que o TO pode ser uma ferramenta valiosa na problematização e no combate à violência, aliado aos métodos e conteúdos propostos pela EFE e, utilizando-se do Arsenal<sup>7</sup> apresentado por Augusto Boal (1998), é possível ampliar consideravelmente o campo de atuação pedagógica frente às questões investigadas por esta pesquisa, referentes à problemática da violência no ambiente escolar.

## DELIMITAÇÃO DO OBJETO

### **Critérios de Inclusão:**

Serão incluídos neste estudo, alunos do ensino fundamental, mais especificamente do quarto (4º) ano, na faixa-etária entre 9 e 12 anos, de uma escola pública da rede municipal, localizada no bairro Rio das Pedras, na cidade do Rio de Janeiro. Este recorte justifica-se por ser a faixa-etária em que atuo como professor de educação física na escola.

---

<sup>7</sup> Conjunto de Jogos, exercícios e técnicas propostos por Augusto Boal, que compõem o Teatro do Oprimido (BOAL, 1998).

Importante ressaltar que a escolha por tal faixa-etária tem estreita relação com a fase de desenvolvimento em que se encontram os educandos: embora ainda estejam na infância, passando para o início da pré-adolescência, seria difícil problematizar determinadas questões com os alunos menores.

Estes critérios tem relação também, com a Metodologia do trabalho: sendo esta uma Pesquisa-Ação, é interessante que o pesquisador esteja inserido no contexto em que a pesquisa vai ser realizada (GIL, 2010).

### **Critérios de Exclusão:**

Não serão incluídos alunos do ensino fundamental de outros anos, ainda que da mesma escola; também não serão incluídos alunos de qualquer ano de escolas particulares; tampouco alunos do ensino médio, das redes pública ou privada. Tal intento justifica-se por uma questão de delimitação do trabalho para maior aprofundamento. Importante também considerar, que tais segmentos, neste momento, não são atendidos por este professor nas aulas de Educação Física.

### **METODOLOGIA**

Este trabalho foi desenvolvido sendo classificado como uma Pesquisa-Ação, não só por identificar-se com os princípios e características expostos por alguns autores (GOLDENBERG,2011 e GIL, 2010), mas por avaliarmos ser este tipo de pesquisa, a que contempla a investigação e a ação que pretendemos desenvolver.

Entende-se Pesquisa-Ação como: “um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida em estreita associação com uma ação ou ainda, com a resolução de um problema coletivo, onde todos, pesquisadores e participantes, estão envolvidos de modo cooperativo e participativo.” (THIOLLENT apud GIL, 2010, p. 42). Ter a possibilidade de, além de dialogar com a bibliografia, aprender com os atores presentes na escola e em especial, as crianças, transporta o estudo para um nível humanizado, valorizando tanto os pensadores preocupados e inquietos em estudar, pesquisar e questionar a realidade, muitas vezes com intuito de tentar modificá-la, quanto os *autores* da escola, aqueles que vivem a realidade da/na mesma.

Para fundamentar o pensamento aqui exposto, este trabalho dialoga com autores diversos, legitimados por suas pesquisas na área em questão, buscando não só a referência que respalda o que está sendo dito, mas também com intuito de ampliar as reflexões acerca de temas como violência no ambiente escolar, Teatro do Oprimido, Corporeidades, além de relacionar com a vivência da aula de Educação Física Escolar. Dentre os autores utilizados podemos citar: Edgar Morin, Augusto Boal,

Bertold Brecht, Paulo Freire, Mário Sérgio Cortella, Adorno, Michel Lowi, Behrens, Antonio Gramsci, dentre outros que foram surgindo no processo de leitura e organização da pesquisa.

Como parte da revisão sistemática, além da consulta aos ‘clássicos’, foram coletados aproximadamente 120 artigos, tendo como primeiro critério a observação pelo título: se tratava de Educação Física Escolar, tendências progressistas em Educação, autonomia, Teatro do Oprimido e violência no ambiente escolar. Em outro momento, coletamos artigos que além de tratar do tema ‘violência na escola’, trouxessem exemplos de entrevistas acerca do assunto; coleta esta que serviu como parâmetro para elaborarmos nossa própria entrevista<sup>8</sup>.

### **Coleta e Análise de Dados / Aplicação**

Pode-se dizer que este trabalho faz uma integração entre Análise Quantitativa e Qualitativa, por considerar que este “é o processo de pesquisa que qualifica as técnicas e os procedimentos necessários para as respostas que se quer alcançar.” (GOLDENBERG,2011, p.50).

Em um primeiro momento, foram analisadas algumas obras que tem como proposta sugestões de atividades a serem desenvolvidas dentro e fora da escola, como por exemplo: “Jogos Para Atores e Não Atores” (1998), de Augusto Boal. Procuramos também instrumentos já validados que trouxessem sugestões de atividades lúdicas, aplicadas ou aplicáveis nas aulas de educação física, que tenham sido apresentadas em pesquisas da área de Educação Física ou Educação.

Posteriormente, livros e artigos com contribuições específicas em relação à utilização do Teatro do Oprimido no contexto escolar, em especial, obras com sugestões de atividades, para que pudessem ser coletadas, avaliadas e reutilizadas.

Com este material em mãos, escolhemos atividades a serem utilizadas de forma lúdica, como exercícios que foram readaptados para atingir não só estes fins, mas reinventados no contexto da Educação Física Escolar. Conseguimos um número de atividades significativo, aplicadas no decorrer de três meses, nas aulas de Educação Física, considerando também a adequação à faixa-etária em que as atividades seriam aplicadas.

Além destas atividades, outras foram criadas com objetivo específico de contribuir como exercícios de estímulo à criatividade, consciência corporal e expressão do educando, associadas às técnicas do Teatro do Oprimido, em especial às que mais se aproximavam das questões relacionadas às Corporeidades: esta, a unidade a ser trabalhada nas aulas de educação física.

---

<sup>8</sup> Apêndices 1 (entrevista) e 2 (bibliografia utilizada nesta coleta).

## **Processo de Avaliação**

Realizamos um questionário de percepção dos alunos, entregue aos mesmos em dois momentos distintos: um no início do processo, antes da aplicação das atividades; o segundo, ao final, após o desenvolvimento das atividades. O objetivo de tal questionário foi investigar como os alunos percebiam a si mesmo, aos colegas, bem como a comunidade escolar de modo geral, em relação à questão da violência no ambiente escolar. Outra percepção importante foi à relação que o educando estabeleceu ou não, do desenvolvimento das atividades com a diminuição da violência nos ambientes em que aquelas turmas frequentavam dentro da escola.

Como parte deste questionário, foram apresentadas situações-problema para que eles sinalizassem o que entendiam como situações de violência.

## **Produto**

### **EDUCANDO ENCENA: Oficina TO-EFE para Crianças**

Oficina Pedagógica direcionada a crianças, de 9 a 12 anos, utilizando técnicas do Teatro do Oprimido, propondo reinvenções das aplicações possíveis para estas técnicas, numa perspectiva crítico-reflexiva e que contemplasse questões ligadas às corporeidades, problematizando a violência no ambiente escolar e propondo praticas condizentes com uma cultura de paz.

A faixa-etária de 9 a 12 anos, justificou-se por ser a faixa de idade dos alunos e alunas que frequentam, na atualidade, o 4º ano do ensino fundamental, nas escolas municipais do Rio de Janeiro, embora a oficina não precise ficar restrita somente a alunos(as) do 4º ano. De todo modo, avaliamos como uma atitude prudente não querer abarcar outras idades, tanto por não ser o foco desta pesquisa, quanto pelo risco de equívoco em relação à escolha das atividades referentes às características de cada faixa-etária.

## **Riscos e Benefícios**

Pode-se dizer que os riscos existentes nas atividades propostas foram muito pequenos, porém existiam: risco do aluno se machucar durante um pique, ou uma atividade mais intensa; risco de algum aluno não se sentir a vontade de participar ativamente, excluindo-se da atividade;

Para cada risco, o professor esteve atento a que medida tomar, evitando ao máximo que tais riscos viessem a se concretizar.

Os Benefícios foram muitos: desenvolvimento da autoestima, criatividade, autoconfiança, espírito de equipe, diversificação na forma de aprendizado, além de todos os benefícios específicos da prática teatral: melhora na concentração da atenção, da memória, autodisciplina, autoconfiança, dentre outros. Cada aspecto aqui citado será devidamente tratado neste mesmo escrito, em momento mais específico.

## II. DIALOGANDO COM OS(AS) AUTORES(AS)

Nesta seção, começaremos tratando de questões mais amplas que estejam relacionadas com a escola pública, educação física escolar e temas pertinentes à discussão principal para, aos poucos, aprofundar em aspectos mais específicos da pesquisa. Consideramos importante esta forma de leitura, para que possamos contextualizar e problematizar tais aspectos. De outro modo, correríamos o risco de tratar Teatro do Oprimido, violência na escola e Educação Física Escolar de modo isolado e descontextualizado, o que se entende como um equívoco, se a proposta da pesquisa é refletir de maneira mais aprofundada sobre cada situação apresentada.

### **Alienação**

Antes de começarmos a falar sobre a violência na escola ou TO, consideramos importante o entendimento mais aprofundado de um termo que vem sendo utilizado neste trabalho: Alienação.

Tal entendimento torna-se fundamental para que compreendamos, por exemplo, a que Augusto Boal (1998) se referia ao criar a expressão *Desalienação Corporal*.

O conceito aqui exposto refere-se ao termo utilizado por Marx. Mas ele não foi o primeiro a conceituá-lo. Gorender (1982) nos conta que:

A primeira formulação do próprio Marx sobre a teoria econômica ficou registrada num ensaio inédito em vida do autor (...). Trata-se da obra que, ..., teve sua primeira edição em 1932 sob o título de *Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844* (...). Nas dilatadas e, por vezes, prolixas digressões acerca de temas econômicos, os *Manuscritos* seguem na esteira de Engels (...) o princípio explicativo original é o da dominação da propriedade privada, a partir da qual se enfoca a subjugação do proletariado como um processo de *alienação*. Esse conceito tinha no contexto hegeliano, o significado geral de exteriorização objetivante da Ideia. Em Feuerbach, recebeu a significação de apropriação da essência genérica do homem pela religião. Marx daria o passo seguinte ao trazer a alienação do céu para a terra. A alienação torna-se o processo por meio do qual a criação da riqueza pelos operários é deles expropriada e convertida em capital, ou seja, em instrumento da continuada subjugação daqueles que o criaram, nele

exteriorizando sua essência humana. (GORENDER, in MARX, 1982, pp. VIII e IX. Grifos do Autor).

Para entendimento do que seja essa *desalienação*, precisamos olhar mais de perto a Alienação e como ela influencia nos processos sociais em que estamos enredados. Contribuindo ainda mais para o aprofundamento do significado de tal conceito, István Mészáros (1981) esclarece que:

O conceito de alienação de Marx tem quatro aspectos principais, que são os seguintes: a) o homem está alienado da natureza; b) está alienado de si mesmo (de sua própria atividade); c) de seu 'ser genérico' (de seu ser como membro da espécie humana); d) o homem está alienado do homem (dos outros homens). A primeira dessas quatro características do 'trabalho alienado' expressa a relação do trabalhador com o produto de seu trabalho (...) A segunda, por sua vez, é a expressão da relação do trabalho com o ato de produção dentro do processo de trabalho, isto é, a relação do trabalhador com sua própria atividade como uma atividade alheia, que não oferece satisfação em si e por si mesma, mas apenas o ato de vendê-la a alguém (...) Marx também chama a primeira característica 'alienação da coisa' e à segunda, 'auto-alienação' (op.cit, p. 16).

Para clarear ainda mais o conceito, Chauí (2005) explica o que é Alienação:

(...) é o fenômeno pelo qual os homens criam ou produzem alguma coisa, dão independência a essa criatura como se ela existisse por si mesma e em si mesma, deixam-se governar por ela como se ela tivesse poder em si e por si mesma, não se reconhecem na obra que criaram, fazendo-a um *ser-outro*, separado dos homens, superior a eles e com poder sobre eles (op.cit., p. 171. Grifos da autora).

Seria errôneo pretender um entendimento mais claro sobre Alienação, tratando-o de forma isolada ou fragmentada. Tal conceito está atrelado às questões do trabalho, da práxis e da relação do homem com a natureza.

Gramsci, tendo como mediação o pensamento marxiano sobre o trabalho como um dos motores do processo histórico, afirma que os homens, em sua relação com a natureza e trabalho, através de múltiplas atividades, criam condições de viverem como indivíduos e como sociedade. Esse processo é o resultado de uma conexão estabelecida pelos homens através do trabalho com a natureza, também é o resultado da trama de relações que os homens estabelecem entre si em sociedade. O processo histórico é um processo de humanização (MANACORDA, 1966 p. 118-121). A atividade econômico-produtiva, mediante a qual o homem, pela via do trabalho, transforma e socializa a natureza, sendo isso possível pela atividade político-cultural, com a qual o homem se ordena a si mesmo individualmente e como sociedade. (CARMO, 2011, p. 142).

Pode ser interessante observar que toda defesa de posicionamento possui uma intencionalidade e por isso mesmo, cada autor citado até aqui, no que se refere à Alienação, se assemelha em termos de pensamento à origem da discussão com esta significação específica, ou seja, em Karl Marx.

Embora este não seja um trabalho de concepção da teoria Marxista, é imperioso reconhecermos que a questão da violência em nossa sociedade está intimamente ligada à desigualdade social, ao modo de viver com uma mentalidade capitalista, bem como com a cultura do lucro e da mais valia. Em suma: diversos conceitos tratados por Marx (1982) que persistem até hoje carecendo de estudo e problematização.

Estes e outros conceitos estão inseridos num contexto maior, denominado Materialismo Histórico Dialético, importante também de ser compreendido:

(...) Em 1859, veio a público a *Crítica da Economia Política*. Seu texto está precedido por dois documentos doutrinários primordiais no universo do marxismo: o *Prefácio* e a *Introdução*. No *Prefácio*,..., figura a mais condensada e famosa síntese do materialismo histórico. A prioridade metodológica atribuída à Economia Política tem sua explicação ontológica na conclusão de que nela reside a anatomia da *sociedade civil*, cujo conceito compreende a totalidade das relações materiais de vida. A dialética entre forças produtivas e relações de produção, bem como entre base econômica e superestrutura ideológica e institucional, determina a sucessão dos modos de produção e das formações sociais. A sociedade burguesa é declarada forma transitória de organização social – a última forma antagônica (GORENDER in MARX, 1982, p. XI).

A partir da compreensão de todo este contexto, pensemos em nossa realidade, como oprimidos que somos como professores (BOAL, 1980) e o quanto estamos alienados na sociedade em que vivemos, quando somos induzidos, por exemplo, a consumir cada vez mais, a buscar uma ‘qualidade de vida’ – dentre outras expressões que entram e saem da moda midiática (BARBOSA, 2007). Segundo Chauí (2005), uma das formas da ideologia operar:

(...) é a produção do **imaginário social**, por meio da imaginação reprodutora. Recolhendo as imagens diretas e imediatas da experiência social (...), a ideologia as reproduz, mas transformando-as num conjunto coerente, lógico e sistemático de ideias que funcionam em dois registros: como representações da realidade (...) e como normas e regras de conduta e comportamento (...). Representações, normas e valores formam um tecido de imagens que explicam toda a realidade e prescrevem para toda a sociedade o que ela deve e como deve pensar, falar, sentir e agir. A ideologia assegura, a todos, modos de entender a realidade e de se comportar nela ou diante dela, eliminando dúvidas, ansiedades, angústias, admirações, ocultando as contradições da vida social, bem como as contradições entre as ideias que supostamente explicam e controlam. (op.cit., p. 175. Grifos da Autora).

A sugestão para um possível primeiro passo para superarmos a alienação em que nos encontramos, é tomar conhecimento que ela existe e mais: assumir que estamos alienados. De pouco adiantaria querer falar em modificar a realidade, se ficássemos pensando somente nos educandos – como se fôssemos seres vindos de outro planeta com todas as soluções prontas. O assunto é complexo e por isso mesmo, merece muito de nossa atenção e cuidado no trato, não só no discurso teórico, mas principalmente na práxis pedagógica. Pensar em visão crítica e ação transformadora passa obrigatoriamente por esta tomada de consciência (*dolorida* às vezes, é

verdade), de que enfrentamos uma realidade injusta e muito difícil. Mas ainda assim, acreditamos ser possível modificar esta realidade. Não só pelas leituras e discursos esperançosos, mas por verificar também na prática, transformações concretas no decorrer de nossa experiência como educadores.

Quando Boal propõe o TO (bem como Paulo Freire em sua Pedagogia do Oprimido), fica muito clara sua orientação marxista e ele próprio nunca escondeu isso. Porém, ele vai muito além das palavras de Marx, quando utiliza as técnicas para potencializar os seres humanos, mostrando que é possível transformar nossa sociedade em algo melhor. Isso fica visível quando observamos os grupos que foram formados ao longo dos anos (alguns persistem até hoje), de pessoas que, oprimidas por questões trabalhistas, patrões, dentre outros, mobilizaram-se e conseguiram modificar algumas leis<sup>9</sup>. Mas tal processo não se dá de forma espontânea, é preciso busca-lo conscientemente:

A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência comum material que a vida lhes oferece... A conscientização não está baseada sobre a consciência, de um lado, e o mundo, de outro; por outra parte, não pretende uma separação. Ao contrário, está baseada na relação consciência – mundo (FREIRE, 1979, p.15).

Diversas iniciativas tem sido feitas neste mesmo sentido no que se refere aos educadores e é interessante perceber, apesar de todas as dificuldades, o quanto podemos conseguir lutando, ensaiando nossa *desalienação* através do TO. Paralelo a todo esse processo, a emancipação também do educando, que dialeticamente convive e percebe várias questões trazidas por nós e não fica neutro a nenhuma delas. Há aqui também um cuidado necessário de nossa parte: o de não subestimar nossos educandos. Entendemos que através desse viés, poderemos influenciar positivamente na diminuição da violência, uma vez que esta não está desconectada de todo resto.

---

<sup>9</sup>Uma das técnicas do TO denomina-se ‘Teatro Legislativo’: grosso modo, a culminância de tal técnica, possibilita que as pessoas façam sugestões de leis que contemplem as opressões abordadas por eles. Um ótimo exemplo disso é o Grupo Marias do Brasil: existe há 17 anos, formado por empregadas domésticas. A PEC criada para tornar mais justo o trabalho delas, foi fruto de discussão iniciada por este grupo (SANCTUM, 2012).

Cortella (2011) classifica três ‘apelidos’ referentes à relação Sociedade-Escola: otimismo ingênuo, pessimismo ingênuo e otimismo crítico.

O primeiro – otimismo ingênuo – é aquela concepção de que a escola vai salvar o aluno, resolver todos os problemas da sociedade, dentre outros aspectos neste mesmo sentido.

O seu inverso, o pessimismo ingênuo, seria aquele em que nos prendemos ao entendimento que a escola, como reflexo da sociedade, por melhores que sejam os(as) professores(as), ‘não terá jeito nunca’, ‘até porque os alunos não querem nada’<sup>10</sup>. É a concepção que traz um tom fatalista perante a realidade.

O terceiro apelido – otimismo crítico – é o que versa Paulo Freire (2011), por exemplo, quando fala de esperança não como quem espera passivamente, mas como quem acredita que é possível modificar a realidade. Que a escola é o reflexo da sociedade, sim, mas que há uma via de mão dupla. Da mesma forma que, somos influenciados, não somos passivos ou neutros, ou seja, intervimos o tempo inteiro no meio em que estamos inseridos – mesmo quando não tenhamos consciência disso. A relação Sociedade-Escola é dialética, pois suas contradições estão presentes em suas próprias características, o que a torna ainda mais interessante e complexa:

A Escola pode, sim, servir para reproduzir as injustiças mas, concomitantemente, é também capaz de funcionar como instrumento para mudanças; as elites a utilizam para garantir seu poder mas, por não ser asséptica, ela também serve para enfrentá-las. As elites controlam o sistema educacional, controlando salários, condições de trabalho, burocracia etc., estruturando, com isso, a conservação; porém, mesmo que não queira, a Educação por elas permitida contém espaços de inovação a partir das contradições sociais. Não é casual que as elites evitem ao máximo a universalização qualitativa da Escola em nosso país. Para um *otimismo crítico*, o educador é alguém que tem um papel **político/pedagógico**, ou seja, nossa atividade não é neutra e nem absolutamente circunscrita. (CORTELLA, 2011, p. 114. Grifos do autor).

É esta a concepção que defendemos, assim como Boal (1980), Freire (1987) e Cortella (2011), uma vez que o fatalismo (seja ele otimista ou pessimista) nos imobiliza. Sejamos otimistas, críticos e agentes de transformação, por uma Educação que problematize a Alienação e possibilite o exercício de libertação do Oprimido (BOAL, 1998).

## **A Barbárie e a Escola**

A partir da ideia de que a escola, além de aparelho ideológico do estado é também reflexo da sociedade em que esta inserida (ALTHUSSER, 1992), algumas questões como violência, exclusão

---

<sup>10</sup> Frases recorrentes nos discursos dos professores que, muitas vezes sem perceberem, se enquadram nessa visão de escola.

social, autoritarismo, dentre outras, não poderiam ‘ficar de fora’ da reflexão e da discussão ‘da sala de aula’.

Importante ressaltar que ao falar sobre opressão, violência, más condições, estamos nos referindo à escola pública, aquela que é reservada para as classes populares. Temos então aqui algumas diferenciações entre escolas: não só entre a pública e a particular, pois que mesmo no sistema público temos escolas direcionadas aos filhos da classe média e classe média alta (como é o caso das escolas federais e os CAPES, onde há uma seleção para que o aluno possa fazer parte da escola<sup>11</sup>).

Não ignorando que também nestas escolas existem problemas a serem solucionados, fundamental perceber que os problemas relacionados à violência no ambiente escolar, normalmente são relacionados (ou pelo menos, mais noticiados pela mídia – o que também não é algo que acontece por acaso, de forma neutra ou ingênua), às escolas das periferias, àquelas reservadas aos menos favorecidos economicamente. Talvez fosse necessário um aprofundamento maior, para que abarcássemos outros tipos de escola na pesquisa, porém, entendemos que é importante saber de onde estamos falando e, considerando que esta é uma pesquisa-ação, não caberia aqui tentar envolver escolas particulares ou outros modelos direcionados às classes média e alta.

Violência existe em – quase - todo lugar em que existam seres humanos convivendo. Mas o foco principal deste escrito será a realidade da escola pública, aquela que recebe o filho do trabalhador assalariado, ou ‘proletário’, como diria Marx (1982), justamente para que possamos fazer uma reflexão mais aprofundada da violência existente em grande escala nesses ambientes, envolvendo alunos, professores, funcionários e instituição de uma maneira mais abrangente.

Todas estas questões remetem a um problema social que, embora antigo, ainda se faz presente nos dias atuais: a barbárie.

Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização – e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou na terminologia culta, um impulso de destruição que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir (ADORNO, 1968, p. 1).

Tentando traduzir para os nossos dias, contextualizando não só temporalmente, mas social e economicamente, consideramos a barbárie como algo ainda presente em nossas escolas públicas. Mas esta barbárie não se traduz simplesmente na violência demonstrada por crianças e adolescentes, seja contra seres humanos, seja contra cadeiras, mesas e demais recursos materiais. É importante enxergar que esta violência, da forma como se apresenta, pode ser apenas a ‘ponta do iceberg’, ou

---

<sup>11</sup>Embora tal processo esteja sendo revisto em diversas instituições, ainda é uma realidade na cidade do Rio de Janeiro.

seja, uma reação a toda violência cometida pelo estado, pela escola e até, muitas vezes, pelo próprio adulto: professor ou responsável.

Por outro lado, não se pode ignorar ou tratar como algo normal qualquer ato violento cometido por alunos. O fato de compreendermos a reação do aluno como resultante de um processo anterior de violência, não nos isenta de tomar atitudes para quebrar esse ciclo e essa lógica violenta. Torna-se então de fundamental importância, possibilitar ao aluno enxergar essa violência ‘institucional’, não para gerar revolta, mas para que conscientizado ele possa fazer parte da mudança. Agora como ator: sujeito da ação, não mais manipulado ou conduzido pelas circunstâncias (BOAL, 1980). Faz-se necessário encontrar estratégias que contemplem novas possibilidades de rompimento deste paradigma da barbárie.

Podemos observar também que este não é um problema exclusivo dos jovens brasileiros:

As altas taxas de exposição à violência para as crianças que crescem em alguns bairros do centro da cidade com a violência generalizada têm sido bem documentadas. Em uma pesquisa com 6, 8 e 10 motoniveladoras em New Haven, em 1992, 40% relataram assistir a pelo menos um crime violento no ano passado (Marans & Cohen, 1993). Muito poucas crianças do centro da cidade em New Haven foram capazes de evitar a exposição à violência, e quase todos os alunos do 8º ano conheciam alguém que tinha sido morto. Pynoos e Eth (1985) estimou que as crianças testemunharam cerca de 10% a 20% dos homicídios cometidos em Los Angeles. Bell e Jenkins (1991) relatou em um estudo de crianças afro-americanas que vivem em um bairro de Chicago com tanta violência que um terço de todas as crianças em idade escolar tinha presenciado um homicídio e que dois terços tinham testemunhado um ataque sério<sup>12</sup>. (OSOFSKY, 1995, p. 783).

Seria necessária uma pesquisa mais ampla e atual para sabermos se o quadro norte-americano se encontra diferente ou ainda parecido com este relatado acima. De todo modo, observar a realidade violenta fora do país pode nos servir, não para compararmos violências, mas sim, investigarmos que medidas foram tomadas nestes últimos vinte e um anos (considerando que a pesquisa citada é de 1995), para que tais violências pudessem ser sanadas ou ao menos amenizadas.

Adorno (1968) propõe que a escola transforme em prioridade a *desbarbarização* da sociedade, colocando a barbárie como um problema grave que tem urgência em se resolver. Pode-se

---

<sup>12</sup>The high rates of exposure to violence for children growing up in some inner-city neighborhoods with pervasive violence have been well documented. In a survey of 6th, 8th, and 10th graders in New Haven in 1992, 40% reported witnessing at least one violent crime in the past year (Marans & Cohen, 1993). Very few inner-city children in New Haven were able to avoid exposure to violence, and almost all 8th graders knew someone who had been killed. Pynoos and Eth (1985) estimated that children witness approximately 10% to 20% of the homicides committed in Los Angeles. Bell and Jenkins (1991) reported in a study of African American children living in a Chicago neighborhood with much violence that one third of all school-age children had witnessed a homicide and that two thirds had witnessed a serious assault.

sugerir, como primeiras medidas a serem tomadas, a mudança de valores e a reflexão acerca do que é fundamental para a educação da criança e adolescente.

Em 1990, conquistamos um documento importante que pode contribuir para tal mudança de conduta: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)<sup>13</sup>. Ainda assim, pode-se perceber nos discursos de professores e responsáveis, a ideia de que tal documento só serviria para “proteger” menores infratores, corroborando para que crianças e adolescentes, aproveitando-se da lei, desrespeitassem ainda mais a sociedade em que vivem.

Olhando por outra perspectiva, é possível perceber a importância de tal lei federal, que não só protege nossas crianças e adolescentes da barbárie adulta, mas estabelece que situações antes negadas aos filhos dos proletários, tornaram-se direitos registrados oficialmente, em forma de lei. Educação, saúde, lazer, liberdade, convivência familiar, dentre outros, saíram da esfera da mera especulação intelectual e passaram a fazer parte de um documento federal (ASSIS, 2010).

Obviamente o “simples fato” de se tornarem lei, não será garantia do cumprimento da mesma, mas não deixa também de ser um avanço importante no sentido de contemplar não só filosoficamente, mas legalmente, que crianças e adolescentes poderão sair de situações de risco social, trabalho infantil, dentre tantas outras que podemos considerar frutos da barbárie humana. E a instituição escola não pode ficar distante desta discussão. Parte desta conscientização citada anteriormente poderia passar por trazer aos alunos o conhecimento da lei. Ainda que tenhamos alguma crítica ao documento em si, não se pode negar a importância histórica que tal iniciativa trouxe à nossa sociedade em termos de *humanidade*, em especial para com as crianças e adolescentes.

Há de se questionar também se o modelo de escola<sup>14</sup> que mantemos hoje– e que não mudou muito em termos de organização espacial e estrutura, desde o século XVIII – é o modelo que realmente pode contribuir para a construção de uma sociedade mais *humanizada* ou no mínimo, *desbarbarizada*:

“Quando o problema da barbárie é colocado com toda urgência e agudeza na educação (...) então me inclino a pensar que o simples fato de a questão da barbárie estar no centro da consciência provocaria por si uma mudança”. (ADORNO apud PUCI, 2006, pp.4 e 5).

---

<sup>13</sup> Lei federal nº 8069 de 13/07/1990.

<sup>14</sup> Gramsci questiona o modelo tradicional de escola e propõe o que ele chama de ‘Escola única’:

“ (...) escola única inicial de cultura geral, humanística, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual”. (GRAMSCI, 2000 p. 33-34 apud CARMO, 2011, p.148).

Talvez se possa considerar que é ingenuidade de Adorno acreditar nessa mudança somente por se colocar o assunto como questão central. Por outro lado, permanecer da forma como nos encontramos - onde se percebe uma ênfase nas disciplinas ‘acadêmicas’ em detrimento das questões ditas ‘do currículo oculto’<sup>15</sup>, como por exemplo: o respeito ao próximo, a solidariedade, a gentileza, enfim, valores morais que entendemos como fundamentais para uma convivência harmoniosa e ao mesmo tempo complementam a educação do sujeito, que são deixadas de lado, fazendo parte apenas de alguns projetos isolados, quando não, totalmente ignorados – também não trará benefício algum no sentido de buscar alternativas para romper com a lógica da violência.

Mas a relação da escola como reflexo da sociedade não se dá em ‘via de mão única’. Acreditamos que muito do que é produzido na escola pode também influenciar na vida do educando para fora dos muros da *instituição escola*. Valores problematizados, refletidos e conversados no interior da mesma, podem contribuir para a construção de uma sociedade *mais humana*, uma vez que esta relação é dialética: a escola não está apartada da sociedade em que está inserida (BOURDIEU, 2013). Porém, para que esta relação se transforme, faz-se necessária a mudança de mentalidade que ainda predomina no senso comum:

Nossa sociedade, ao mesmo tempo em que se integra cada vez mais, gera tendências de desagregação. Essas tendências encontram-se bastante desenvolvidas logo abaixo da superfície da vida civilizada e ordenada. A pressão do geral dominante sobre tudo que é particular, os homens individualmente e as instituições singulares, tem uma tendência a destroçar o particular e individual juntamente com seu potencial de resistência. (ADORNO, 1969, p.2).

Ainda assim, não podemos cair na armadilha de encarar todo este contexto como uma fatalidade, como algo imutável ou irreversível. Paulo Freire nos ensina que: “O homem deve transformar a realidade para ser mais. (...) O homem se identifica com sua própria ação: objetiva o tempo, temporaliza-se, faz-se homem-história” (1979, p. 31). Buscar a consciência crítica a fim de modificar uma realidade desigual e injusta socialmente, deve ser um exercício constante para todos nós, professores e alunos.

Michael Lowy relembra Rosa Luxemburgo e demonstra também que, em termos de realidade social, nada é pré-determinado ou imutável:

Ao usar a palavra de ordem “Socialismo ou Barbárie”, Rosa Luxemburgo em *A Crise da Social-Democracia*, de 1915 (assinada com o pseudônimo “Junius”), rompeu com a concepção – de origem burguesa, mas adotada pela Segunda Internacional – da história como progresso irresistível, inevitável, “garantido” pelas

---

<sup>15</sup> Tudo aquilo que ‘não está no papel’, normalmente, em termos de conteúdo programático e planejamento, pode ser considerado currículo oculto: Problemas específicos do contexto em que o educando vive e que o currículo formal não contempla; questões referentes aos temas transversais embora se apresentem hoje nos PCN (BRASIL, 1998), muitas vezes não fazem parte dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas, mas nem por isso precisam deixar de serem contemplados pelos educadores. No caso específico deste trabalho, a questão da violência será tratada em aula, embora esta não esteja inserida no chamado ‘currículo formal’.

leis “objetivas” do desenvolvimento econômico ou da evolução social. Essa palavra de ordem é sugerida por certos textos de Marx ou de Engels, mas é Rosa Luxemburgo que dá a ela essa formulação explícita e elaborada. Ela implica uma percepção da história como processo aberto, como série de “bifurcações”, onde o “fator subjetivo” – consciência, organização, iniciativa – dos oprimidos tornam-se decisivos. Não se trata mais de esperar que o fruto “amadureça”, segundo as “leis naturais” da economia ou da história, mas de agir antes que seja tarde demais. (LOWY, 2000, p.2).

Uma frase de Bertold Brecht ficou conhecida em tempos de eleição, por ter sido utilizada por um partido socialista em 2012 no Rio de Janeiro: “Nada deve parecer natural. Nada deve parecer impossível de mudar.” Romper com a ideia fatalista do “é assim mesmo”, ou “não posso fazer nada”, pois esta reforça ainda mais a ideologia dominante que deseja que o trabalhador seja dócil, obediente e subserviente (FOUCAULT, 2004; GRAMSCI, 1978).

Na mesma lógica de Brecht, Augusto Boal (1980), através do seu TO, nos traz uma contribuição ímpar: ao propor que o espectador transmute-se em “Espect-Ator” - ou seja, que o sujeito passivo se permita e se enxergue como ator, agente de transformação - ele acredita (experimenta e nos faz experimentar), o rompimento da ideia de Alienação trazida por Marx (1982).

Neste sentido, o TO possibilita ao homem conscientizar-se enquanto sujeito de sua vida social. Este deixa de ser simples massa de manobra, para enxergar-se como elemento importante na mudança da sociedade, que ele mesmo percebe que é possível.

Conscientizar-se de nossa situação de oprimido para então assumir o papel de protagonistas da transformação, pode ser um caminho viável para a quebra da lógica capitalista (presente não só na escola, mas entranhada em nossa cultura), que é uma das que contribuem para impulsionar a violência social, a barbárie em que vivemos hoje.

Pucci (2006), retomando a questão sobre a *desbarbarização*, em análise sobre o pensamento de Adorno, contribui ainda mais para reflexão em torno do assunto:

Duas observações se fazem ainda necessárias para entender a reflexão de Adorno sobre a desbarbarização: primeira, o esclarecimento crítico não é privilégio da reflexão filosófica: a psicologia, enquanto atividade que pode levar à conscientização os mecanismos subjetivos, fortalece na pré-consciência determinadas contra-instâncias, que ajudam a preparar um clima desfavorável aos extremismos. Segunda, Adorno fazia questão de enfatizar que quando se referia à função do esclarecimento, de maneira alguma propunha a conversão de todos os homens em seres inofensivos e passivos. Isto porque, inclusive, essa passividade inofensiva pode constituir ela própria uma forma de barbárie, à medida que está pronta para contemplar o horror e se omitir no momento decisivo. Para ele, o esclarecimento consistia essencialmente em se voltar para o sujeito, fortalecendo sua autoconsciência crítica e, em consequência, sua capacidade de pensar, de resistir. (op.cit., p.5).

E o mesmo autor cita Forrester, no sentido de ampliar a questão do pensar:

Pensar é algo que certamente não se aprende; é a coisa mais compartilhada do mundo, a mais espontânea, a mais orgânica. Mas aquela também da qual se é mais afastado. Pode-se desaprender a pensar. Tudo concorre para isso. Entregar-se ao pensamento demanda até mesmo audácia quando tudo se opõe, e, em primeiro lugar, com muita frequência, a própria pessoa! Engajar-se no pensamento reclama algum exercício, como esquecer os adjetivos que o apresentam como austero, árduo, repugnante, inerte, elitista, paralisante e de um tédio sem limites. Frustrar as artimanhas que fazem crer na separação entre o intelectual e o visceral, entre o pensamento e a emoção. Quando se consegue isso, é como se fosse a eterna salvação! E isso pode permitir a cada um tornar-se, para o bem ou para o mal, um habitante de pleno direito autônomo, seja qual for seu estatuto. Não é de surpreender que isso não seja nem um pouco encorajado. Porque não há nada mais mobilizador do que o pensamento (FORRESTER apud PUCCI, 2006, p. 12).

Mesmo que não concordemos em tudo com Forrester<sup>16</sup>, é possível enxergar importante contribuição tanto no que diz respeito à necessidade de resistir a um sistema *padronizante*, quanto em relação às dicotomias que nos são reforçadas e que até inconscientemente vamos internalizando e assumindo como verdades absolutas (BOURDIEU, 2013). Há que se superar estas dualidades, entendendo o ser humano como um ser integral (CAPRA, 2006) e que na atual conjuntura precisa muito mais de condições dignas de vida, de ter como prioridades em sua educação valores que possam nortear uma convivência *desbarbarizada*, do que imposições autoritárias que além de reproduzirem a barbárie na escola, reforçam ainda mais um sistema produtor de pessoas frustradas, violentas, apáticas e/ou insensíveis (MORIN, 2011).

Para lembrar mais uma vez Paulo Freire, mesmo sabendo que a situação é muito mais complexa do que parece, pode-se arriscar que talvez a atitude que pode se contrapor à barbárie é a atitude esperançosa: “Não sou esperançoso por teimosia, mas por imperativo existencial e histórico” (FREIRE, 2011, p.14).

E ser esperançoso neste caso não é no sentido daquele que espera: sentado, inerte, submisso “à vontade do Alto”. Ser esperançoso aqui é saber que é possível ter uma sociedade mais justa, é acreditar que podemos transformar a nossa realidade em algo melhor (CORTELLA, 2013).

Segundo Edgar Morin, outro caminho a se trilhar é o da Educação para a compreensão: “A compreensão mútua entre os seres humanos, quer próximos, quer estranhos, é, daqui para frente, vital para que as relações humanas saiam de seu estado bárbaro de incompreensão.” (2011, p. 18).

Para este mesmo autor, devemos desenvolver nossa ética relacionando-a com uma consciência mais ampla, que integra três aspectos do ser humano:

---

<sup>16</sup>Por exemplo, sobre não aprender a pensar; diferente dela, Rubem Alves (1984), coloca que uma das funções da educação deveria ser justamente ensinar o educando a pensar.

A ética não poderia ser ensinada por meio de lições de moral. Deve formar-se nas mentes, com base na consciência de que o humano é, ao mesmo tempo, indivíduo, parte da sociedade, parte da espécie. Carregamos em nós esta tripla realidade. Desse modo, todo desenvolvimento verdadeiramente humano deve compreender o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e da consciência de pertencer à espécie humana. Partindo disso, esboçam-se duas grandes finalidades ético-políticas do novo milênio: estabelecer uma relação de controle mútuo entre a sociedade e os indivíduos pela democracia e conceber a humanidade como comunidade planetária. A educação deve contribuir não somente para a tomada de consciência de nossa Terra-pátria, mas também permitir que esta consciência se traduza em vontade de realizar a cidadania terrena. (*ibidem*).

Também se referindo à ética, Paulo Freire faz as seguintes colocações:

Mas é preciso deixar claro que a ética de que falo não é a ética menor, restrita do mercado, que se curva obediente aos interesses do lucro (...). Falo pelo contrário, da ética universal do ser humano. Da ética (...), que condena a exploração da força de trabalho do ser humano, que condena acusar por ouvir dizer, afirmar que alguém falou A sabendo que foi dito B, falsear a verdade, iludir o incauto, golpear o fraco e indefeso, soterrar o sonho e a utopia, prometer sabendo que não cumprirá a promessa, testemunhar mentirosamente, falar mal dos outros pelo gosto de falar (1996, pp.16 e 17).

E ainda:

A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa (...), que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vive-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles (op.cit., p. 17).

Sem querermos simplificar - sabedores da complexidade que o tema envolve e que não se encerra aqui - propomos a busca de alternativas no dia a dia que contemplem: a conscientização do educando (e do educador), a possibilidade de ação transformadora, da práxis (enquanto elemento formador e libertador do ser humano, no sentido de realização enquanto sujeito, ator social), passando por algo que está intrinsecamente ligado a tudo isso, que é a quebra do pensamento capitalista entranhado em nossa sociedade; talvez assim possamos começar a vislumbrar uma escola pública menos violenta.

Não se tem a ilusão de que uma intervenção pedagógica isolada seja capaz de modificar um contexto mais amplo e complexo. Entretanto, continuar reforçando a barbárie como única alternativa humana, só contribuirá para piorar ainda mais o cenário social. Criar estratégias que integrem: sensibilidade, esperança, compreensão, ética, dentre outros olhares *mais humanos*, deveriam ser premissas básicas e fundamentais para a construção de uma escola, uma Educação, uma sociedade, que possam um dia considerar-se - ou ao menos que consigam vislumbrar esta possibilidade - verdadeiramente *desbarbarizadas*.

## Violências

Para o senso comum<sup>17</sup>, seja em uma conversa informal, seja em uma reportagem jornalística, usa-se sempre o termo no singular: violência. Porém, ao aprofundar-se um pouco o olhar sobre as questões que envolvem esta manifestação da vida humana, que tanto preocupa a todos/as, percebemos que poderíamos falar não só de violência, mas sim, de violências, no plural.

Mais que uma questão puramente semântica, o termo foi sendo definido por diversos autores, para que se pudesse abarcar seus diversos sentidos e formas presentes na vida do ser humano. Deste modo, antes de falarmos de ‘violência no ambiente escolar’, talvez seja importante definir de que violência está se tratando. De um modo geral:

A ‘violência’ é o nome que se dá a um ato, uma palavra, uma situação, etc., onde um ser humano é tratado como um objeto, isto é, onde são negados seus direitos à dignidade de ser humano, de membro de uma sociedade, de sujeito insubstituível. Assim definida, a violência é o exato contrário da educação, que ajuda a advir o ser humano, o membro de uma sociedade, o sujeito singular. (CHARLOT, 2006:24, apud ASSIS, 2010, p. 14).

Outra forma de entendimento seria dizer que há uma só violência e que esta possui várias dimensões:

A violência vem assumindo dimensões diferenciadas e contextualizadas, por ser um fenômeno complexo e resultante de múltiplas determinações. De modo geral, pode ser definida como qualquer ato ou ação de um indivíduo ou grupo cujo fim é ferir ou ofender um indivíduo empenhado em evitar tal tratamento (BARON, 1977). Nesse sentido, um ato é caracterizado como violento quando atende, de acordo com Ferreira e Schramm (2000), às seguintes condições: causar dano a terceiros, usar força física ou psíquica, ser intencional e ir contra a vontade de quem é atingido. A violência pode ser considerada sob diversas ópticas, sendo, principalmente, classificada em social ou urbana, psicológica e física. (ANSER, JOLY E VENDRAMINI, 2003, p. 68).

Além das dimensões abordadas acima, Araújo, mencionando Bourdieu (1970), explica detalhadamente outro tipo de violência: a simbólica.

(...) é o processo pelo qual a classe dominante economicamente impõe sua cultura e interesses aos dominados, ocorrendo a internalização desses referenciais nos subalternos, que reconhecem a necessidade desta dominação se colocando em papel subordinado e passivo. Como não utiliza de meios de violência direta como a física ou a armada é mais difícil de ser notada e combatida. (2014, p.7)

---

<sup>17</sup> O senso comum é aquele formado pela sociedade ao longo da história, em que determinadas ‘verdades’ vão se formando no imaginário social, sem necessariamente estarem calcadas em pesquisas ou comprovações/discussões científicas ou nem mesmo uma reflexão mais aprofundada sobre o tema (CORTELLA, 2011).

Uma reflexão que talvez se faça necessária, é pensarmos até que ponto, nós mesmos educadores, muitas vezes nos servimos dessas categorias de violência ‘mais sutis’ (simbólica, psicológica) sem perceber, contra os educandos. Por estarmos inseridos num contexto em que estas violências estão constantemente nos afetando, quantas vezes não reproduzimos o papel de opressores em nosso dia a dia?

Outro enfoque que pode ser dado ao se pensar em violência(s), é que quando tratamos do assunto, indiretamente podemos estar buscando soluções para se alcançar o que seria o seu oposto; nesse caso: a paz. Mas assim como o título aqui colocado, a palavra *paz* também possui significados diversos. Paz pode ser: “(...) a capacidade de uma sociedade de tornar visível e resolver favoravelmente os tipos de violência nela existentes.” (BROVETTO apud TIDEI, 2002, p.6).

E como são questões intrinsecamente ligadas, interessante ao se debruçar sobre uma, é buscar ainda mais informações sobre a outra, tendo ciência de que não são fenômenos estanques:

Os conceitos de paz e violência sofrem contínuo processo de mudança, assim como mudam o tipo e a natureza dos conflitos e o grau de visibilidade. A paz já foi entendida como ausência de guerra, ou a conjunção de vários “Ds”: desenvolvimento, direitos humanos, democracia e desarmamento. A ausência de um deles resulta em fator de violência. Este conceito evoluiu seguindo a dinâmica dos conflitos e, para caracterizar a paz, é necessário definir a violência e suas diversas dimensões, entre as quais se destacam as violências militar, cultural, estrutural, política, étnica, de gênero, a do Estado e a da sociedade do tipo anômico (sem normas). A conceituação básica de violência está na diferença entre realização e potencialidade, ou seja, segundo definição de Galtung: “A violência está presente quando os seres humanos são persuadidos de tal modo que suas realizações efetivas, somáticas e mentais, ficam abaixo de suas realizações potenciais”. (TIDEI, 2002, p.6)

Dois termos, frequentemente citados nas explicações até aqui vislumbradas, clareiam ainda mais os caminhos para que possamos problematizar a violência na escola. São elas: Direitos e Democracia.

Quando perscrutamos informações históricas referentes à: guerras, revoluções e mudanças de governos autoritários para governos democráticos, torna-se nítida a relação entre direitos adquiridos, fortalecimento do espírito democrático e a tentativa de se criar uma sociedade mais justa. O que se acredita, sendo mais justa, será também menos violenta. Embora não seja possível estabelecer uma relação maniqueísta, direta e utilitária entre a perda de direitos básicos, e o nível de violência em uma sociedade, é possível observar que as conquistas realizadas em relação à dignidade do ser humano, ao longo dos anos, em diversos pontos do mundo, contribuíram para diminuir a barbárie em nível oficial, ou seja: situações antes perpetradas por governos autoritários, já não possuem a mesma tolerância da sociedade (ASSIS, 2010).

Assis (2010) estabelece uma relação entre a diminuição da violência na sociedade (e consequentemente na escola), e a conquista de direitos humanos. Percebemos que o termo *Direitos Humanos* ganhou uma conotação negativa por parte da população no Brasil, como se a comissão que carrega esse nome servisse somente para atender a famílias de presos. É possível observar uma intolerância muito grande nos discursos que envolvem discussões sobre o assunto. Talvez, a reflexão que nos falte, esteja atrelada à informação histórica de que tais direitos foram sendo conquistados com muita luta e mais: pelas classes menos favorecidas economicamente:

Se a luta por direitos teve como protagonista central no século XVIII a classe burguesa, no século XIX e no início do século XX ela foi liderada pelo movimento operário. Em 1838, por exemplo, foi redigida na Inglaterra a Carta do Povo, símbolo do que ficou conhecido como movimento cartista. Na França, dez anos depois, foi deflagrada a 'Primavera dos Povos', e, em 1871, foi criada a Comuna de Paris. Todos esses eventos tiveram como atores centrais a classe operária que começa a reivindicar e a se mobilizar por direitos sociais e trabalhistas que lentamente são incorporados nos respectivos países e influenciam movimentos semelhantes em outras regiões. No México ocorreu a primeira revolução popular vitoriosa do século XX, liderada por Emiliano Zapata e Pancho Villa; como resultado, foi elaborada, em 1917, uma Constituição extremamente inovadora ao estender os direitos civis e políticos a toda a população e ao incorporar em suas leis direitos sociais e econômicos. Em 1918 ocorreu também a Revolução Russa onde foi proclamada a Declaração dos Direitos do Povo Trabalhador e Explorado, que amplia consideravelmente a garantia de direitos e pode ser considerada como um contraponto proletário à Declaração Burguesa de 1789 (TRINDADE, 2002, Apud ASSIS, 2010, p. 20).

É imprescindível adquirirmos clareza - acreditando na ação pedagógica como uma forte possibilidade concreta de atuação, ainda que não a única - de que o combate à violência (seja física, psicológica, social ou simbólica) na escola, pode tornar-se possível, ao atrelarmos à discussão temas como: cultura de paz, educação, conscientização-crítica / ação transformadora, bem como o aprofundamento acerca dos direitos humanos e de sua história, intrinsecamente ligada à barbárie humana. Talvez um dos maiores desafios do(a) educador(a), seja problematizar a naturalização desta(s) violência(s) tão presentes em nossas vidas. Questionar o tempo inteiro: que sociedade quer construir – isso inclui nossos educandos – e o que estamos fazendo para modificar tal realidade? Tais questionamentos podem ser atitudes trabalhosas de se adotar, porém, extremamente necessárias e urgentes.

### **A Naturalização da Violência**

Após o entendimento das dimensões possíveis do fenômeno *Violência*, cabe agora nos debruçarmos sobre o combate à mesma no ambiente escolar, não abandonando a ideia de que uma estratégia interessante para o sucesso de tal intento, passa pela problematização, junto aos alunos,

da própria violência sofrida por eles em seu dia a dia e que muitas vezes são tratadas como situações normais ou corriqueiras. Ou seja, a violência foi naturalizada.

Para termos uma ideia da dimensão do problema, uma pesquisa realizada no Brasil em 2008 pela International Plan Brasil, uma organização não governamental de proteção à infância, entrevistou cerca de 12 mil estudantes de escolas brasileiras e constatou que setenta por cento dos alunos pesquisados afirmaram ter sido vítimas de violência escolar. E oitenta e quatro por cento apontaram suas escolas como violentas. Esses dados reforçam a ideia de que alguma coisa precisa ser feita para modificar essa triste realidade (TEIXEIRA, 2011, pp. 15 e 16).

Importante definir a que violência nos referir, quando falarmos de ambiente escolar: a que mais parece chamar a atenção dos educadores, considerando a rotina na escola, os noticiários e as conversas nas salas de professores, é a violência física. Porém, querer tratá-la isoladamente talvez seja um equívoco, uma vez que entendemos tal violência atrelada a todas as outras e mais: muitas vezes, consequência indireta de outras violências mais sutis sofridas em casa ou até mesmo na escola: “(...) Políticas econômicas e sociais que colocam em risco a saúde, educação e emprego de amplos setores da população são também formas de violência, à medida que impedem a plena realização intelectual e física das pessoas” (BROVETTO apud TIDEI, 2002, p.6).

O Teatro do Oprimido (TO) pode tornar-se forte aliado no combate a essa violência, pois além de trazer elementos importantes para a construção de uma cultura de paz, proporciona aos praticantes a possibilidade de questionar sua própria realidade, partindo da mesma para a confecção de cenas, realização de jogos ou exercícios e promovendo a importância da ação de cada ator.

Segundo Boal (1996, p. 220): “No Teatro do Oprimido, os oprimidos são Sujeito – O Teatro é sua linguagem”.

Por partir de situações reais escolhidas pelos próprios oprimidos, uma encenação ou até um simples exercício, tornam-se um ensaio para a ação que este sujeito poderá ter na sua vida. Diferente do teatro ‘tradicional’ onde somos levados à Catarse e a vitória ou derrocada do protagonista é suficiente para nós espectadores, o TO, ao estimular o oprimido a entrar em cena, mostrando que transformações podem ser feitas a partir de sua ótica, instrumentaliza o Espect-Ator (aquele que sai do papel submisso de mero observador e assume-me como ator) no exercício do protagonismo, individual ou coletivo.

Em outras palavras, de nada adiantaria o professor identificar a violência como um problema no ambiente escolar, se de algum modo os educandos não enxergarem as situações de seu cotidiano como violentas. Se o(a) aluno(a) é educado entendendo que ‘um adulto segurar em seu braço e

sacudi-lo enquanto dá uma bronca<sup>18</sup> é uma atitude legítima para um professor, talvez seja interessante refletir junto a ele(a) – aluno(a) – se haveria outras maneiras, sem esse contato físico, de resolver tal situação, ou mais: não seria tal atitude uma ação de violência? Este é apenas um exemplo de uma situação trazida por uma aluna, mas diversas outras podem ser problematizadas, a partir dos relatos ou cenas apresentados pelos estudantes<sup>19</sup>.

Por outro lado, na perspectiva tanto do TO quanto da Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 1987), seria incoerente e talvez até invasivo, querer ‘doutrinar’ o educando dizendo o que é ou não violência. Não se trata disso. Trata-se então de, lado a lado com o mesmo, refletir sobre situações de seu dia a dia, seja na escola, em casa ou qualquer outro ambiente em que o educando queira relatar uma situação. Não é uma questão de convencimento em relação ao que é ou não violência segundo a perspectiva do professor, mas, estar aberto sinceramente a entender qual a visão do educando sobre o fenômeno, para juntos, construir uma visão conjunta do que é ou não uma violência. Como coloca Araújo:

Permitir um espaço de diálogo com o discente é caminhar para uma autonomia desse indivíduo que possui demandas específicas do seu tempo. Cabe ao professor a sensibilidade e o preparo para que entendendo que conhecimento e qual conhecimento, possa ser aquele que vai conduzir e trocar experiências com as turmas, estabelecendo um vínculo que irá ajudá-lo no autoconhecimento e nas relações pessoais (ARAÚJO, 2014, p.9).

Lembrando Paulo Freire em sua Pedagogia da Autonomia (1996), é realizar o movimento transformador de sair da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica. O que Marilena Chauí (2005) chama de Atitude Filosófica. Sair do senso comum, para uma visão mais crítica da realidade:

A palavra ‘crítica’ vem do grego e possui três sentidos principais: 1) capacidade de julgar, discernir e decidir corretamente; 2) exame racional de todas as coisas sem preconceito e sem pré-julgamento; 3) atividade de examinar e avaliar detalhadamente uma ideia, um valor, um costume, um comportamento, uma obra artística ou científica (CHAUI, 2005, p. 18).

Carmo, também contribui com esta discussão, referindo-se a Gramsci, quando coloca que:

Na compreensão de Gramsci a relevância da conquista de um novo saber está na substituição de uma hegemonia. Isso, no aspecto educativo, significa uma luta contra o senso comum e a construção de uma compreensão crítica da realidade, o ponto de partida de uma nova realidade social e nova hegemonia. É a compreensão

<sup>18</sup> Situação relatada por uma aluna de 11 anos; segundo ela, ocorrida com uma colega na escola em que estudara anteriormente.

<sup>19</sup> Outra situação ocorrida recentemente, foi ouvir de uma menina do 2º ano, que havia queimado sua irmã mais nova de propósito. Ela conta tal violência, com sorriso no rosto, justificando que fez o que fez porque “ela tava me zoando... queimei mesmo”. Alguns dias depois, ainda no 2º ano do Ensino fundamental, um menino chega na escola com uma marca de queimadura na palma da mão. Ao investigarmos cautelosamente, descobrimos que sua própria mãe, para puni-lo por ter quebrado um objeto, esquentou uma colher e queimou, propositalmente, a palma da mão de seu filho.

das contradições para transformá-las numa concepção de mundo unitária e coerente (CARMO, 2011, p. 145).

Apontamos a Educação Física Escolar como a disciplina mais propícia à desnaturalização da violência, por perceber que, dentre os momentos em que o educando se encontra no ambiente escolar, a Educação Física talvez seja a que mais promove liberdade de ação corporal ao mesmo. Além das características de ordem física (espaço mais amplo, ausência da estrutura com mesas e cadeiras, presença constante de atividades corporais, dentre outros), a educação Física possibilita ao sujeito mostrar-se de forma que a sala de aula muitas vezes não permite. Por essa exposição menos condicionada, o educador pode observar em que atos residem à violência naturalizada.

Adotar uma postura *Maiêutica*<sup>20</sup> pode ser uma estratégia interessante do ponto de vista da problematização frente à naturalização da violência em nosso ambiente escolar, pois possibilita ao educando o exercício da dúvida diante do que antes parecia óbvio: algo que pode ajudar muito no combate à violência como um todo, dentro e fora da escola.

Além disso, ao pensarmos a Corporeidade como o caminho de integração entre TO e EFE para a realização da desnaturalização da violência no ambiente escolar, contemplamos o sujeito como ser integral (CAPRA, 2006), não fragmentado e que dialeticamente tem em sua história diversos momentos, por ele considerados bons ou ruins. Estes momentos, todos eles, com suas mais diferentes sensações e sentimentos que possam ter sido causados, passaram pela questão corporal. Refletiram-se ou originaram-se no corpo. Historicamente, a área de conhecimento presente na escola para abordar com propriedade todas essas relações (ou seja, a Corporeidade), continua sendo a Educação Física e entendemos que cabe aos educadores este papel de mediadores críticos, ‘Curingas’ na expressão de Boal (1980), para conduzir o processo junto aos educandos, possibilitando reflexão, problematização e transformação, frente o quadro de banalização da vida, infelizmente repetido, também, na escola.

### **Por uma Cultura de Não Violência**

Pensar uma cultura de não violência no ambiente escolar pode ser uma boa oportunidade de revermos diversas situações, comportamentos, hábitos adquiridos e repetidos culturalmente em nosso dia a dia. Talvez estejamos tão habituados com a violência, que se torna difícil vislumbrar o

---

<sup>20</sup> Estratégia utilizada por Platão com seus discípulos, em que, ao invés de trazer o conhecimento pronto e apresentá-lo de forma expositiva, ele indagava aos educandos. Ele acreditava que desta forma, o discípulo chegaria verdadeiramente à essência do conhecimento (BOAL, 1980; CORTELLA, 2011; CHAUI, 2005).

que seria nossa vida sem que a mesma estivesse o tempo todo presente. Por outro lado, segundo Chauí (1995), criamos a ilusão de que já vivemos a não violência em nosso país:

O grande mito que sustenta a imaginação social brasileira é o da não-violência. Nossa auto-imagem é a de um povo ordeiro e pacífico, alegre e cordial, mestiço e incapaz de discriminações étnicas, religiosas ou sociais, acolhedor para os estrangeiros, generoso para com os carentes, orgulhoso das diferenças regionais e destinado a um grande futuro.(op.cit., p. 73).

Como em qualquer processo de superação ou quebra de paradigma, entendemos que talvez, o primeiro passo para alcançarmos um ambiente de não violência, é assumirmos o seu contrário, ou seja, que ainda vivemos a violência em nosso cotidiano. Afirmamos que o combate à mesma deve ser travado nos mínimos detalhes. Encarar o fenômeno como se fosse algo isolado, contribui para que o problema seja mascarado, dificultando ainda mais uma transformação genuína dos valores e práticas exercitadas pelos sujeitos nos diversos setores da vida.

(...) a violência não é percebida como toda prática e toda ideia que reduza um sujeito à condição de coisa, que viole interior e exteriormente o ser de alguém, que perpetue relações sociais de profunda desigualdade econômica, social e cultural. O mito da não-violência permanece porque admite-se a existência empírica da violência, mas fabricam-se explicações para denegá-la no instante mesmo em que é admitida. Mais do que isso, a sociedade não percebe que as próprias explicações oferecidas são violentas. Dessa maneira, a violência que estrutura e organiza as relações sociais brasileiras, por não ser percebida, é naturalizada e essa naturalização conserva a mitologia da não-violência (op.cit., p.74).

Quando o ato violento é deflagrado, estamos em contato com a culminância de um processo, que muitas vezes, pode ter começado dias, meses ou até anos antes do que estamos presenciando (ASSIS, 2010). Considerando tal raciocínio, não basta apenas coibirmos atitudes grosseiras ou agressivas, mas pretendendo a prevenção para que não cheguemos à perpetuação da violência, podemos começar esse tratamento através das formas como nos comunicamos:

A Comunicação Não-Violenta (CNV) parte do princípio de que as relações podem ser restauradas baseadas nos valores da empatia, inclusão, pertença, solidariedade e escuta das necessidades do outro. A CNV tem demonstrado ser uma perspectiva para a instauração de um novo olhar para melhorar as relações entre as pessoas, primando pela reciprocidade, compromisso e corresponsabilidade. Estes aspectos incidirão na prevenção da violência e como consequência diminuirá os riscos de vulnerabilidade diante das variedades de violência existentes, instaurando novas formas de convivência. A CNV foi criada nos Estados Unidos, por Marshall Rosenberg, psicólogo norte americano, a partir das suas experiências pessoais como uma forma pacífica de se comunicar com o intuito de amenizar a violência no bairro violento em Detroit, como forma de mediação de conflitos, depois adotada por outros países inclusive o Brasil (GROSSI ET AL., 2009 apud BARROS e JALALI, 2015, p.68).

Outra abordagem que talvez se mostre importante, é a forma como lidamos uns com os outros no dia a dia, muitas vezes olvidando que estamos imersos numa cultura de violência. Em

outras palavras, não basta esperarmos situações violentas chegarem a nós, para só então tomarmos providências. Antes disso, faz-se urgente começemos a instaurar, ainda que pouco a pouco, uma cultura verdadeiramente de paz: seja nas palavras, no incentivo à empatia ou no modo de enxergar e conviver com o outro.

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), as diferentes formas de violência matam anualmente 1,6 milhões de pessoas, a estatística faz um alerta especialmente para violência doméstica e assassinatos que vêm crescendo de forma assustadora. Para o presidente da OMS a educação seria uma aliada forma de mostrar uma compreensão diferenciada da violência e assim desmistificar que a violência é social e não pessoal. O objetivo da proposta da cultura de paz é encontrar método eficaz que solucione consequências advindas da violência que afeta a todos os seres humanos (BARROS e JALALI, 2015, pp. 68 e 69).

Há uma realidade muito dura sendo vivenciada diariamente por crianças e adolescentes, dentro e fora das escolas. Em muitos dos casos, tal violência se inicia dentro de sua própria casa (ASSIS, 2010). Romper com essa naturalização presente na vida dos educandos, com certeza não é algo simples de se realizar, porém, necessário. Mais que pensar em diminuir a violência, é preciso trabalhar para a construção da Cultura de Paz, que:

(...) apresenta-se como processo dinâmico que perpassa a História da Humanidade. A necessidade de sua efetivação é manifestada em âmbito coletivo e individual, sendo assegurada institucionalmente por meio de documentos e declarações nacionais e internacionais. A Educação e a instituição escolar assumem, nesse contexto, essencial função junto à formação de indivíduos pacíficos e agentes de transformação social, contribuindo no processo de construção da paz em sua abrangência social e individual. A Educação para a Paz envolve, nesse sentido, a Educação sobre a Paz, contemplando os conteúdos coadunados aos seus objetivos, e a Educação em Paz, que abrange a construção de espaços pacíficos de desenvolvimento e aprendizagem (DUSI, 2006, p. vi).

Arun Ghandi, fundador e presidente do *M.K. Gandhi Institute for Nonviolence* – instituto criado em memória a seu avô: ‘Mahatma’ Gandhi<sup>21</sup> - em prefácio ao livro de Marshall Rosenberg (2006) sobre comunicação não violenta, nos esclarece ainda mais, com o seguinte pensamento:

A não violência significa permitirmos que venha à tona aquilo que existe de positivo em nós e que sejamos dominados pelo amor, respeito, compreensão, gratidão, compaixão e preocupação com os outros, em vez de o sermos pelas atitudes egocêntricas, egoístas, gananciosas, odiendas, preconceituosas, suspeitosas e agressivas que costumam dominar nosso pensamento (GANDHI in ROSENBERG, 2006, pp. 15 e 16).

---

<sup>21</sup> O termo Mahatma em Indiano significa ‘Grande Alma’. O nome completo do Avô de Arun era: Mohandas Karamchand Gandhi: homem que ficou mundialmente conhecido por pregar e exemplificar a não violência (GANDHI, in ROSENBERG, 2006, p. 13).

Que sejamos capazes de contribuir para a criação de um ambiente harmonioso, não porque não haja conflitos presentes, mas por sabermos lidar com sabedoria, paciência e em consonância com o outro: sujeito que estará junto a nós no mesmo caminho.

E considerando que todas as nossas opressões humanas passam pelo corpo (FOUCAULT, 2004), talvez a Educação Física possa desempenhar papel importante para ajudar a reverter este quadro de naturalização e banalização da violência, bem como a escola pode tornar-se o palco propício para o desenvolvimento pleno de tal enredo: a construção de uma cultura de Paz. Esta certamente também estará intrinsecamente relacionada às questões do corpo.

## O Corpo

### Corpo, Escola e Sociedade

Pensar o corpo na escola e/ou na sociedade pode ser um exercício de enxergar o ser humano de forma integral (CAPRA, 2006). Partindo-se da ideia que não somos seres fragmentados - “corpo x mente”, “razão x emoção” - tentaremos olhar para este corpo de maneira diferenciada. Como disse Medina (1983): somos corpo – em contraposição ao “temos um corpo”. Como bem reflete Freitas (1999):

O homem – logo, o corpo humano – não é um conjunto cognoscível de estímulos e respostas, não é um fato que deva ser interpretado, não é um problema que espere solução. Como bem diz Régis de Moraes (Moraes, 1992), o corpo humano é um *corpo-mistério*, sempre a um passo daquilo que possamos inferir a seu respeito, a um passo além de todo discurso explicativo. O corpo humano não é simplesmente algo apreciado pela razão, mas é antes saboreado pelos sentidos, imerso nas vivências afetivas, no interior das quais a linguagem se cala. (FREITAS, 1999, p. 29. Grifos da autora).

É interessante que pensemos possibilidades de humanização das relações existentes na prática pedagógica, principalmente no que diz respeito às intervenções realizadas sobre o corpo do educando (ou sendo coerentes com a proposição acima), sobre o educando - que é, sobretudo, corpo.

Por humanização podemos entender o processo de respeito ao posicionamento, à ética, ao estar no mundo do outro, ou seja, respeito à diversidade, ao jeito de ser, à corporeidade presente em cada pessoa. E sobre a corporeidade:

O que marca o humano são as relações dialéticas entre esse corpo, essa alma e o mundo no qual se manifestam, relações que transformam o corpo humano numa *corporeidade*, ou seja, numa unidade expressiva da existência (...) O homem existe em um corpo que se comunica no mundo com outros *egos corporais* (Barral,

1984). Esse corpo expressivo e significativo não é uma simples coleção de órgãos, não é uma representação na consciência, não é um objeto exterior cuja presença eu possa explorar: ele é uma *permanência* que eu vivencio (FREITAS, 1999, p. 52. Grifos da autora).

Neste sentido, humanizar é sensibilizar o olhar para nos enxergarmos como pessoas e não mais como máquinas, números ou coisas. (FREIRE, 1987). Humanizar o corpo pode ser proporcionar momentos, vivências, oportunidades, deste corpo se sentir livre, sem amarras, autônomo e criador de novas possibilidades para um mundo melhor (FREIRE, 2011). Humanização passa obrigatoriamente pelo fim da opressão sobre o corpo (BOAL, 1980 e FREIRE, 1987).

Fazer uso do desenvolvimento da criatividade, entendendo-a como capacidade de todo ser humano e não mais como atributo somente de alguns poucos iluminados (OSTROWER, 1977), bem como das técnicas do Teatro do Oprimido, além de todo *arsenal* presente na Educação Física, podem ser caminhos interessantes para tal humanização.

Para Paulo Freire (1996), tal humanização envolve a consciência de sermos seres inacabados que se sabem inacabados, no sentido de que sempre teremos algo a aprender. Freitas (1999) coloca de modo diferente:

Consideramos que o homem não é um ser inacabado, mas um ser que atua sempre como uma totalidade. Essa totalidade não é um “esboço”, mas é ao mesmo tempo plástica para reconstruir-se no diálogo com o mundo. Quando dizemos que o homem não é um ser inacabado, queremos dizer justamente isso: que ele é uma *unidade* intencional, uma presença atuando em sua totalidade. Ele é, poderíamos dizer, “dinamicamente acabado”, o que equivale a afirmar que ele se recria e recria constantemente seu mundo – e essa reconstrução é inexoravelmente simbólica. (FREITAS, 1999, p. 25. Grifos da autora).

Buscar tal humanização na relação professor-aluno, bem como no processo de ensino e aprendizagem, pode se configurar então, não como uma característica altruísta ou generosidade do educador, mas, sobretudo, uma responsabilidade ética frente a tudo que nossa realidade atual nos apresenta de injusto, desigual e *desumano*. Pretender a libertação deste corpo passa também pelo exercício de tal libertação, na práxis, no dia a dia, da intencionalidade colocada em cada atividade proposta na prática pedagógica.

Seguindo a concepção de que somos seres integrais e de que todas as nossas experiências são experiências corporais, aprofundemos um pouco mais sobre o controle e as intervenções exercidas ao longo do tempo sobre este corpo.

## O Corpo historicamente controlado e a Consciência

Diversos autores, em épocas diferentes (Gramsci, 1978; Paulo Freire, 1987; Marx, 1982; Boal, 1980; Foucault, 2004; dentre outros), já escreveram sobre o controle que governos, sistemas ou opressores exercem sobre homens e mulheres e o quanto este passa pelas questões corporais. Freitas (1999) apresenta de forma bem organizada todo esse processo, em poucas e bem colocadas palavras:

O corpo analisado, generalizado, permitiu que fossem criadas as condições para o surgimento do corpo manipulado. É nessa transformação, criando *corpos dóceis*, que Foucault centra sua análise dos séculos XVII e XVIII (...). Esse controle sobre o corpo vai exercer-se por meio da disciplinarização, da importância do detalhe, sendo as grandes instituições disciplinares *a escola, o hospital e o exército* (...). O sistema capitalista do século XIX apropriou-se desse corpo dócil, disciplinado e controlado. A Revolução Industrial trouxe em cena o corpo utilitário, que produz alienadamente (...). O taylorismo buscou a economia e a precisão dos gestos, tornando o corpo do operário um simulacro da máquina (...). Para a burguesia (...) o proletariado era concebido como uma massa, um aglomerado indefinido de corpos que se amontoava em casebres imundos e cujo rosto era o rosto do outro rejeitado, da ameaça de convulsão social, do perigo de doenças e taras degenerativas. (FREITAS, 1999, p.44. Grifos da Autora).

Sobre a visão da burguesia sobre o proletariado (e seus filhos que hoje frequentam a escola), cabem algumas indagações: conseguimos avançar enquanto sociedade? Ou seja, será que superamos essa visão ‘de massa’? Será que o oprimido de hoje (BOAL, 1980), já consegue ser visto como sujeito?

Adotando uma perspectiva histórica, no intento de compreender as relações do corpo na sociedade, Martinelli e Mileski (2012) se debruçam sobre o trabalho de Soares:

No livro *Educação Física: raízes europeias e Brasil*, Soares (1994) faz um relato histórico da constituição da educação física enquanto disciplina pedagógica, e evidencia ao longo de seus escritos a forma como a ciência positivista pautou as bases fundamentais da justificativa da educação física enquanto necessidade histórica de uma burguesia que se firmava como hegemônica na Europa do século XIX (...). Esse modelo de sociedade, de modo de produção, pautado na abordagem positivista de ciência adota um modelo de conhecimento alicerçado, sobretudo, na biologia e na história natural, passa então a “produzir um conjunto de teorias que passarão a justificar as desigualdades sociais pela via das desigualdades biológicas (op. cit., p 8).

Os mesmos autores, ainda com olhar voltado para o trabalho de Soares, afirmam que: “O ‘corpo’ é histórico e submetido ao controle social e, a educação e a educação física sistematizada são instrumentos pelos quais se exercerá esse controle e suas necessidades intrínsecas de disciplina.” (op. cit., p.11).

Reforçando ainda mais tais argumentos, citam a fala da autora:

“O corpo é o primeiro lugar onde a mão do adulto marca a criança, ele é o primeiro espaço onde se impõem os limites sociais e psicológicos que foram dados a sua conduta, ele é o emblema onde a cultura vem inscrever seus signos.” (SOARES, 1994 apud MARTINELLI e MILESKI, 2012, p. 10).

Daolio traz outro enfoque ao tema, referindo-se às padronizações e “inCORPOrações” que realizamos ao longo da vida:

(...) nós somos animais incompletos e inacabados que nos acabamos através da cultura – não através da cultura em geral, mas através de formas altamente particulares de cultura (...) o que caracteriza o ser humano é justamente a sua capacidade de singularização por meio da construção social de diferentes padrões culturais (GEERTZ apud DAOLIO, 1995, p. 31).

Ainda assim, baseando-se em Silva, Daolio coloca o controle como algo fundamental para nossa existência:

“O controle do corpo aparece, portanto, como necessário ao surgimento da cultura (...). O seu controle, (do corpo) torna-se necessário para o surgimento do universo da cultura como condição de humanidade” (op.cit., p. 35).

Para ele, o homem se apropria da cultura através de seu corpo:

[...] vai assimilando e se apropriando dos valores, normas e costumes sociais, num processo de inCORPOração (a palavra é significativa). Diz-se correntemente que um indivíduo incorpora algum novo comportamento ao conjunto de seus atos, ou uma nova palavra, ao seu vocabulário ou, ainda, um novo conhecimento ao seu repertório cognitivo. Mais do que uma aprendizagem intelectual, o indivíduo adquire um conteúdo cultural, que se instala no seu corpo, no conjunto de suas expressões. Em outros termos, o homem aprende a cultura por meio de seu corpo (op.cit., p. 37. Grifos do Autor).

Na análise de Martinelli e Mileski (2012),

Daolio afirma que é preciso compreender os símbolos culturais que estão representados no “corpo”. Não existe corpo melhor ou pior; existem corpos que se expressam diferentemente, de acordo com o contexto no qual está inserido. A concepção de Daolio é de que o “corpo” é uma construção cultural e que difere dependendo do conjunto de significados que a sociedade escreve no corpo de seus membros e, portanto o controle deste corpo se dá pela cultura.” (op. cit., p. 13).

Bourdieu (2013), não trata especificamente do controle através do corpo, mas de uma padronização de pensamento que ocorre por influência direta da cultura e coloca a escola como algo fundamental em nossa vida porque, segundo ele, a criação de um consenso é importante para: nossa comunicação, transmissão de ideias e vida em sociedade. Embora este autor não fale especialmente

sobre as questões de dominação pelo corpo, podemos estabelecer relações sobre o quanto nosso comportamento, pensamentos e ações seguem um raciocínio, uma lógica, que muitas vezes não nos damos conta de como foram formados.

Medina contempla o assunto contribuindo de forma diferente, ratificando também uma proposição feita anteriormente, de que somos corpo:

[...] os problemas pertinentes à educação, ao comportamento geral do homem e à sua própria liberdade estão diretamente ligados ao sentido humano dado a ele. Afinal, é bom que se entenda desde já que nós **não temos** um corpo; antes, nós **somos** o nosso corpo, e é dentro de todas as suas dimensões energéticas, portanto de forma global, que devemos buscar razões para justificar uma expressão legítima do homem, através das manifestações do seu **pensamento**, do seu **sentimento** e do seu **movimento** (1983, p. 12, grifos do autor).

Diante de tal entendimento é possível observar não só, o quanto a questão do controle passa pelo corpo, mas também, que ele afeta nossa expressão. Para Medina:

No momento em que o pensamento, acanhadamente cristalizado e abstrato, amordaça as nossas concretas manifestações corpóreas, impede, ao mesmo tempo, as expressões mais livres e espontâneas do movimento, do sentimento e do próprio pensamento, enquanto fenômenos tipicamente humanos (ibidem).

Embora não mencione o controle do corpo, Edgar Morin (2011) trata de questões semelhantes às colocadas por Medina, relacionando dentre outras coisas, com a reflexão acerca da quebra de paradigmas:

O poder imperativo e proibitivo conjunto dos paradigmas, das crenças oficiais, das doutrinas reinantes e das verdades estabelecidas determina os estereótipos cognitivos, as ideias recebidas sem exame, as crenças, estúpidas não contestadas, os absurdos triunfantes, a rejeição de evidências em nome da evidência, e faz reinar, em toda parte, os conformismos cognitivos e intelectuais. Todas as determinações propriamente sociais, econômicas e políticas (...) e todas as determinações propriamente culturais convergem e sinergizam para encarcerar o conhecimento no multideterminismo de imperativos, normas, proibições, rigidez e bloqueios. (op. cit., p.26).

Na tentativa de aprofundar mais o entendimento sobre o corpo, Eusse e Gutiérrez, fundamentando-se em outros autores, chamam a atenção para a imagem corporal, fator intimamente ligado à expressão e ao controle:

Según Vaquero *et al.* (2012, p.2) el concepto de imagen corporal hace referencia a la opinión que la persona tiene de su propio cuerpo como totalidad o em relación a otros componentes como lo cognitivo, actitudinal y emocional. Por esto, es que la imagen corporal no se encuentra limitada a aspectos exclusivos de la apariencia

física, y por el contrario, se establece una íntima relación entre el mundo circundante y la vivencia del mismo, donde confluyen en un mismo cuerpo, objetos, sujetos y prácticas de sujetos que configuranlo que va siendo la imagen de sí mismo. (2013, p. 86).

A partir desta concepção, estabelecem uma classificação, descrevendo tipos diferentes de imagens de corpo que a sociedade elege historicamente. São eles: Corpo Útil, Corpo Biológico, Corpo Máquina e Corpo do Desejo. Cada ‘tipo de corpo’ está inscrito num contexto específico e sofre determinada influência social, mas todos eles, segundo os autores, estão intimamente ligados à imagem corporal. (EUSSE E GUTIÉRREZ, 2013).

Assim como a imagem corporal, outro fator importante para este diálogo, que se apresenta entrelaçado com diversos aspectos à nossa volta, é a consciência. O termo não é o mesmo utilizado por Paulo Freire (1979, 1987) para se referir à consciência crítica, mas sim, o que é usado por Medina (1983), quando diz que: “A consciência do homem pode ser entendida como o estado pelo qual o corpo percebe a própria existência e tudo o mais que existe” (op. cit., p.23).

Ainda que Medina tenha sido influenciado por Paulo Freire (MARTINELLI E MILESKI, 2012), pode-se observar que a concepção do termo ‘consciência’ em suas produções textuais, difere de um autor para o outro. Quando Paulo Freire diz que o sujeito deve conscientizar-se, ele se refere à consciência política, como ser social, agente de transformação da sociedade que, saindo do estado de alienação frente à opressão, se liberta através do que ele chama de consciência crítica (FREIRE, 1987).

No caso de Medina, o termo ‘consciência’ está diretamente relacionado ao corpo, ao ser humano que *é* um corpo e não *que tem* um corpo (MARTINELLI E MILESKI, 2012). Em outras palavras, em Medina, o termo ganha conotação existencial, não excluindo ou sendo oposta a concepção de Paulo Freire, mas apresentando-se de forma diferente.

Baseando-se em Merleau-Ponty, que relaciona consciência com percepção, diz que “a consciência é um fenômeno que se aproxima muito mais do corpo orgânico concreto que das abstrações – enquanto considerações isoladas – de espírito, mente ou alma” (MEDINA, 1983, p. 23).

E vai além, quando coloca que: “É nas manifestações do nosso corpo, através da consciência, que podemos situar mais concretamente o problema da liberdade [...]” (*ibidem*).

Para Martinelli e Mileski (2012), a liberdade ter sido citada (e relacionada com a consciência) por Medina, tem estreita relação com a época em que o livro foi publicado, pelo contexto de pós-transição entre ditadura e democratização e mais:

A partir deste entendimento o autor se apoia na Teoria de Paulo Freire e tece uma relação entre consciência e corpo e educação libertadora, defendendo a necessidade de um processo de consciência coletiva em que os homens se firmem como sujeitos da história. A questão da liberdade, da consciência coletiva e os homens como sujeitos da história, emergem nesse mesmo contexto histórico de crítica à ordem social e política vigente e se manifesta como uma discussão que ficou por muito tempo reprimida/ obscurecida (op.cit.p.6).

Pode-se afirmar que Medina apresenta a consciência como um fator existencial em um primeiro momento, mas ao relacionar com as ideias de Paulo Freire, transforma essa consciência em algo político, histórico e social, ampliando seu conceito de consciência, estabelecendo uma relação direta com a tensão *opressão x liberdade*.

É possível observar que, mesmo trinta e três anos depois desta publicação de Medina (1983), o termo liberdade ainda pode ser utilizado como algo a ser almejado, através do movimento, numa perspectiva que contrarie a padronização vigente, ainda tão presente nas aulas de educação física e na escola como um todo.

Na perspectiva de Edgar Morin (2011) que propõe uma Educação para a compreensão e aproveitando a definição de Mário Sérgio Cortella (2013, p. 62), que diz “que o verbo compreender vai além da ideia de entender ou saber; o significado original é de incluir, envolver e abraçar” - podemos vislumbrar uma educação física como prática de liberdade, de respeito a esse corpo, já tão massacrado historicamente e que tenta, dia a dia, se soltar das amarras *padronizantes* da cultura fabril<sup>22</sup>, ainda instalada em nossas escolas. É preciso romper com este paradigma e para tal empreitada, pensamos o Teatro do Oprimido em parceria com a Educação Física, como caminho para que ao menos possamos começar a falar em espontaneidade, expressão, dentre outras coisas mais relacionadas à liberdade do que à opressão.

Ao seguir este raciocínio, podemos dizer que a ampliação da expressão corporal ganha sentido, uma vez que a expressão demonstrada até o momento por nossos educandos representa corporalmente o contexto em que vivem.

---

<sup>22</sup> A forma como a escola é estruturada ainda hoje, seguindo os mesmos padrões de dois séculos atrás: turmas em blocos de 30 a 40 pessoas por professor (aprendizagem em massa), sinal sonoro na entrada e saída de cada turno (idêntico ao que era usado nas antigas fábricas), tempos de aula de 50 minutos, dentre outros aspectos. Nem toda fábrica é assim e nem toda escola segue o mesmo sistema; mas é visível ainda, na rede pública de ensino no Rio de Janeiro, a presença de todas estas características.

## O movimento humano numa perspectiva libertadora/ transformadora

Após desenvolver sua consciência<sup>23</sup>, o sujeito tem maiores condições ou recursos para se sentir mais autônomo e ‘dono de si’, considerando que a expressão acontece e acontecerá sempre, independente desta consciência. Por vezes esta expressão poderá estar atrelada simplesmente a uma reprodução, de acordo com o contexto histórico: a música do momento, a última moda, e/ou diversos outros fatores que podem influenciar uma pessoa. Acredita-se que o diferencial ao se desenvolver a consciência, é permitir ao educando um leque maior de opções, tanto em termos de repertório motor, quanto de possibilidades desportivas, artísticas, lúdicas e de aprendizagem. De certa forma, é possibilitar a continuidade da vida que já existia antes da escola:

(...) as crianças que entram na escola, antes disso, correm, saltam, riem, brincam de todas as coisas e depois nos bancos escolares, tornam-se alunos despojados de todas as coisas que possuíam. Talvez o erro esteja em achar que aquelas coisas de fora da escola são da natureza; e as da escola, da sociedade. Eu diria que nem uma coisa nem outra. Aquelas coisas de fora da escola são a cultura da criança que nunca é matriculada, e as coisas da escola não são bem as coisas da sociedade (FREIRE, J.B. in DAOLIO, 1995, p.10).

É verdade também que atualmente já existem experiências que procuram romper com esta lógica, seja através de uma nova arrumação das cadeiras em sala, seja com a participação mais ativa dos estudantes em todos os processos de decisão no interior na escola. Porém, observa-se que estas iniciativas são casos isolados, talvez até pela dificuldade em fazer diferente do que já vem sendo feito há anos: uma educação voltada mais para a reprodução, memorização, obediência sem questionamento, em detrimento de outros aspectos que talvez fossem mais importantes do ponto de vista da formação do sujeito autônomo, como: criatividade, cooperação, autonomia, dentre outros.

Pensar em modificar este cenário passa fundamentalmente por modificar toda uma estrutura que foi sendo construída e fortalecida por anos e anos: a da escola fragmentada.

A supremacia do conhecimento fragmentado de acordo com as disciplinas impede frequentemente que se opere o vínculo entre as partes e a totalidade e deve ser substituída por um modo de conhecimento capaz de apreender os objetos em seu contexto, sua complexidade, seu conjunto (...) É preciso ensinar os métodos que permitam estabelecer as relações mútuas e as influências recíprocas entre as partes e o todo em um mundo complexo (MORIN, 2011, p. 16).

---

<sup>23</sup> Considerando a definição de Medina (1983) de que somos o nosso corpo, seria incoerente agora falar de “consciência corporal”; diante disso, entendemos que o termo consciência abarca o conceito como um todo, compreendendo o ser humano como um ser integral (Capra, 2006). Em relação à *Expressão* em alguns momentos utilizaremos o mesmo raciocínio, porém, como é um termo correntemente utilizado também por outras disciplinas para designar diferentes objetos, em outros momentos optaremos por manter o ‘corporal’ como forma de diferenciar dos outros modos de usar o termo.

Diante de tal constatação, faz-se necessário pensar em políticas públicas que contemplem mudanças significativas não só em termos de estrutura física ou ampliação de carga horária dos alunos, mas também na possibilidade de aprofundar a discussão com os atores desta Escola, no intuito de transformar os currículos, a forma como concebemos e enxergamos a Educação e reorganizar de forma contundente o pensamento do professor: este profissional que por muitas vezes tem um compromisso ‘quase visceral’ com seus educandos. Considerando que:

Os professores são mais que os livros que leram, os discursos que ouviram, as correntes pedagógicas que se impuseram. Os professores, quando falam, falam de suas vidas. Falam aos nossos olhos, ouvidos e peles (...) a aula de Educação Física serve para tudo. Os professores de Educação Física não escapam à síndrome do Super-Homem. Não querem o mínimo ou o suficiente; querem o máximo. Não basta ensinar conteúdos específicos; julgam ter o poder de mudar as vidas dos alunos, de mudar a sociedade. (FREIRE, J.B. in DAOLIO, 1995, p. 9).

Talvez este trabalho não tenha a pretensão de mudar a sociedade como um todo, ou se utilizarmos um termo mais popular: ‘mudar o mundo’. Mas por que, pensando como professores que somos - não podemos ter ousadia de modificar ‘o mundo à nossa volta’? Ou seja, começar a mudança, por menor que possa parecer, em nossa aula, com nossos alunos (ALVES, 1984). Certamente poderá parecer um posicionamento ingênuo ou reducionista diante de tantos problemas, mas ao contrário, é um posicionamento consciente de quem, mesmo frente a uma conjuntura desfavorável à liberdade, criatividade ou inovação, não ‘cruza os braços’ ou simplesmente se satisfaz em reclamar pelos corredores da escola. Considerando também que:

(...) educação é um ato fundamentalmente político. Paulo Freire reafirma a necessidade de que educadores e educandos se posicionem criticamente ao vivenciarem a educação, superando as posturas ingênuas ou "astutas", negando de vez a pretensa neutralidade da educação. Projeto comum e tarefa solidária de educandos e educadores, a educação deve ser vivenciada como uma prática concreta de libertação e de construção da história. E aqui devemos ser todos sujeitos, solidários nesta tarefa conjunta, único caminho para a construção de uma sociedade na qual não existirão mais exploradores e explorados, dominantes doando sua palavra opressora a dominados. (SEVERINO in FREIRE, 1989, p.7).

Ao contrário de uma postura ingênuo, trata-se de intencionalmente buscar maneiras de quebrar paradigmas que só contemplem a ideologia hegemônica dos opressores, que não tem o mínimo interesse em permitir uma escola diferente da que se apresenta no momento: fragmentada, compartimentalizada, que só aliena. (FREIRE, 1979). Talvez um dos caminhos para se assumir tal postura, crítica e ao mesmo tempo esperançosa, seja exercitar a coerência entre o que se faz e o que se fala, como nos ensina Paulo Freire:

“A teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade<sup>24</sup>”.

E a questão da coerência entre o que se faz e o que se fala, não é uma preocupação recente, ou somente dos educadores, mas algo que está presente desde a Grécia antiga. Platão em seus *Diálogos* reproduz o que, segundo ele, poderia ter sido uma fala de Sócrates:

“Acredito ser melhor que minha lira esteja desafinada [...] e que a maioria dos homens de mim discorde e a mim contradiga do que eu estar em contradição e fora de sintonia comigo mesmo” (PLATÃO apud MILLER, 2012, p. 61).

Segundo Laércio, citado por Miller, Sócrates espantava-se com o fato de “escultores de estátuas marmóreas se esforçarem ao máximo para transformar blocos de mármore em imagens humanas perfeitas, ao mesmo tempo em que não se esforçavam para não virarem eles mesmos meros blocos, não homens”. (LAÉRCIO apud MILLER, 2012, p. 25).

A partir da consciência crítica exercitada através da educação libertadora, comprometendo-se como sujeito histórico, o educador poderá adquirir então a confiança necessária, além do suporte teórico fundamental para respaldar sua prática, para propor atividades, reflexões e metodologias que contribuam para o desenvolvimento do educando. Ao chegar a esse ponto, poderá vislumbrar mudanças significativas ‘no mundo a seu redor’. Em relação ao corpo não seria diferente:

Alguém já disse que quando a evolução cultural do homem não pode seguir o seu caminho natural e efetivo, no sentido de uma promoção verdadeiramente humana, só uma revolução é capaz de fazê-la (...) uma revolução verdadeira exige a participação crítica de toda uma coletividade interessada em melhorar o padrão cultural de todos os seus membros. Uma revolução cultural do corpo igualmente exige essa participação crítica, que busque a promoção efetiva do homem brasileiro em todos os seus aspectos (...) essa *revolução cultural* é um projeto a ser abraçado por todos aqueles que começam a perceber a necessidade de se recuperar o *sentido humano do corpo*. (MEDINA, 1983, pp.13 e 14. Grifos do autor).

Ainda que se questionem termos como “caminho natural”, ou se reflita mais profundamente sobre o que seria “uma promoção *verdadeiramente humana*”, é significativa a contribuição de Medina quanto ao argumento sobre a necessidade de uma participação crítica que envolva uma coletividade. Neste sentido torna-se mais visível a influência do autor ao se deparar com as ideias de Paulo Freire, que diz:

---

<sup>24</sup> Retirado do site PENSADOR: [http://pensador.uol.com.br/frases\\_de\\_paulo\\_freire/2/](http://pensador.uol.com.br/frases_de_paulo_freire/2/)

“A Educação das massas se faz, assim, algo absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação.” (FREIRE, 2011, p. 52).

Mais uma vez reforçamos a urgência em se desenvolver uma expressão, que permita ao corpo desvencilhar-se das amarras sociais que tentam a todo custo padronizá-lo, ignorando a diversidade de possibilidades presentes não só no corpo, mas em suas relações com o mundo:

Há uma pluralidade nas relações do homem com o mundo, na medida em que responde à ampla variedade de seus desafios. Em que não se esgota num tipo padronizado de resposta. A sua pluralidade não é só em face dos diferentes desafios que partem do seu contexto, mas em face de um mesmo desafio. No jogo constante de suas respostas, altera-se no próprio ato de responder. Age. (...) Nas relações que o homem estabelece com o mundo há, por isso mesmo, uma pluralidade na própria singularidade (op.cit. pp.55 e 56).

Importante lembrar, ainda neste contexto, de Augusto Boal (1980), que propõe o Teatro do Oprimido com o intuito de transformar o espectador – ser passivo que só assiste a tudo, obediente, calado – em *espectAtoR*, ou seja, sujeito da história, que pode e deve dar sugestões, entrar em cena, criticar e propor mudanças. E esta mudança de posição ou posicionamento se traduz também corporalmente. A autonomia conquistada nesse processo se concretiza em sua corporeidade, influenciando sua autoimagem, consciência e expressão corporais. Neste aspecto Paulo Freire se assemelha muito a ele, quando coloca que:

Não houvesse esta integração (...) fosse ele apenas um ser da acomodação ou do ajustamento, e a história e a cultura (...) não teriam sentido. Faltar-lhes-ia a marca da liberdade. Por isso, toda vez que se suprime a liberdade, fica ele um ser meramente ajustado ou acomodado. E é por isso que, minimizado e cerceado, acomodado a ajustamentos que lhe sejam impostos, sem o direito de discuti-los, o homem sacrifica imediatamente a sua capacidade criadora. (2011, p. 59)

Estabelecendo uma relação entre a Educação Física numa perspectiva transformadora, o Teatro do Oprimido de Augusto Boal (1980 e 1998) e a importância da criatividade como possibilidade de instrumento para a ampliação da expressão do sujeito (OSTROWER, 1977), entendendo esta expressão como resultante de um processo mais amplo de conscientização e libertação - dialoguemos uma vez mais com Paulo Freire em uma importante reflexão:

“A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a” (2011, p.60).

Partindo de tais argumentos, reflexões e proposições, podemos pensar a utilização de técnicas do Teatro do Oprimido, conjuntamente com métodos e conteúdos da Educação Física, como possibilidades interessantes para o desenvolvimento do ser integral (CAPRA, 2006), recordando sempre que são atitudes que não têm fim, em si mesmas, mas em aspectos mais amplos e intrinsecamente ligados a questões mais profundas, relacionadas ao contexto da escola e ao educando enquanto ser social em formação. Acredita-se que diante deste cenário, a diminuição da violência no ambiente escolar, se torne uma tarefa possível de ser executada com a eficiência desejada.

## **Corporeidade**

Vivemos numa época repleta de complexidades e contradições (MORIN, 2011) e em relação à nossa visão de corpo não seria diferente, uma vez que esta concepção, que é construída ao longo da vida, não está desconectada de nossa visão de mundo em relação a tudo que nos cerca e influencia direta e/ou indiretamente nossa forma de entender e enxergar este corpo.

Para alguns, corpo será sinônimo de conjunto de órgãos, que funcionam ou deveriam funcionar harmonicamente, através do que denominamos biologia, fisiologia humana, de adventos bioquímicos, de liberação de enzimas, hormônios e demais substâncias pertencentes a nosso organismo.

Para outros, a comparação com uma máquina explicará sua maneira de contemplar o assunto, alegando que o funcionamento do coração, a circulação sanguínea, a forma como o ar circula pela traqueia, diafragma, pulmões, liberando gás carbônico e retendo oxigênio, se dão da mesma maneira que uma máquina. Que alimentação é combustível e articulações, ossos e músculos são engrenagens que precisam constantemente de manutenção, que poderíamos traduzir como fazer atividade física e/ou ir ao médico com regularidade.

Outra visão muito frequente é a do corpo como objeto estético, que situado dentro de um padrão estabelecido historicamente, dita quase que subliminarmente: o tipo de comida, exercícios, roupas, acessórios e estilo de vida que devemos seguir para alcançar a forma condizente com essa ideia, que alias vêm sendo cada vez mais associada à do corpo saudável.

Dentro de um parâmetro que por vezes se assemelha ao corpo-máquina, funcional, e se aproxima do corpo-estético, temos também o que podemos denominar aqui de corpo performático, ou seja, aquele que é treinado e submetido a situações extremas em nome de uma apresentação

perfeita, como no caso do Ballet ou do Circo, ou ainda de uma *performance* específica, como no caso dos atletas nas mais diversas modalidades, principalmente se nos referirmos ao esporte de alto rendimento<sup>25</sup>. Dentro desta ideia de corpo, chega a ser irônico quando alguma campanha publicitária usa o slogan “Esporte é Saúde”, uma vez que o número de lesões e de estresses musculares que esses atletas são submetidos passa bem longe do que poderíamos considerar como uma vida saudável<sup>26</sup>. Em outros momentos, imagens atreladas à superação, vitória, garra, e persistência se sobrepõem à noção de cuidados com a saúde ou preservação da integridade física<sup>27</sup>.

Sem negar a importância de tais visões<sup>28</sup>, tentaremos ampliar um pouco o assunto, trazendo a ideia de Corporeidade, que é algo que vai além da visão biológica, estética ou funcional do corpo.

Entendemos que o corpo é dialeticamente e constantemente influenciado por diversos elementos políticos, sociais, ambientais e diariamente provocado pelas relações que estabelecemos com outros corpos, retomando aqui a visão de Medina (1983) quando diz que somos corpo, em contraposição à ‘temos corpo’. Nesse sentido, o corpo não é um objeto que possuímos, ou uma máquina que podemos ligar e desligar a qualquer momento. Somos corpo e não estamos isolados no mundo:

O conceito de corporeidade é aqui tomado a partir da concepção de corpo-próprio, desenvolvida por Merleau-Ponty, que o considera incompleto e que se constitui porque está aberto-ao-mundo. Nesse contexto, a criança, como sujeito é um ser para si, mas se torna um ser no mundo à medida que realiza trocas com ele. Por esse motivo, o corpo ocupa um lugar fundamental no contexto escolar. Ele simboliza o mundo, já que o sujeito é inseparável do corpo-aqui e deste mundo-aqui, e a educação do corpo acontece na materialidade do mundo. O filósofo nos ensina a perceber o corpo sujeito, relacional, expressivo, comunicativo: ao declarar “eu sou o meu corpo” afirma que o humano não *tem* um corpo, mas *é* o seu corpo, referindo-se a um estar-no-mundo que se faz dentro de limites: corporeidade e, então, espaço singularizado do sujeito. (GONZÁLEZ e SCHWENGBER, 2012, p.73. Grifos dos autores).

<sup>25</sup> A denominação é interessante de se observar: ‘rendimento’, onde o corpo é meio para um fim quantificável, utilizando um termo que é usado na linguagem econômica. Alcançar um resultado nesse caso é render, lucrar. Não por acaso, muitos dos esportes assim chamados, vem sendo atrelados ao nome de grandes empresas, que utilizam as imagens corporais atléticas (símbolos de bons resultados), para vender seus produtos e lucrar cada vez mais. Em suma, o corpo é visto como objeto a ser utilizado para fins de ‘rendimento’. Desportiva e economicamente.

<sup>26</sup> Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), Saúde é: "um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não somente ausência de afecções e enfermidades" (fonte: <http://www.alternativamedicina.com/medicina-tropical/conceito-saude>).

<sup>27</sup> Tais críticas são direcionadas bem especificamente à cultura que foi construída historicamente, não só no Brasil, mas no mundo, de que o atleta deveria sempre ‘dar o máximo de si’, chegar a seu limite físico e psicológico. Por outro lado, sabemos que hoje já existem profissionais que, pensando de forma diversa e mais humanizada, procuram outras formas de trabalhar com os atletas, descobrindo muitas vezes que é possível atingir bons resultados sem que o atleta se “sacrifique” ou chegue sempre a seu limite. Nossa crítica não se estende a estes.

<sup>28</sup> Tais “classificações”, ou tipos de corpo, não foram baseados em nenhum autor em específico e sim, em observação empírica, leituras diversas e experiência de 16 anos de atuação na área de educação física. Alguns autores trazem outros tipos de classificação, dentre eles: Eusse e Gutierrez, 2013.

Pensar o corpo em sua complexidade, nesse caso, é pensar a corporeidade. E a Educação Física tem sido, historicamente, a área de atuação humana que mais se debruça sobre o assunto, entendendo que:

(...) a educação física é uma área de conhecimento que tem como objeto de estudo o ser humano compreendido através do movimentar-se, ou seja, do ser humano que se movimenta intencionalmente, como forma de manifestação no mundo e diálogo com este. O ser humano necessita ser compreendido como um todo, relevando-se seus diferentes aspectos - cognitivos, sociais, afetivos, motores e culturais (LAVOURA et al., 2006, pp. 203 e 204).

Tal entendimento torna-se fundamental, não só para compreender a corporeidade como elo possível de ser contemplado entre a educação física escolar (EFE) e o Teatro do Oprimido (TO), no caso específico deste trabalho, mas também para pensarmos a Educação como um todo, considerando que a Educação Física não será a única disciplina a lidar com as questões do corpo na escola.

Carvalho (2012) contribui com uma reflexão importante, sobre os sentidos que produzimos, em nosso cotidiano, com relação à corporeidade:

Questionando as ideias predominantes que colocam o corpo e o movimento como obstáculos daquilo selecionado para ensinar e aprender ou, como algo menor, apenas um meio para o que de importante foi escolhido como conhecimento válido, considero que coletiva e cotidianamente produzimos diferentes sentidos para o que dizemos ser “corpo”. Aqui, explicitado como produção sociocultural (o que significa falar em corporeidade), constitui-se em uma das possibilidades de compreendermos o corpo como conhecimento, linguagem e patrimônio cultural, inserido em contextos que constroem diferentes experiências, processos escolares e condições de vida (op. cit., p. 19).

Em outras palavras, pensar a corporeidade, talvez, passe pela compreensão das diversas e complexas relações que estabelecemos ao longo da nossa caminhada pela vida, entendendo que tudo que vemos e ouvimos, lemos, todas as relações interpessoais, todos os autores, situações felizes ou traumáticas, estarão presentes em nós: corpos em movimento incessante, conscientes ou não destas relações entre o corpo e o mundo.

Podemos dizer, seguindo tal raciocínio, que a corporeidade está intrinsecamente ligada à cultura e ao conhecimento construído historicamente:

(...) o conhecimento e, nele, a verdade, são construções históricas, sociais e culturais. São resultantes do esforço de um grupo determinado de homens e mulheres (com os elementos disponíveis na sua cultura e no tempo em que vivem) para construir referências que orientem o sentido da ação humana e o sentido da existência (CORTELLA, 2011, p. 79).

Mais uma vez, fundamental enxergarmos a importância da escola em todo o processo de compreensão da corporeidade, como fator imprescindível ao desenvolvimento integral do educando:

A corporeidade, neste percurso, pode se constituir em uma das possibilidades de ampliarmos a noção de conhecimento, assim como os sentidos que damos à condição humana e aos processos educacionais – aqui firmados como lugares de encontros e criação/invenção de novas possibilidades. O que significa entender o movimento curricular como *devir* – premente de movimentos não previstos, mas que potencializam processos pedagógicos incluídos e, ao mesmo tempo, promotores de nova realidade escolar e social (CARVALHO, 2012 p. 20. Grifo da Autora).

Numa cultura em que ainda hierarquizamos saberes ou áreas de conhecimento, em que os aspectos cognitivos são mais valorizados que os outros, afetivos, sociais ou corpóreos, falar sobre a importância da corporeidade pode ser algo de grande valor. Oliveira (2012), referindo-se ao trabalho de Carvalho (idem), faz uma bonita reflexão do que pode ser falar em corporeidade, quando diz que:

“Pensar a corporeidade na sociedade moderna, em termos, é quase uma contradição; pensá-la cientificamente, mais do que contradição, é ousadia, desafio ao *status quo*, é buscar mostrar que “o rei (da racionalidade pura e incorpórea) está nu” (OLIVEIRA, in CARVALHO, 2012, p. 13. Grifo da autora).

Trazendo para este trabalho em específico, podemos identificar a corporeidade como o fator fundamental que permitiu vislumbrarmos uma aproximação entre EFE e o TO. Mesmo não se utilizando do termo corporeidade, Augusto Boal (1998) desdobra diversas possibilidades ao propor jogos, exercícios e técnicas, como pontos de partida para o enfrentamento das opressões vigentes. Chama atenção a importância que o autor dá ao corpo como base para o desenvolvimento integral do ser humano, quando este ‘se descobre’ ator - no sentido mais amplo da palavra, entendendo que cada ação nossa pode fazer diferença no cenário social em que estamos inseridos - e se permite intervir para modificar uma realidade por ele, cidadão, considerada injusta (BOAL, 1980).

De modo semelhante, diversos autores da Educação Física (CASTELLANI FILHO, 2009; J.B. FREIRE, 2009; DAOLIO, 1995; MEDINA, 1983; dentre outros), sempre que contemplam questões referentes ao corpo, não o fazem pensando a corporeidade com o fim em si mesma. Mas, isto sim, como meio para libertação do educando: seja por jogos, brincadeiras, educativos de algum esporte, ginástica, dança ou luta, a perspectiva de EFE que acreditamos, busca não só compreender

o corpo em movimento e a corporeidade (corpo em relação com o mundo), mas ir além, utilizando este conhecimento de si mesmo e do outro para uma verdadeira transformação pessoal e coletiva.

Visto deste modo, torna-se fácil perceber que, talvez, EFE (nesta perspectiva transformadora) e TO, tenham muito mais semelhanças do que diferenças. As diferenças podem ser de ordem metodológica, mas ao aprofundarmos sobre os objetivos de cada uma, compreendemos que elas se aproximam sobremaneira.

Neste sentido, propor “parcerias metodológicas em busca da não violência no ambiente escolar<sup>29</sup>”, pode ser encarado como uma tentativa de integrar as duas áreas, enquanto formas de intervenção pedagógica, tendo a corporeidade como ponto comum, em prol do educando – sujeito uno, que estará receptivo ou não a essa proposta, no mínimo, diferente das outras que ele já teve contato em sua vida escolar.

Outro elemento imprescindível, marcante tanto no TO quanto na EFE, é a ludicidade - aspecto inerente ao ser humano que vai sendo tolhido ao longo dos anos e condicionamentos diversos, mas que na escola, considerando a faixa-etária atendida nos horários diurnos, ainda se faz muito presente:

(...) um dos componentes fulcrais do comportamento infantil e adolescente é o *lúdico* (que os adultos parcialmente represamos em nós, e neles) e a *amorosidade*, e a sala de aula deve ser, portanto, antes de todo o mais, o lugar de uma situação com contornos amorosos: a aula. Como o interior de uma relação afetiva, a aula impõe dedicação, confiança mútua, maleabilidade e prazer compartilhado. (...) Por ser um lugar de relações afetivas, a sala de aula é espaço para confrontos, conflitos, rejeições, antipatias, paixões, adesões, medos e sabores.(...) afinal, ser humano é ser *junto*, e ser junto implica em um custo sensível. (CORTELLA, 2011, pp. 100 e 101. Grifos do autor).

Consonante à ludicidade, encontramos como característica importante, presente também nas duas formas de atuação (TO e EFE) e talvez ainda mais ao fazermos a integração entre as duas, outro aspecto interessante para o processo de ensino e aprendizagem numa perspectiva humanizada: o prazer pelo que se aprende e pelo que se ensina. Acreditamos, assim como Alves (1984), Freire (1987) e mais recentemente Cortella (2011), que quando o educador sente prazer pelo que leciona, o processo se torna não só mais prazeroso para o educando, mas, sobretudo, eficaz do ponto de vista da aprendizagem:

Assim, a criação e recriação do conhecimento na escola não está apenas em falar sobre coisas prazerosas, mas, principalmente, em falar prazerosamente sobre as coisas; ou seja, quando o educador exala gosto pelo que está ensinando, ele interessa nisso também o aluno. Não necessariamente o aluno vai apaixonar-se por

---

<sup>29</sup> Subtítulo deste trabalho.

aquilo, mas aprender o gosto é parte fundamental para passar a gostar (CORTELLA, 2011, p. 101).

Como já o dissemos, as questões do corpo não estão desconectadas de todas as outras e querer separar estas questões, seria contribuir com a cultura dualista e fragmentada em que vivemos. Em contrapartida, pensar a corporeidade como elemento agregador das diversas problemáticas que podem ser tratadas na escola pelos educadores, é quebrar paradigmas, enxergar além, propor mudanças concretas no dia a dia do educando.

Para tal empreitada, nem um pouco simples, é necessário observarmos a questão com um pouco mais de profundidade:

(...) o corpo está também diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder operam sobre ele um efeito imediato. Investem-no, marcam-no, controlam-no, supliciam-no, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais. Este investimento político do corpo está ligado, segundo relações complexas e recíprocas, à sua utilização econômica (...) o corpo só se torna força útil se for simultaneamente corpo produtivo e corpo submisso. Essa sujeição não é obtida apenas pelos instrumentos da violência ou da ideologia (...) Isto significa que pode haver um 'saber' do corpo que não é exatamente a ciência do seu funcionamento e um domínio das suas forças que é mais do que a capacidade de vencê-las: este domínio e este saber constituem aquilo que se poderia chamar a tecnologia política do corpo (...) Além disso, não se poderia situá-la nem num tipo definido de instituição nem num aparelho estatal. (...) Trata-se, de certa maneira, de uma microfísica do poder utilizada pelos aparelhos e pelas instituições, mas cujo campo de validade se situa, de algum modo, entre esses grandes funcionamentos e os próprios corpos com a sua materialidade e as suas forças. (...) Este poder, por outro lado, não se aplica pura e simplesmente, como uma obrigação, ou uma interdição, àqueles que 'não o detêm'; investe-os, passa por e através deles; apoia-se neles, tal como eles próprios, na sua luta contra o poder, se apoiam no domínio que exerce sobre eles. (FOUCAULT, 2013, pp. 33-34 Apud CASCAIS, 2013, pp. 8-9).

Diante de todos esses desafios, pode soar quase ingênuo, quando propomos uma intervenção pedagógica consistente nas aulas de educação física, integrando-a com o TO. Mas, ao contrário, é justamente por termos consciência do quanto há por se fazer, é que não podemos apenas ficar observando, nos colocando como neutros na situação, até porque segundo nos ensinam alguns mestres (GRAMSCI, 1978, FREIRE, 1979; BOAL, 1980; CHAUI, 1995; dentre outros), a neutralidade não existe. Mais que isso: quando nos colocamos 'neutros', na verdade estamos apenas nos posicionando ao lado do opressor (BOAL, 1980; WILLETT, 1967<sup>30</sup>).

---

<sup>30</sup> John Willett foi um grande estudioso da vida de outro Mestre, não só do Teatro, mas que se utilizou da Arte com posicionamento político consistente: Bertold Brecht – Dramaturgo e Diretor Alemão que trouxe importantes mudanças,

Concluimos, dialogando mais uma vez com Carvalho (2012), reafirmando que acreditamos na escola como local de excelência para discutirmos, problematizarmos e propormos mudanças concretas para a vida das pessoas:

Nesse processo, podem ser encontradas pistas e indícios reveladores, como diz Ginzburg, (2003), de práticas e usos corporais presentes nos cotidianos das instituições, pouco percebidos e explorados, mas com grandes chances de contribuir na tessitura de processos educacionais com alargada compreensão de conhecimento, plena de sentido social. Para isto contribui a rede de significados sobre corpo: cultural, econômico, político, filosófico. O que requer um olhar diferente para o cotidiano educacional, entendendo-o como devir, criação, transformação. Aproximando corporeidade com movimentos educacionais, curriculares e sociais que problematizem as condições perversas, adversas, injustas em que vive a grande maioria da população brasileira. Esse processo traz formas inesperadas, alegres, belas de lidar com estas condições (op.cit.,p.27).

Que a corporeidade presente em cada educando, possa ser sensivelmente compreendida, melhorando ainda mais nosso entendimento como educadores, pensando uma educação humanizada e verdadeiramente transformadora. Que possamos transformar, concretamente, nosso fazer pedagógico.

### **Os Papéis do Educador no Contexto Atual: Agente Transformador ou Mero Transmissor de Conteúdos?**

A atividade docente de que a discente não se separa  
é uma experiência alegre por natureza.

(FREIRE, 1996, p.139)

No senso comum, pelo que assistimos nos últimos anos, é quase unânime a opinião sobre a importância da Educação para a vida de um cidadão, para o futuro do país, dentre outros discursos proferidos nas manifestações populares, em especial as de junho de 2013. E mesmo assumindo que a Educação no Brasil está muito aquém do que poderia ser, continuamos – alguns de nós, educadores - lutando para transformá-la no dia a dia. Há também os que optam por manter o cenário inalterado, como se a escola fosse neutra. Pode-se arriscar dizer até mesmo que: não há como falar de Educação, sem falar dos educadores.

Mesmo diante do quadro atual de nossa Educação – precariedade, escolas sucateadas, baixos salários, professores desmotivados, alunos agredindo professores – ainda assim, se fizermos uma

---

inclusive técnicas, para o Teatro Mundial. Brecht foi também um dos autores que muito influenciou a formação de Augusto Boal, teatral e politicamente (BOAL, 1980).

reflexão rápida, lembrando nossos tempos de escola, quando crianças, provavelmente recordaremos diversos educadores que marcaram nossa vida: positiva ou negativamente.

É interessante observarmos que ao falarmos de nossos mestres, é quase impossível separar este relato de nossa afetividade. Segundo Paulo Freire (1996), nossa capacidade de aprendizado, nossa característica de ser inacabado e consciente deste inacabamento, estão intimamente ligados à afetividade. E esta afetividade se traduz em querer bem ao educando, à alegria de viver:

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo de busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria (...). É digna de nota a capacidade que tem experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria, sem a qual a prática educativa perde o sentido. (op.cit., p. 139).

Mas esta alegria e afetividade não estão apartadas do conhecimento científico, da pesquisa ou do trabalho com os conteúdos em sala de aula (FREIRE, 1996). O professor pode ser uma pessoa simples, acessível ao aluno, mas nem por isso precisa tornar-se simplório (CORTELLA, 2013). Em outras palavras, quando o educador se assume como intelectual que é, essa postura também se torna um estímulo ao educando, que é também um sujeito, intelectual em formação (GRAMSCI, 1978).

Acreditamos que a parceria metodológica entre TO e Educação Física, pode contribuir para uma escola mais humanizada, criativa, crítica e atuante no sentido de transformar sua realidade, ainda desigual, injusta, exclusivista e seletiva. Por uma escola mais solidária, ética, alegre e amorosa, como bem colocou em diversos momentos o mestre Paulo Freire.

### O Professor e seu papel de Intelectual

Interessante ampliar nossa visão referente ao que seja um intelectual, pegando emprestadas algumas reflexões de Gramsci (1978):

Na verdade, o operário ou proletário, por exemplo, não se caracteriza especificamente pelo trabalho manual ou instrumental, mas por este trabalho em determinadas condições e em determinadas relações sociais (sem falar no fato de que não existe trabalho puramente físico [...] em qualquer trabalho físico, mesmo no mais mecânico e degradado, existe um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criadora). [...] Todos os homens são intelectuais (...) mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais. (op. cit. p.7).

Pensando mais especificamente nos(as) que desenvolvem o papel social “intelectual” e considerando que os(as) professores(as) desempenham este papel em nossa sociedade, refletimos de que forma este ator social influencia na organização da cultura, contextualizado historicamente no tempo e localidade em que vive e atua.

Segundo Rubem Alves (1984), a função principal da escola deveria ser a de ensinar o aluno a pensar - algo que ele aponta como possibilidade, mas que, em muitos casos não acontece concretamente; uma vez que a escola, de um modo geral ainda hoje, se propõe muito mais a manter o *status quo* do que transformar qualquer realidade.

Para este autor, deveríamos, nós professores, sermos capazes de, partindo da curiosidade do educando, fazer da Educação um momento lúdico, significativo e prazeroso para todos os atores e atrizes envolvidos (as) no processo educativo.

Também Paulo Freire (1996), nos fala da importância da curiosidade que está presente em cada um de nós:

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. (op.cit. p.33).

Pensando o professor como intelectual que tem papel fundamental na organização da cultura, que ‘transmite’ conhecimentos já produzidos historicamente pelo homem (GRAMSCI, 1978), acreditamos que, além disso, seja possível também desvelar com o educando a possibilidade de criação de novos conhecimentos e transformação da realidade, partindo do princípio que todos somos responsáveis pela sociedade que queremos construir (BOAL, 1980).

Augusto Boal (1980, 1998), coloca a questão de forma semelhante quando propõe a transformação do *Espectador* (ser passivo que só assiste a tudo) em *Espect-Ator*: aquele que saindo de uma posição passiva, entra em cena e se coloca, opinando, agindo, assumindo papel de protagonista da ação diante de determinado *enredo* social.

Esta visão de Boal vai ao encontro das ideias de Gramsci (1978), quando este coloca que:

Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homofaber* do *homosapiens*. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um ‘filósofo’, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção de mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para

modificar uma concepção do mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar. (op.cit. pp. 7 e 8).

Considerando nossas potencialidades, de seres atuantes e capazes de transformar a realidade - refletindo junto a Paulo Freire (1996) quando este nos convoca a sair da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica - penso que o papel do professor, enquanto intelectual na organização da cultura, passa por diversos elementos presentes na teia de relações sociais, como algo complexo e subjetivo por um lado, mas ainda assim, que pressupõe intencionalidade e posicionamento ético-político objetivo, de quem busca, junto aos pares e educandos, contribuir para uma sociedade mais justa e solidária. Para tal empreitada, é inviável pensarmos a Educação como algo neutro:

É impossível,..., a neutralidade da educação (...). A educação não *vira* política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela *é* política (...) A raiz mais profunda da politicidade da educação se acha na *educabilidade* mesma do ser humano, que se funda na sua natureza inacabada e da qual se tornou consciente. Inacabado e consciente de seu inacabamento, histórico, necessariamente o ser humano se faria um ser ético, um ser de opções, de decisão. Um ser ligado a interesses e em relação aos quais tanto pode manter-se fiel à eticidade quanto pode transgredi-la (op.cit., p. 108. Grifos do autor).

Outro ponto interessante também tocado por Paulo Freire, é a recusa a entender a docência progressista, como aquela em que o educador abre mão dos conteúdos formais, ou se torna um professor permissivo. Ao contrário disso, coloca que o educador que domina o conhecimento em que está lecionando, traz a segurança necessária para não precisar tornar-se autoritário ou centralizador deste conhecimento. É justamente por saber do que fala, por ter estudado mais profundamente sobre determinado tema, que se sente à vontade para estimular o educando a sair do papel de receptor passivo para o de pesquisador, no sentido mais amplo da palavra. Sair do senso comum, para o que ele denomina como Consciência Crítica. Uma ideia possivelmente influenciada pela leitura de Gramsci que, citado por Carmo, faz a seguinte reflexão:

Após demonstrar que todos são filósofos, ainda que a seu modo, (...) passa-se,..., ao momento da crítica e da consciência, ou seja, ao seguinte problema: é preferível "pensar" sem disto ter consciência crítica, de uma maneira desagregada e ocasional, isto é, "participar" de uma concepção do mundo "imposta" mecanicamente pelo ambiente exterior, ou seja, por um dos muitos grupos sociais nos quais todos estão automaticamente envolvidos desde sua entrada no mundo consciente (e que pode ser a própria aldeia ou a província, pode se originar na paróquia e na "atividade intelectual" do vigário ou do velho patriarca, cuja "sabedoria" dita leis, na mulher que herdou a sabedoria das bruxas ou no pequeno intelectual avinagrado pela própria estupidez e pela impotência para a ação), ou é preferível elaborar a própria concepção do mundo de uma maneira consciente e crítica e, portanto, em ligação com este trabalho do próprio cérebro, escolher a própria esfera de atividade, participar ativamente na produção da história do mundo, ser o guia de si mesmo e não mais aceitar do exterior, passiva e

servilmente, a marca da própria personalidade? (GRAMSCI, 1999 p. 93-94, apud CARMO, 2011, P.144).

Diante desta perspectiva, de que todos somos filósofos, intelectuais e sujeitos de nossa história, acreditamos na possibilidade de instrumentalizar o educando, não só com informações acerca do conteúdo específico da disciplina, mas, sobretudo, com uma formação crítica, questionadora e criativa, como exercício de sua cidadania, auxiliando em seu processo de conscientização e estando junto a ele, sempre que possível, em futuras ações transformadoras.

Numa direção parecida com a de Paulo Freire (1996), Amparo (2013) traz uma definição do que seria o ato de educar:

Ao falar sobre a educação, nesse caso, escolar, R. S. Peters (1979) afirma que educar é iniciar os alunos nas diversas áreas do conhecimento humano acumulado e entendido como relevante no momento em que se dá a educação, assumindo que cada área do conhecimento, modo de pensamento ou conduta guarda suas próprias regras, delimitando o campo de possíveis para ações e pensamentos dentro deles, os quais devem ser aprendidos pelos alunos (PETERS, 1979, p. 125). Sendo assim, o professor deve ser aquele que já domina esse corpo de regras pertinente ao conjunto de conhecimento a ser ensinado, tornando-se apto a iniciar os alunos nele, levando-os ao alcance do padrão considerado publicamente adequado em determinados campos de conhecimento, que podem ser desde as disciplinas escolares até o gosto para a arte. (AMPARO, 2013, p.8)

Diante de tal entendimento e ao mesmo tempo, unindo dialeticamente tal definição com as contribuições de Freire (1996), Alves (1984), Cortella (2013), Gramsci (1978) e Boal (1980, 1998), podemos refletir sobre de que forma o professor, enquanto intelectual que exerce papel importante na vida do educando, pode influenciar na organização da cultura, da escola em primeira instância e, por que não dizer, da sociedade em que vive.

Ainda assim, é interessante considerarmos, que diversos são os estímulos e meios de aprendizado nos dias de hoje, que possibilitam infinitas abordagens e entendimentos do que seja a cultura de um povo. Tudo aquilo que é construído, criado, realizado pelo ser humano, faz parte de sua cultura. Neste sentido, a atuação do educador, ainda que continue sendo fundamental, ocupa um espaço de tempo menor do que há 20 ou 30 anos (e provavelmente isso influencie nesta intervenção). Pois mesmo que o tempo de permanência na escola se amplie ou continue inalterado, a quantidade de estímulos das mídias televisivas, rádios e, principalmente, da internet, trazem uma espécie de concorrência com a escola, uma vez que esta, no modelo atual que se apresenta, encontra dificuldades em acompanhar os avanços tecnológicos, e até mesmo o interesse dos educandos.

Talvez, pensar na influência do professor na organização da cultura, seja um passo importante para vislumbrarmos um novo modelo (ou modelos) de escola, que deem conta de tais demandas.

Mas uma coisa é certa: seja o modelo que for o professor nunca poderá ser substituído ou relegado ao segundo plano, pois sua intervenção vai muito além de mero transmissor de informações. Sua intervenção é política, humana, ética e afetiva. E isso, tecnologia nenhuma teria condições de contemplar.

### Problematizar, Perguntar e Instigar.

Estar aberto a receber o que os educandos têm a dizer, suas sugestões de como pode ocorrer determinada atividade, as sutilezas em determinadas brincadeiras que mudam de regra de uma época para outra, ou às vezes até de um bairro para outro, podem ser estratégias interessantes para contemplarmos de *maneira verdadeira* a participação ativa destes atores/atrizes (BOAL, 1980).

Aqui, o termo ‘*verdadeira*’, se refere ao ato de contemplar algo, como uma crítica a todas as vezes que professores, se dizendo democráticos, ou ainda, promovendo práticas supostamente participativas, mas que na realidade estavam apenas utilizando o rótulo ‘do momento’, para ser ‘politicamente corretos’ frente os colegas e alunos, induzem os(as) alunos(as) a tomar as decisões de acordo com seus próprios interesses enquanto sujeitos acomodados e reprodutores alienados. Postura esta que também não deixa de ser reflexo/reprodução da sociedade contemporânea, pois, se pode observar o mesmo problema em nível mais amplo:

Considerando as demandas vindas da sociedade, Dácio Lôbo Junior (1996) diferencia três formas de políticas sociais em que o Estado incorpora o que vem dos grupos sociais: 1) as “demagógico-manipuladoras”: os planos são traçados sem a participação da sociedade civil e, quando existem e há execução dos projetos pedagógicos, é feita de maneira descompromissada, na forma de engodo; 2) as “populistas-messiânicas”: o Estado propõe e executa projetos educacionais como se estivesse interpretando as demandas sociais. Estabelece articulação com setores mais ou menos organizados para, quando houver necessidade, justificar suas ações - principalmente através da dádiva e do assistencialismo; 3) as “construídas coletivamente” com grupos sociais organizados, priorizando os recursos públicos para o bem coletivo. O autor afirma que, infelizmente, o que mais existe no Brasil são as políticas dos dois primeiros tipos, sendo as do terceiro ainda um desafio, tendo se iniciado em poucos e não muito significativos municípios (CARVALHO, 2012, p.30).

Na tentativa de agir contra essa participação equivocada, contemplar verdadeiramente seria estar inteiro e sincero na relação professor-aluno, inclusive assumindo possíveis fracassos que pudessem ocorrer durante o processo.

Seguindo este mesmo raciocínio de interação real com nossos alunos, é interessante pensar na possibilidade de priorizarmos os atos de problematizar, perguntar e instigar, em detrimento de trazer a resposta pronta, sem que o aluno tenha que buscar.

Tendemos a viver num mundo de certezas, de solidez perceptiva não contestada, em que nossas convicções provam que as coisas são somente como as vemos e não existe alternativa para aquilo que nos parece certo. Essa é a nossa situação cotidiana, nossa condição cultural, nosso modo habitual de ser humanos. (MATURANA e VARELA, 2001, p.22).

Ao invés de estabelecer ‘as respostas certas’, procurar na relação professor-aluno uma dinâmica de aguçar a curiosidade, de instigar a dúvida, de problematizar os paradigmas que aparecem como verdades absolutas para o senso comum. Mas este processo não é gratuito, ele tem objetivo definido, que é formar cidadãos inquietos filosoficamente. Ou seja, cidadãos que não se dão por satisfeitos com respostas prontas que só contemplam a superfície dos problemas em que estamos inseridos enquanto sociedade. Cidadãos habituados a se aprofundarem nos assuntos sempre que necessário for. Neste sentido, podemos pensar uma relação professor-aluno instigante que problematize e que estimule o sujeito a ser mais crítico na busca pelo conhecimento (ALVES, 1984).

Transcender estes paradigmas pode estar diretamente relacionado à nossa capacidade de ouvir o outro, repensar ‘nossas verdades’ e tentar enxergar de outra maneira todo o contexto à nossa volta:

(...) toda experiência cognitiva inclui aquele que conhece de um modo pessoal, enraizado em sua estrutura biológica, motivo pelo qual toda experiência de certeza é um fenômeno individual cego em relação ao ato cognitivo do outro, numa solidão que (...) só é transcendida no mundo que criamos junto com ele (MATURANA e VARELA, 2001, p.22).

Pensemos na possibilidade de problematizar, perguntar e instigar o educando, sem esquecer a importância de se construir este processo de conscientização criativa-crítico-reflexiva, aprendendo também a ouvir o outro, a compartilhar dúvidas, angústias e sucessos pelo caminho.

Acreditamos que quando conseguimos isso, o discurso (para a conscientização) e a prática pedagógica se tornam mais próximos, ganham outra força, outra forma. Dialogando com Vásquez (1990) e sabendo que este processo não se encerra somente no nível das ideias, consideraremos estas ações como algo que faz parte de um contexto mais amplo e complexo: a Práxis.

Partimos da compreensão de que Práxis é o que utilizamos para transformar a realidade humana (VÁSQUEZ, 1990), que move o ser humano a sair do papel de oprimido, de alienado, para se tornar um ser autônomo, crítico, capaz de questionar, refletir e agir para mudar o que está posto (FREIRE, 1987 e BOAL, 1980).

Quando trazemos a questão para a práxis pedagógica, um exercício interessante que podemos fazer é nos perguntarmos: de que forma estimular o educando a ser mais criativo, crítico, participativo, reflexivo, sensível e ativo diante de tudo que o cerca (FREIRE, 1987)?

Estamos falando também de aprendizagem significativa<sup>31</sup>, ou seja: imprimir ao que se ensina um significado, que transcende as questões técnicas e específicas de cada área de conhecimento (VIGOTSKI, 1994).

Em “Tenda dos Milagres”, Jorge Amado coloca um exemplo interessante, entre o menino Damião e o personagem Pedro Archanjo. Uma situação que, embora na ficção, poderia perfeitamente ter acontecido na ‘vida real’:

O Moleque Damião apenas percebia o som do riso claro, abandonava tudo, a briga mais emocionante, para vir sentar-se no chão à espera das histórias. Dos orixás, Archanjo sabia a completa intimidade; de outros heróis também: Hércules e Perseu, Aquiles e Ulisses. Demônio travesso, terror dos vizinhos, debochado e perdido, chefe de malta sem lei, Damião não aprenderia a ler não fosse Archanjo lhe ensinar. Nenhuma escola o reteve, nenhuma palmatória o convenceu, três vezes fugiu do patronato. Mas os livros de Archanjo – *A Mitologia Grega*, o Velho Testamento, *Os Três Mosqueteiros*, *As Viagens de Gulliver*, *Dom Quixote de La Mancha* -, a risada tão comunicativa, a voz quente e fraterna: “Sente aqui, meu camaradinho, venha ler comigo uma história batuta”, ganharam o vadio para a leitura e as contas (AMADO, 2008, p.43. Grifos do autor).

Não basta somente a técnica, nem tampouco o desempenho carismático do(a) educador(a). Há que se lembrar, que o conhecimento é algo vivo, dinâmico, por isso não pode se restringir a fórmulas prontas ou livros. Não que estes não sejam importantes – são muito importantes na verdade. Mas sem o comprometimento do(a) educador(a), estes elementos passam a ser letra morta (ALVES, 1984). Neste momento, historicamente falando, em que o sistema educacional segue a lógica capitalista de forma cada vez mais declarada, onde educandos são convertidos em clientes e professores são cada vez mais ‘soterrados’ de projetos e metas a serem ‘batidas’, como se fossem vendedores de algum produto da moda, sobrevivendo em meio a baixos salários, condições precárias, violência cada vez maior nas escolas, Rubem Alves deixa alguns questionamentos/provocações, para nossa reflexão:

E o educador? Que terá acontecido com ele? Existirá ainda o nicho ecológico que torna possível a sua existência? Resta-lhe algum espaço? Será que alguém lhe concede a palavra ou lhe dá ouvidos? Merecerá sobreviver? Tem alguma função social ou econômica a desempenhar? (ALVES, 1984, p.12).

---

<sup>31</sup>Termo cunhado pelo psicólogo norte-americano David Ausubel ao afirmar que aquilo que é aprendido sempre precisa fazer algum sentido para o aluno (ALENCAR, 2013: <http://porvir.org/porpessoas/uma-neurocientista-favor-da-educacao/20130507>).

Atendendo à provocação, exercitando responder ao que vem acontecendo historicamente com o(a) educador(a), percebemos uma desvalorização sistemática por parte não só dos governantes, mas da sociedade como um todo. Este quadro nos leva a aprofundar a reflexão de que realmente não haverá ‘algum espaço’, como coloca Rubem Alves (1984), sem mobilização e luta.

Para isso, voltamos à ideia de Práxis, de tomada de consciência, de romper com paradigmas preestabelecidos pelo capitalismo e sua ideologia. Numa sociedade onde o capital se tornou mais importante que o conhecimento adquirido, a experiência vivenciada, as relações humanas, nessa sociedade, não há como pensar em valorizar educadores. Temos que pensar antes de tudo na mudança de mentalidade, da lógica capitalista vigente. Temos que repensar nossa ética e partindo desta, com consciência de que a luta se faz necessária, comprometidos com o (a) educando(a) no sentido de ser o mais verdadeiro(a) possível, é que poderemos pensar em transformar nossa realidade, com a perspectiva de que podemos e devemos mudar o que não consideramos justo no mundo em que vivemos.

### O Teatro do Oprimido como Possibilidade de Humanização

Dentro desta perspectiva de educação libertadora e transformadora, propomos as técnicas do Teatro do Oprimido (TO), em especial as denominadas: *Desalienação Corporal e Teatro Imagem*. É interessante observar no TO a aproximação em termos de objetivos e perspectivas, que muito nos lembram: a Pedagogia do Oprimido e a Educação Libertadora, de Paulo Freire.

A preocupação do revolucionário educador Paulo Freire (2002) com a educação libertadora e emancipadora, instiga o homem à humanização de si, liberando-se, transformando-se, num contínuo processo de flexibilidade e ação. A educação sob esse viés é entendida como capacitação para o exercício da liberdade e da autonomia e, tanto no ponto de partida como no processo educativo, esse olhar implica respeito para com o sujeito, que é único, e para suas diferenciadas manifestações. (ZYCH e UJIIE, 2008, p.4)

Uma das bases do TO, em especial na *desalienação ou desmecanização corporal*, é a utilização de jogos diversos que possibilitam ao educando experimentar sensações, movimentos, interações e expressões que muitas vezes nunca haviam vivenciado. Mais do que uma técnica artística, o TO promove o empoderamento do sujeito frente à suas opressões, dificuldades e barreiras impostas dia a dia pelo cotidiano sofrido e alienante em que vivemos. Romper com a ideia de fragmentação do ser humano, enxergando-o como um ser integral (CAPRA, 2006) se faz urgente.

Pensar este sujeito por inteiro passa também por pensar uma sociedade com outros valores:

(...) valorizar conceitos que possam servir na construção de outras formas de vida em sociedade – como a ludicidade, cooperação, solidariedade, respeito às multiplicidades em detrimento da competição exacerbada, da meritocracia, do querer “levar vantagem” em tudo, etc. (CARVALHO, 2012, p. 96).

Para que todo este discurso deixe de ser somente teoria ou teorização, é fundamental que reflitamos sobre nossa prática pedagógica, tentando ao máximo conduzi-la de forma crítica e sincera e mais: que sejamos capazes de modificá-la, sempre que necessário, sempre que ela estiver distante da práxis (FREIRE, 1979 e VÁSQUEZ, 1990).

Buscando uma Estética do Oprimido (BOAL, 2009), vamos rompendo com o que nos é induzido, pelas mídias, pela cultura atrelada às classes dominantes, dentre outros estímulos (presentes também na escola), que vão aos poucos definindo a estética das pessoas, sem que estas se apercebam disso. Em determinado momento de nossas vidas abrimos mão de sermos produtores de arte (algo que fazemos com maestria quando crianças), para nos tornar apenas consumidores do que nos é oferecido.

Todo sujeito possui dois tipos de pensamento<sup>32</sup>, duas formas de expressão e produção de conhecimento. Contudo, o que se percebe é que, conforme o ser humano vai se desenvolvendo e se apropriando da palavra, vai se analfabetizando esteticamente. Deixa de ser produtor para se tornar consumidor de arte. Com o pensamento sensível esmaecido, os indivíduos tornam-se suscetíveis à invasão dos cérebros, forma de opressão na qual ideologias são introjetadas nas mentes individuais através de mecanismos estéticos (RODRIGUES, 2013, pp. 132 e 133).

É pensar na humanização do sujeito, que está intimamente ligada à sua afetividade. Pensar a afetividade, o “lembrar-se do outro” como alguém que te completa, que te ajuda a ser melhor, é necessidade básica como movimento de resistência diante da lógica capitalista de isolamento, fragmentação e individualismo. As questões econômicas não podem pautar todas as relações entre as pessoas, principalmente se queremos modificar o que está posto como normalidade (BARBOSA, 2007). Quando citamos a normalidade, queremos dizer que não devemos aceitar que o contexto social vigente, de desigualdade, injustiça, pobreza, dentre outras situações do mesmo tipo, sejam transformadas em algo que não precisa ser mudado. Contextualizar, questionar e problematizar a realidade à nossa volta, só é possível com o outro, seja na troca harmoniosa de conhecimentos, seja através do conflito. Contemplar o outro nas relações do dia a dia, mostrar a ele o quão é importante na construção desse conhecimento, exercitando esse ‘fazer junto’, pode ser um caminho muito interessante a se trilhar. Em outras palavras, citando Gallo (2008), uma educação *pelo* outro:

Educação pelo outro, uma vez que se a educação é uma mudança de estado, se o aprendizado é a passagem do não-saber ao saber (Deleuze, 2006, p. 238), este movimento é feito pela mediação do outro, seja este outro uma singularidade (um professor ou um amigo, por exemplo) ou uma coisa qualquer (um livro, um filme,

<sup>32</sup> Boal (2009) coloca que temos dois tipos de pensamento: o simbólico e o sensível.

uma ideia capturada ao léu...). O momento da passagem do não-saber ao saber é um acontecimento, um momento infinitesimal que dura uma eternidade. Um tempo que é de ordem do intensivo (que Deleuze chama de *Aion*), que não pode ser medido, cronometrado (GALLO, 2008, p.15).

E que não se entenda o termo “pelo outro” no sentido utilitário normalmente empregado nas relações do dia a dia, de se aproveitar ou tirar vantagem do outro, de usar o outro, etc. Quando Gallo dá preferência ao termo “Pelo Outro”, é em contraposição ao termo “Para o Outro”, transformando a ideia de que só o professor ensina e só o aluno aprende, na ideia dialética de que o conhecimento é transmitido tanto pelo professor, quanto pelo aluno e que conseqüentemente, todos aprendemos.

### Perspectivas e Possibilidades

Mais do que pensar a educação de forma neutra / apolítica, é possível vislumbrá-la como práxis (VÁSQUEZ, 1990), a ser adotada por professores comprometidos com a transformação da sociedade atual, que desenvolvam a autonomia com seus educandos, levando em consideração muito mais do que aspectos fragmentados da formação do ser humano (FREIRE, 1979 e BOAL, 1980). E tão importante quanto o comprometimento do educador, é conseguir mostrar aos educandos que eles também são atores responsáveis por estas mudanças de conjuntura (FREIRE, 1979 e BOAL, 1980).

Exercitar a práxis pedagógica é um movimento diário, árduo e muitas vezes difícil de concretizar. Ainda assim, pode ser também um exercício de liberdade frente ao momento político que vivemos. Lutar por uma sociedade mais justa, igualitária, ética, dentre outros aspectos, é tarefa que exige compromisso e mobilização - aspectos que são precedidos por conscientização crítica, que nos fazem enxergar o cenário em que estamos inseridos.

Lembrando Boal (1980) mais uma vez, é sair do papel submisso de mero espectador e se assumir sujeito da cena, que, não só compreende o contexto em que está inserido, mas que tem autonomia para modificar esta realidade. Enxergar o contexto-cenário, questionar as injustiças presentes neste, conscientizar-se da necessidade de mobilizar-se para lutar contra a Ideologia, é caminhar em direção à práxis: movimento fundamental para a transformação da sociedade.

Materializar todas estas questões no cotidiano da escola, com certeza não é tarefa das mais fáceis, porém, acreditamos que é possível buscar alternativas inteligentes como forma de resistência e contribuição para uma educação mais digna e ética para nossos educandos.

Possibilitar ao ser humano: o exercício de sua potencialidade criativa, a percepção de que sua opinião é importante e que sua intervenção pode fazer diferença na modificação de sua realidade, pode significar libertá-lo(a) das amarras impostas por um sistema castrador, que o(a)

aprisiona submisso, para que ele(a) não reclame, não pense, não questione, mas que seja produtivo, mecanizado, apático e alienado (VÁZQUEZ, 1990).

Seja pelo Teatro do Oprimido ou qualquer manifestação do movimento humano, que o(a) professor(a) de Educação Física não perca de vista a importância do seu papel enquanto agente social, ator/diretor de seu espetáculo/aula, que se preocupa e está comprometido muito mais com o despertar da consciência crítica e criativa de seu(sua) aluno(a)/Ator(Atriz), do que com a estética e a lógica capitalistas (BOAL, 1980).

Desenvolver uma prática que preze mais pela cooperação do que pela competição, pode ser uma alternativa viável para falarmos em humanização. Maturana (2002) se coloca a respeito deste conflito competição x cooperação. Aqui o autor não se restringe à Educação ou Educação Física, mas a toda lógica presente na sociedade:

Mas atualmente essa coincidência entre propósito individual e propósito social não se dá, porque, no momento em que uma pessoa se torna estudante para entrar na competição profissional, ela faz de sua vida estudantil um processo de preparação para participar num âmbito de interações que se define pela negação do outro, sob o eufemismo: *mercado da livre e sadia competição*. A competição não é nem pode ser sadia, porque se constitui na negação do outro (MATURANA, 2002, p.13. Grifos do autor).

E ainda:

Fala-se de livre competição como se esta fosse um bem transcendente, válido em si mesmo, e que o mundo todo tem de valorizar positivamente e respeitar como a uma grande *deusa*, ou talvez um grande *deus* que abre as portas para o bem estar social, ainda que, de fato, negue a cooperação na convivência, que é o que constitui o social (op. cit., p.14. Grifos do autor).

Entendemos que o(a) professor(a) motivado(a) em estimular a cooperação de seus alunos e alunas, estará cumprindo um papel muito mais amplo do que aquele(a) comprometido(a) com as demandas de mercado de trabalho da lógica capitalista competitiva. Por outro lado, não vemos necessidade de abolir totalmente as práticas competitivas presentes na Educação Física Escolar, compreendendo que estas participam de um contexto histórico mais amplo e podem ser utilizadas de forma interessante pelos educadores. Trata-se então, talvez, de equilibrar as duas formas de intervenção: cooperativa e competitiva. Até porque, não contemplarmos a competição na escola, ‘fingindo que ela não existe’, pode se tornar uma forma de *desinstrumentalizar* o educando para a competição fora da escola. Falar só de cooperação em um mundo competitivo pode servir mais ao opressor do que ao oprimido. Ao invés disso, propomos a problematização e a desmistificação da competição, contemplando-a em aula, mas sem transformá-la no que há de mais importante.

Tanto a Educação Física numa perspectiva transformadora, quanto o Teatro do Oprimido, tem todas as condições de lidar com tais questões de forma segura, contextualizada e criativa, sempre em direção a mudanças significativas para um mundo mais justo e menos violento.

Diante de tais afirmações, pode ser interessante aprofundarmos um pouco mais algumas questões referentes à prática pedagógica da Educação Física e, em especial, na perspectiva Crítico-Superadora: perspectiva adotada por esta pesquisa.

### III. EDUCAÇÃO FÍSICA em uma PERSPECTIVA CRÍTICO-SUPERADORA

Em consonância com toda esta perspectiva de humanização do processo de Educação, propomos a Educação Física Escolar (EFE<sup>33</sup>) como *espaço-momento*<sup>34</sup> propício para que se efetue a parceria com o TO. É na aula de Educação Física que o educando consegue maior liberdade corporal, ou usando um termo cunhado por João Baptista Freire (2009): uma Educação de corpo inteiro.

Não haveria outra forma de ensinar que não fosse mantendo os alunos presos às carteiras, silenciosos, imóveis? Aluno só aprende sentado e sem fazer barulho? É claro que existe um jeito muito mais simples que o atual. Quem prova que uma criança livre não aprende melhor que uma prisioneira? De minha parte, estou convicto de que só é possível aprender no espaço da liberdade. É por isso que as crianças ainda aprendem: por mais restrito que seja o ambiente familiar ou escolar, sempre resta um espaço de liberdade para pensar, para se mexer, para criticar e é aí que as pessoas aprendem. Imaginem esse espaço ampliado! Daí não ser descabido propor para crianças uma Educação de corpo inteiro (op.cit. p.10).

Historicamente podemos afirmar que tivemos diversas ‘educações físicas’ na Escola Brasileira: *higienista, militarista, tecnicista, esportivista*, dentre outras (CASTELLANI FILHO et al, 2009). A Educação Física que propomos com este trabalho, tem também caráter técnico, enquanto área de conhecimento, mas sem necessariamente ser meramente *conteudista ou tecnicista*. Pode abordar o Esporte como manifestação da cultura corporal do ser humano, mas pode também contemplar: ginásticas, danças, lutas e jogos, compreendendo que a Educação Física não se restringe somente ao Esporte, como versam, inclusive, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). Dentre as várias perspectivas existentes nessa área, a que mais nos aproximamos, tanto por questões metodológicas, quanto de intencionalidade, é a perspectiva *Crítico-Superadora* (CASTELLANI FILHO et al, 2009).

Esta perspectiva considera a história trazida pelo educando e a valoriza. Não está preocupada em padronizar os gestos, mas, criticamente, contextualizar tais gestos para que, o

<sup>33</sup> A partir deste ponto usaremos a sigla EFE para designar Educação Física Escolar.

<sup>34</sup> O termo aqui utilizado vem ao encontro do desejo de deixar bem claro que nos referimos à aula de educação física na escola, que acontece em determinado contexto, espaço e horário do dia, inserido na grade curricular. Bem diferente do uso do termo Educação Física utilizado em outros pontos do texto para designar a área de conhecimento como um todo.

educando tenha a possibilidade de aprender de modo significativo<sup>35</sup>, em contraposição à somente reproduzir movimentos mecanizados.

Trata-se de uma visão que considera as questões sociais como fatores relevantes no processo de ensino e aprendizagem<sup>36</sup>, entendendo que tais questões não se apresentam de forma neutra ou descontextualizada (CASTELLANI FILHO et al, 2009).

De pouco adiantaria pensar o TO de Augusto Boal (1980) e/ou as Pedagogias do Oprimido (1987), da Autonomia (1996) e da Esperança (2011), de Paulo Freire, se ao estabelecer uma parceria com a Educação Física, esta se colocasse com a intencionalidade de quem nada quer mudar.

Em se tratando de práxis pedagógica, isso pode se materializar em diversas situações: desde a forma como ‘conduzimos’ a aula (até os termos que utilizamos deveriam ser revistos em nossa prática – “conduzir”, “controlar”, “domínio de turma”, dentre outros que fomos habituando-nos a utilizar, mas que são contrários à intencionalidade aqui citada), nossa capacidade de ouvir o que os educandos tem a dizer, a abertura, ou não, para dialogar com outros atores da escola<sup>37</sup> e, culminando do ponto de vista educativo, na aula propriamente dita: que conteúdos serão abordados e de que forma – aula esta também inserida na intencionalidade do(a) educador(a) (FREIRE, 1995).

### **Propostas para práxis pedagógica**

No sentido de proporcionar maior visibilidade ao que é dito e de aprofundar as possibilidades na área de Educação Física Escolar, propomos três intervenções: duas em Lutas – Karate e Capoeira – também no sentido de demonstrar que é possível estabelecer um trabalho diferenciado, com uma visão crítica e de perspectiva transformadora, mesmo utilizando práticas que a princípio, pareceriam arcaicas ou tradicionais. Em especial à Capoeira, que consegue integrar em sua prática elementos de Luta, Jogo e Dança: elementos ricos em movimentos e possíveis de serem contemplados pelo(a) educador(a), mas sem desprezar toda beleza artística e tradicional trazida pelo Karate. E uma terceira intervenção com Jogos: elementos tão presentes na infância e na escola, não

---

<sup>35</sup> O termo “significativo”, neste contexto, tem o mesmo sentido utilizado por Vigotski (1994), ao dizer que o conhecimento deve ter significado para a vida do aluno, não ser apenas um conjunto de informações a serem memorizadas.

<sup>36</sup> Aqui utilizamos os termos “ensino e aprendizagem” ao invés de ensino-aprendizagem, por entender, assim como Libâneo (2013), que são processos intrinsecamente ligados no ambiente escolar, mas que são distintos e podem ocorrer em momentos diferentes e, até, sem necessariamente dependerem um do outro.

<sup>37</sup> Sobre nossa dificuldade em ouvir o outro, difícil não recordamos Rubem Alves (1984) quando diz que já temos muitos cursos de oratória. O que estamos precisando com urgência, são cursos de *Escutatória*.

só nas aulas de Educação Física, mas em diversos outros momentos, formais ou não. Como bem coloca João Baptista Freire (2009):

Existe um rico e vasto mundo de cultura infantil repleto de movimentos, de jogos, de fantasia, quase sempre ignorado pelas instituições de ensino. Pelo menos até o 5º ano, a escola conta com alunos cuja maior especialidade é brincar. É uma pena que esse enorme conhecimento não seja aproveitado como conteúdo escolar. Nem a Educação Física, enquanto disciplina do currículo, que deveria ser especialista em atividades lúdicas e em cultura infantil, leva isso em conta (op.cit., p. 10).

Em outras palavras, pensar a Educação Física Escolar como um *espaço-momento* de exercício de criatividade, aspecto inerente a todo ser humano (OSTROWER, 1977), coadunado com outras questões: ética, compromisso do(a) educador(a), problematização das questões mais urgentes – no nosso caso, a violência no ambiente escolar, dentre outros aspectos que surgirão durante todo o processo, considerando que o mesmo é vivo, humano e imprevisível.

### Karate<sup>38</sup>

Pensamos o Karate como uma das práticas que pode contribuir para o exercício de uma perspectiva humanizada e criativa, por suas várias características relacionadas não só à luta em si, mas a todo aspecto artístico, desportivo, cultural e até como estilo de vida:

O *Karate-Do* (空手道) é uma disciplina de desenvolvimento pessoal através de práticas de luta, originada em meados do século XIV, em Okinawa (NAKAZATO et al, 2005) (...) Desenvolvido através de um processo no qual recebeu influência de muitas culturas, em especial da japonesa e chinesa, o Karate tornou-se uma disciplina híbrida (SHINJYO et al, 2004), multicultural e pluritemática (CAMPS & CERZO apud FILHO e FROSI, 2010, p.361).

Dentre algumas possibilidades, há uma denominada *Bunkai*, que significa “aplicação do *Kata*”<sup>39</sup>, ou seja, onde o(a) aluno(a) demonstra ‘para que serve’ cada movimento ali executado. Além do exercício da criatividade, o(a) aluno(a) vivencia vários aspectos relacionados a seu desenvolvimento, além de todo simbolismo tradicional presente em tal prática:

Sua principal forma de manutenção das tradições foram os *Kata* (形) (exercícios formais), constituídos de sequências pré-determinadas de técnicas que simulam um combate contra vários adversários (LOPES FILHO et al, 2009). Diferentes *Kata* são praticados nos estilos existentes, porém, apenas os dos estilos *Goju-ryu*, *Shito-ryu*, *Shotokan* e *Wado-ryu* são reconhecidos pela *World Karate Federation* (WKF) em suas competições (FILHO e FROSI, 2010, p.361).

Percebe-se que normalmente os(as) professores(as) de Karate ensinam essas aplicações (*Bunkai*) como algo pré-determinado, reproduzindo sistemas já existentes no Japão e mais

<sup>38</sup> Por tratar-se de um termo japonês, optou-se pela grafia sem o uso do acento (VELTE, 1981).

<sup>39</sup> *Kata*: Forma / Luta Imaginária; exercício individual onde o praticante executa movimentos diversos, para diferentes direções, como se estivesse lutando contra quatro ou mais adversários (VELTE, 1981).

recentemente, na Europa, não se permitindo um olhar diferente do que é transmitido como “oficial” pelas organizações internacionais.

Uma sugestão como exercício de criatividade, depois dos(as) alunos(as) já dominarem a sequência específica, é pedir para que criem coletivamente o *Bunkai* para aquele *Kata* que estão treinando. Ao invés do(a) professor(a) trazer o conteúdo todo pronto, ele(a) valoriza a capacidade criativa e a importância da coletividade, da troca no aprendizado diário e mais: possibilita ao educando o exercício da autonomia, de ser o sujeito da ação e da criação.

O próprio *Kata*, que a princípio parte de sequências pré-determinadas e passadas de geração a geração, podem ser possibilidades de recriação da luta imaginária. No lugar de simplesmente repetir a sequência “oficial”, pode-se propor aos alunos que acrescentem ou substituam movimentos por outros que eles entendam como mais interessantes, ou mais eficientes. Em outro momento podemos pedir a eles que criem um novo *Kata*, partindo de movimentos sugeridos por cada membro do grupo.

Além do estímulo à criação, saímos por alguns minutos do papel de “proprietários do saber” e possibilitamos ao educando, um momento em que ele perceberá a troca que é possível durante uma aula: tanto entre os alunos, na construção coletiva de uma nova possibilidade de movimentos, quanto com o professor, sujeito articulador entre saberes e pessoas (FREIRE, 2011).

Embora a prática específica desta luta, historicamente, não esteja associada à intencionalidade política de conscientizar seus praticantes, acreditamos que toda prática pedagógica possui uma intencionalidade, mesmo que esta seja apenas reprodução alienada (FREIRE, 1987). Do mesmo modo acontece a situação inversa: uma intencionalidade compromissada com o educando, de forma ética e sincera. Desta forma, o Karate também pode ser explorado, adaptado e reinventado como estratégia pedagógica em direção à consciência crítico-reflexiva. Uma ação criativa, autônoma e cooperativa.

### Capoeira

Partindo de outro viés, mas agregando ao jogo e à luta questões culturais - inerentes à sua história, temos a Capoeira como forte elemento não só de resistência contra a discriminação contra o negro, mas também, como excelente oportunidade e momento de exercício da criatividade enquanto elemento libertador do ser humano, ator social que é.

A capoeira, segundo Soares et al. (1992), expressa a voz do oprimido na sua relação com o opressor, encerra em seus movimentos a luta de emancipação do negro no Brasil escravocrata. Seus gestos hoje esportivizados, no passado, significaram saudades da terra e da liberdade perdida e o desejo de reconquista desta liberdade usando como arma o próprio corpo. Por isso não se deve separar a capoeira de sua história, mas sim resgatá-la como algo que, além de jogo, luta ou esporte é uma manifestação cultural (PAIM e PEREIRA, 2004, p.160).

Através da música, do jogo, da luta, do ‘espírito moleque e malevolente’ presentes nas rodas de capoeira, podemos estimular a criatividade de forma lúdica e espontânea, além de diversos aspectos presentes nas aulas de Educação Física Escolar:

Para Souza e Oliveira (2001), a capoeira enquanto um conteúdo da Educação Física escolar, pode ser trabalhada pelos seus múltiplos enfoques, que possibilitam o jogo, a luta, a dança, a educação, etc., e deve ser ensinada globalizadamente, deixando que o aluno identifique-se com os aspectos que mais lhe convier. A prática da capoeira na escola possibilita, ainda, o desenvolvimento de conteúdos conceituais e procedimentais, como autonomia, cooperação e participação social, postura não preconceituosa, entendimento do cotidiano pelo exercício da cidadania, historicidade, etc e, no aspecto motor, especificamente, é uma alternativa rica para o desenvolvimento das estruturas motoras como esquema corporal, lateralidade, equilíbrio, orientação espaço-temporal, coordenação motora, etc (op. cit, p.160).

Não ignorando toda técnica que perpassa seu aprendizado, a Capoeira pode servir de poderoso instrumento ao entendimento da importância da união e da mobilização entre as pessoas, uma vez que ninguém joga capoeira estando sozinho e não existe roda sem o grupo estar junto, batendo palmas, sintonizado com o berimbau, o atabaque, o pandeiro e demais possíveis instrumentos presentes numa roda.

Outro fator interessante, que podemos mostrar aos educandos como uma característica significativa, é a origem da Capoeira no Brasil e os vários aspectos presentes neste contexto: seu uso pelos escravos como forma de resistência e sobrevivência contra senhores de escravo e feitores. Mais tarde, após a abolição da escravatura, sua marginalização; sua utilização posterior em frentes de batalha; sua difusão por todo o Brasil e uma reflexão, em como ela também é utilizada nos dias atuais como mais um produto a ser consumido, quando exercida sem a devida consciência crítica diante da alienação em que vivemos.

Vieira (1998) propõe a capoeira como uma modalidade de luta realizada ao som de cânticos e instrumentos musicais (berimbau, pandeiro e atabaque), existindo registros de sua prática desde o século XVII, época das invasões holandesas no nordeste. Hoje esta mistura de dança, jogo e luta (...) Conforme Fontoura e Guimarães (2002), muitas são as divergências existentes entre os pesquisadores sobre a verdadeira origem da capoeira, porém, sem dúvida, é um elemento importante da cultura brasileira, e que tem considerável relevância, tanto por seu valor cultural e histórico quanto por seu valor educacional (op.cit., p.160).

Luta, dança, jogo, arte: tudo em uma só prática, que pode ser lúdica ou tecnicista, prazerosa ou penosa e principalmente, criativa ou reprodutiva. Neste, como nos casos de todas as atividades propostas pela Educação Física, a intervenção do educador pode ser o fator primordial em termos de intencionalidade e encaminhamento que a atividade terá como possibilidade libertadora.

## Jogos

Talvez a intervenção pedagógica que mais se aproxime do TO em termos metodológicos, seja justamente a dos Jogos. Eles permitem uma interação bastante ampla entre os participantes, educandos e educadores, de forma diferente de outras práticas, aparentemente mais individualizadas. O fator primordial, seja na EFE, seja no TO, presente nessa manifestação da cultura humana, que possibilita a todos a sensação de prazer e o poder de autorrealização no decorrer da atividade, é a Ludicidade:

A ludicidade não é algo que se acha em qualquer lugar, não é um objeto, não é uma instituição, não é algo palpável, portanto algo que possamos manipular. Ela acontece na fluidez das brincadeiras. O lúdico só se manifesta no mundo vivido, no qual adultos e crianças participam. Vista assim, a ludicidade só está presente quando alguém resolve começar a brincar e a entrar no mundo da fantasia, da criatividade, e termina, quando alguém decide parar de brincar (FONSECA e MUNIZ, 2000, p. 82).

O jogo permite pensarmos uma EFE mais cooperativa, participativa e humanizada; menos competitiva e individualista que em outras manifestações corporais. É possível vislumbrar uma aula que não esteja baseada somente em desempenho, “quem chega primeiro”, “quem é o mais forte”, dentre outros (SANTORO, 2007).

Ainda assim, como em qualquer atividade humana, todos estes aspectos citados podem também estar presentes, pois fazem parte da convivência humana. Mas até quando pensamos no erro, que talvez em alguns esportes ou lutas tenham um peso um pouco maior, nos jogos é propício encararmos este erro como parte do aprendizado.

Não se trata aqui de santificar os jogos em detrimento de outras atividades, mas de vislumbrar características presentes nessa intervenção, que nem sempre aparecem em outras. Trata-se de estabelecer quais os objetivos da EFE que escolhemos através de nossa intencionalidade:

Pensamos a educação física escolar como uma prática social voltada para o desenvolvimento do corpo e da competência motriz da criança, sem o intuito de performance, possibilitando a vivência de diversas experiências culturais que fazem parte do universo infantil. Nesta perspectiva, as aulas de Educação Física devem ser vislumbradas como espaço que possibilite promover a autonomia da criança, a segurança na realização das atividades, o desenvolvimento da criatividade, da imaginação, do domínio corporal, do prazer e principalmente, da ludicidade (FONSECA e MUNIZ, 2000, p. 81).

Através do jogo é possível tratarmos assuntos densos, abordar questões consideradas difíceis na escola, sem necessariamente ‘atacarmos’ de frente o problema, ou seja: com mais leveza e serenidade. Talvez por isso Augusto Boal (1998) tenha optado por enfrentar a questão da opressão se utilizando de jogos. Além de todo o imaginário lúdico presente em tal proposta, situações são ensaiadas, problemas são resolvidos, papéis são alternados e até questões relacionadas à liderança, gestão e mobilização, que tantos questionamentos trazem em nosso dia a dia no ambiente escolar,

são exercitadas como potencialidades do ser humano: ser em eterna construção, inacabado por natureza (FREIRE, 1996).

Mas nos jogos também podem estar presentes a competitividade exacerbada, a falta de respeito, a trapaça, enfim, várias facetas do ser humano - sujeito que não deixa de ser complexo ou contraditório por causa de um jogo, ao contrário: muitas vezes no jogo 'se mostra' muito mais:

A linguagem cumpre o papel de mediadora entre nós e o mundo. Para além da linguagem verbal, o movimento corporal se apresenta também como uma fecunda possibilidade de comunicação e expressão. Assim, torna-se necessário o professor estar cada vez mais apto a decodificar a linguagem silenciosa dos movimentos corporais de seus alunos em vias de estabelecer com eles uma comunicação mais profunda, e, ao mesmo tempo, mais eficaz no que tange à intervenção profissional, considerando as formações integrais do educando e as representações que balizam a maneira como agem no interior do processo pedagógico (RETONDAR, 2011, p. 414).

Não é o caso de julgamento de valor por parte do educador, mas de conhecer melhor seus educandos para que, com isso, possa intervir pedagogicamente de forma mais apropriada. Não se trata de abolirmos a competição ou o conflito de nossa aula, em nome de uma aparente harmonia. Trata-se, isso sim, de aproveitarmos essas situações nos momentos em que se apresentem, para, juntos aos educandos, dialogarmos, problematizarmos, desnaturalizarmos determinadas reações tão frequentes em nossos comportamentos.

A realidade do jogo ao acionar, por exemplo, sentidos como a superação e autosuperação dentro da escola, podem se enraizar na história de vida dos alunos com inúmeras repercussões morais, estéticas e sociais. Ao ser apropriado como espaço de alegria e de celebração da gratuidade, o jogo (...) faz um elogio à estética do movimento, no qual as dimensões sensível e inteligível passam a vigorar com força e sem tirania de uma realidade dominando a outra. O sujeito se autopercebe como unidade indissociável. Quando apropriado na escola, permitindo ao aluno criar e recriar formas novas de jogar, o jogo se apresenta como espaço fecundo de liberdade criadora, situando os indivíduos como construtores e reconstrutores dos sentidos de suas vidas, oportunizando-os à prática da autonomia e da ousadia (op.cit.,p. 415).

Uma das características mais marcantes no TO é justamente o exercício do enfrentamento dos problemas, buscando suas causas, em confronto com qualquer tipo de mascaramento da situação. Muitas vezes pela correria da aula, do pouco tempo, da quantidade de alunos e de outras questões presentes na EFE, acabamos por não aprofundar determinadas questões com os educandos. O jogo propicia essa oportunidade: de fazermos diferente do que vem sendo feito, mas não de forma alienada ou alienante. E sim, com propósito de exercitar a crítica, contemplar a dúvida como algo positivo, valorizar a capacidade de ouvir tanto quanto a de falar, dentre outras atitudes aparentemente tão simples, mas que sem perceber, vamos deixando anestesiadas dentro de nós.

A melhor maneira que a gente tem de fazer possível amanhã alguma coisa que não é possível de ser feito hoje, é fazer hoje aquilo que hoje pode ser feito. Mas se eu não fizer hoje o que hoje pode ser feito e tentar fazer hoje o que hoje não pode ser

feito, dificilmente eu faço amanhã o que hoje também não pude fazer (FREIRE, apud CORTELLA, 2011, p.8).

Que possamos jogar juntos, ensaiando melhorias em nossas aulas, nossos posicionamentos enquanto seres políticos que somos e conseqüentemente, em nosso ambiente pedagógico. Por uma escola mais humanizada, sensível, criativa e, sobretudo, menos violenta.

#### Parcerias metodológicas: EFE e TO

Uma das questões que talvez se coloque de forma central nesta proposta é: como operacionalizar essa parceria metodológica? De que forma conseguirei inserir elementos do TO sem descaracterizar minha aula de EFE? Para responder estas questões, faz-se necessário conhecer um pouco mais do TO, suas origens, jogos, exercícios, técnicas e princípios norteadores.

#### IV. O TEATRO DO OPRIMIDO COMO POSSIBILIDADE EDUCATIVA

Pensar e concretizar uma Educação que contemple diversos aspectos característicos do mundo e do momento em que vivemos, com certeza não é tarefa simples, muito menos possível de se resolver de maneira isolada ou reducionista (MORIN, 2011).

Diante de tal perspectiva, pensou-se o Teatro do Oprimido (TO), como possibilidade de intervenção pedagógica nas aulas de Educação Física Escolar, pois que, para além das questões corporais trazidas por tal atividade, há também uma diversidade de abordagens possíveis no sentido de uma Educação transformadora, que problematize situações opressoras do dia a dia na escola pública, em especial uma que se localize na comunidade do Rio das Pedras<sup>40</sup> – fator que por si só traz um enorme diferencial em termos de diversidade cultural.

Além disso, o TO traz consigo, através da fala de Boal (1980), outro conceito muito importante, que é o entendimento de que toda atividade humana é atividade política. Neste sentido, a escola não poderia ficar de fora:

Para a efetivação dos vínculos entre a escolarização e as lutas pela democratização da sociedade, é necessária a atuação em duas frentes, a política e a pedagógica, entendendo-se que a atuação política tem caráter pedagógico e que a atuação pedagógica tem caráter político (LIBÂNEO, 2013, p. 36).

Para que possamos ampliar nosso olhar, procuremos pontos afins entre o pensamento de Augusto Boal (criador do TO) e o de diferentes autores(as) que tratem as questões da Educação sob uma ótica humanizada.

---

<sup>40</sup> Comunidade situada entre os bairros Jacarepaguá, Anil e Itanhangá (Rio de Janeiro/RJ), que é formada em grande parte por pessoas vindas das regiões norte e nordeste do país (CORRÊA, 2015).

Tal ação visa levar aos educandos novas possibilidades corporais que estejam atreladas à aprendizagem significativa, onde possamos, além de experimentar: refletir, problematizar e dialogar sobre nossas corporeidades, bem como sobre situações do dia a dia escolar, que envolvam qualquer tipo de opressão apontada pelos educandos - uma vez que o TO, assim como a Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire (1987), parte do discurso e dos conflitos apontados pelos sujeitos (BOAL, 1980) – bem como possíveis situações identificadas pelo educador. E que todo este processo possa acontecer de forma lúdica e prazerosa para todos – educador e educandos.

### **Um Pouco da História do TO**

Embora tenha nascido com este nome no exterior, segundo o próprio Boal<sup>41</sup>, podemos considerar o TO como uma atividade brasileira, uma vez que sua gênese se deu em nosso país, quando o diretor fazia parte do grupo Arena de teatro, em São Paulo.

A primeira técnica criada chama-se teatro Jornal e consistia, na época do Arena, em meio à Ditadura Militar, nos atores pegarem as principais notícias do dia e transformarem em cenas, mas mostrando ao público o que estava por de trás daquelas notícias – que ainda como hoje, estão ‘encharcadas’ da ideologia dominante e de uma visão burguesa de mundo (BOAL, 1980 e SANCTUM, 2012).

Diante de tal cenário de repressão, Boal, depois de preso e torturado, é ‘convidado’ a exilar-se, com a informação (recebida em forma de conselho por um militar), que no Brasil não se prendia duas vezes a mesma pessoa. Na segunda provavelmente ele não sobreviveria, então era melhor sair do país e não voltar na data descrita no documento que ele assinara (BOAL, 2014).

Desta forma, ele começa sua ‘peregrinação’ pelos países da América do Sul e conforme percebe que o cerco da ditadura – que além da repressão no Brasil, aliava-se a agentes americanos e de outros países (Operação Condor<sup>42</sup>), de forma que quem estava exilado não se sentia seguro por muito tempo – vai mudando de moradia. O interessante é que ao invés disso retrair artisticamente a Augusto Boal, mesmo fugindo, em cada país que passava, criava – ou associava-se a – um grupo de teatro popular, sempre procurando partir das opressões e problemáticas vividas pelos oprimidos, pelo povo (BOAL, 2014).

---

<sup>41</sup> Vídeo: “Augusto Boal” <https://www.youtube.com/watch?v=c-LE9kXutRw>(por volta dos 6:30 min)

<sup>42</sup> Operação Condor foi uma cooperação entre o governo norte-americano e os países latinos, no período da ditadura militar, em prol da ‘caça aos comunistas’, em que mesmo estando exilados de seu país natal, artistas, professores e intelectuais de um modo geral, continuavam sendo perseguidos e muitas vezes torturados para que entregassem outros companheiros exilados (BOAL, 2014).

Houve um período de seu exílio em que esteve na Europa. Sua última estada antes de retornar ao Brasil, foi em Paris, França, onde de fato se concretizou o que hoje chamamos de TO. Lá ele inicia o primeiro núcleo de Teatro do Oprimido. Ainda assim, é inegável que as técnicas, os jogos e até o amadurecimento de suas ideias, foi se dando com as contribuições de cada país por onde passava e de cada povo em que Boal esteve receptivo a aprender sobre sua cultura e seus valores. (LIGIÉRO, 2013). Talvez esse seja um dos motivos pelo qual o TO, ainda hoje, tenha uma aceitação tão boa por todo o mundo. Claro que o fato de vivermos num planeta onde as opressões ainda são largamente presentes, também contribui para esta aceitação; mas da mesma forma que Boal não se rendeu - não ficou imóvel enquanto fugia - os oprimidos dos diversos pontos do globo também não se rendem à opressão. E o TO veio como um instrumento valioso de luta e libertação.

Vendo o mundo além das aparências, vemos opressores e oprimidos em todas as sociedades, etnias, gêneros, classes e castas, vemos o mundo injusto e cruel. Temos a obrigação de inventar outro mundo porque sabemos que outro mundo é possível. Mas cabe a nós construí-lo com nossas mãos entrando em cena, no palco e na vida (...) Teatro não pode ser apenas um evento – é forma de vida! Atores somos todos nós e cidadão não é aquele que vive em sociedade: é aquele que a transforma (BOAL apud LIGIÉRO, 2013, p. 39).

Em 1986, Darcy Ribeiro – então secretário de educação do Rio de Janeiro – convida Boal a voltar ao Brasil para que juntos, pudessem inaugurar um novo momento na educação brasileira (SANCTUM, 2012). De início eles instituíram a Fábrica de Teatro Popular: trabalho que era feito nos recém-inaugurados CIEP, tendo como multiplicadores os animadores culturais. Na mudança de gestão do governo do estado, o projeto encerrou-se. Diante disso, alguns animadores – agora Curingas<sup>43</sup>, já fortemente instrumentalizados com as técnicas do TO trazidas por Boal – sugerem ao mesmo, a criação do Centro de Teatro do Oprimido no Rio de Janeiro (CTO-Rio), como forma de dar continuidade ao trabalho que vinha sendo desenvolvido (TURLE, 2013).

Tal Centro existe até hoje em pleno funcionamento na Lapa, desenvolvendo oficinas, espetáculos, cursos e congressos não só no Rio de Janeiro, mas em intercâmbio com diversos núcleos de TO pelo mundo<sup>44</sup>.

---

<sup>43</sup> Curinga é a pessoa que vai mediar, as relações, os exercícios, os jogos, fazendo as provocações e aproximações com o público no decorrer dos espetáculos – público que deixa de ser espectador e passa a ser *espect-ator*. Em alguns momentos, o Curinga pode entrar em cena como personagem da história que está sendo contada também (SANCTUM, 2012). Uma abordagem mais ampla será dada ainda neste texto.

<sup>44</sup> O Curinga Flávio Sanctum, por exemplo, esteve na Índia em 2014, onde foi realizar intercâmbio com o grupo de TO de lá. Provavelmente uma troca de experiências muito rica.

## As Técnicas do TO

Muitas são as técnicas criadas/descobertas<sup>45</sup> por Boal: Teatro Jornal, Teatro Fórum, Teatro Legislativo, Arco-íris do desejo, Teatro Invisível, Teatro Imagem, dentre outras (BOAL, 1998 e SANCTUM, 2012).

Citaremos aqui somente as que serão utilizadas, escolhidas especificamente pela proximidade possível com as questões da corporeidade, proporcionando um encontro interessante dos educandos com técnicas utilizadas em diversos lugares do mundo. Excluiremos também desta explicação o Teatro Jornal – técnica já contemplada anteriormente neste escrito.

### Desalienação Corporal

Em um primeiro momento, antes de entrar no desenvolvimento das técnicas específicas, Boal traz aos atores e não-atores<sup>46</sup> o que denomina Desalienação Corporal (BOAL, 1998). Trata-se de fazer com que as pessoas, desenvolvendo aos poucos uma maior percepção e consciência corporais, deem-se conta do quanto estão tensas, limitadas e oprimidas - também corporalmente, pois uma vez que todos os conflitos do ser humano passam pelo corpo e vivemos num sistema opressor, é frequente que sujeitos oprimidos expressem isso também corporalmente (MEDINA, 1983).

Exercícios que envolvem estímulos sensoriais, movimentos não padronizados, sensibilização, ampliação da percepção das diversas possibilidades corporais, coordenação motora, dentre vários outros aspectos, vão permitindo ao aluno-ator ir se apropriando aos poucos de si mesmo corporalmente.

Medina contribui com interessantes reflexões acerca do assunto:

No momento em que o pensamento, acanhadamente cristalizado e abstrato, amordaça as nossas concretas manifestações corpóreas, impede, ao mesmo tempo, as expressões mais livres e espontâneas do movimento, do sentimento e do próprio pensamento, enquanto fenômenos tipicamente humanos (op.cit., p. 12).

---

<sup>45</sup> Em alguns momentos o próprio autor se refere a ele mesmo como alguém que descobriu ou aproveitou algo que já existia: criado pelos oprimidos e não por ele (BOAL, 2014).

<sup>46</sup> Importante explicar que essa diferenciação entre ator e não-ator é somente para dizer que todos, independente de serem atores profissionais ou não, podem experimentar o Teatro do Oprimido, pois, ao contrário do que se prega ideologicamente, do ponto de vista político-social-existencial, todos somos atores, mesmo quando não nos damos conta disso (BOAL, 1980).

Deste modo, Boal entende que antes de estudar e vivenciar qualquer outra técnica do TO é imprescindível nos sentirmos empoderados de nós mesmos, enquanto corpos que urgem libertarem-se.

### Teatro Imagem

Sempre partindo das problemáticas trazidas pelos oprimidos, o Teatro Imagem (BOAL, 1998), pede para que eles representem corporalmente a situação de opressão em que estejam ou que tenham sido submetidos. No formato original deste exercício, os espect-atores<sup>47</sup> é que vão moldar as imagens nos atores, de acordo com as imagens que eles – espect-atores – querem expressar.

Pode-se começar este trabalho de forma individual, pedindo a cada aluno que apresente uma imagem que denuncie a opressão; depois, pedimos que se dividam em grupos e apresentem uma imagem coletiva, com todos os personagens envolvidos na situação de opressão que eles/elas tenham escolhido retratar, incluindo aí o próprio opressor, e mais, com parte do grupo moldando as imagens e a outra parte sendo esculpida.

Neste primeiro momento é importante deixar bem claro aos alunos, que não há fala, nem movimento, apenas corpo e imagem. E o/a ator/atriz deve expressar corporalmente, como se fosse uma foto ou uma pintura, o momento por eles/elas escolhido, de acordo com a ideia trazida pelo(a) colega.

Num segundo momento, propõe-se a imagem oposta, ou seja, que os grupos representem corporalmente, qual seria para eles a situação ideal, sem opressão. Importante, como em outras técnicas do TO, é o diálogo após cada momento aqui explicitado. O que os alunos perceberam ao observar (*espectar*) o outro. E como se sentiram ao reproduzir determinada imagem – tanto na 1ª, quanto na 2ª fase.

Após essa discussão das duas primeiras fases, pede-se ainda uma terceira imagem: a transição. Como chegar (o que mudar corporalmente) para sair da primeira imagem (situação real /

---

<sup>47</sup> Segundo Boal (1980, 1998 e 2014), somos todos atores, pois que temos condição de interferir em nossa realidade; mas somos também espectadores, pois que observamos os que atuam à nossa volta. Ao criar o termo espect-ator, ele transforma o espectador (que no caso do teatro se apresenta, em geral, como ser passivo, que só assiste a tudo) em alguém que também atuará; ao mesmo tempo em que transforma o ator (que até então estava isolado do público), em espectador, quando possibilita a ele (ator) observar o outro (espectador que se transmutou também em ator). Segundo Boal, “Todo mundo atua, age, interpreta. Somos todos atores. Até mesmo os atores”! (1998, p. ix)

opressão) para a segunda (situação ideal / sem opressão). Mais do que modificações corporais, de que modo expressar essa transformação? Aqui o(a) professor(a) pode participar provocando os(as) alunos(as) a experimentarem diversas possibilidades. Em outras palavras, o(a) professor(a) faz o papel de Curinga.

Interessante estar atento(a) ainda, se os atores/atrizes envolvidos neste processo, conseguem expressar com facilidade ou dificuldade, ou mesmo se eles/elas tem clareza, sobre as formas, processos e atitudes reais para realizar as mudanças necessárias. A discussão ao final é importante, para que os próprios sujeitos da ação consigam se enxergar como tais, ou seja, atores capazes de modificar a realidade em que vivem.

### Sistema Coringa / Curinga

Outro pilar trazido do Teatro Arena que torna-se marca inconfundível do TO, embora o *Curinga* do TO já não seja o Coringa do Teatro Arena (LIGIÉRO, 2013).

No Arena, tratava-se de colocar atores e atrizes numa perspectiva de liberdade cênica; possibilitar a estes(as) interpretar diversos papéis na mesma montagem e mais: perceber a construção da personagem não mais como algo fantástico ou místico, mas construído coletivamente no processo de montagem:

Percebemos que o personagem é uma redução do ator, e não uma figura que paira distante e flutua até ser alcançada por uns instantes de inspiração. Mas redução de que ator? Cada ser humano forma seu próprio personagem na vida real: ri de sua maneira própria, anda, fala, cria vícios de linguagem, de pensamento, de emoções: o enrijecimento de cada ser humano é o personagem que cada um cria para si mesmo. Porém, cada um é capaz de ver, sentir, pensar, ouvir, emocionar-se mais do que o faz no dia-a-dia. Uma vez libertado o ator de suas mecanizações cotidianas, estendidos os limites de sua percepção e expressão, este ator, assim liberto, reduz suas possibilidades àquelas exigidas pelas inter-relações nas quais desenvolve seu personagem (BOAL, 1980, pp. 182, 183).

Desta forma era possível em um mesmo espetáculo, ver diferentes atores revezando os papéis<sup>48</sup>, não para confundir o público (tão acostumado com o gênero dramático, novelístico, onde os atores e atrizes por vezes ficam marcados por terem desempenhado determinado papel), mas para que saindo do sistema coercitivo, (manipulador que usa a empatia e a emoção), passe a

---

<sup>48</sup> Com exceção do papel do protagonista: embora o sistema coringa tivesse influência do Teatro de Brecht, o trabalho na criação do protagonista seguia a lógica de Stanislavski. Fato inclusive que rendeu críticas negativas e positivas a Boal (SANCTUM, 2012). De Brecht, buscou a questão do distanciamento, quebrando a empatia *público-ator*. Em Stanislavski, a verdade cênica, o aprofundamento na criação da personagem, dentre outros aspectos, tanto de um, quanto de outro pensador (BOAL, 2014).

estimular atenção e capacidade crítica diante da cena, utilizando-se do teatro não mais como ópio que entorpece, mas como elemento libertador do ser humano, ser que constrói e reconstrói sua realidade.

Outro aspecto bem comum de relacionarmos à Arte de Representar é a vaidade humana que nos artistas, algumas vezes, parecem se sobressair mais, quando comparada a outras atividades humanas. Ao exercitar este sistema, o/a ator/atriz experimentava também um excelente exercício de ‘recolhimento de seu próprio ego’, uma vez que diversos/as atores/atrizes vivenciavam o mesmo papel que ele(a), não sobrando espaço para virtuosismos extremos ou vaidade exacerbada. Desta forma, o coletivo se sobrepunha ao individual, valorizando o trabalho conjunto em detrimento dos estrelismos, tão comuns nos meios teatrais. De certa forma, o fazer teatral tornava-se mais verdadeiro (BOAL, 1980).

Citando novamente sua experiência no Teatro Arena, Boal relata o seguinte:

Pedindo emprestada a frase a Brecht, estávamos mais interessados em mostrar “como são as coisas verdadeiras” do que em “revelar como verdadeiramente são as coisas”. Para isso, utilizávamos a fotografia e todos os seus esquemas. Da mesma forma, estávamos dispostos a utilizar o instrumental de qualquer outro estilo, desde que respondesse às necessidades estéticas e sociais de nossa organização como teatro atuante – isto é, teatro que procura influir sobre a realidade e não apenas refleti-la, ainda que corretamente. (Op.Cit, pp. 186, 187).

Mas o Curinga do TO já não é o mesmo. Aqui, embora possa interpretar diversos papéis, ele passa a ter uma função mais definida como mediador, mestre de cerimônias; aquele que servirá de elo entre a ação do palco e a plateia. É quem conduzirá, por exemplo, a dinâmica no Teatro Fórum, antes e depois da representação. Embora continue pautando-se nos mesmos princípios, a função e principalmente a liberdade cênica e de intervenção tornam-se mais amplas no TO.

A necessidade da existência do Sistema Coringa, tanto para o Arena, quanto para o Teatro do Oprimido, parte de uma divisão citada por Boal, que coloca o Teatro de duas formas distintas:

Os elencos ,..., dividem-se em clássicos e revolucionários. São clássicos não os que montam obras clássicas, mas os que procuram desenvolver e cristalizar um mesmo estilo através de seus vários espetáculos(...) Já o Teatro de Arena de São Paulo elabora a outra tendência, a do teatro revolucionário (...). O seu desenvolvimento é feito por etapas que não se cristalizam nunca e que se sucedem no tempo, coordenada e necessariamente. A coordenação é artística e a necessidade social. (BOAL, 1980, pp. 175 e 176).

Tentando estabelecer uma relação com a educação e considerando a contribuição de Paulo Freire quando trata da questão do oprimido (1987), podemos nos perguntar o que precisamos fazer para sairmos do papel de protagonistas da aula (que é a nossa cena), para que o educando sinta-se capaz de assumir também este papel? Em outras palavras, não se trata também de abdicar do

personagem que conduz o processo, mas estar aberto a que esse processo seja desenvolvido coletivamente, em igualdade de oportunidades.

Pegando emprestadas as definições de Boal (1980), questionemo-nos: queremos seguir um padrão *Clássico*, padronizado para qualquer tipo de situação? Ou estamos mais interessados em ser *Revolucionários*, considerando as relações e os processos dialéticos existentes no dia a dia?

### Teatro Fórum

Nascida de outra técnica utilizada por Boal em diferentes pontos do mundo - Teatro Simultâneo: onde a plateia dizia o que os atores em cena deveriam fazer para modificar o desfecho da história, na tentativa de amenizar ou resolver a opressão apresentada – o Teatro Fórum é uma das técnicas mais utilizadas pelos diferentes grupos de TO existentes nos cinco continentes (SANCTUM, 2012).

Agora, ao invés do espect-ator somente dizer o que os atores em cena devem mudar, ele próprio é que deve subir ao palco e atuar<sup>49</sup>.

Normalmente o Curinga inicia o espetáculo realizando a Desalienação Corporal, como que servindo de ‘aquecimento’ para o público.

Após este momento inicial, os atores apresentam o espetáculo, seguindo a mesma estrutura do ‘teatro tradicional’ (apresentação da situação e dos personagens, conflito(s), peripécia(s) e desfecho). Porém, este desfecho é sempre desfavorável ao oprimido – protagonista da peça. Em outras palavras, o oprimido é sempre derrotado no Teatro Fórum. Este modelo serve para que posteriormente, o Curinga provoque os(as) espect-atores(atrizes), perguntando: o que entenderam, quem identificaram como oprimido(a) e opressor(a), se havia algum(a) aliado(a) do(a) oprimido(a) em cena, dentre outras coisas.

E eis que chega o momento do espect-ator entrar em cena: o espetáculo recomeça<sup>50</sup> e a qualquer momento alguém da plateia pode dizer “para!” e a encenação é interrompida. Esta pessoa toma o lugar de um(a) dos(as) atores/atrizes e representa o que aquela personagem poderia fazer para resolver naquela cena para lidar com tal conflito. Se uma segunda pessoa quiser tomar o lugar

---

<sup>49</sup> A transição entre o Teatro Simultâneo e o Teatro Fórum é contada em detalhes: tanto por Boal (2014), quanto por Flávio Sanctum (2012).

<sup>50</sup> É possível observar atualmente, que em algumas situações, como por exemplo, nas II Jornadas Internacionais do TO (na UNIRIO, em 2014), o grupo não reinicia o espetáculo do princípio. Muitas vezes este é retomado diretamente da cena escolhida pelo(a) espect.-ator(atriz) para intervir.

desta, também pode. Ou ainda, se quiser tomar o lugar de outra personagem, buscando novas soluções para resolver o conflito proposto.

Interessante na mediação realizada pelo(a) Curinga, é que após a intervenção do(a) espectador(atriz), é perguntado ao público se aquela sugestão cênica seria viável também na realidade, considerando que o objetivo do TO é buscar formas de modificar uma realidade de opressão e não simplesmente fantasiá-la ou retratá-la somente (BOAL, 1980).

Mais importante até do que conseguir ou não resolver o conflito colocado pela peça, é perceber a oportunidade de exercitar nossa capacidade enquanto sujeitos do processo: de opinar, discutir, trocar com o outro, discordar, refletir, enfim, de sair do papel submisso colocado pelo sistema opressor, para assumir o de protagonista, ou ainda, pensando nas questões de importância da coletividade, aceitar o papel de coadjuvante, contracenando com pessoas que também desejam modificar sua realidade injusta, desigual e desumana (BOAL, 1980).

Desenvolver qualquer destas técnicas no contexto escolar pode ser algo possível, se considerarmos que:

Pela educação escolar democratizam-se os conhecimentos, sendo na escola que os trabalhadores continuam tendo a oportunidade de prover escolarização formal aos seus filhos, adquirindo conhecimentos científicos e formando a capacidade de pensar criticamente os problemas e desafios postos pela realidade social. (LIBÂNEO, 2013, p. 23).

Interessante ressaltar, que embora o TO trate de assuntos sérios e densos, sua abordagem pode ser extremamente lúdica, prazerosa e pode trazer leveza tanto para a aula, quanto para as relações interpessoais.

Percebe-se que independente de diversos fatores, todos somos, fomos ou nos sentimos, oprimidos em algum momento, muitas vezes sem assumirmos que estávamos sendo oprimidos. Em outros momentos até sem termos consciência disso. No mínimo, presenciamos o outro sendo oprimido. Isto se não estivemos também cumprindo outro papel: o de opressores.

Por outro lado todos nós temos capacidade criativa e de transformação da realidade à nossa volta. Uma visão de mundo que vem sendo compartilhada por Boal (1998), Fayga Ostrower (1977), dentre outros(as) autores(as), mas que também possui adeptos mais antigos:

Segundo Mário Pedrosa (1947), o artista é entendido não pela sua formação acadêmica, nem pela etnia ou grupo social a que pertence. A atividade artística, para ele, estende-se por toda a humanidade, independente dos elementos culturais estabelecidos em cada cultura ou contexto social; o impulso criador seria uma característica de todo e qualquer indivíduo (MOTTA apud RODRIGUES, 2013, p.120).

Embora as reações aos exercícios, às discussões em diferentes níveis, o repertório motor e a bagagem cultural que cada um traz e acumula ao longo dos anos, seja muito diferente de um grupo para os outros, a necessidade em se confrontar com problemas de ordem coletiva, mostra-se ponto importante em comum nas experiências com o TO em diferentes realidades. E se somos todos atores, como nos ensina Boal (1998), é imprescindível que possamos: dialogar, jogar, encenar, discutir, atuar uns com os outros, a fim de encontrar maneiras mais dignas de viver, seja na comunidade do Rio das Pedras, na Índia, ou qualquer outro local onde (ainda) exista opressão.

## **Diálogos e Reflexões**

Um dos principais motivos que levaram à escolha do TO como possibilidade de intervenção pedagógica, foi a percepção do quanto os pensamentos de Augusto Boal se afinam com os de Paulo Freire e de outros(as) autores(as).

O ponto em comum que mais chama a atenção – tanto em Boal (1980), quanto em Freire (1987), mas também presente de certo modo em: Moran, Maseto, Behrens (2000) e Denise B. Braga (2013), dentre outros como Libâneo (2013), Morin (2011), Rubem Alves (1984) e Cortella (2011) – é o princípio de considerar o universo de conhecimentos trazidos pelo educando, em contraposição a uma educação tradicional, castradora e opressora.

Quando Behrens (2000) nos fala de um paradigma emergente, vai ao encontro de uma concepção de educação para humanização - assim como Paulo Freire e Augusto Boal – e mais, trata da necessidade de modificarmos nossa visão de mundo – retilínea e cartesiana – para uma visão holística, que englobe o ser humano de forma integral.

O novo paradigma de ciência sustentado pelo advento da física quântica tomou-se fato marcante no século XX, em especial nas últimas décadas, com o desmoronamento da proposição newtoniana-cartesiana. Neste momento histórico, a tradicional visão cartesiana, que acompanhou todas as áreas do conhecimento no século XIX e grande parte do século XX, não dá mais conta das exigências da comunidade científica e da formação acadêmica dos estudantes exigida na sociedade moderna. A proposição mecanicista e reducionista que levou à fragmentação – à divisão - é um procedimento advindo do pensamento newtoniano-cartesiano, que vem sendo superado pelo paradigma da sociedade do conhecimento que propõe a totalidade. (p. 68).

Visão esta que dialoga diretamente com o que nos traz Fritjof Capra (2006) – autor também citado por Behrens (1999)- quando faz um paralelo entre a física quântica (que por si só refutou várias teorias da física tradicional) e o pensamento oriental da antiguidade (yin e yang, I Ching, dentre outros conceitos e princípios milenares), mostrando que há conexão entre elementos que

antes, eram vistos de forma isolada e que a visão sistêmica já praticada há séculos por monges e gurus no oriente tem fundamento concreto no modo de funcionamento do próprio Universo (CAPRA, 2006). Moran também demonstra pensar deste modo em relação à educação, quando diz que:

Nosso desafio maior é caminhar para um ensino e uma educação de qualidade, que integre todas as dimensões do ser humano. Para isso precisamos de pessoas que façam essa integração em si mesmas no que concerne aos aspectos sensorial, intelectual, emocional, ético e tecnológico, que transitem de forma fácil entre o pessoal e o social, que expressem nas suas palavras e ações que estão sempre evoluindo, mudando, avançando. (2000, p.15)

Encontrar tais afinidades nos discursos e na escrita de cada autor ganha importância ainda maior, quando conseguimos transpor para nossa prática pedagógica, atitudes necessárias e coerentes com o compromisso enquanto educadores progressistas (FREIRE, 1987 e BEHRENS, 1999), convictos da possibilidade de modificar uma realidade, enquanto sujeitos históricos que somos.

Quando Edgar Morin (2011) diz que precisamos de uma educação para a compreensão diante deste mundo complexo em que vivemos, é possível também estabelecer diálogos produtivos com Mário Sérgio Cortella (2013), Paulo Freire (1987) e em especial com Augusto Boal (1980), que tratam essencialmente da urgência dessa humanização. Novamente Moran (2000) parece traduzir em poucas palavras, todo este diálogo entre os pensadores que tanto contribuem com a educação:

Aprendemos realmente quando conseguimos transformar nossa vida em um processo permanente, paciente, confiante e afetuoso de aprendizagem. Processo permanente, porque nunca acaba. Paciente, porque os resultados nem sempre aparecem imediatamente e sempre se modificam. Confiante, porque aprendemos mais se temos uma atitude confiante, positiva, diante da vida, do mundo e de nós mesmos. Processo afetuoso, impregnado de carinho, de ternura, de compreensão, porque nos faz avançar muito mais. (p. 24)

Falar em afeto, compreensão, ternura, aparentemente poderia não ter aproximação com as questões referentes à aprendizagem. Porém, cada vez mais, tanto pela fundamentação teórica nas palavras de Paulo Freire (1987), Rubem Alves (1984), quanto dos outros autores e autoras citados(as), acrescentando a isso a própria prática diária junto aos educandos, fica mais claro não só que é possível, mas também, necessário construir coletivamente, o ambiente que propicie campo vasto para a aprendizagem. E neste sentido, o Teatro do Oprimido tem muito a contribuir. E perceber o quanto as preocupações de Boal se refletem (e se repetem) em outros(as) educadores(as), é reconfortante e pode ser um bom sinal de que este é um caminho belo a ser trilhado.

Frente às possibilidades apresentadas por todos os(as) autores(as) aqui citados(as), relacionando com a obra e pensamento de Augusto Boal e considerando o retorno obtido no decorrer da prática pedagógica, afirmo ser possível que continuemos insistindo numa educação para a humanização, para a libertação do ser humano.

Não há dúvidas de que, mais do que indagar se é possível ou não pensar numa educação para a humanização do ser através do uso do TO (sim, é possível), é perceber o quanto crescemos no decorrer de toda essa aprendizagem. Iniciamos o trabalho acreditando que estaríamos contribuindo com a formação dos educandos (e é verdade que contribuímos), e quando menos nos damos conta, parafraseando Paulo Freire (1987), aprendemos enquanto ensinamos e ensinamos enquanto aprendemos, dialeticamente e com uma satisfação imensa em participar ludicamente de todo este espetáculo<sup>51</sup>.

---

<sup>51</sup> Diferente da concepção de espetáculo que normalmente se emprega à palavra para conotar algo grandioso ou espalhafatoso, o termo Espetáculo na linguagem teatral significa tão somente o trabalho pronto para ser colocado em cena: com atores, sonoplastia, iluminação, cenários e figurinos; diferente de peça, que se refere ao trabalho quando ainda está somente no texto. Quando fazemos uma relação de nossa aula com um espetáculo, é no sentido de processo que envolve pessoas, presencialmente e ao mesmo tempo, com o caráter efêmero do teatro, da relação que ocorre naquele segundo, com aquelas pessoas. O sentido positivo dado à palavra traduz a grandiosidade em termos sensíveis.

## V. TRABALHO DE CAMPO

RELATÓRIO DAS ATIVIDADES PROPOSTAS EM AULA PARA A TURMA 1404 PELO PROFESSOR MARCEL C. DE SOUZA - MARÇO, ABRIL E MAIO<sup>52</sup> DE 2016:

### **Dinâmica proposta:**

Temos dois tempos seguidos de aula, uma vez por semana. A fim de garantir um equilíbrio entre as atividades propostas pela pesquisa e a aula de educação física segundo a expectativa dos alunos, combinamos que o primeiro tempo seria dedicado ao desenvolvimento das atividades mais voltadas para o Teatro do Oprimido (TO) e o segundo tempo, para a Educação Física. Embora tenha explicado a eles que em vários momentos estas duas formas de intervenção estariam integradas, eles entenderam que seria interessante fazer essa divisão como forma de “não perder a educação física”, uma vez que, aparentemente, em seu entendimento, o TO se apresenta como algo novo e que não “não faz parte da educação física”, mas, “tudo bem o professor usar em aula”.<sup>53</sup>

### **Sobre os espaços a serem utilizados:**

Nossa aula se desenvolveu principalmente em dois espaços: 1) Sala de aula e 2) Quadra; embora, diante da necessidade e da disponibilidade no dia, usamos também: 3) Auditório e 4) Pátio; Estes dois últimos somente em casos especiais. No caso do auditório, ficamos impossibilitados de usar no início, pois abrigavam uma série de materiais recém-chegados à escola; logo que o espaço ficou disponível, nossa escola recebeu uma professora de Música, que, impossibilitada de carregar todo seu material, incluindo aí instrumentos musicais, pediu para utilizar o auditório com todas as turmas. Deste modo, priorizamos começar as atividades em sala – considerando ainda que dividimos a quadra com outra turma e outro professor, então, realizar determinadas atividades que exigem um pouco mais de concentração e desprendimento do aluno na presença de outros que não estão no mesmo processo, poderia gerar timidez. E no segundo momento da aula, fomos para a quadra. Uma vez ao mês temos uma aula integrada com esta outra turma; neste dia em especial a aula foi realizada inteiramente na quadra.

### **Defasagem: Planejamento X Aplicação**

Desde o primeiro dia em que experimentamos aplicar as atividades propostas pela pesquisa, tivemos clareza de que seria muito difícil seguir à risca o que estava planejado. Em outras palavras, se inicialmente esperávamos aplicar aproximadamente seis (6) atividades por dia, tivemos que diminuir pela

<sup>52</sup> Em função da turma escolhida para a pesquisa ter começado o ano sem ‘professora regente de turma’ (PEF), só pudemos iniciar em Março.

<sup>53</sup> Falas retiradas dos discursos dos alunos, logo nas primeiras aulas.

metade; há que se considerar aqui a faixa etária em que estamos atuando, sua dificuldade inicial de se concentrar nas atividades, o número grande de alunos na turma e talvez, a animação frente ‘ao novo’ que pode gerar, em alguns momentos, agitação espontânea.

Outro dado a ser comentado, foi o atraso no cronograma, pois a turma iniciou o ano letivo sem professora de turma, o que custou a eles um mês sem aula, só iniciando de fato na primeira semana de março – momento de chegada da nova professora. Diante de tal situação, começamos a aplicação da pesquisa com o mesmo atraso, procurando seguir a progressão pedagógica proposta, mas terminando o processo em maio, ao invés de terminar no mês de Abril. Avaliamos - professor e alunos, que mesmo com tal atraso, o processo foi proveitoso e produtivo.

<b>RELATO POR DIA DE AULA</b> <sup>54</sup>
<p><b>1º dia:</b> <u>7/03</u> – <b>Conversa Inicial</b> sobre a pesquisa e consulta sobre a possibilidade de realizarmos a entrevista na semana seguinte. Neste primeiro dia, com aproximadamente 8 alunos em sala, considerando que este foi o primeiro dia letivo deles na escola. Por estarem sem professora Regente de Turma (P II), iniciaram suas atividades com atraso de quase um mês em relação às outras turmas, o que também atrasou em alguns dias nosso cronograma.</p>
<p><b>2º dia:</b> <u>14/03</u> – <b>Entrevista 1</b> e Início das Atividades, já com a turma toda presente.</p> <p><u>Atividades:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Em sala – a) Adaptação de “Ao Contrário de Jackson” - “Caretá/pose”.</li> <li style="padding-left: 40px;">- b) Roda de Nomes.</li> </ul> <p><i>obs: Neste dia em especial, pelo tempo que utilizamos fazendo a entrevista, fizemos a aula toda em sala.</i></p> <p>Entrevista: Cada aluno(a) recebeu sua folha individual com um total de 10 questões, todas de múltipla escolha, referentes à sua percepção sobre a violência. Ao final do bimestre, repetimos o mesmo procedimento, para aferir se houve mudança em tal percepção.</p>
<p><b>3º Dia:</b> <u>21/03</u> – Exposição ‘teórica’, em sala, com utilização do quadro, sobre o Teatro do Oprimido (TO), Augusto Boal (criador do TO) e a integração com a Educação Física Escolar (EFE).</p> <p><u>Atividades:</u></p> <p><b>- Em sala:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Roda de Nomes e sonhos</li> </ul>

<sup>54</sup> Descrição das atividades, explicando o desenvolvimento de cada uma, no Apêndice 4 (p. 125).

b) Zip, Zap, Bop

*obs: Aproveitando um pequeno episódio ocorrido durante a atividade, problematizamos sobre a forma como falamos uns com os outros. Ser agressivo com o colega, na fala, poderia ser considerado, também, uma forma de violência?*

*Obs 2: Importante ressaltar que tais intervenções ‘fora da atividade’ estão previstas desde o início do processo, como forma de auxiliar na reflexão acerca do tema violência, bem como no trabalho de ‘desnaturalização’ da violência através da problematização e questionamento da/na realidade do(a) aluno(a).*

**- Em quadra:**

“Aula Livre” – Colocamos diversos materiais à disposição dos alunos e orientamos a que se dividissem em grupos, de acordo com a atividade que quisessem praticar: as atividades eleitas foram: Futsal, Basquete e Arcos (Bambolês).

**4º Dia:** 28/03

**Atividades em quadra:**

- a) Pique-Nome;
- b) Grito / Sussurro;
- c) “Bons Dias” - Mímica do “Gosto/ não gosto”.

**5º Dia:** 4/04 – AULA INTEGRADA<sup>55</sup>

**Em Quadra:**

**Relato**

Eu e prof. Ronaldo, uma vez por mês, realizamos uma aula integrada, em que ele compartilha com ‘minha turma’ (1404) o que vem trabalhando com a ‘dele’ (1504) e vice versa.

No caso desta aula em específico, falou sobre a história da escravidão dos negros no Brasil, explicando sobre os Quilombos, o feitor e o Capitão do Mato. O jogo proposto pelo professor, foi o denominado “Negro Fugão”, em que a maior parte dos alunos e alunas fazia o papel (personagem) de escravos(as) fugitivos(as), enquanto outros dois (um menino e uma menina), seriam os Capitães do Mato – sujeitos que na história eram responsáveis por capturar os fugitivos. O formato do jogo, parecido com “Pique-Baleia” ou “Mamãe-na-rua”, em que as crianças devem atravessar uma área pré-determinada sem serem pegos.

O diferencial, é que a atividade foi contextualizada com a história contada no início da aula.

Num segundo momento, ainda na parte do Prof. Ronaldo, os alunos trabalharam em duplas o fundamento da Ginga, usado na capoeira, ao som do berimbau e do atabaque.

<sup>55</sup> Por tratar-se de um dia de aula diferenciada, julguei pertinente fazer um relato mais detalhado, tentando demonstrar que o direcionamento dado à aula, permaneceu inalterado, embora neste dia, tenhamos contado com ‘outros atores em cena’, além dos que já participavam com frequência, no decorrer do processo, em outros dias.

Na segunda parte da aula, compartilhei com eles algumas atividades do TO:

1ª – Aproveitando a formação em duplas, uma adaptação do “Bons Dias”. Inicialmente, o aluno se apresenta ao colega à sua frente apertando sua mão e usando a fala (verbal). Depois, no formato como é feito no TO, através da mímica e sem uso de linguagem verbal. Ou seja, sem usar a fala, eles deveriam contar ao outro uma coisa que gostam muito de fazer. Depois que o colega descobrisse, passariam à mímica de uma coisa que não gostam..

*Obs: Aproveitamos a formação em dupla, já proposta pelo prof. Ronaldo e, ao mesmo tempo, realizamos uma atividade de integração, lembrando que era ‘um dia diferente’, com duas turmas que normalmente não se relacionavam naquele espaço, embora sempre o dividissem. Diversos alunos e alunas ainda não conheciam os(as) colegas.*

Após esta atividade, cada dupla se juntou à outra dupla, formando um quarteto e, juntos, deveriam produzir corporalmente uma imagem (como se estivessem numa foto), referente a uma cena de violência que eles tenham presenciado em suas vidas, ou algo que tenham visto na TV.

Depois, esse quarteto juntou-se a outro, mostrando em imagem a situação inversa, onde não haveria violência (segundo a percepção deles mesmos).

Finalizando, fizemos dois grandes grupos, em que cada um deveria representar uma imagem, demonstrando corporalmente, uma situação de transição, partindo da violência rumo a não violência.

*Obs2: Estas atividades citadas acima fazem parte da técnica denominada **Teatro Imagem**.*

**6º Dia:** 11/04

**Atividade em Quadra:**

a) Continuação da Desalienação Corporal:

- Ao Contrário de Jackson (acrescentando outros estímulos);
- Sim, sim / Não, não

b) Jogo do espelho (em duplas).

*Obs: Dia bastante difícil, em que não conseguimos desenvolver muito bem as atividades.*

**7º Dia:** 18/04 – Não tivemos atividade – *Licença Médica*

*obs: Fiquei de licença médica do dia 12 ao dia 19/04. Motivo: Zica Vírus.*

**8º Dia:** 25/04

**Atividades no Auditório**

a) “Quem tá aí?” – Atividade sensorial.

b) Trios de Imagens sobre Violência;

- c) Interpretação da turma sobre cada Imagem apresentada;
- d) Roda de conversa final: ‘o que foi visto?’ ‘Acontece no dia a dia ou só em filmes?’ ‘Eu fui personagem de alguma dessas imagens?’ ‘Como opressor ou oprimido?’

**Atividade em quadra:**

“Aula Livre” – Colocamos diversos materiais à disposição dos alunos e orientamos a que se dividissem em grupos, de acordo com a atividade que quisessem praticar: as atividades eleitas foram: Futsal, Vôlei em círculo (recorde), queimado e corda.

*Obs: Este, talvez pela possibilidade de uso do auditório, aparentemente foi o dia mais produtivo até o momento, em que a participação dos educandos foi mais veemente.*

**9º Dia:** 02/05

**Atividade em Sala:**

- a) Apresentação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); explicação sobre o que é o estatuto, em que ano ele foi criado, sua importância na proteção de crianças e adolescentes, dentre outras explicações;
- b) Conversa sobre a relação dos alunos com os professores, em relação ao respeito; sobre a importância de ouvir o outro, seja ele educando ou professor(a).

**Atividades no Auditório:**

Exercício da Concentração através do “sentir o que se toca”<sup>56</sup>, adaptado e mesclado com atividades já existentes na EFE.

- a) Jogo dos estímulos
- b) ‘Pique esconde de cego’
- c) “Cadê você”
- d) “Imagens da Paz”.

**10º Dia:** 09/05

**Atividade somente em Sala:**

- a) Conversa Inicial sobre a importância da valorização da escola por parte do educando, sobre o direito à educação, fazendo relação com o Estatuto da Criança e do Adolescente;
- b) “Sim, Não e Por que”;

<sup>56</sup> **Sentir o que se toca** é uma das categorias elencadas por Augusto Boal em seus jogos e exercícios (BOAL, 1998).

- c) Estética do Oprimido: “Desenho dupla face” – de um lado do papel a violência; do outro a ‘não violência’.
- d) Exposição interna somente entre os alunos e alunas da turma.
- e) Troca de impressões sobre o que foi desenhado (impressão sobre si mesmo) e visto na ‘exposição’ (impressão sobre os trabalhos dos colegas).

**11º Dia:** 16/05

**No Auditório:**

Culminância de todo o processo: TEATRO IMAGEM

- a) Dividimos a turma em três grupos (1, 2 e 3); Explicação Inicial sobre Teatro Imagem e Espect-Ator.
- b) Inicialmente o Grupo 1 serviria de ‘Massa’, aquele que seria moldado pelo grupo 2; este por sua vez, deveria moldar o 1º, representando uma situação de violência; enquanto isso, o grupo 3, assumia o papel de “Espect-Ator”: deveriam observar o processo e ao final, com as ‘estátuas prontas’, comentar o que entenderam da ‘cena’, propor mudanças, críticas, etc.
- c) Na segunda fase do processo, o Grupo 1 passa a ser espect-Ator, o 2: o grupo que será moldado e o grupo 3, os “escultores”. Só que dessa vez, a imagem pedida foi “Não Violência”.
- Obs: Interessante observar que, comparando com a fase anterior, os(as) alunos(as) tiveram muito mais dificuldade que antes. Este fator será tema em nossa roda de conversa na aula seguinte.*
- d) Terceira fase: Grupo 1 assume o papel de escultor, grupo 3, as estátuas e grupo 2, espect-ator. A Imagem pedida, talvez a mais difícil de todas, foi a de transição, ou seja, do momento em que algo acontece para contribuir que as pessoas saiam da situação de violência, para a Não Violência. De modo interessante, o grupo propôs sem muita demora, que “a saída”, era a Religião. O que gerou um certo ‘burburinho’ do grupo de espect.-atores e possibilitou que problematizássemos questões acerca da religião, do preconceito e da dificuldade em respeitar a opção do outro. Questionamos também, se a religião seria a única ‘situação de transição’. Outras escolhas como “Esporte, Arte, Ler, Estudar e Escola” foram citadas.
- e) Roda de conversa: avaliação sobre tudo que foi feito, recapitulação da ordem de imagens que foi pedida e executada e considerações dos(as) alunos(as).

**Na Sala:**

- a) Consulta sobre as produções feitas na aula anterior (desenhos), para saber quem gostaria de expor em um corredor da escola. Após a aula, os desenhos foram expostos com uma linha amarela perfurando cada um dos desenhos, ficando pendurados entre uma pilastra e outra, de forma que fosse possível vislumbrar os dois lados da folha que foram desenhados (vide explicação na aula do

dia 9/05).

b) Adaptação do Teatro Imagem: a fim de reforçar ainda mais, a ideia de demonstrar corporalmente o que estava sendo discutido, cada grupo foi chamado a frente e dessa vez, cada aluno(a) deveria, rapidamente, executar os três momentos trabalhados anteriormente no palco: “violência, não violência e transição”.

*obs: Tomando como referência explicações do próprio Augusto Boal (1998), esse momento de transição é importantíssimo, uma vez que o TO é um ensaio para os enfrentamentos do dia a dia, se representarmos somente os dois extremos (violência x paz; negativo x positivo; etc), estaremos reforçando a ideia de que ‘tudo é assim mesmo, temos que aceitar’. Enquanto que, quando ensaiamos o que fazer para sair da situação de opressão para uma situação sem a opressão, enfrentamos o conflito, coletivamente, discordando e concordando, trocando, dialogando, enfim, ensaiando para a ação. Acreditamos que muito da força do TO esteja justamente em buscar na cena, elementos que nos instrumentalizam para a vida real. Ainda que esta não se torne mais fácil para os educandos, ao menos pode ser que se sintam mais empoderados, autônomos e com mais capacidade de trabalhar coletivamente frente a uma opressão.*

*Obs 2: Se estivéssemos num grupo ou numa oficina a longo prazo, a própria escolha da religião seria algo a se questionar como momento de transição. Porém, tanto pelo pouco tempo de atividade, quanto pela espontaneidade com que surgiu a ‘solução’, entendemos ser legítima a escolha deles, respeitando e exercitando o olhar generoso e a amorosidade citada por Paulo Freire (1979).*

**12º dia:** 23/05

**Na Sala:** Encerramento

a) Entrevista 2

b) Roda de conversa: avaliação de todo o processo.

**Na quadra:**

Aula Livre.

## **Análise / Tratamento de Dados:**

### 1. Sobre as famílias dos educandos participantes da pesquisa:

No início do ano letivo de 2016, tivemos acesso, através da secretaria da escola, com a devida autorização da coordenação pedagógica, às fichas dos alunos, referentes às suas matrículas na escola.

Destas fichas, retiramos as informações que serão apresentadas abaixo, somente a título de conhecermos um pouco mais da realidade familiar em que vivem os educandos, participantes da pesquisa. Não como justificativa para qualquer tipo de comportamento negativo da parte deles, mas para que consigamos enxergar um pouco mais de perto e, principalmente, com um olhar mais humanizado sobre nossos(as) alunos(as), pois acreditamos que: quanto mais nos aproximamos das pessoas, maiores as chances de nos sensibilizarmos e as compreendermos, vendo-as como seres humanos, cidadãos, nunca somente como números para uma pesquisa.

Escolhemos três aspectos a serem observados: 1) Bairro, 2) Responsáveis em que o nome aparece na ficha de cadastro (se constam nomes de pai e mãe, ou somente mãe) e 3) Grau de instrução dos responsáveis. Tais indicativos são demonstrados no quadro a seguir:

Dados Sobre as Famílias dos(as) Alunos(as) participantes da Pesquisa (31 alunos) <sup>57</sup>
<p><b>1) BAIRRO</b></p> <p><u>Nº de Alunos – Bairro em que residem</u></p> <p>7 - Rio das Pedras</p> <p>8 – Itanhangá</p> <p>7 – Jacarepaguá</p> <p>7 – Anil</p> <p>2 – Não consta endereço na ficha.</p>
<p><b>2) RESPONSÁVEIS NO CADASTRO DA ESCOLA</b></p> <p><u>Nº de Alunos – Informações na Ficha de Cadastro</u></p> <p>27 – Nomes de Pai e Mãe Constam na Ficha</p> <p>4 – Somente o nome da Mãe aparece na ficha.</p>

<sup>57</sup> Importante ressaltar: dois alunos foram transferidos de turma antes de realizarmos a entrevista 1. Por isso a diferença entre os cadastros e a entrevista, de 31 para 29 alunos(as).

### **3) GRAU DE INSTRUÇÃO DOS RESPONSÁVEIS**

#### Nº de Responsáveis – Grau de Instrução dos mesmos

18 – Ensino Fundamental Incompleto

18 – Ensino Fundamental Completo

2 – Analfabeto

7 – Ensino Médio Completo

12 – Não consta informação na Ficha.

Com o intuito de clarear ainda mais as informações acima, situando o leitor sobre o local onde a pesquisa foi realizada, citamos outra educadora que realizou também sua pesquisa no mesmo bairro, mas em escola vizinha:

A escola onde foi realizada a presente pesquisa situa-se em Rio das Pedras, uma comunidade menos favorecida materialmente, localizada na Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro entre os bairros Itanhangá, Jacarepaguá e Anil. Segundo dados aferidos do Censo de 2010 e fornecidos pelo Instituto Pereira Passos, sua população na época da contagem era 63.484 habitantes (CORRÊA, 2015, pp. 14 e 15).

#### **1.1. Análise Parcial - Sobre as famílias dos educandos participantes da pesquisa:**

A primeira informação que, de certo modo, pode surpreender a todos nós, é perceber que apenas sete (7) alunos(as) da turma residem no bairro em que estudam. Isto se dá, provavelmente, pela forma de organização atual em que as escolas municipais vem sendo divididas, pouco a pouco, no município do Rio de Janeiro. São elas: Educação Infantil, Casas de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos), Fundamental 1 (4º, 5º e 6º anos – este último em caráter experimental) e Fundamental 2 (7º a 9º anos). Como tal sistema ainda não foi totalmente implantado, a realidade da escola aqui analisada, atende crianças do primeiro (1º) ao quinto (5º) anos. Ainda assim, é possível perceber que a escola recebe muitos alunos vindos de outras escolas, inclusive de fora do município e até do estado, considerando também que o Rio das Pedras frequentemente recebe pessoas vindas das regiões Norte e Nordeste do país.

Embora a informação, por si só, não defina questões sobre o nível de violência na escola, é interessante observar que pode ser fator significativo no que diz respeito quanto à percepção que cada um(a) tem da violência, principalmente na questão da entrevista que pergunta sobre ‘a violência em seu bairro’.<sup>58</sup>

<sup>58</sup> Os dados sobre a entrevista 1 podem ser lidos no Item 2 deste mesmo capítulo.

Importante olharmos para os dados com cuidado, sem interpretações levianas ou conclusões precipitadas. Por ser uma pesquisa que propõe integração entre as questões qualitativas e quantitativas, há de se ter um olhar criterioso, compreendendo que cada perfil familiar é muito mais amplo e complexo do que poderia ser demonstrado numa ficha de cadastro escolar.

Ressaltamos mais uma vez, que tal aproximação com tais informações, vai ao encontro da proposta de educação humanizada colocada em todo o trabalho, servindo para conhecermos ainda mais os atores e atrizes desta pesquisa-ação.

Outro conjunto de dados que poderia surpreender quem tenha uma visão preconceituosa (no sentido literal, de quem forma um conceito antes de conhecer), ou presa ao senso-comum, sobre as famílias da população de baixa renda, diz respeito ao número de vinte e sete (27) alunos(as) terem em suas fichas, os nomes tanto da mãe, quanto do pai. Muitas vezes criamos em nossa mente (influenciados por outros fatores, como o que é veiculado na TV, por exemplo), a imagem de que a maioria das crianças 'são criadas' somente pela mãe. Não que este também não seja um dado verdadeiro, considerando ainda que o fato de aparecerem os nomes de mães e pais nas fichas, não significa, necessariamente, que estes estejam presentes nas vidas das crianças.

Porém, observando também no dia a dia da escola, podemos perceber que grande parte dos alunos é recebida no horário de saída tanto por mães, quanto por pais. Embora o número de mulheres seja sempre maior, o de homens também se mostra significativo.

Quanto ao grau de instrução, percebemos que a maioria possui até o ensino fundamental, completo ou não. Informação que também não encontra relação direta com as questões referentes à violência. Importante considerar que muitos destes responsáveis, provavelmente, saíram de suas cidades nas regiões norte ou nordeste, em busca de uma vida melhor no Rio de Janeiro. Isso inclui a escolarização das crianças. Seguindo tal observação, não é difícil imaginar que muitas destas pessoas, tiveram que abandonar suas formações escolares por questões de sobrevivência e trabalho. A perspectiva de que o(a) filho(a) possa estudar e não ter que abandonar por trabalho, já pode ser considerado, por si só, uma atitude em prol da criança. O que, de certa forma, pode ser considerada uma atitude que contribui em longo prazo com uma cultura de não violência, uma vez que acreditamos que o processo de escolarização e os diversos avanços pedagógicos que, pouco a pouco, vão se estabelecendo nas escolas, podem contribuir com esta cultura. E mesmo diante de diversos problemas, podemos observar que os responsáveis ainda possuem a expectativa de que a escola pode ser um caminho viável para que seus filhos possam ter uma vida melhor.

Como dito inicialmente, esta análise não possui o intuito de relacionar as informações referentes à vida das crianças com as questões da violência no ambiente escolar, mas sim, conhecer mais de perto os(as) protagonistas deste enredo, tão complexo, que exige cuidado e sensibilidade no

olhar. Sem essa cautela, corremos o risco de querer trazer soluções prontas, para problemas que imaginamos que eram de um jeito e que por não olharmos a fundo, acabamos nos equivocando.

Dialogando tanto com Paulo Freire (1987), quanto com Augusto Boal (1980), é preciso antes de qualquer ação, conversar, observar, conhecer quem são as pessoas interessadas na situação. Deste processo dialético e criterioso é que poderemos intervir de forma eficiente para auxiliar numa possível melhoria na vida de nossos educandos.

## 2. Sobre a Entrevista nº 1:

### ENTREVISTA 1 <sup>59</sup>

1. Você gosta da escola?  
(22)<sup>60</sup> Sim, sempre ( 2 ) Não, odeio ( 1 ) Quase sempre ( 4 ) as vezes
2. Você tem amigos ou amigas na escola?  
(13) Sim, muitos (11) Sim, alguns ( 4 ) Sim, apenas um(a) (1) Não tenho
3. Você tem uma boa relação com as professoras e professores?  
(13) Sim, com todas(os) (12) Com alguns ( 3 ) Com apenas um(a) ( 1 ) Não tenho
4. Você considera seu bairro um local violento?  
(10) Sim, muito ( 2 ) Um pouco ( 7 ) As vezes ( 7 ) Não considero  
  
(3) não responderam.
5. Você percebe violência na sua escola?  
(6) Sim, sempre (3) Sim, as vezes (4) quase nunca (12) Não percebo  
  
(2) não responderam.
6. Você percebe violência em sua turma?  
(2) Sim, sempre (3) Sim, as vezes (5) quase nunca (16) Não percebo  
  
(3) não responderam.
7. Você já sofreu algum tipo de violência na escola?  
(1) Sim, várias vezes ( 1 ) Sim, algumas vezes ( 2 ) Sim, uma vez (23) Não, nunca sofri  
  
(2) não responderam.
8. Marque um X nas coisas que você considera como sendo uma violência:  
(15) Professor(a) gritar com um(a) aluno(a);  
(17) Um(a) aluno(a) gritar com o(a) outro(a);  
(15) Um(a) professor(a) segurar pelo braço com força;  
(21) Brincar de luta na hora do recreio;  
(14) Debochar de um(a) colega na frente da turma;

<sup>59</sup> Total de 29 Alunos e alunas entrevistados(as).

<sup>60</sup> Os números entre parênteses representam o número de educandos que optaram por essa resposta;

- (10 ) Debochar de um(a) professor(a) na frente da turma;  
 ( 14 ) Bater nos colegas toda vez que é contrariado(a);  
 (12 ) Ameaçar outro(a) aluno(a), dizendo que vai bater nele(a);  
 (13 ) pegar um objeto do(a) outro(a) sem a permissão dele(a);  
 (11 ) Responder à professora (ou ao professor) de forma grosseira;  
 (12 ) Quebrar mesas, cadeiras ou outros objetos na escola;  
 (14 ) Debochar de um(a) colega pela internet, sabendo que outros alunos vão ver;
9. Você conhece o Estatuto da Criança e do Adolescente?  
 ( 2 ) Sim, conheci na escola ( 3 ) Sim, conheci em casa ( 4 ) Já ouvi falar ( 16 ) Não conheço  
 (3) não responderam.
10. Você acredita que é possível combater a violência na escola?
- (7 ) Sim, com certeza ( 2 ) Acho que sim, mas acho difícil  
 (5 ) Acho que sim, mas não sei como (12 ) Não, acho que não tem jeito.
- (2) não responderam.

### **2.1. Análise Parcial - Sobre a Entrevista nº 1:**

Podemos perceber que grande parte da turma: gosta da escola, tem amigos e relaciona-se bem com os professores. Porém, ao introduzir a questão da violência, os números começam a ficar mais divididos. Tal resultado em relação ao bairro pode, talvez, ser mais bem compreendido, ao analisarmos as fichas de cadastro, mostrando que a turma não concentra residência no Rio das Pedras.

Quando a pergunta é sobre violência na escola ou em sala, a maioria declara que não percebe. Isso se reforça quando questionamos se a pessoa já sofreu violência na escola.

Interessante observar, na questão de nº 8, o que cada um considera violência ou não e algo que chama muito a atenção, é que boa parte da turma, considera brincar de luta no pátio como uma violência, enquanto um número menor considera outras atitudes, o que talvez fosse diferente em outros grupos, de estudantes mais velhos ou de adultos. Talvez, tal resultado, possa estar atrelado a dois fatores:

- a) situações que eles veem com mais frequência; e
- b) situações em que eles são mais chamados a atenção no dia a dia ou que veem outros colegas serem chamados atenção com mais frequência.

De todo modo são apenas hipóteses e aprofundar tais respostas exigiria uma continuação da pesquisa de forma mais minuciosa.

3. Sobre a Entrevista nº 2:

## ENTREVISTA 2

1. Você gosta da escola?  
(24) Sim, sempre ( 3 ) Não, odeio ( ) Quase sempre ( 5 ) as vezes
2. Você tem amigos ou amigas na escola?  
(19) Sim, muitos (11 ) Sim, alguns ( 1 ) Sim, apenas um(a) ( ) Não tenho  
(1) Não respondeu
3. Você tem uma boa relação com as professoras e professores?  
(20 ) Sim, com todas(os) ( 7 ) Com alguns ( 2 ) Com apenas um(a) ( 3 ) Não tenho
4. Você considera seu bairro um local violento?  
( 8 ) Sim, muito (10 ) Um pouco ( 6 ) As vezes ( 8 ) Não considero
5. Você percebe violência na sua escola?  
(3) Sim, sempre (15) Sim, as vezes ( 8 ) quase nunca (6) Não percebo
6. Você percebe violência em sua turma?  
(3) Sim, sempre ( 9 ) Sim, as vezes (9) quase nunca (11) Não percebo
7. Você já sofreu algum tipo de violência na escola?  
(3) Sim, várias vezes ( 1 ) Sim, algumas vezes ( 8 ) Sim, uma vez (18) Não, nunca sofri
8. Marque um X nas coisas que você considera como sendo uma violência:  
(25 ) Professor(a) gritar com um(a) aluno(a);  
(20 ) Um(a) aluno(a) gritar com o(a) outro(a);  
(26) Um(a) professor(a) segurar pelo braço com força;  
(19) Brincar de luta na hora do recreio;  
(19) Debochar de um(a) colega na frente da turma;  
(21) Debochar de um(a) professor(a) na frente da turma;  
(26) Bater nos colegas toda vez que é contrariado(a);  
(28) Ameaçar outro(a) aluno(a), dizendo que vai bater nele(a);  
( 8 ) pegar um objeto do(a) outro(a) sem a permissão dele(a);  
(25) Responder à professora (ou ao professor) de forma grosseira;  
(17 ) Quebrar mesas, cadeiras ou outros objetos na escola;  
(26) Debochar de um(a) colega pela internet, sabendo que outros alunos vão ver;
9. Você conhece o Estatuto da Criança e do Adolescente?  
(14) Sim, conheci na escola ( 3 ) Sim, conheci em casa ( 5 ) Já ouvi falar ( 8 ) Não conheço (2) não responderam.
10. Você acredita que é possível combater a violência na escola?  
(18) Sim, com certeza ( 6 ) Acho que sim, mas acho difícil

(1) Acho que sim, mas não sei como ( 5 ) Não, acho que não tem jeito. (2) não responderam.

**3.1. Análise Parcial - Sobre a Entrevista nº 2:**

Em relação às respostas da Entrevista 2, é importante ficar claro que no decorrer das atividades, entre a primeira e a segunda entrevista, em momento algum houve ensaio ou treinamento específico pensando nessas respostas. O que se fez, até porque optamos por não ler as

respostas da primeira entrevista no decorrer do processo, foi problematizar a violência como um todo, pensando especialmente no contexto escolar e em específico, nas situações trazidas pelos educandos. A ideia de não ler as respostas anteriormente era justamente para não influenciar no andamento das atividades, correndo-se o risco de direcionarmos a pesquisa.

Nesta segunda entrevista, percebemos que os itens gerais relacionados à escola, amigos, relação com os professores e percepção da violência no bairro em que vivem, sofreram poucas alterações, embora seja possível enxergar, ainda que sutilmente, um aumento na percepção da violência, já na pergunta sobre o ‘seu bairro’.

Mas ao começar a especificar mais, tratando da escola e da sala de aula, fica mais nítido o aumento dessa percepção. Não que antes ninguém percebesse o que acontece à sua volta, mas considerando principalmente a questão de número oito (8), em que as situações são colocadas, podemos conjecturar, que muita coisa antes percebida como banal, normal, do dia a dia, provavelmente passaram a serem vistas como indícios de violência, quando não, atos violentos.

Outras duas perguntas que chamam bastante atenção, são as duas últimas (nove e dez), em que percebemos um aumento significativo no número de crianças que agora dizem ter conhecimento sobre o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), e também no que diz respeito à esperança de que é possível combater a violência na escola.

É claro que continuaremos lutando para que os cinco alunos (ou alunas) que continuam não acreditando nessa possibilidade, tenham nossa sensível atenção, pois é de se preocupar quando uma criança de 10 ou 11 anos responde não acreditar que é possível mudar algo negativo. Ainda assim, percebemos que esse número também diminuiu. O que avaliamos como algo positivo e que talvez o processo envolvendo TO e EFE, tenha realmente feito diferença no que diz respeito à reflexão dos educandos.

#### 4. Comparando as entrevistas, quais as semelhanças e diferenças?

A primeira informação, importante de ressaltar, é que há uma pequena diferença no número total de alunos(as) que respondeu às entrevistas. Vinte e Nove (29) responderam à Entrevista 1 (E1) e Trinta e Dois (32) à Entrevista 2 (E2). Optamos por não ‘cortar’ nenhum aluno(a), por entendermos ser relevante para a pesquisa, ouvir a cada educando presente durante o processo, mesmo os(as) que se inseriram durante o processo. Ainda assim é possível observar diferenças significativas entre E1 e E2.

## Comparação da Primeira Entrevista com a Segunda, em números<sup>61</sup>:

PERGUNTAS:

RESPOSTAS: E1<sup>62</sup> / E2

### 1. Você gosta da escola?

E1 – (22)<sup>63</sup> Sim, sempre ( 2) Não, odeio ( 1) Quase sempre ( 4) as vezes

E2 - (24) Sim, sempre ( 3) Não, odeio ( ) Quase sempre ( 5) as vezes

### 2. Você tem amigos ou amigas na escola?

E1 - (13) Sim, muitos (11 ) Sim, alguns ( 4) Sim, apenas um(a) (1) Não tenho

E2 - (19) Sim, muitos (11 ) Sim, alguns ( 1) Sim, apenas um(a) ( ) Não tenho (1) Não respondeu

### 3. Você tem uma boa relação com as professoras e professores?

E1 - (13) Sim, com todas(os) (12 ) Com alguns ( 3 ) Com apenas um(a) ( 1 ) Não tenho

E2 - (20) Sim, com todas(os) ( 7 ) Com alguns ( 2 ) Com apenas um(a) ( 3 ) Não tenho

### 4. Você considera seu bairro um local violento?

E1 - (10) Sim, muito (2) Um pouco ( 7) As vezes ( 7) Não considero

E2 - (8) Sim, muito (10 ) Um pouco (6) As vezes ( 8) Não considero

### 5. Você percebe violência na sua escola?

E1 - (6) Sim, sempre ( 3 ) Sim, as vezes ( 4 ) quase nunca (12 ) Não percebo (2) não responderam.

E2 – (3) Sim, sempre (15) Sim, as vezes ( 8 ) quase nunca (6) Não percebo

### 6. Você percebe violência em sua turma?

E1 - ( 2 ) Sim, sempre ( 3 ) Sim, as vezes ( 5 ) quase nunca (16 ) Não percebo (3) não responderam.

E2- (3) Sim, sempre ( 9 ) Sim, as vezes (9) quase nunca (11) Não percebo

<sup>61</sup> Número de alunos(as) que marcou a determinada questão.

<sup>62</sup> LEGENDA: E1 = Entrevista nº 1, realizada no início de Março; E2 = Entrevista nº 2, após a aplicação das atividades, problematização de situações, rodas de conversa e reflexões, ao final de Maio.

<sup>63</sup> Os números entre parênteses representa o número de educandos que optou por essa resposta;

## Comparação Da Primeira Entrevista Com A Segunda - Continuação:

### 7. Você já sofreu algum tipo de violência na escola?

**E1** - (1) Sim, várias vezes ( 1) Sim, algumas vezes (2) Sim, uma vez (23) Não, nunca sofri (2) não responderam.

**E2** - (3) Sim, várias vezes ( 1) Sim, algumas vezes (8) Sim, uma vez (18) Não, nunca sofri

### 8. Marque um X nas coisas que você considera como sendo uma violência:

<b>E1</b>	<b>E2</b>
(15) Professor(a) gritar com um(a) aluno(a);	(25)
(17) Um(a) aluno(a) gritar com o(a) outro(a);	(20)
(15) Um(a) professor(a) segurar pelo braço com força;	(26)
(21) Brincar de luta na hora do recreio;	(19)
(14) Debochar de um(a) colega na frente da turma;	(19)
(10) Debochar de um(a) professor(a) na frente da turma;	(21)
( 14) Bater nos colegas toda vez que é contrariado(a);	(26)
(12) Ameaçar outro(a) aluno(a), dizendo que vai bater nele(a);	(28)
(13) pegar um objeto do(a) outro(a) sem a permissão dele(a);	(8)
(11) Responder à professora (ou ao professor) de forma grosseira;	(25)
(12) Quebrar mesas, cadeiras ou outros objetos na escola;	(17)
(14) Debochar de um(a) colega pela internet, sabendo que outros alunos vão ver;	(26)

### 9. Você conhece o Estatuto da Criança e do Adolescente?

**E1** - (2) Sim, conheci na escola (3) Sim, conheci em casa (4) Já ouvi falar (16) Não conheço (3) não responderam.

**E2** - (14) Sim, conheci na escola (3) Sim, conheci em casa (5) Já ouvi falar (8) Não conheço (2) não responderam.

### 10. Você acredita que é possível combater a violência na escola?

**E1** - (7) Sim, com certeza (2) Acho que sim, mas acho difícil (5) Acho que sim, mas não sei como (12) Não, acho que não tem jeito. (2) não responderam.

**E2** - (18) Sim, com certeza (6) Acho que sim, mas acho difícil (1) Acho que sim, mas não sei como (5) Não, acho que não tem jeito. (2) não responderam.

#### 4.1. Análise Parcial - Comparação Entre as duas entrevistas:

Nossa análise, após observação da comparação entre a primeira e a segunda entrevistas, é de que realmente a percepção dos educandos, aparentemente, tornou-se mais sensível. Algo que de certa forma, conseguimos confirmar em nossas rodas de conversa e avaliações ao final de cada aula

envolvendo exercícios do TO, de corporeidade, jogos de integração e principalmente quando usamos o Teatro Imagem (técnica do TO). Não só a percepção sobre a violência se ampliou, mas também a preocupação deles de não serem ‘enquadrados’ como pessoas violentas ou que tenham atitudes que possam ser consideradas violentas pelos colegas.

Comparar as primeiras respostas como estas últimas, traz um novo ânimo e, acreditamos, mostra que vale a pena investir emocionalmente, pedagogicamente, em mudanças significativas, em reflexão, problematização de situações vistas como imutáveis por eles(as) anteriormente.

##### 5. Considerações sobre os dados analisados:

Informações sobre as famílias, bairros, observação semanal da Corporeidade presente em cada um(a), interpretação dos desenhos produzidos por eles(as) ao final do processo, além da entrevista e do diálogo nas rodas de conversa, proporcionaram mais que dados para a pesquisa: trouxeram mais vida, humanização, sensibilidade e ampliaram ainda mais a visão do educador também participante da ação.

Optar por uma pesquisa-ação neste caso, mostrou-se a estratégia correta, uma vez que não seria possível tamanha aproximação se o pesquisador fosse ‘mero observador’, ou não estivesse compartilhando aqueles saberes do dia a dia, das dificuldades presentes no ambiente escolar, do privilégio de conviver com crianças.

Ao analisarmos os dados colhidos até aqui, reafirmamos a colocação de que, não só é possível transformar para melhor nosso convívio na escola, mas que é necessária e urgente esta transformação. Que não consigamos modificar a estrutura, o sistema, é compreensível. Mas ouvir de uma criança que ela entendeu melhor o que precisamos fazer para viver em paz pode ser considerado um belo começo. Que além de contribuirmos com suas reflexões, estejamos também abertos a ouvi-las, aprender com elas, dialogar, firmar parcerias inovadoras e inusitadas em nome de uma cultura de paz.

## VI. PRODUTO

### **EDUCANDO ENCENA**

Oficina Pedagógica TO-EFE Para Crianças.<sup>64</sup>

Trata-se de uma Oficina<sup>65</sup>, direcionada para crianças de 9 a 12 anos, matriculados no quarto ano do ensino fundamental, dividida em cinco (5) módulos, a saber:

- Módulo 1 – Desalienação Corporal / Jogos de Integração
- Módulo 2 – Sensibilização / Jogos Sensoriais.
- Módulo 3 - Eu-Corpo / Eu e o Outro / Corporeidade
- Módulo 4 – Estética do Oprimido
- Módulo 5 – Teatro-Imagem / Culminância.

#### **Módulo 1**

##### **Desalienação Corporal**

Vivências e jogos que estimulam o educando a *descondicionar* seu corpo, seus gestos e movimentos. Ajuda a desinibir, além de servir como excelente integração para o grupo.

##### **Jogos de Integração**

Jogos oriundos das práticas de Educação Física, Teatro e Teatro do Oprimido, muito utilizados em momentos iniciais em que os grupos ainda estão se conhecendo. Boa estratégia para, além da integração do grupo, trabalhar questões como cooperação, ética, trabalho em equipe, dentre outras.

---

<sup>64</sup> O produto será explicado em maiores detalhes em documento separado.

<sup>65</sup> O termo oficina, muito utilizado no meio teatral, indica um encontro de vivências lúdicas, em que o aprendiz se inscreve, sabedor de que aquele encontro não tem caráter profissionalizante e/ou formal. Oficina neste caso indica lugar e momento de experimentação prática, coletivamente, tendo como objetivos maiores: a troca e a aprendizagem continuada.

## **Módulo 2**

### **Sensibilização**

Depois que o grupo está integrado, importante estimular no educando, suas capacidades de sentir, se emocionar e emocionar o outro, de ter um olhar mais atento e sensível ao que está à sua volta. É o momento em que humanizamos ainda mais a educação, mas não através do discurso e sim, pela prática de exercícios, música, interação harmoniosa e, cuidado com o outro.

### **Jogos Sensoriais**

Atividades que estimulem os sentidos: audição, tato, olfato e paladar (estes dois últimos um pouco menos que os outros), considerando que nossa visão já é amplamente estimulada o tempo inteiro em nosso dia a dia.

## **Módulo 3**

### **Eu-Corpo**

Trabalho de Consciência corporal em que o educando poderá experimentar movimentos, gestos, posicionamentos, posturas e imagens corporais diferentes das que usa normalmente em sua rotina, ampliando seu repertório psicomotor e experimentando novas sensações a partir do corpo.

### **Eu e o Outro**

Continuando a dinâmica de experimentação, o(a) aluno(a) sairá um pouco de seu próprio foco de atenção, para ‘começar a enxergar’ o colega a seu lado. Nessa fase estimula-se muito o trabalho em duplas, o companheirismo e a confiança mútua, sempre partindo de experiências corporais.

## **Corporeidade**

Além de ampliar ainda mais a vivência, experimentando dinâmicas que envolvam mais pessoas no mesmo grupo, é o momento que separamos para refletir sobre tudo o que foi realizado, relacionando com a corporeidade de cada um(a).

## **Módulo 4**

### **Estética do Oprimido**

Partindo da obra de Augusto Boal (2009), neste módulo abordamos a estética ‘pessoal e intransferível’ de cada pessoa, conscientes de que essa estética se mistura ao que nos é imposto culturalmente, mas ao mesmo tempo questionando tal imposição.

Utilizamos o desenho ‘dupla face’, em folha A4, em que o educando pode expressar no papel: de um lado a opressão vivida e no outro, a situação que ele(a) considera que seja a ideal. Num segundo momento, outro desenho numa folha A3, expressando o que seria preciso fazer para sair da situação de opressão em direção à situação ideal, desenhada anteriormente por ele(a).

Ainda como parte deste módulo, trabalharemos com a pintura de mão, de início individualmente, depois coletivamente, construindo em uma grande tela de pano, um cenário criado pelo conjunto de pessoas.

## **Módulo 5**

### **Teatro-Imagem**

Utilizando jogos, exercícios e técnicas do TO, em especial de imagem, caminharemos aos poucos para a técnica propriamente dita do Teatro-Imagem, em que trabalhamos com três grupos que se alternam.

### **Culminância**

A continuação do processo acima, é a montagem de um espetáculo, criado a partir das imagens que foram criadas pelos educandos, culminando numa apresentação aberta a familiares e amigos(as).

## VII. CONSIDERAÇÕES FINAIS

### **De Onde Falamos**

Consideramos importante, ao analisar qualquer situação, dialogar com autores/as e, principalmente, agir diante dos conflitos, que o(a) educador(a) – muitas vezes pesquisador(a) em seu próprio dia a dia – consiga se colocar tendo consciência do lugar de onde fala. Com esta pesquisa-ação não poderia ser diferente.

Começamos esta pesquisa apontando críticas à estrutura burocrática em que estamos inseridos, argumentando sobre a influência do sistema capitalista em nossa cultura e nosso modo de vida. Junto a isso, a desvalorização do(a) professor(a), a violência cada dia mais presente na escola brasileira, a falta de apoio dos órgãos governamentais e todos os problemas e dificuldades enfrentados por qualquer educador(a) dos tempos que estamos vivendo.

Dentre estes, elegemos – por uma questão de delimitação, mas também de priorizar o que mais nos incomodava – a violência, infelizmente algo que ainda está longe de ser resolvido em nível nacional e talvez, internacional.

Ao nos debruçarmos sobre tal problema, escolhemos como intervenção pedagógica, parcerias metodológicas entre TO e EFE, por entender que as atividades oriundas de tais áreas, bem como sua integração, poderiam ter impacto positivo nos educandos, não só diretamente na diminuição da violência no ambiente escolar, mas também, na problematização frente algo que consideramos tão nocivo quanto à própria violência: sua naturalização - a banalização de situações que, por tornarem-se tão frequentes, passaram a ser consideradas normais.

Como forma de organização deste capítulo, optamos por resgatar alguns pontos que nortearam a pesquisa, a fim de tentar responder os questionamentos formulados durante o processo, bem como forma de tornar mais visível o que conseguimos e não conseguimos alcançar no fazer deste trabalho.

### **Sobre o Objetivo Geral e a Justificativa**

Nossa principal finalidade era investigar de que maneira a utilização de técnicas do TO, em consonância com métodos e conteúdos da EFE, poderiam contribuir para a diminuição da violência no ambiente escolar, no contexto do primeiro segmento do Ensino Fundamental.

Para responder tal objetivo, escolhemos uma turma do quarto (4º) ano, aplicamos duas entrevistas de percepção da violência por parte dos educandos (uma no início do processo e outra ao

final), e entre as duas entrevistas: ministramos diversas atividades, procurando mesclar dialeticamente jogos, exercícios e técnicas, tanto do TO, quanto da EFE. Percebemos que o elemento que poderia servir de elo para tal integração, seria a Corporeidade, bem como todas as questões que a perpassam.

Se pudermos arriscar responder a questão proposta pelo objetivo geral, tentando entender como tal parceria entre duas áreas aparentemente tão distintas – TO e EFE – poderiam ajudar na diminuição da violência, diremos que conseguimos através de todo o ‘Arsenal’ - para usar expressão cunhada por Boal (1998) para designar o conjunto de Jogos para atores e não atores - possibilitar aos educandos, momentos realmente significativos. Tanto no que diz respeito às questões corporais, afetivas, sociais e cognitivas (de consciência e expressão, exercício da criatividade, cooperação, empatia, dentre outras), quanto em relação aos pontos específicos sobre a problemática da violência na escola.

Em outras palavras, se no início do processo justificamos nosso trabalho dizendo que queríamos auxiliar professores e professoras a buscar alternativas numa perspectiva mais ampla, neste momento afirmamos, não só por toda fundamentação teórica e diálogo com autores e autoras, mas também por toda a experiência vivida junto aos educandos, que essa busca é totalmente possível e mais: que ela transforma não só o educando, mas o educador.

Ainda que através de tais intervenções pedagógicas não modifiquemos a estrutura (macro), por outro lado, não ficamos ‘de braços cruzados’ esperando a solução ‘cair do céu’. Pelo contrário: essa iniciativa é trabalhosa, exige cuidado, critério e olhar sensível diante da realidade em que estamos inseridos. Mas ao observarmos o olhar do educando no momento da reflexão, aquele momento único em que conseguimos provocá-lo e percebemos que ele parou para analisar o que foi dito e que seu comportamento mudou durante o processo, avaliamos que todo o trabalho, por maior que tenha sido, ‘valeu a pena’.

Neste sentido, é lícito afirmar que o objetivo geral da pesquisa foi devidamente alcançado.

### **Quanto aos Objetivos Específicos**

Utilizamos algumas técnicas do Teatro do Oprimido, bem como jogos e exercícios, pensando ações concretas para a diminuição da violência no ambiente escolar. Conseguimos abordar o conteúdo ‘Corporeidades’, como a unidade no planejamento para as aulas de Educação Física Escolar. E o que é melhor: numa perspectiva humana, reflexiva e criativa. Foi possível introduzir nesta mesma unidade, vivências lúdicas e cooperativas, na perspectiva da formação

integral do ser humano. Problematizamos com os alunos as questões que diziam respeito à violência na escola. E com sucesso, associamos os conteúdos da unidade, aos exercícios do TO.

Podemos afirmar após esses três meses de ‘Campo’, que conseguimos atingir todos os objetivos propostos.

### **Em relação às Hipóteses**

Podemos dizer que conseguimos estabelecer um bom diálogo com os educandos, bem como a problematização proposta e que, de certo modo, contribuímos para a diminuição da violência no ambiente escolar. A maior dificuldade, talvez, tenha sido desvelar os problemas em suas causas. Para tal empreitada, provavelmente, precisaríamos de mais tempo, ou seja, fazer um trabalho de médio ou longo prazo.

Foi possível atuar de modo diferenciado, mesmo que em alguns momentos tenhamos planejado algo colocando determinada expectativa e a aula não tenha se desenvolvido da forma como idealizamos. De todo modo, foi possível tratar dos temas propostos, falando de valores que consideramos importantes de serem contemplados no ambiente escolar, como: respeito, humildade e cooperação.

Uma hipótese plenamente confirmada foi a de que o TO pode se configurar como importante ferramenta para potencializar as ideias propostas em aula, bem como: a problematização, a reflexão e a ação transformadora em relação à violência no ambiente escolar. Partimos de situações relatadas e encenadas pelos educandos e, desta forma, os contemplamos como sujeitos, atores, protagonistas da ação. Descobrimos, nós e eles(as), diversas alternativas para as problemáticas apresentadas em aula.

A Educação Física Escolar, aqui colocada numa perspectiva transformadora, por todo seu potencial de humanização, apresentou-se como espaço-momento propício para desenvolvimento do trabalho.

### **O Diálogo com os/as Autores/as**

Um capítulo fundamental para que fosse possível: aprofundar questões, definir termos que seriam largamente utilizados, presentes em todo o processo (Alienação, Violência, Corporeidade, dentre outros), refletir cuidadosamente partindo de provocações de autores e autoras que há anos realizam pesquisas na área de Educação; tudo isso, além de diversos benefícios referentes à leitura, reflexão, questionamento, embate de ideias, entendimento de abordagens tão necessárias ao

crescimento intelectual e principalmente, que fundamentassem a práxis, tornaram-se possíveis neste diálogo tão produtivo, esclarecedor e, por que não dizer, eclético.

Tendo como eixo, Augusto Boal (1980; 1996; 1998; 2009; 2014), e Paulo Freire (1979; 1987; 1996; 2011), além de buscar bases sólidas em autores que também serviram de referências a estes citados acima, como Marx (1982), Gramsci (1978), Foucault (2004), dentre outros, descobrimos aos poucos confluências, concordâncias, discordâncias e debates, buscando o auxílio de outros(as) que, ainda hoje contribuem com a discussão acerca da Educação e da sociedade como um todo: Morin (2011), Behrens (1999; 2000), João Baptista Freire (2009; 1995), Daólio (1995), Medina (1983), Libâneo (2013), e tantos outros(as), muito presentes durante toda a pesquisa.

Neste mergulho ‘em águas não tão conhecidas’, que é o Teatro do Oprimido, foi possível conhecer obras recentes, de pessoas que conviveram e trabalharam com Augusto Boal, como: Zeca Ligiero (2013), Licko Turle (idem), Monique Rodrigues (idem) e Flávio Sanctum (2012).

Neste mesmo sentido, em nossa área de atuação, revisitar obras como ‘Coletivo de Autores’ (CASTELANNI FILHO, 2009), ‘Educação de Corpo Inteiro’ (FREIRE, J.B, 2009), dentre outras relevantes não só para esta pesquisa, mas para as transformações que a Educação Física sofreu nas últimas décadas como campo de conhecimento, fortaleceu ainda mais a convicção de que é possível realizar um trabalho diferenciado em nossas aulas.

Dialogando com Gramsci (1978), Marx (1982), dentre outros(as), tratamos da questão da *Alienação* em que estamos inseridos, ainda nos dias de hoje, frente à lógica capitalista presente em nossa sociedade. Com Adorno (1968), Lowi (2000), Bourdieu (2013), dentre outros(as), abordamos *A Barbárie e a Escola*, percebendo que esta, infelizmente, continua atual e perigosa, ameaçando crianças, jovens e adultos. Ao refletir sobre as *Violências* existentes em nossas escolas, observamos que não podemos nos restringir a combater apenas a violência física, mas que esta está intimamente ligada a todas as outras e que a Violência Simbólica citada por Bourdieu (2013), ou seja, a violência praticada pelo Estado, não só continua atual, como vem ganhando força em vários pontos do globo.

E tão grave quanto isso, é a nossa capacidade de adaptação ao que não nos faz bem, ou seja: *a Naturalização da Violência*. Acostumamo-nos, enquanto sociedade, com esta manifestação humana, tratando-a de forma banal e com isso, encontramos ainda mais dificuldade em seu combate, de maneira veemente e duradoura. Muitos são os estímulos para que a barbárie e a violência se legitimem em nosso modo de vida como algo aceitável e, urgente se faz pensarmos estratégias *por uma Cultura de Não-Violência* – desde a forma como falamos com os educandos,

passando pelo olhar sensível ou não que exercitamos em nosso dia a dia, até as atitudes em si, carregadas de intencionalidade, muitas vezes reprodutoras de violência entranhada em nossas ações.

*O Corpo* traz consigo historicamente, marcas de violência entre os seres humanos e em alguns momentos, são reproduzidas sem percebermos, formas de controle sutis que reforçam ainda mais tais violências em diversos níveis. Quando questionamos - *Os Papéis do Educador no Contexto Atual: Agente Transformador ou Mero Transmissor de Conteúdos?*- é justamente para que reflitamos e estejamos atentos a todo instante sobre nossa práxis pedagógica. Para que nosso discurso esteja cada vez mais afinado com o nosso fazer. Ao respeitar, refletir, estudar e estimular a *Corporeidade* presente em cada um(a), reafirmamos um posicionamento crítico, político, mas sobretudo: pedagógico. Bem como a opção por uma *Educação Física em uma perspectiva Crítico-Superadora*, que possui características específicas e bem definidas sobre que tipo de intervenção – com que intencionalidade - o educador deve agir em seu ambiente de trabalho, se este está realmente comprometido com o educando e com mudanças em sua sociedade.

Se antes desta pesquisa possuíamos o olhar crítico e a vontade de modificar uma realidade considerada injusta, agora aguçamos ainda mais o olhar, entendendo a importância do trabalho coletivo, do desenvolvimento da capacidade de ouvir o outro, de ousar frente à estrutura em que estamos, mas, sobretudo, que é com otimismo crítico (CORTELLA, 2013), e esperança (FREIRE, 2011), que poderemos fazer a diferença junto aos educandos, nossos parceiros nessa transformação tão falada, tão buscada por todos nós.

## **O Trabalho de Campo e a Coleta de Dados<sup>66</sup>**

Um dos momentos mais ricos de todo processo, o trabalho de campo, que de início se mostrou como elemento que fugia um pouco à idealização feita no planejamento, aos poucos foi se descortinando como oportunidade especial para o crescimento dos educandos e do educador pesquisador.

Algumas dificuldades relatadas, como por exemplo: a faixa etária atendida, a dificuldade dos educandos em concentrar sua atenção em determinadas horas, sua agitação presente em quase todas as aulas, dentre outras, tornaram-se aspectos menores diante de tudo de positivo que foi acontecendo no decorrer das aulas.

---

<sup>66</sup> Muito difícil neste momento separar um do outro, principalmente em se tratando do questionário de percepção, pois as respostas aferidas posteriormente nos questionários tem relação direta com as atividades propostas em aula.

Começando pela coleta de dados, com a aplicação dos questionários sobre sua percepção em relação à violência no ambiente escolar, em que os educandos aceitaram ‘se mostrar’ um pouco sobre o que pensam, percebem e atuam, com relação à violência no seu dia a dia: tanto no início, quanto no final, pudemos observar a boa vontade em participar da pesquisa, atendendo a tudo que era pedido pelo professor. Algo que facilitou bastante esse processo de coleta.

Quanto à parte das atividades em si, em que tentamos integrar atividades do TO com as da EFE, mesmo com as dificuldades já apresentadas, avaliamos como momentos muito produtivos, ricos em reflexão e problematização, presentes em diversos momentos durante as atividades.

No caso do TO, utilizamos em especial duas abordagens: a Desalienação (ou desmecanização) Corporal e a técnica denominada Teatro Imagem. A primeira como elemento de libertação corporal do sujeito, ampliando sua expressão e demonstrando pouco a pouco ao educando, que este poderia ser protagonista do enredo referente a seu contexto social. A segunda abordagem, Teatro Imagem, escolhida intencionalmente, traz à tona a corporeidade presente em cada um(a), usando como linguagem as imagens produzidas por cada pessoa e/ou grupo. Sempre tendo como referência suas problemáticas diárias e principalmente no que diz respeito às violências por eles sofridas e/ou presenciadas.

Nossa intervenção com a EFE, através da Perspectiva Crítico-Superadora, possibilitou a aproximação necessária com o TO, considerando o que cada educando trazia e apresentava corporalmente, sua história de vida, seus conhecimentos, preconceitos e preocupações diante dos temas propostos e mais: sua vontade de visualizar algo melhor para suas vidas, provocados por questionamentos simples (e ao mesmo tempo muito significativos), como: “Qual o seu maior sonho? Poderia contar para nós?”<sup>67</sup> Tudo isso em consonância com atividades diversas, diferentes das que os educandos estavam acostumados até então. Em outras palavras: maior ênfase na cooperação, reflexão e diálogo ao final de cada grupo de atividades, estímulo à liderança e autonomia de forma positiva, sem constrangimento a nenhum membro da turma, dentre outras atitudes coerentes com todo o discurso feito durante a pesquisa, de humanização na escola.

Romper com a mentalidade ‘escolástica’ que nos ensina a fazer tudo individualmente, ‘sem olhar para o lado’, como se o conhecimento tivesse sido criado para que cada um(a), egoisticamente, fizesse uso para si mesmo somente, talvez tenha sido um dos maiores acertos de todo esse trabalho. Buscar o aprendizado em duplas, trios, ou grupos maiores, cooperando ao invés

---

<sup>67</sup> Um dado importante no trabalho com TO, é que ao invés de partir diretamente para as opressões sofridas pelo sujeito, podemos procurar primeiro, perguntar quais os desejos, sonhos e expectativas do mesmo. Boal (2009) acreditava que empoderado o Ator, este se tornaria autônomo para, coletivamente, buscar mudanças frente à opressão sofrida.

de só competir, falando em solidariedade e empatia, (dentre outros termos, importantes para uma educação que se pretenda humanizada), foi o que deu o tom nestes três meses intensos e de muita troca.

Encontrar na Corporeidade o elemento integrador entre TO e EFE, foi outro diferencial facilitador para a execução de diversas atividades, principalmente quando propomos parcerias metodológicas, entendendo que cada área possui suas especificidades, porém sem ficarem fechadas em si mesmas. Tal entendimento possibilita explorarmos de forma ousada novas maneiras de aplicar determinadas atividades, não só adaptando as conhecidas, mas propondo de fato o ineditismo em alguns momentos, o que torna o trabalho ainda mais interessante. Tudo isso só foi possível, pelo olhar sensível e a compreensão de que qualquer atividade que fosse proposta teria como objetivo auxiliar o educando no enfrentamento da violência (bem como estimular a reflexão e a problematização diante da naturalização, aspectos que em nossa visão, fazem parte deste enfrentamento como um todo), não só de forma individual, mas também coletivamente e de modo colaborativo.

## **Perspectivas**

Para finalizar, possuímos o entendimento de que tal trabalho seja ainda pequena contribuição, diante de tantas dificuldades encontradas na escola e também, que um trabalho aplicado isoladamente, em apenas três meses, inserido numa unidade do planejamento de Educação Física, por mais bem feito que seja, alcançará benefícios limitados para os atores e atrizes da pesquisa, bem como na realidade escolar.

Por outro lado, não propor modificações, ficar acomodado diante de tudo que consideramos injusto, ou fingir que está tudo bem quando sabemos que não está, não se apresentavam, também, como opções melhores.

Diante disso, acreditamos com veemência que: realizar um trabalho, bem fundamentado, com intencionalidade que se propõe transformar, rumo à dignidade humana, através de uma educação libertadora, embora pareça apenas ‘uma agulha no palheiro’, pode se tornar uma alternativa significativa na vida de algumas pessoas.

Se por um lado não podemos ‘mudar o mundo’, por outro, temos convicção de que podemos, ao menos, chacoalhar alguns ‘universos’, considerando que cada um de nós possui um universo inteiro a ser explorado dentro de si (ALVES, 1984), e que ao provocarmos alguns destes, estamos contribuindo para que as pessoas entendam que nada é pré-estabelecido, que tudo pode

mudar a qualquer momento, de acordo com as tensões políticas e sociais, historicamente, dentro de um contexto referente à época em que estamos vivendo. Que todos somos atores no sentido mais amplo da palavra (BOAL, 1980) e que quando conseguirmos nos mobilizar, nosso universo individual, pode se tornar um ‘multiverso’, em consonância com vários outros atores e atrizes, também ávidos por mudanças concretas, para que um dia, quem sabe, possamos realmente vislumbrar uma época de cultura de paz, emancipação social e educação humanizada para todos os filhos e filhas dos trabalhadores(as), cidadãos e cidadãs brasileiros(as).

Neste sentido, utilizarmos EFE integrada ao TO tornou-se opção das mais acertadas: enquanto uma propõe liberdade corporal, a outra apresenta a possibilidade de ações concretas e continuadas. Com o intuito de contribuir com um pensamento menos fragmentado, unimos metodologias, abordagens e conteúdos, com a compreensão de que o ser humano é único, indivisível e ser constantemente inquieto; provocado e provocador de transformações em seu meio.

Outro ponto que consideramos prioritário foi a escolha por realizar uma pesquisa-ação. Do ponto de vista metodológico, esta se apresentou como tipo de pesquisa que mais se adequava ao que nos propúnhamos a investigar. Podemos confirmar ao final deste trabalho, que as características específicas deste tipo de pesquisa, propiciaram maior aproximação pesquisador-objeto, bem como uma qualidade mais refinada da produção e da investigação em si.

Pensar também *o Teatro do Oprimido como possibilidade educativa*, propondo a integração com a Educação Física Escolar, completa com clareza a escolha por uma metodologia de trabalho, assim como demonstra que intencionalidade se possui ao adentrar a escola. Não mais uma educação castradora, reguladora, de estímulo apenas à memorização e reprodução alienada. Mas, sobretudo, uma educação transformadora, libertadora, que mobilize o educando a se descobrir verdadeiro protagonista da história.

Finalizamos esta empreitada com o desejo sincero de que este escrito possa contribuir de forma significativa com a práxis pedagógica de cada educador(a) que nele possa ter se debruçado. E com a alegria de ter feito um trabalho consistente, sincero, com a convicção e contundência hoje tão necessárias a quem deseja de fato se dizer um(a) Educador(a).

Que o produto oriundo desta pesquisa – a Oficina Pedagógica – possa de fato ser amplamente aplicado, não só com crianças do Rio das Pedras, mas em qualquer lugar em que haja pessoas em busca de transformações: sociais, políticas e pedagógicas. Como nos ensinou o mestre: Augusto Boal. Sigamos firmes e confiantes, porque ainda há muita luta pela frente.

## VIII. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ADORNO, Theodor W. **A Educação Após Auschwitz**(1969). Site:

<http://planeta.clix.pt/adorno/>.

\_\_\_\_\_. **Educação Contra a Barbárie** (1968).Site:

<http://planeta.clix.pt/adorno/>

ALENCAR, Vagner de. **Uma Neuropsicóloga a Favor da Educação**. Porvir: O Futuro se Aprende (blog), 2013: <http://porvir.org/porpessoas/uma-neurocientista-favor-da-educacao/20130507>.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal,1992.

ALVES, Rubem. **Conversas Com Quem Gosta de Ensinar**. São Paulo, SP: Cortez Editora, 1984.

AMADO, Jorge. **Tenda dos Milagres**. São Paulo, SP: Companhia das Letras,2008.

AMPARO, Patrícia Aparecida do. **Você Está Proibida De Ler Fotonovela: Relações Entre As Práticas Literárias Dos Estudantes E A Escola**. 36ª Reunião Nacional da ANPED – Goiânia-GO, 29 de setembro a 02 de outubro de 2013.

ANSER, Maria Aparecida Carmona Ianhes; JOLY, Maria Cristina Rodrigues Azevedo; e

VENDRAMINI, Claudette Maria Medeiros. **Avaliação do conceito de violência no ambiente escolar: visão do professor**. *Psicologia: Teoria e Prática* – 2003, 5(2):67-81. Link:

<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v5n2/v5n2a07.pdf>

ARAÚJO, Patrícia S. Vieira de. **A Violência começa quando a gente nasce: uma reflexão sobre os processos de violência nas regiões periféricas da cidade do Rio de Janeiro**. PRD (Programa de Residência Docente). Rio de Janeiro: PROPGPEC/CPII, 2014.

ASSIS, Simone Gonçalves (org.). **Impactos da Violência na Escola: Um Diálogo com Professores**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação / Editora FIOCRUZ, 2010.

BARBOSA, Claudio Luis de Alvarenga – **Educação Física Escolar: Da Alienação à Libertação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

BARROS, Ilda Lima e JALALI, Vahideh R. **Comunicação Não-Violenta Como Perspectiva para a Paz**. Aracaju: Ideias & Inovação, 2015.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Projetos de aprendizagem colaborativa Num paradigma emergente**. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica* - Campinas, SP: Papyrus. 2000.

- \_\_\_\_\_. **A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente.** In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v80, n196,p.383-403, set/dez 1999.
- BOAL, Augusto. **Hamlet e o Filho do Padeiro: memórias imaginadas.** São Paulo, SP: Cosac Naify, 2014.
- \_\_\_\_\_. **A Estética do Oprimido.** Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Jogos Para Atores e Não-Atores.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Arco-Íris do Desejo: método Boal de Teatro e Terapia.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas,** Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1980.
- BOURDIEU, Pierre. **Sistemas de Ensino e Sistemas de Pensamento.** In: BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Simbólicas.** São Paulo: Perspectiva, 2013.
- BRAGA, Denise. **Ambientes Digitais: reflexões teóricas e práticas.** São Paulo, Cortez, 2013. (p39 a 79)
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: educação física /** Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.
- CAPRA, Fritjof. **O Ponto de Mutação.** São Paulo: Cultrix, 2006.
- CARMO, Jefferson Carriello do. **Algumas Aproximações Sobre Trabalho, Escola e Educação no Pensamento de Antonio Gramsci.** Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.19, n1, jan./jun. 2011.
- CARVALHO, Rosa Malena. **Corporeidade e Cotidianidade na Formação de Professores.** Editora da UFF: Niterói, RJ, 2012.
- CASCAIS, António Fernando. **Nota de Apresentação.** In: FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir.** Lisboa, Portugal: Edições 70, 2013.
- CASTELLANI FILHO, L. et al. **Metodologia do ensino de Educação Física.** São Paulo: Cortez, 2009.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia.** São Paulo: Editora Ática, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Cultura Política e Política Cultural.** São Paulo: IEA-USP / Estudos Avançados, 1995.

- CORRÊA, Patrícia dos Santos. **Projeto querer, tecer, saber: Ações e reflexões interdisciplinares e de autogestão na escola básica**. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica); PROPGPEC / CPEI: Rio de Janeiro, 2015.
- CORTELLA, Mario Sergio. **Não Espere Pelo Epitáfio: provocações filosóficas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- \_\_\_\_\_. **A Escola e o Conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. Cortez Editora: São Paulo, 2011.
- DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- DUSI, Miriam Lúcia Herrera Masotti. A construção da cultura de paz no contexto da instituição escolar. 2006. 183 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia)-Universidade de Brasília, Brasília, 2006.
- Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal número 8069 de 13 de Julho de 1990.
- EUSSE, Karen Lorena Gil e GUTIÉRREZ, Juan Álvaro Montoya. **Cuerpo e Imagen Em La Clase de Educación Física**. In: Cadernos de Formação RBCE, p. 83-93, mai.2013.
- FILHO, Brandel J. P. L. e FROSI, Tiago O. **Conteúdos culturais dos kata de karate:estilo wado-ryu**. (Artigo). Porto Alegre: PUCRS, XI Salão de Iniciação Científica, 2010.
- FONSECA, Ingrid Ferreira e MUNIZ, Neyse Luz. **O Brincar na Educação Física Escolar: Em Busca da Valorização de Diferentes Perspectivas**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. 21 (2/3), Jan/Maio 2000.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.
- FREIRE, João Batista. **Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da Educação Física**. São Paulo: Scipione, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Prefácio**. In:DAOLIO, J. Da cultura do Corpo.Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Paz e Terra, 1987.
- \_\_\_\_\_.**Educação e Mudança**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1979.
- FREITAS, Giovanina Gomes de. **O esquema corporal, a imagem corporal e a corporeidade**. Ijuí: UNIJUÍ, 1999.
- GALLO, Silvio. **Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da**

- diferença.** In: Anais do II Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos. Niterói, RJ: Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2008.
- GANDHI, Arun. **Prefácio.** In: ROSENBERG, Marshal B. Comunicação Não-Violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. São Paulo: Ágora, 2006.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2010.
- GOLDENBERG, Mirian. **A Arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais.** Rio de Janeiro: Record, 2011.
- GONZÁLEZ, Fernando Jaime e SCHWENGBER, Maria Simone Vione. **Práticas Pedagógicas em Educação Física: espaço, tempo e corporeidade.** Erechim: Edelbra, 2012.
- GORENDER, Jacob. **Introdução.** In: MARX, Karl. Para a Crítica da Economia Política; Salário, preço e Lucro; O Rendimento e Suas Fontes. São Paulo: Abril Cultural, 1982.
- GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- LAVOURA, Tiago Nicola; BOTURA, Henrique Moura Leite; DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física Escolar: Conhecimentos Necessários Para A Prática Pedagógica.** R. da Educação Física/UEM Maringá, v. 17, n. 2, p. 203-209, 2º sem. 2006.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez Editora, 2013.
- LIGIÉRO, Zeca. **Ser e Não Ser, O Artista e o Espectador: Questões da Arte, Pedagogia e Política de Augusto Boal.** In: LIGIÉRO, Zeca; TURLE, Licko e ANDRADE, Clara de (org). Augusto Boal: Arte, Pedagogia e Política. Rio de Janeiro: Mauad X, 2013.
- LOWY, Michael. **Barbárie e Modernidade no Século 20.** Publicado no Brasil pelo jornal Em Tempo (emtempo@ax.apc.org) e originalmente em francês, na revista Critique Communiste nº 157, hiver 2000.
- MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Lazer e Educação.** Campinas: Papirus, 2007.
- MARTINELLI, Telma Adriana Pacifico e MILESKI, Keros Gustavo. **Concepções de “corpo” na educação física: apontamentos históricos.** IX ANPED SUL: seminário de pesquisa em educação da região sul, 2012.
- MARX, Karl Heinrich. **Para a Crítica da Economia Política; Salário, preço e Lucro; O Rendimento e Suas Fontes.** São Paulo: Abril Cultural, 1982.
- MATURANA R., Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política.**

tradução: José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

MATURANA R., Humberto e VARELA, Francisco J. **A Árvore do Conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo, SP: Palas Athena, 2001.

MEDICINA TROPICAL (site): <http://www.alternativamedicina.com/medicina-tropical/conceito-saude>

MEDINA, João Paulo. **A Educação Física cuida do corpo... e “mente”: bases para a renovação e transformação da educação física**. Campinas: Papirus, 1983.

MÉSZÁROS, István. **Marx: A Teoria da Alienação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

MILLER, James. **Vidas Investigadas: De Sócrates a Nietzsche**. Rio de Janeiro: Rocco, 2012.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica** - Campinas, SP: Papirus. 2000.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Prelúdio**. In: CARVALHO, Rosa Malena. *Corporeidade e Cotidianidade na formação de professores*. Niterói: Editora da UFF, 2012.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processos de Criação**. Rio de Janeiro, RJ: Ed. Vozes, 1977.

OSOFSKY, Joy D. **The effect of exposure to violence on young children**

American Psychologist, Vol 50(9), Sep 1995, 782-788. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.50.9.782>.

PAIM, Maria Cristina Chimelo e PEREIRA, Érico Felden. **Fatores motivacionais dos adolescentes para a prática de capoeira na escola**. Rio Claro, SP: Motriz, v.10, n.3, p.159-166, set./dez. 2004.

PENSADOR. **Frases de Paulo Freire**

(site) [http://pensador.uol.com.br/frases\\_de\\_paulo\\_freire/2/](http://pensador.uol.com.br/frases_de_paulo_freire/2/)

PUCCI, Bruno. **Educação contra a Intolerância**. In: *racionalidade e tolerância*. Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo, 2006. Site: <http://www.unimep.br/~bpucci/educacao-contra-a-barbarie.pdf>.

RETONDAR, Jeferson. **O Jogo Como Conteúdo de Ensino na Perspectiva dos Estudos do Imaginário Social**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Florianópolis, v.33, n2, p. 413-426, abril/junho de 2011.

- RODRIGUES, Monique. **Teatro do Oprimido e Manicômio Judiciário: uma conjunção possível?** In: LIGIÉRO, Zeca; TURLE, Licko e ANDRADE, Clara de (org). Augusto Boal: Arte, Pedagogia e Política. Rio de Janeiro: Mauad X, 2013.
- SANCTUM, Flavio. **A Estética de Boal: odisseia pelos sentidos.** Rio de Janeiro, RJ: Multifoco, 2012.
- SANTORO, Marco. **PROGRAMA 1 - COMPETIÇÕES ESPORTIVAS: IMPORTÂNCIA E POLÊMICAS - "O importante é competir... será?" Reflexões sobre o clichê: o importante é competir!** In: Educação, Esporte e Lazer. Salto Para o Futuro (programa de TV): TVESCOLA. SEED-MEC: Boletim 09, Junho de 2007.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Prefácio.** In: FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- TEIXEIRA, Gustavo. **Manual AntiBullying: para alunos, pais e professores.** Rio de Janeiro: Best Seller, 2011.
- TIDEI, CARLOS. **As faces da violência na América Latina.** Revista da Unicamp. Universidade Estadual de Campinas: Fevereiro de 2002, p.6.
- TORRE, Saturnino de La. **Criatividade Aplicada: recursos para uma formação criativa.** São Paulo, Madras, 2008.
- TURLE, Licko. **O Centro do Teatro do Oprimido no Brasil: Primeiros Passos.** In: LIGIÉRO, Zeca; TURLE, Licko e ANDRADE, Clara de (org). Augusto Boal: Arte, Pedagogia e Política. Rio de Janeiro: Mauad X, 2013.
- VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da Práxis.** São Paulo: Paz e Terra, 1990.
- VELTE, Herbert. **Dicionário Ilustrado de Budô – Artes Marciais do Oriente.** Ediouro, Rio de Janeiro, RJ: 1981.
- VIGOTSKI, L.S. **A Formação Social da Mente – O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores.** Martins Fontes, São Paulo – SP, 1994.
- WILLETT, John. **O Teatro de Brecht.** Rio de Janeiro, RJ: Zahar Editores, 1967.
- ZYCH, Anizia Costa; UJIE, Nájela Tavares. **O instigador Paulo Freire e os entornos da diversidade.** Revista Travessias. Unioeste, n. 2, 2008.

## Vídeo

“Augusto Boal”: <https://www.youtube.com/watch?v=c-LE9kXutRw>

## IX – APÊNDICES

## APÊNDICE 1

**Entrevista<sup>68</sup> – Percepção dos alunos e alunas sobre a violência na escola, antes e depois do trabalho de problematização e dos exercícios com TO nas aulas de EFE.<sup>69</sup>**

1. Você gosta da escola?  
 Sim, sempre  Não, odeio  Quase sempre  as vezes
2. Você tem amigos ou amigas na escola?  
 Sim, muitos  Sim, alguns  Sim, apenas um(a)  Não tenho
3. Você tem uma boa relação com as professoras e professores?  
 Sim, com todas(os)  Com alguns  Com apenas um(a)  Não tenho
4. Você considera seu bairro um local violento?  
 Sim, muito  Um pouco  As vezes  Não considero
5. Você percebe violência na sua escola?  
 Sim, sempre  Sim, as vezes  quase nunca  Não percebo
6. Você percebe violência em sua turma?  
 Sim, sempre  Sim, as vezes  quase nunca  Não percebo
7. Você já sofreu algum tipo de violência na escola?  
 Sim, várias vezes  Sim, algumas vezes  Sim, uma vez  Não, nunca sofri
8. Marque um X nas coisas que você considera como sendo uma violência:
  - Professor(a) gritar com um(a) aluno(a);
  - Um(a) aluno(a) gritar com o(a) outro(a);
  - Um(a) professor(a) segurar pelo braço com força;
  - Brincar de luta na hora do recreio;
  - Debochar de um(a) colega na frente da turma;
  - Debochar de um(a) professor(a) na frente da turma;
  - Bater nos colegas toda vez que é contrariado(a);
  - Ameaçar outro(a) aluno(a), dizendo que vai bater nele(a);
  - pegar um objeto do(a) outro(a) sem a permissão dele(a);
  - Responder à professora (ou ao professor) de forma grosseira;
  - Quebrar mesas, cadeiras ou outros objetos na escola;
  - Debochar de um(a) colega pela internet, sabendo que outros alunos vão ver;
9. Você conhece o Estatuto da Criança e do Adolescente?  
 Sim, conheci na escola  Sim, conheci em casa  Já ouvi falar  Não conheço
10. Você acredita que é possível combater a violência na escola?  
 Sim, com certeza  Acho que sim, mas acho difícil  
 Acho que sim, mas não sei como  Não, acho que não tem jeito.

## APÊNDICE 2

<sup>68</sup>A entrevista será a mesma, realizada em dois momentos distintos: um antes de iniciar as atividades e outro, três meses após, ao final das atividades.

<sup>69</sup> Esta entrevista foi formulada após Revisão sistemática (Apêndice 2), realizada em artigos que tratassem do tema ‘Violência na Escola’. O primeiro filtro foi por título; o segundo, pelos Resumos e o terceiro e último, pelas entrevistas em si. O objetivo de tal revisão, era de formular uma entrevista que, ao mesmo tempo, fosse ao encontro dos anseios da pesquisa sobre o assunto, mas que também não se repetisse em outras pesquisas.

## **Bibliografia / Referência para a construção da entrevista de percepção:**

COLOMBIER, Claire; MANGEL, Gilbert e PERDRIault, Marguerite. **A Violência na Escola**. São Paulo: Grupo Editorial Summus, 1989.

COSTA, Helen Regina. **Violência Escolar: Políticas Públicas e Programas no Município de São José Dos Pinhais**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2011.

DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine (Orgs.). **Violência nas Escolas: dez abordagens europeias**. Brasília: UNESCO, 2002.

---

\_\_\_\_\_. **A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997)**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.27, n.1, p. 163-193, jan./jun. 2001.

FREIRE, Isabel P.; SIMÃO, Ana M. Veiga & FERREIRA, Ana S. **O estudo da violência entre pares no 3º ciclo do ensino básico — um questionário aferido para a população escolar portuguesa**. Revista Portuguesa de Educação, 19(2), pp. 157-183: CIEd - Universidade do Minho, 2006.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SPOSITO, Marília Pontes. **Iniciativas Públicas de Redução da Violência Escolar no Brasil**. Cadernos de Pesquisa, n. 115, mp. a1rç0o1/-123080,2 março/ 2002

GUIMARÃES, Áurea Maria. **A Dinâmica da Violência Escolar: conflito e ambiguidade**. Campinas: Autores Associados, 2005.

---

\_\_\_\_\_. **Vigilância – Punição e Depredação Escolar**. Educ. e Filos., Uberlândia; 1(2): 69-75, jan/jun 1987.

MALDONADO, Daniela Patricia Ado; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. **O Comportamento Agressivo de Crianças do Sexo Masculino na Escola e sua Relação com a Violência Doméstica**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 10, n. 3, p. 353-362, set./dez. 2005.

MARRA, Célia Auxiliadora. **Violência Escolar: a percepção dos atores escolares e a repercussão no cotidiano da escola**. São Paulo: Annablume, 2007.

MARRIEL, Lucimar Câmara et al. **Violência Escolar e Auto-Estima de Adolescentes**. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 127, jan./abr. 2006.

ZALUAR, Alba e LEAL, Maria Cristina. **Violência Extra E Intramuros**. Revista Brasileira De Ciências Sociais - Vol. 16 N O 45. 2001.

## **APÊNDICE 3**

### **CRONOGRAMA DE ATIVIDADES – TO E EFE<sup>70</sup>:**

---

<sup>70</sup>TO – Teatro do Oprimido ; EFE – Educação Física Escolar.

MESES – MARÇO, ABRIL E MAIO.  
PÚBLICO-ALVO: TURMA DE 4º ANO

CRONOGRAMA
<b>MARÇO – 1ª ETAPA</b>
1ª SEMANA – ENTREVISTAS – 1º MOMENTO
<b>MARÇO 2ª ETAPA</b>
2ª SEMANA - APRESENTAÇÃO INICIAL – JOGOS DE INTEGRAÇÃO;
3ª SEMANA - DESALIAÇÃO CORPORAL 1
4ª SEMANA - DESALIAÇÃO CORPORAL 2
<b>ABRIL 3ª ETAPA</b>
1ª SEMANA – INTRODUÇÃO JOGOS DE IMAGEM
2ª SEMANA – IMAGEM, SOM E MOVIMENTO
3ª SEMANA – CRIAÇÃO DE IMAGENS COLETIVAS
4ª SEMANA – DESENHO DUPLA FACE (ESTÉTICA DO OPRIMIDO)
<b>MAIO - FINALIZAÇÃO</b>
1ª SEMANA – TEATRO IMAGEM (CULMINÂNCIA)
2ª SEMANA – ENTREVISTAS – 2º MOMENTO
3ª SEMANA – FEED BACK DOS EDUCANDOS / AVALIAÇÃO

#### APÊNDICE 4

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES
<p><b>1. Ao Contrário de Jackson</b> Atividade retirada do Arsenal do TO, oriunda da técnica denominada ‘Desalienação Corporal’ (ou desmecanização corporal). O professor (ou Curinga) dá os comandos e os educandos / espect.-atores vão seguindo: “Anda /</p>

para; Senta / levanta; Salta / Abaixa; Grito / Sussurro” e assim por diante. A ‘desalienação’ se dá quando o Curinga pede que os educandos façam o contrário do que está sendo pedido, ou seja: quando o curinga disser “anda”, eles param; quando disser “para”, eles andam, e assim sucessivamente para cada comando já citado.

**Referências**<sup>71</sup>: Cursos CTO-Rio; Curso Aldeia Casa Viva; BOAL, Augusto. **Jogos Para Atores e Não-Atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

## 2. Adaptação de “Ao Contrário de Jackson”

Seguindo a mesma dinâmica da atividade anterior, acrescentamos outras informações corporais que sejam familiares ao universo do educando e do ambiente escolar. Então incluímos os comandos: “Caretta / pose; estátua / dança; bronca / sorriso; aluno / professor; recreio / prova”.

Além de ampliar um pouco o exercício, podemos valorizar o ambiente em que o educando está inserido, gerando uma facilitação do trabalho pedagógico.

### Referências:

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processos de Criação**. Rio de Janeiro, RJ: Ed. Vozes, 1977.  
TORRE, Saturnino de La. **Criatividade Aplicada: recursos para uma formação criativa**. São Paulo, Madras, 2008.<sup>72</sup>

## 3. *Estiramento*<sup>73</sup> do Licko (Alongamento do Licko)

Em círculo, no início da aula, cada pessoa sugere corporalmente um movimento ou posicionamento que entenda como aquecimento / alongamento para preparar o corpo para as atividades que virão a seguir.

**Referências:** Embora tal procedimento já esteja presente na Educação Física Escolar e até no Karatê, principalmente tendo como referência Paulo Freire (1987), em que valorizamos o conhecimento já trazido pelo educando, este formato de aquecimento nos foi apresentado ‘formalmente’ pelo Prof. Dr. Licko Turle, na Imersão em TO, na Aldeia Casa Viva – Teresópolis/RJ.

## 4. Roda de Nomes.

Exercício de memorização muito comum nas artes cênicas e dinâmicas de grupo, que servem também como excelente atividade de integração. Utilizado logo nas primeiras aulas, em que os educandos ainda não conhecem uns aos outros.

Coloca-se a turma em formação de círculo; o primeiro aluno (ou aluna) se apresenta, dizendo apenas seu primeiro nome; todos os demais repetem esse nome – o que de certa forma já será uma forma de ajudar a memorizar este nome.

A atividade segue com o(a) segundo(a) aluno(a) repetindo o nome do(a) colega anterior e acrescentando o seu próprio. O(A) terceiro(a) componente, repete da primeira pessoa, da segunda e só depois diz o seu (que será repetido por todos).

O exercício só termina quando todos tiverem dito seus próprios nomes.

<sup>71</sup> O termo “Referências” a partir deste ponto indica tanto às referências bibliográficas, quanto cursos, grupos, workshops, dentre outras situações em que aprendemos novas atividades. Muitas atividades utilizadas neste trabalho, são transmitidas oralmente de geração a geração e embora até possam estar incluídas em alguma obra, optamos por só colocar referências bibliográficas nos momentos em que realmente as buscamos para fundamentar nossa atividade.

<sup>72</sup> Neste caso, não extraímos as atividades destas obras, porém, tanto La Torre (2008), quanto Ostrower (1977) estimulam a recriar, a não seguirmos somente o que está posto.

<sup>73</sup> O próprio autor modificou o nome do exercício, ao experimentá-lo fora do Brasil, em suas passagens por Colômbia, Cuba e outros países. A modificação de “Alongamento” para “Estiramento” foi um pedido do próprio.

Embora seja um exercício de memorização e a princípio possa parecer algo individual, tudo depende de como o(a) professor(a) conduz a atividade. Ou seja, se permitirmos, por exemplo, que os demais alunos ajudem os colegas que de início não conseguirem lembrar, estaremos estimulando a importância do trabalho coletivo e cooperação, que nesse ponto tornam-se mais importantes do que a memorização em si, que acontecerá gradativamente ao longo das atividades.

**Referência:** Grupo Gente (C.E. Visconde de Cairu).<sup>74</sup>

### 5. **Roda de Nomes e sonhos**

Adaptação da atividade anterior, mas tentando seguir algo aprendido no TO: de que devemos priorizar falar dos sonhos com o oprimido e não de suas opressões; estas vão surgir no decorrer do processo, quando o próprio sujeito sentir necessidade de expor sua situação.

A Dinâmica é a mesma da Roda de Nomes, só que na segunda rodada, cada um(a) deve acrescentar qual seu maior sonho. Se algum(a) dos(as) educandos(as) não se sentir a vontade para contar na frente da turma, cabe ao professor respeitar.

**Referência:** BOAL, Augusto. **Jogos Para Atores e Não-Atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

### 6. **Zip, Zap, Bop**

Formação em círculo: o professor começa passando um estímulo para o lado; se for para a direita, usa a mão direita (mão aberta e firme, à frente da barriga do colega ao lado); se para esquerda, mão esquerda. Ao fazer esse gesto, deve emitir o som ZIP. Quem recebeu deve passar adiante fazendo o mesmo som.

No decorrer da brincadeira, alguém pode, esticando o braço a frente, na direção de alguém que não esteja a seu lado, emitindo o som ZAP. Este que recebeu, pode repassar como ZAP (para quem não esteja a seu lado) ou ZIP (para quem estiver a seu lado). Em determinado momento um outro alguém pode bloquear o ZIP ou o ZAP, elevando as duas mãos na altura dos ombros e dizendo BOP. Imediatamente quem emitiu o ZIP ou ZAP deve redirecionar para outra pessoa. Há ainda uma pequena brincadeira dentro do jogo, de que quando alguém erra, todos elevam as mãos acima da cabeça ‘zoando’ o colega com o som “Ohhh”.

Obs: Esta última parte preferi não colocar quando apliquei, considerando a faixa-etária, o pouco de tempo de conhecimento de uns com outros, para evitar que alguém pudesse se sentir constrangido.

**Referência:** Curso Aldeia Casa Viva.

### 7. **Jogo dos Estímulos**

Em círculo, sentados, de forma que o joelho de um esteja em contato com o joelho dos colegas a seu lado. O professor inicia passando um estímulo (um toque no ombro, um estalar de dedo, uma palma...), e o colega ao lado deve passar adiante esse estímulo. Após o estímulo ter percorrido toda a roda, sem pará-lo, o professor inicia um segundo estímulo, de forma que agora dois estímulos estão percorrendo o círculo.

Se os alunos conseguirem manter o exercício de forma que o professor considere satisfatório, ele introduz outro estímulo, mas agora no sentido inverso.

Num outro momento, o professor sai do círculo, e um aluno inicia o estímulo.

**Referência:** Grupo Gente (C.E. Visconde de Cairu).

<sup>74</sup> Grupo de Teatro que fazia parte do Colégio Estadual Visconde de Cairu, Méier, Zona Norte do Rio de Janeiro.

<p><b>8. A Cruz e o Círculo</b>  <i>Pede-se que façam um círculo com a mão direita, grande ou pequeno, como puderem: é fácil, e todo mundo faz. Pede-se, depois, que façam uma cruz com a mão esquerda: é ainda mais fácil, todos conseguem. Pede-se, então, que façam as duas coisas ao mesmo tempo. É quase impossível. Em um grupo de umas 30 pessoas, às vezes uma consegue. Dificilmente duas, e três é o recorde. Quaisquer figuras diferentes para cada mão também servirão, além do círculo e da cruz (BOAL, 1998, p. 90).</i></p>
<p><b>9. Hipnotismo Colombiano</b>  <i>Um ator põe a mão a poucos centímetros do rosto de outro; este, como hipnotizado, deve manter o rosto sempre à mesma distância da mão do hipnotizador, os dedos e os cabelos, o queixo e o pulso. O líder inicia uma série de movimentos com as mãos, retos e circulares, para cima e para baixo, para os lados, fazendo com que o companheiro execute com o corpo todas as estruturas musculares possíveis, a fim de equilibrar e manter a mesma distância entre o rosto e a mão (...) Depois de alguns minutos, trocam-se o hipnotizador e o hipnotizado. Alguns minutos mais, os dois atores se hipnotizam um ao outro (BOAL, 1998, p. 91)</i></p>
<p><b>10. Espelho</b>  Atividade bem conhecida e amplamente utilizada como jogo de integração, tanto em dinâmicas de grupo, quanto em aulas de Teatro.  Coloca-se duas pessoas, uma de frente para outra. Elas estabelecem quem começará como líder e, quem começará como espelho. O líder terá a função de iniciar os movimentos, de forma lenta e gradual, aumentando o ritmo aos poucos. Enquanto isso, o ‘espelho’, deverá tentar seguir cada movimento e gesto do líder, tentando ao máximo copiar exatamente o corporal de seu colega. Depois de alguns minutos, o líder passa a ser o espelho e vice versa.  Passado mais um tempo, troca-se a dupla, para que o aluno experimente o mesmo exercício com outras pessoas.</p> <p><b>Referência:</b> Grupo Gente (C.E. Visconde de Cairu)</p>
<p><b>11. Corrida em Câmera Lenta</b>  Além de ser uma atividade utilizada como exercício de Teatro de um modo geral, é perfeitamente utilizável numa aula de educação física. Ela também está presente no Arsenal do TO:</p> <p><i>Ganha o último a chegar. Uma vez iniciada a corrida, os atores não poderão interromper seus movimentos, que deverão ser executados o mais lentamente possível. Cada corredor deverá alongar as pernas ao máximo a cada passo. (...) Esse exercício, que demanda um grande equilíbrio, estimula todos os músculos do corpo. (BOAL, 1998, p. 103)</i></p>
<p><b>12. Aula Livre</b>  Trata-se de um momento da aula de educação física escolar (EFE) que pode representar uma perspectiva de Educação para o lazer (MARCELLINO, 2007).  O professor disponibiliza o material em diferentes espaços da quadra e junto aos alunos, organiza o que cada grupo gostaria de jogar / praticar.  Embora seja um momento da aula sem o direcionamento direto do professor, normalmente se mostra um espaço muito rico para trocas, exercício da autonomia, da resolução de conflitos, sempre com o olhar atento do professor.  Não se trata do ‘Rola-Bola’, em que o professor larga o material e ignora o que está acontecendo. Ao contrário, por ser uma ‘atividade’ em que várias situações estão acontecendo ao mesmo tempo em diferentes espaços, o professor deve redobrar sua atenção e intervir sempre que for solicitado e/ou julgar necessário.  A perspectiva de liberdade aqui apresentada possui uma intencionalidade muito clara, possibilitando ao educando organizar-se junto a seus pares, ao invés de só ficar recebendo comandos do professor.</p>

**Referência:** MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Lazer e Educação**. Campinas: Papirus, 2007.

### 13. Pique-Nome

Atividade pertencente ao *Arsenal do TO*, que serve também para os momentos iniciais, em que os alunos estão ainda aprendendo uns sobre os outros, memorizando aos poucos os nomes dos colegas. Estabelecemos um(a) pegador(a). Neste pique ninguém pode correr, todos devem somente andar. Quem correr vira pegador automaticamente. Quando o pegador estiver se aproximando da pessoa, esta para não ser pega, deve gritar o nome de outra pessoa, que passará a ser o(a) novo(a) pegador(a). Se o(a) pegador(a) encostar no(a) colega antes que ele(a) consiga dizer um nome, este(a) é que passa a ser o(a) pegador(a).

Se a turma for grande, podemos estabelecer dois ou até três pegadores, o que torna a atividade ainda mais dinâmica e interessante.

**Referências:** Curso CTO-Rio

BOAL, Augusto. **Jogos Para Atores e Não-Atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

### 14. Bons Dias (Mímica do Gosto/ não gosto)

Mais uma atividade vinda do TO, propícia para integração do grupo, ao mesmo tempo em que estimulamos o aluno a expressar-se corporalmente, sem palavras.

Em duplas, os alunos combinam quem vai começar. Um aluno deve ‘contar ao outro’, sem palavras, uma coisa que ele não gosta, enquanto o outro tem o objetivo de descobrir. Assim que o colega descobrir, o mesmo aluno que fez a mímica, faz agora ‘contando’ algo que ele gosta muito. Quando o outro descobre, inverte-se o papel. Quem estava tentando descobrir passa a fazer as mímicas e vice-versa. Depois que os dois fizeram as duas mímicas, troca-se de dupla, para que o aluno experimente outras mímicas, com outros colegas.

Neste exercício, além da expressão corporal e observação, já começamos a trabalhar com a noção de ‘Espect-Ator’, uma vez que o aluno se coloca tanto como aquele que atua, quanto o que observa.

**Referências:** Curso CTO-Rio

BOAL, Augusto. **Jogos Para Atores e Não-Atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

### 15. Jogo da Mímica

Este, brincadeira presente no imaginário infantil, já conhecida da maioria dos alunos.

Dividimos a turma em grupos; uma pessoa de cada grupo virá pegar com o professor o nome de um objeto ou animal e deve comunicar através da Mímica, para que seu grupo descubra. O primeiro do grupo que conseguir descobrir, toma o lugar do colega que estava inicialmente fazendo a mímica e repete o procedimento, pegando uma palavra com o professor e tentando comunicar ao grupo sem uso de palavras faladas.

### 16. Sim, sim / Não, não e Variações

Muito utilizado como desalienação nas aberturas feitas pelos Curingas, em espetáculos de Teatro Fórum, este jogo consiste em combinar com o público, que este deve responder sempre o contrário do que foi dito pelo Curinga, que além de falar, estabelece aqui um ritmo, uma melodia, saindo também do discurso falado, para a ‘palavra cantada’.

Exemplo: Curinga: Sim, sim, sim

Público: Não, não não  
 Curinga: Não, não, não  
 Público: Sim, sim, sim  
 Curinga: Sim, Não, Sim  
 Público: Não, Sim, Não  
 (E assim sucessivamente)

#### Exemplo 2 (Variação)

Curinga: João, João, João  
 Público: Luis, Luis, Luis

(aqui normalmente o público tente a dizer ‘Maria, Maria, Maria’, o que leva o Curinga a intervir e combinar que o contrário de um nome masculino deve ser outro nome masculino, para quebrarmos o paradigma de gênero da ‘guerra dos sexos’, de que o homem é o contrário da mulher e vice versa, entendendo que esta ideia foi construída culturalmente e contribui para uma série de opressões).

Curinga: João, Luis, João  
 Público: Luis, João, Luis  
 Curinga: João, Sim, Luis  
 Público: Luis, Não, João

(E assim sucessivamente, podendo acrescentar outros elementos, como nomes femininos, elementos da natureza, etc).

Obs: O interessante deste tipo de prática, é que além de despertar a atenção do público deixando-o mais atento (o que para o início de um espetáculo é perfeito), nos ajuda a exercitar também nossa capacidade de rirmos de nós mesmos, tirando o peso do ‘errar’ que normalmente colocamos em nosso dia a dia.

**Referência:** Curso CTO-Rio

#### 17. Sim, Não e Por que

Jogo bem difundido no meio teatral, que recentemente tem servido a espetáculos de improviso, em que atores se servem de exercícios de teatro pouco conhecidos do público em geral e transformam-nos em cenas engraçadas e de improviso.

Dividimos a turma em diversas duplas; um é o entrevistador e o outro, o entrevistado. Este, em suas respostas, não pode usar as palavras: Sim, Não e Por que (ou Porque). Se cometer esse ‘deslize’, os papéis se invertem e a brincadeira começa novamente.

**Referência:** Curso Escola de Teatro Leonardo Alves (ETLA); professor Márcio Moreira.

#### 18. Respondendo com pergunta

Seguindo a mesma lógica da atividade anterior, de exercício que foi transformado em elemento de cena, aqui ninguém pode responder afirmativamente, ou seja, todos devem responder com perguntas. Quem errar paga um prenda, ou dá lugar a outro colega. Quem não errar, continua na brincadeira.

**Referência:** Curso Escola de Teatro Leonardo Alves (ETLA); professor Márcio Moreira.

#### 19. Jogo do sério

Em duplas, um de frente para o outro, olhando nos olhos. Aquele que rir primeiro perde. Após um dos alunos da dupla marcar três pontos, troca-se de dupla, para que cada pessoa experimente o exercício com diversos alunos.

Em outro momento pode-se experimentar esse exercício em formato de competição, formando as

duplas de acordo com o resultado, até chegarmos nos dois ‘melhores’.

**Referência:** Grupo Gente (C.E. Visconde de Cairu)

### 20. Floresta de Sons

Em duplas, um de olhos fechados, o outro de olhos abertos; um combina com o outro, um som que vai fazer durante o exercício (o de olhos abertos fará o som). O Curinga (Professor) mistura todo mundo espalhado pela sala, distanciando uma pessoa da dupla, da outra. Ao sinal do curinga, a pessoa que está de olhos abertos começa a fazer o som e o outro, que está de olhos fechados, deve tentar acha-lo sem abrir os olhos, apenas seguindo o som.

Ao encontrar, invertem-se os papéis: quem estava fazendo o som agora fecha os olhos e vice versa.

**Referências:** Oficina com Helen Sarapeck (II Jornadas Internacionais do TO – UNIRIO); Curso CTO-Rio.

BOAL, Augusto. **Jogos Para Atores e Não-Atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

### 21. Quem tá aí?

Todos de olhos fechados, de frente para uma dupla. Ambos devem tocar no rosto, no cabelo e nos ombros do colega à sua frente. Ao sinal do professor, todos param. Sem que os alunos abram os olhos, o professor os espalha pela sala e após outro sinal, cada um(a) deve procurar sua dupla, tentando confirmar se achou através do tato.

**Referência:** Grupo Gente (C.E. Visconde de Cairu); E.E.T. Martins Pena<sup>75</sup>.

### 22. Pique esconde de cego

Um(a) aluno(a) fica vendado, enquanto os se colocam em lugares estratégicos que eles achem que vai ser difícil o(a) colega vendado(a) chegar. Ao sinal do professor, os ‘escondidos’ não podem mais sair do lugar e o(a) vendado(a) deve se movimentar pelo espaço até encontrar um(a) dos(as) colegas. Quem ele(a) encontrar, passa a ser o(a) pegador(a).

Em outro momento, além de achar um(a) colega, o(a) pegador(a) deve tentar identificá-lo(a) através do tato.

Se a turma for muito numerosa, podemos colocar dois ou até três pegadores ao mesmo tempo.

**Referência:** Oficina Sobre Inclusão: Encontro Fluminense de Educação Física Escolar (EnFEFE) – Universidade Federal Fluminense; UFF. Profs. Arlindo e Luciana.

### 23. Cabra Cega / Cobra Cega

O nome pode mudar de acordo com a região do país, mas tanto com um nome quanto com o outro, trata-se de uma brincadeira popular, amplamente vivenciada pelas crianças e muito familiar a todos(as).

A atividade consiste em colocarmos um pegador vendado, que deverá tentar tocar em algum(a) colega para que este(a) torne-se o(a) novo(a) pegador(a).

Se a turma já estiver integrada, além de encostar, o pegador deve descobrir quem é a pessoa.

### 24. Jogos com Imagem e Adaptações:

Servindo como preparação para o Teatro Imagem (BOAL, 1998), que viria mais a frente, ensaiamos diversas atividades envolvendo a formação de imagens através da corporeidade, da expressão e do

<sup>75</sup> Escola Estadual de Teatro Martins Pena.

entendimento de cada aluno(a) sobre determinadas situações. Começamos com elementos generalizados, para aos poucos, aprofundar nas questões referentes à violência na escola.

#### 24.1. **Pique-Careta**

Seguindo a dinâmica do Pique-Gelo (ou Pique cola), quem for pego fica imóvel, só que nesse pique específico, deve além de ficar parado, deve fazer uma careta e para ser ‘descolado’, outro(a) colega deve tentar imitar sua careta

#### 24.2. **Estátua**

Outra brincadeira velha conhecida da maioria das crianças. Colocamos uma música para que todos possam dançar e ao pará-la, todos devem ficar imóveis, quem se mexer deve pagar uma prenda ou sentar para voltar em outro momento.

Num segundo momento, ao invés do professor verificar quem se mexeu, um grupo de alunos ficará responsável por isso, trocando de tempos em tempos, até que todos tenham passado pela função e brincado como estátua também.

#### 24.3. **Quem se Mexeu Pode Voltar**

Apelando mais uma vez para o imaginário infantil, adaptamos a brincadeira “Batatinha Frita 1, 2, 3”; por um lado para não usar o nome de uma brincadeira que eles(as) poderiam achar muito infantil e por outro, para valorizar uma atividade presente na cultura deles(as) – ainda que com outro nome – e que auxilia nos objetivos corporais que buscamos com as atividades propostas.

Um aluno se posiciona perto da parede, de costas para os demais, que estarão no lado oposto da sala (ou da quadra). Enquanto ele fala “Quem se mexer pode voltar” os alunos podem se aproximar dele, mas assim que ele virar, todos devem ficar imóveis. Quem o aluno perceber que se mexeu, volta para o início.

b) Trios de Imagens sobre Violência;  
“Imagens da Paz”.

#### 24.4. **Imagem da Palavra** (BOAL, 1998)

Oriunda do Arsenal do TO, começamos aqui a trabalhar com temas específicos, embora seja possível iniciar a atividade com temas gerais.

Formação em círculo; todos de olhos fechados; quando o professor disser uma palavra, cada aluno deverá representar corporalmente uma imagem referente ao que ele entende por essa palavra. Ex: Escola, Mãe, Árvore, Casa, Família, etc.

Aos poucos vamos tentando trazer temas mais específicos com o que está sendo trabalhado. Ex: Educação; Educação Física; Violência; Paz, etc.

#### 24.5. **Imagens em Dupla**

Seguindo a mesma dinâmica da atividade anterior, ao ouvir a palavra cada dupla deverá criar rapidamente uma imagem que represente aquela ideia, tentando integrar as duas pessoas numa só imagem.

Uma dupla por vez, eles saem da posição e circulam pelo ambiente para observar as outras duplas. Depois retornam à posição.

#### 24.6. **Imagens em Trios**

Agora os alunos terão mais tempo para pensar e conversar sobre a imagem que quiser formar. O professor propõe o tema e dá um tempo (5 minutos, por exemplo), para que o trio forme uma imagem representando o que foi pedido. Depois se repete a dinâmica de observação.

#### 24.7. **Imagens em Grupos Maiores**

Juntam-se duas duplas, ou dois trios, ou a combinação de uma dupla com um trio e um novo tema é proposto, desafiando esse novo grupo a formar uma nova imagem.

#### 24.8. Imagem com Movimento

Mantendo-se os mesmos grupos e a imagem já formada por eles, cada grupo deverá apresentar-se para os demais, acrescentando movimento para a imagem criada por eles.

#### 24.9. Imagem com Movimento e Som

Continuação da anterior, além de repetir os movimentos propostos por eles, cada um(a) deve acrescentar um som ao seu movimento-imagem.

#### 24.10. Imagem no Grupão

Como culminância desse trabalho, juntamos todos os grupos num só e pedimos outro tema, de preferência que encerre a atividade com imagens positivas (Ex: Paz; A escola Ideal; Meu sonho de sociedade; O país do futuro; etc).

### 25. Teatro Imagem (BOAL, 1998)

Após termos passado pelos exercícios acima citados (que na verdade já fazem parte do processo da técnica Teatro Imagem), chegamos à culminância com o Teatro Imagem em si, no formato ampliado.

- a) Dividimos a turma em três grupos (1, 2 e 3); Explicamos sobre o que é Teatro Imagem e o termo Espect-Ator.
- b) Inicialmente o Grupo 1 servirá de ‘Massa’: aquele que será moldado pelo grupo 2; este por sua vez, deverá moldar o 1º, representando uma situação de violência (que neste caso em específico tem a ver com o tema a ser trabalhado); enquanto isso, o grupo 3, assumirá o papel de “Espect-Ator”: estes deverão observar o processo e ao final, com as ‘estátuas prontas’, comentar o que entenderam da ‘cena’, propor mudanças, críticas, etc.
- c) Na segunda fase do processo, o Grupo 1 passa a ser espect-Ator, o 2: o grupo que será moldado e o grupo 3, os “escultores”. Só que dessa vez, a imagem pedida será “Não Violência”.
- d) Terceira fase: Grupo 1 assume o papel de escultor, grupo 3, as estátuas e grupo 2, espect-ator. A Imagem pedida será a de transição, ou seja, do momento em que algo aconteceu para contribuir que as pessoas saíssem da situação de violência, para a Não Violência..
- e) Roda de conversa: avaliação sobre tudo que foi feito, recapitulação da ordem de imagens que foi pedida e executada e considerações dos(as) alunos(as).

### 26. Desenho Dupla Face - Estética do Oprimido (BOAL, 2009).

Distribuimos uma folha de papel A4 para cada criança; a proposta de atividade é que ele(a) desenhe de um lado da folha uma situação que considera como sendo uma Violência e do outro, o inverso – uma situação que transmita paz, harmonia, não violência.

Depois dos desenhos prontos, reunimos todos no centro da sala, para que cada um(a) possa contemplar (e comentar) os demais trabalhos, aproveitando ainda para solicitar que o façamos com gentileza, priorizando os comentários elogiosos, para não ferir possíveis suscetibilidades.

Como culminância dessa parte do processo, consultamos a turma para saber quem gostaria de expor seu trabalho no pátio da escola, para que todos possam ver. Os que optarem por não expor devem ser respeitados.

#### 26.1. Exposição Suspensa

Ao invés de colarmos ou pregarmos os papéis nos murais, como é feito tradicionalmente na maioria das escolas, passamos um barbante (ou similar), por dentro de cada folha, tomando o cuidado para não furar a parte desenhada de cada produção. Desta forma penduramos os desenhos, de forma que

o público tenha acesso aos dois lados do desenho, além de possibilitar uma estética diferente na exposição, quando comparada à que normalmente eles vislumbram na escola.

### **26.2. Avaliação**

Retorno dos alunos sobre o processo de desenhar, expor para os colegas de turma e (para quem topou expor no pátio), para os colegas da escola. O que ouviram? Foi positivo? Traduziu o que eles queriam mostrar? Etc.

### **27. Roda de conversa**

Estratégia importantíssima que faz parte tanto do TO quanto da EFE, a roda de conversa, seja no início da aula, no meio ou no final, mostra-se sempre como atividade salutar no fortalecimento de conceitos, na quebra de paradigmas, bem como na problematização e reflexão acerca de assuntos que podem ser caros à práxis pedagógica.

Criar um ambiente em que o(a) aluno(a) sintam-se a vontade para se colocar, sem medo de ser interrompido, criticado ou corrigido (práticas frequentes em sala de aula, ainda hoje, infelizmente), pode ser de suma importância para o sucesso de todo o processo.

Não fosse esse momento, correríamos o risco de virarmos ‘executores de atividades’, jogando ‘por água abaixo’ não só nosso referencial teórico, mas também, nosso intento de formar educandos críticos, protagonistas da própria história.

Em termos de procedimento: consiste basicamente em sentarmos todos em círculo, iniciando o professor com uma pergunta, de acordo com o momento da aula. Quando no início, pode-se perguntar o que ficou na memória em relação ao último encontro; aconteceu algo na semana que lhes chamou a atenção e lembrou o tema tratado? Dentre outras.

Durante o processo, pode servir para que os alunos descansem de alguma atividade que foi muito intensa, ao mesmo tempo em que se avalia o que acabaram de fazer. Sempre intervindo através de perguntas, o professor cria a possibilidade dos alunos se sentirem a vontade para falar.

Ao final, também com caráter avaliativo (no sentido mais amplo da palavra), pode servir não só para contemplar o que foi feito no dia, mas todo o processo que foi construído, até o presente momento.

Sem excluir a importância das outras atividades, acreditamos na Roda de Conversa como momento essencial, que virá para completar tudo de bom já realizado pelo professor em conjunto com os educandos.