

A potencialidade do teatro do oprimido na formação de professores de Química
The potentiality of the theater of the oppressed in Chemistry teachers' education
El potencial del teatro del oprimido en la formación del profesorado de la Química

Recebido: 17/06/2020 | Revisado: 29/06/2020 | Aceito: 01/07/2020 | Publicado: 12/07/2020

Valdirene Aparecida Araujo dos Santos

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4241-8424>

Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil

E-mail: val3110@hotmail.com

Robson Simplicio de Sousa

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4637-5014>

Universidade Federal do Paraná, Brasil

E-mail: robsonsimplicio@hotmail.com

Ingrid Nunes Derossi

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0283-3968>

Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil

E-mail: ingrid.derossi@uftm.edu.br

Resumo

Neste trabalho, apresentamos a potencialidade do Teatro do Oprimido de Augusto Boal para promover a reflexão em um curso de Licenciatura em Química ao teatralizarmos o machismo em um contexto de aula fictícia. Boal construiu uma proposta de teatro que usa a expressão cênica para denunciar os problemas da sociedade. A partir disso, simulamos algumas opressões pelas quais poderiam passar estudantes de um curso Química envolvendo o machismo. Ressaltamos opressões sobre um modo de fazer ciência, de ser cientista, o machismo expresso no discurso e a propagação dessas tradições de ser professor(a) de Química. A experiência com o Teatro do Oprimido possibilitou agir teatralmente em direção ao posicionamento político dos estudantes, a busca por instâncias institucionais democráticas em seus cursos e a reflexão em torno da formação continuada de professores da Educação Superior. Com isto, consideramos necessária uma formação de professores de Química comprometida com uma formação política, estética e ética que leve em conta as subjetividades e contextos no processo educativo.

Palavras-chave: Teatro do oprimido; Formação de professores; Educação Química; Ensino.

Abstract

In this work, we present the potential of Augusto Boal's Theater of the Oppressed to promote reflection in a Chemistry Degree course by theatricalizing chauvinism in a fictitious classroom context. Boal built a theater proposal that uses scenic expression to denounce society's problems. From that, we simulated some oppressions that students of a Chemistry course involving chauvinism could experience. We emphasize oppressions about a way of doing science, of being a scientist, the chauvinism expressed in the speech and the propagation of these traditions of being a Chemistry teacher. The experience with the Theater of the Oppressed made it possible to act dramatically towards the political positioning of students, the search for democratic institutional instances in their courses and the reflection around the continuing education of higher education teachers. With this, we consider necessary the Chemistry teachers' education committed to a political, aesthetic and ethical education that takes into account the subjectivities and contexts in the educational process.

Keywords: Theater of the oppressed; Teachers' education; Chemistry education; Teaching.

Resumen

En este trabajo, presentamos el potencial del Teatro de los Oprimidos de Augusto Boal para promover la reflexión en un curso de Química al teatralizar el machismo en un contexto ficticio de aula. Boal construyó una propuesta teatral que utiliza la expresión escénica para denunciar los problemas de la sociedad. A partir de esto, simulamos algunas opresiones que los estudiantes de un curso de Química que involucran machismo podrían experimentar. Hacemos hincapié en las opresiones sobre una forma de hacer ciencia, de ser un científico, el machismo expresado en el discurso y la difusión de estas tradiciones de ser profesor de química. La experiencia con el Teatro de los Oprimidos permitió actuar dramáticamente hacia el posicionamiento político de los estudiantes, la búsqueda de instancias institucionales democráticas en sus cursos y la reflexión en torno a la educación continua de los docentes de educación superior. Con esto, consideramos necesario la formación de profesores de Química comprometidos con una formación política, estética y ética que tenga en cuenta las subjetividades y contextos en el proceso educativo.

Palabras clave: Teatro del oprimido; Formación del profesorado; Educación Química; Enseñanza.

1. Introdução

O estímulo à reflexão na formação inicial de professores é influenciado pelos contextos institucionais pelos quais licenciandos passam. As oportunidades de perceberem-se como sujeitos com condições de lidar com problemáticas sociais, seja no meio acadêmico ou fora dele, passam pelo exercício de atividades que promovam o diálogo. O posicionamento diante de uma situação conflituosa exige, portanto, a reflexão que possibilita agir cujas consequências nem sempre são previstas. Assim, a reflexão na educação perpassa os âmbitos filosóficos, estéticos e políticos, cuja aderência do licenciando a um posicionamento ou outro é diretamente influenciada pelo seu processo formativo e por sua vivência acadêmica (Sousa & Galiazzi, 2019). Isto porque “do processo formativo vem a demanda, expressa no desejo de ter mais acesso a conhecimentos que esclareçam melhor as controvérsias e as ambiguidades enfrentadas cotidianamente” (Heerdt & Batista, 2017, p. 1009).

Na área de Educação Química, Chassot (2016) entende que um processo formativo que busque lidar com conflitos e opressões sociais passa por um ensino de Química mais político. Para ele, “pode parecer estranho que se defenda um ensino mais político [na Química], quando até bem pouco queríamos/exigíamos um ensino apolítico e asséptico. Ainda estamos desacostumados e, por isso, estas propostas chegam a parecer exóticas” (Chassot, 2016, p. 120). O autor se posiciona deste modo em função da propagação de uma suposta neutralidade da ciência que reflete no modo de ensiná-la e, portanto, de propagá-la.

No contexto educativo brasileiro, os 21 anos de ditadura militar reforçaram este modo apolítico de tratar a ciência e seu ensino. Temos, assim, um histórico de opressão e sufocamento de tentativas libertadoras que ainda repercutem nas salas de aula do país. Isto exige uma formação de professores comprometida com a construção humana, em que as opressões sejam escancaradas e as tentativas libertadoras reforçadas. “Um convite à rebeldia”, provoca-nos o autor (*Ibid.*, 2016, p. 113). Isso se reflete no contexto universitário, quando percebemos que,

Em vários espaços sociais, como é o caso da academia, ainda está presente a assimétrica atribuição de valor às atividades masculinas e femininas. Isso se concretiza, por exemplo, na distribuição desigual de salários, no menor acesso das mulheres aos cargos comissionados ou a bolsas de pesquisa mais vultosas. A predominância dos homens nos cargos de chefia, administrativos e de professores titulares – no caso das instituições públicas – e a presença maciça de mulheres em cursos e profissões “de apoio”, de cuidado e artísticas indicam a prevalência do fenômeno aqui discorrido. (Teixeira e Freitas, 2014, p. 338).

Heerdt & Batista (2017) analisaram as representações sociais de docentes a respeito das questões de gênero na sociedade, na Ciência e no contexto de ensino. As autoras observaram argumentações

distintas de homens e de mulheres, evidenciando que, nos homens, argumentações discriminatórias e de negação das questões de gênero na sociedade e na Ciência são mais intensas do que das mulheres. Assim, as autoras defendem a necessidade de problematização das questões de gênero na Ciência na formação inicial e continuada de professores. Corroborando com tal necessidade, temos que, de acordo com Lopes & Costa (2005, p. 77), “a existência de poucas mulheres - e menos ainda feministas - com treinamento necessário para escrever com autoridade sobre ciência e com disposição para escrever sobre gênero e ciência” impactam no debate sobre as ausências de mulheres na ciência.

Com a finalidade de incentivarmos o questionamento sobre eventuais opressões pelas quais possam passar estudantes de licenciatura em Química durante sua formação acadêmica, encontramos potencialidade no Teatro do Oprimido (Boal, 2014b) como modo de fomentar o diálogo político e estético na formação de professores de Química. O Teatro do Oprimido consiste em uma técnica de teatro desenvolvida pelo dramaturgo Augusto Boal, baseada na Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire (2018). Essa técnica propõe evidenciar as opressões dentro de um contexto por meio de uma peça de teatro. O espectador tem a possibilidade de intervir em qualquer momento na cena apresentada, tornando-se “espect-ator” e podendo mudar o contexto da história (Boal, 2014a). Ademais, muitas habilidades podem ser desenvolvidas durante a produção dos jogos teatrais como os níveis intelectual, físico e intuitivo (Boal, 2014b), além de colaborar para o trabalho em grupo, o conhecimento aprimorado do próprio corpo, a concentração, a observação, habilidades importantes para a formação cidadã do estudante.

Assim, o objetivo central deste artigo é apresentar a potencialidade do Teatro do Oprimido como modo de contribuir para a formação professores de Química. A partir da teatralização das opressões simuladas no contexto de uma licenciatura em uma instituição pública de ensino, mostraremos como estudantes de Licenciatura em Química lidaram com alguns dilemas teatralizados, especialmente acerca do machismo no contexto universitário, na Ciência e na formação de professores.

2. Referencial Teórico

Augusto Boal (1931-2009) nasceu no Rio de Janeiro. Em 1971, foi preso e torturado, em função do golpe militar de 64, exilando-se na Argentina com Cecília Thumin, com a qual organiza o Teatro do Oprimido, seu livro mais conhecido (Boal, 2014a). Em seu livro *Jogos para atores e não atores* (Boal, 2014b), defendia que todos nós somos atores e que nossas atividades cotidianas mais simples são exemplos de nossas teatralizações diárias. Boal criou as técnicas de Teatro do Oprimido e revolucionou o teatro brasileiro. Construiu uma proposta de teatro que usa a expressão cênica para poder denunciar os problemas sociais da sociedade (*Ibid.*, 2014b).

Boal se baseou na pedagogia do oprimido de Paulo Freire, a partir da qual construiu sua trajetória artístico-educativa em que o sujeito analisa o contexto com reflexão e conscientização política. Boal exemplifica o que vem a ser uma situação de opressão. Para ele:

Dentro da sociedade autoritária, produz-se uma cadeia de opressões que se consolida e se exerce através do oprimido-opressor. É a mesma cadeia de obediência feudal [...], a qual se reproduz na hierarquia militar, general-coronel-capitão-tenente-sargento-soldado-povo, em que cada elo da cadeia é representado por alguém oprimido que, por sua vez, exerce sua opressão contra o elo seguinte, o qual, por sua vez, também oprime. [...] Aquele que assume momentaneamente a condição de espectador diante de qualquer ator (seja ele general ou professor) conserva, não obstante, um caráter subversivo, um desejo de transformar essa relação em que seu papel é passivo. Esse caráter subversivo é sagrado e é esse desejo subversivo que todo teatro verdadeiramente popular deve procurar estimular, desenvolver, desatofiar, amadurecer, fazer crescer (*Ibid.*, 2014b, pp. 373-374).

A influência da obra de Freire em Boal se sustenta na compreensão do papel ativo do homem na cultura, em um processo dialético: ao intervir no contexto social, o ser humano também se modifica. Entende a cultura como resultado de trabalho crítico e criador do homem, que lhe confere a aquisição sistemática da própria existência humana (Canda, 2012). Para Freire (2018), a desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais.

A partir dessa compreensão, Freire aborda a mediação nos processos educativos e apresenta a Pedagogia do Oprimido como sendo aquela que tem que ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação da sua humanidade. Trata-se de uma pedagogia que faça da opressão e de suas causas objetos da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação (Freire, 2018).

O oprimido precisa libertar-se do opressor, no entanto essa libertação pode muitas vezes ser dolorosa. As pessoas acostumam tanto a ser oprimidas que acabam perdendo a opinião própria, tornando-se passivas ao opressor. No entanto, a opressão pode estar presente desde o início do século, e é passada geração a geração, tornando-se tão comum que as pessoas nem perceberem que sofrem opressão (*Ibid.*, 2018). Para Freire,

Quem melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela (Freire, 2004, p. 17).

Por isso, Freire defende uma Pedagogia do oprimido que é

Aquela que tem que ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e re fará (*Ibid.*, 2004, p. 17).

Freire defende o homem com papel ativo na cultura, onde o homem é capaz de intervir em um contexto social, podendo modificá-lo e com um olhar crítico consegue sistematizar sua própria existência (Canda, 2012). Nesse contexto, Freire aborda a mediação nos processos educativos, nos quais a educação é fundamental, porém não é a única responsável para a conscientização e socialização do sujeito.

Sob a influência freireana, Boal abalou a estrutura política principalmente nas décadas de setenta e oitenta como um homem do povo que sempre lutava pelos ideais e para que sua arte se tornasse popular, lutou contra a repressão usando o teatro como uma arma para transformar a realidade (Riveiro & Silveira, 2015). Segundo Boal,

Da mesma forma que o Teatro do Oprimido é o encontro (e, de certa forma, a síntese) entre a cultura popular e a cultura para o povo, da mesma forma que se situa nesse exato limite, situa-se igualmente em outro limite de extraordinária importância: o limite entre a ficção e a realidade. (...) Essa identidade, esse limite (pessoa-personagem, ficção-realidade) são, ao meu ver, a causa fundamental do extraordinário potencial do Teatro do Oprimido. Isso porque o Teatro do Oprimido não é o teatro para o oprimido: é o teatro dele mesmo. Não é o teatro no qual o artista interpreta o papel de alguém que ele não é: é o teatro no qual cada um, sendo quem é, representa seu próprio papel (isto é, organiza e reorganiza sua vida, analisa suas próprias ações) e tenta descobrir formas de liberação. Como se cada participante estranhasse a si mesmo, fosse ao mesmo tempo o analista e objeto analisado (Boal, 2014b, p. 369-371).

Para o teatrólogo, o Teatro do Oprimido “se trata do teatro das classes oprimidas e de todos os oprimidos, mesmo no interior dessas classes. Não é o teatro das classes opressoras, nem dos oprimidos dentro dessas classes, porque nesses oprimidos predomina o caráter opressor” (*Ibid.*, 2014b, p. 372). Ou seja, independentemente do tipo e da intensidade da opressão, o Teatro do Oprimido foi desenvolvido para emergir as opressões vivenciadas pela classe opressora. Dentro de uma classe oprimida também existem opressores e isso acontece na maioria das vezes em virtude da hierarquia na qual as pessoas de classes mais favorecidas oprimem as pessoas de classes menos favorecidas.

Por meio do teatro do oprimido, as pessoas passam a ter uma ferramenta que possibilita a conscientização da opressão e pode gerar um posicionamento mais crítico. Cada cena é, então, uma

preparação para a desmecanização do corpo e mente do sujeito. Ao dramatizar uma peça de teatro, tornamo-nos personagens importantes da história, podendo interferir e representar uma história baseado em nossas próprias vivências.

Freire compreende a conscientização como processo permanente de assunção da condição do ser humano (Canda, 2012, p.192). O homem é capaz de pensar e refletir para chegar a criticidade atingindo, então, uma conscientização para a vida toda. O processo de conscientização se dá por meio de ação-reflexão-ação (*Ibid.*, 2012). Esse processo está associado ao processo de libertação social. Ao compreender o teatro como ferramenta de transformação social para/com/pelos oprimidos, o autor defende que o homem é ator de sua própria história.

Boal difundiu seu método de teatro baseado em jogos de percepção, expressão e criação. Entre essas técnicas estão o Teatro-Imagem, o Teatro Invisível e Teatro-Fórum. Neste trabalho, utilizamos, especificamente, o Teatro-Fórum.

O Teatro-Fórum tem o intuito de que o espectador possa ter a possibilidade de se identificar com uma cena e identificar as opressões causadas e sofridas pelos personagens. Nesta técnica de teatro, o espectador é convidado a participar da peça, podendo intervir sempre que quiser, com intuito de buscar meios de combater as opressões vivenciadas pelos personagens. O espectador, ao contracenar com os atores, torna-se um espect-ator, pois utiliza de improvisações para dar seguimento a peça teatral, em que os atores, diante das intervenções, também precisam improvisar para que o teatro não se torne entediante (Boal, 2014b).

O espectador torna-se protagonista da ação, um espect-ator, porém sem que disso tenha consciência. Ele é protagonista da realidade que vê, mais ignora sua origem fictícia: atua sem saber que atua, em uma situação que foi, em seus largos traços, ensaiada... e ele não participou dos ensaios (*Ibid.*, 2014b, p. 47).

O espect-ator atua com o intuito de buscar maneiras para findar as opressões apresentadas na peça. Neste contexto o espect-ator necessita de argumentos persuasivos para que o opressor mude sua conduta ou para que o oprimido possa se libertar efetivamente dessa opressão por ele vivenciada. Como todo tipo de jogo, o Teatro-Fórum também tem suas especificações e suas regras.

O Teatro-Fórum é um tipo de luta ou jogo e, como todo jogo e toda luta, tem suas regras. Elas podem ser modificadas mas sempre existirão, para que todos participem e para que uma discussão profunda e fecunda possa nascer. (...) As regras do Teatro-Fórum foram “descobertas” e não “inventadas” - são necessárias para que se produza o efeito desejado: o aprendizado dos mecanismos pelos quais uma opressão se produz, a descobertas de táticas e estratégias para evitá-la e o ensaio dessas práticas (*Ibid.*, 2014b, p. 48).

Quando se apresenta um Teatro-Fórum busca se explicitar opressões vivenciadas no cotidiano, porém estas opressões precisam impactar a espectador para que ele tenha interesse em intervir em determinada parte da dramaturgia, expressando suas opiniões. Para que aconteça um espetáculo, necessita-se de um “coringa” ou seja uma pessoa que explique aos espectadores o que é o Teatro-Fórum e como funcionam suas regras e convide um espectador a tornar-se espectador.

Em um primeiro momento, o espetáculo é representado como um espetáculo convencional, em que se mostra determinada imagem do mundo. As cenas devem conter o conflito que se deve resolver, a opressão que se deseja combater. Pergunta-se, em seguida, se os espectadores estão de acordo com as soluções propostas pelo protagonista. [...] Informa-se ao público que o espetáculo será refeito, tal como da primeira vez. [...] Os atores representam determinada visão do mundo e conseqüentemente tentarão manter esse mundo tal como é, fazendo com que as coisas continuem exatamente da mesma maneira... a menos que um espectador possa intervir e mudar a aceitação do mundo, tal como está, por uma visão do mundo como ele deve vir a ser. (...) Informa-se aos espectadores que o primeiro passo que devem dar é tomar o lugar do protagonista, quando este estiver cometendo um erro, ou optando por uma alternativa falsa ou insuficiente, e procurar uma solução melhor para a situação que a peça apresenta. (...) Num determinado momento, algum espectador poderá romper com a opressão imposta pela estrutura da peça e improvisada pelos atores (*Ibid.*, 2014b, p.50-52).

O Teatro-Fórum possibilita ao espectador se identificar como algum personagem da dramaturgia, seja ele o opressor ou o oprimido, podendo, então, fazer com que o espectador reflita sobre seus atos e possibilite uma mudança radical em sua vida. Na maioria das vezes, o oprimido e o opressor nem se dão conta de suas ações e, por meio do Teatro do Oprimido de Augusto Boal, podemos buscar mecanismos viáveis para lidar com esses e outros tipos de opressões.

3. Metodologia

A técnica teatral escolhida para realizarmos a experiência aqui apresentada foi o Teatro-Fórum (Boal, 2014b), com intuito de que nosso espectador possa ter a possibilidade de se identificar na cena e com as opressões causadas e sofridas pelos personagens. Diante disso, construímos o roteiro do Teatro-Fórum baseando nas opressões que estudantes de graduação de Licenciatura em Química poderiam passar no decorrer de sua vida acadêmica.

Coletivamente, o grupo de teatro constituído por dois professores universitários, um professor de teatro voluntário da comunidade e três alunas de graduação consensualmente chegaram à temática do machismo como opressão a ser desenvolvida em cena. A ampla literatura confirma a necessidade de

tratamento dessa temática (Brickhouse, et al., 1990; Roychoudhury et al., 1995; Barton, 1997; Brotman & Moore, 2008; Silva, 2013; Chassot, 2013; Gonçalves & Quirino, 2017).

Partirmos de três perguntas básicas necessárias para a elaboração de um roteiro: i. Quem eram os personagens? ii. Onde eles estavam? iii. E o que eles estão fazendo? (Spolin, 2007). O roteiro da intervenção teatral foi intitulado de “A Química entre o Oprimido e o Opressor” e é apresentado no Quadro 1 abaixo:

Quadro 1 - Roteiro da esquete teatral: “A Química entre o Oprimido e o Opressor”.

A Química entre o Oprimido e o Opressor
<p>Personagens: Maria (aluna), Luiza (aluna), Suzi (aluna), Professor</p> <p>Os alunos vão chegando na sala de aula e sentando em seus lugares.</p> <p>Luiza: - Oi, Maria, tudo bem? Como foi seu final de semana?</p> <p>Maria: - Nossa, não aproveitei nada! Fiquei o fim de semana todo fazendo relatório e estudando para prova até tarde. Sem contar os afazeres de casa que não acabam nunca, né?</p> <p>Luiza: - Eu aproveitei muito. Fui na exposição aqui da cidade. Nem lembrei que tinha relatório e prova, mas pelo menos tenho o dia inteiro para estudar para prova e finalizar meu relatório. Essa é a vantagem de só estudar, eu que não vou ficar perdendo meu fim de semana estudando, né?</p> <p>Suzi: - Desculpe me intrometer na conversa de vocês, mas eu discordo de você, Luiza. Eu também não trabalho, mas as disciplinas estão bem difíceis esse semestre. Então, é necessário estudar aos fins de semana também sim. Não que não possamos ter vida pessoal, mas, na vida temos nossas prioridades, né? Para mim, a graduação vem antes de qualquer diversão.</p> <p>Luiza: - E o que está adiando você ficar aí se matando de estudar, Suzi? Pelo que eu estou sabendo, suas notas não estão nada boas. Já as minhas estão ótimas. Nunca peguei exame e você já me viu estudando algum dia? Nem matéria eu copio (risos)!</p> <p>Maria: - Só que, infelizmente nem todos têm a mesma sorte que você, né, Luiza? Eu, por exemplo, tenho muitas dificuldades de compreender alguns conteúdos. Sem contar que eu trabalho o dia todo! Porém, ser professora de Química é tudo que eu sempre quis e é, por isso, que estudo tanto.</p> <p>O professor chega para a aula e cumprimenta a todos e interrompendo a conversa.</p> <p>Professor: - Boa noite, pessoal!</p> <p>Os alunos respondem:</p> <p>Alunos: - Boa noite!</p>

Professor: - Bom, eu sei que a conversa de vocês deve estar ótima, mas precisamos continuar o conteúdo, mesmo porque caso tenham se esquecido nossa avaliação é na próxima aula.

Pessoal, dando continuidade na aula passada, abram o livro na página 357 e resolvam os exercícios de 1 a 27.

Professor: - Alguma dúvida?

Então Maria que é tímida diz:

Maria: - Então professor, eu tentei fazer os exercícios em casa, mas não entendi o segundo cálculo.

Professor: - Ah, mas isso você deveria ter aprendido no nono ano.

Maria: - Mas faz um tempão que eu terminei o ensino médio! O nono ano, então, nem me lembro quanto tempo faz que terminei.

Professor: - Pessoal, entendam uma coisa, se eu tiver que parar minha aula toda vez para ensinar a matéria que vocês já deveriam ter aprendido no nono ano, eu nunca vou vencer o conteúdo. Sinto muito, o conteúdo tem que seguir!

Mas uma coisa eu te falo, Maria, você vai precisar estudar essas coisas básicas que você não aprendeu no nono ano para poder conseguir fazer a minha avaliação tendo em vista que ela é um complemento do que você não aprendeu. Então, eu sugiro que você, sei lá, ou pegue um livro do nono ano emprestado, ou veja alguns vídeos no youtube, porque eu preciso terminar o conteúdo da prova hoje e, na próxima aula, é prova e com certeza o conteúdo vai estar.

Professor: - E aí, pessoal, agora todos entenderam?

Maria está com vergonha, mas mesmo assim pergunta:

Maria: - Professor, me desculpe, mas eu estou olhando o livro há um tempo e ainda não consegui entender como se chegou a esse resultado.

Luiza que está sentado ao lado de Maria diz:

Luiza: - Nossa, Maria, isso é muito fácil, foi resolvido usando o acerto de coeficientes estequiométricos que é um conteúdo do nono ano. Não é possível que nem isso você sabe?

Os outros alunos começam a rir de Maria, que fica com vergonha e abaixa a cabeça, então o professor diz:

Professor: - A Luiza tem razão, Maria. Estequiometria é um conteúdo do nono ano do Ensino Fundamental [reforça grosseiramente]. Vocês precisam entender que estão em uma universidade federal. Semana passada, tinha aluno que não sabia o que era eletronegatividade, agora é estequiometria. Se vocês não conseguem entender isso, deveriam estar em casa fazendo bolo para seus maridos.

[Indignado] Gente, fazer química é coisa para macho, não é todo mundo que consegue entender isso. Talvez vocês tenham que fazer um curso de Humanas. Vocês deveriam agradecer que estão na UFA. Se vocês tivessem estudado, como eu, na Universidade do Brasil, a melhor da América Latina, jamais conseguiriam se formar. Lá eu trabalhava o dia todo como iniciação científica sempre que não estava na aula. Vivia para estudar! No mestrado, eu trabalhava das 7h30 às 23h fazendo as análises. No doutorado, então, nem se fale. Então, tem que merecer!

Maria: - Mas professor, eu trabalho o dia todo e ainda tenho que cuidar dos meus filhos. Por isso eu estudo à noite.

Professor: - Por isso que eu digo Maria: Ciência não é para todo mundo. Ser cientista precisa de dedicação.

Maria abaixa a cabeça e para de tentar argumentar com o professor, a sala então fica quieta e o professor encerra a aula.

Professor: - Bom, nosso horário já acabou, estudem bastante afinal nossa prova está bem próxima e, como vocês sabem, eu não dou moleza. Ah, e já vou logo avisando quem precisar tirar dúvidas comigo estarei disponível até quarta. Então me mandem solicitação por e-mail, pois, no dia da prova, não adianta nem me procurar. Então até a próxima aula.

Alunos: Até professor.

Maria com um olhar entristecido diz:

Maria: - Suzi, vamos na secretaria comigo?

Suzi: - Claro que sim, Maria! Mas o que você vai fazer lá?

Maria: - Então, eu andei pensando muitos esses dias e decidi trancar o curso.

Suzi: - Você está doida! Você sempre quis fazer Química! Não acredito que estou ouvindo isso de você. Cadê aquela Maria sonhadora e dedicada que eu conheço. Pode parar com isso, você não pode desistir assim tão fácil não.

Maria: - Você sabe que ser professora de Química é tudo que eu sempre quis. É uma coisa que eu deveria ter feito quando terminei o ensino médio, porém a minha vida tomou outro rumo, eu me casei, logo depois engravidei, dois anos depois engravidei de novo, e meu sonho teve que ser adiado. Ser mãe foi a melhor coisa que me aconteceu e é por eles que eu estou aqui buscando um futuro melhor.

Depois que iniciei o curso vi que estou tendo muitas dificuldades, por que as aulas são voltadas para formação de bacharel e não de licenciado. Está difícil também para eu conciliar estudo e trabalho, talvez eu deva procurar uma faculdade mais fácil ou até mesmo um curso técnico. Talvez o professor tenha razão, química é para macho e não para mulher.

Suzi: - Espera aí Maria. Eu até entendo que você tenha dificuldades, mas essa coisa de o curso ser para homem ou para mulher não tem nada a ver. Ser professora de Química é seu sonho, tenta mais um pouco.

Maria: - Desculpa, Suzi, eu te agradeço pela força, mas minha decisão já foi tomada, eu vou trançar o curso!

Suzi: - Me desculpe Maria, eu gosto muito de você e não posso te acompanhar nessa loucura, pensa bem!

Maria: - Tudo bem, eu vou sozinha, até.

Maria vai à secretaria para solicitar o trancamento do curso.

Fonte: Autores (2018).

No roteiro da esquete teatral apresentado no Quadro 1, simulamos uma experiência de opressão no contexto universitário. As personagens divergem sobre situações de ensino e aprendizagem na Educação Superior e trazem argumentos para reforçar suas atitudes. Existe, contudo, uma relação de poder colocada entre o opressor e o oprimido, contra a qual este precisa se colocar.

O grupo amador, ao longo dos encontros, realizou, sob a orientação do professor de teatro voluntário, exercícios de: i. alongamento, com a finalidade de evitar lesões musculares e nas articulações; ii. aquecimento vocal, como finalidade de tomarmos conhecimento do timbre da nossa voz e, assim, aprendermos a usá-la sem machucar as cordas vocais; iii. reconhecimento de espaço, com a finalidade de aprendermos a nos posicionar no palco, sem deixar os espaços vazios; iv. improvisação, a partir da qual preparamo-nos para as possíveis intervenções propostas pelos espect-atores; v. teatro-imagem, buscava prepararmos-nos para as improvisações em uma cena com objetos imaginados e ações que tinham repercussões com as quais os não-atores ali envolvidos precisavam lidar; vi. explosão, tinha como objetivo conhecermos as limitações de nosso corpo, atividades corporais como de pega-pega tradicional e em câmera lenta e em quem ele tocasse a pessoa deveria simular sua auto-explosão. Todos os exercícios aqui descritos são baseados ou inspirados nos jogos teatrais propostos por Boal (2014b).

Após dois meses de encontros semanais, a apresentação do Teatro-Fórum aconteceu em uma sala de aula de uma universidade pública com alunos do quarto, sexto e oitavo semestre do curso de Licenciatura Química totalizando 40 estudantes. Após a apresentação do teatro, os discentes foram questionados sobre a percepção de alguma opressão ocorrida em cena. Neste momento, os alunos começaram a se posicionar e para tornar-se espect-ator convidamos um dos alunos que identificou algumas opressões na cena apresentada. A cena foi reapresentada, porém, dessa vez, com intervenções do espect-ator e improvisações. Após o término desta cena, todos os estudantes presentes foram convidados a ser espect-atores, podendo, nesta nova oportunidade, intervir no momento em que achassem necessário.

Neste artigo, apresentamos resultados alcançados pela intervenção teatral na formação de professores de Química. Assim, trata-se de uma investigação qualitativa no âmbito da

Educação Superior, especialmente na Educação Química. É qualitativa pois, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; é descritiva; o interesse está mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos; há a tendência em analisar os seus dados de forma indutiva; o significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Podemos caracterizá-la ainda como uma investigação com abordagem fenomenológica (Bogdan & Biklen, 1994; Bicudo, 2011; Pereira et al., 2018). Uma atitude fenomenológica exige que evitemos assumir referenciais teóricos *a priori* para descrever e interpretar um o fenômeno que se mostra em uma análise, ou seja, metodologicamente dizemos que um trabalho com abordagem fenomenológica é sempre um esforço daquele que pesquisa para, filosoficamente, compreender um fenômeno e realizar uma análise reflexiva (Bicudo, 2011). Falamos, assim, de emergências teóricas ao longo da análise que se constituirão diálogos tais quais os próprios jogos teatrais.

Não é, portanto, a intenção deste artigo apresentar todas as intervenções que emergiram da atividade, mas dar destaque àquelas que buscaram lidar com a opressão central da esquete teatral, o machismo. Portanto, estamos muito mais interessados em apresentar um exercício de descrição com enxertos de interpretação (*Ibid.*) das falas dos personagens, um movimento dialético e dialógico, fenomenológico e hermenêutico (Gadamer, 2015), que emergiu do jogo teatral estabelecido. Portanto, a seguir, apresentaremos uma descrição das intervenções que aconteceram, trazendo trechos das falas dos espect-atores (que aqui serão identificados por EA1, EA2, etc., seguindo a ordem em que apareceram no diálogo). Na busca de tentarmos entender o jogo teatral estabelecido, dialogamos com articuladores teóricos para fundamentar a nossa análise.

4. Resultados e Discussão

O primeiro discente convidado a tornar-se espect-ator poderia substituir qualquer personagem ou simplesmente acrescentar um personagem à cena. O aluno preferiu acrescentar-se como um personagem que poderia ajudar a personagem Maria a se livrar das opressões. Reiniciamos a cena e o espec-ator poderia intervir onde e quando quisesse. Ao mesmo tempo, os atores precisavam usar o improviso para que a cena continuasse ocorrendo.

O personagem professor não mudou em nenhum momento sua conduta, continuou sempre firme em suas opressões, só que desta vez ele foi obrigado a usar mais argumentos. Maria continuava convicta de que a melhor solução era o trancamento do curso, pois tinha certeza que não se formaria e que

Química era coisa para macho e que talvez ela fosse mesmo “das humanas”. Segundo o professor, “É o que eu digo, Maria, Química não é para todo mundo! A Ciência Química é muito grande, é para macho mesmo! Sugiro que você vá procurar ajuda do Ensino Fundamental e Ensino Médio, umas monitorias, vídeo no Youtube, porque nisso aí eu não vou voltar, semana que vem tem a nossa prova e, não tem jeito, esse conteúdo vai cair. [...] Por que vocês estão no curso de Química? Vão fazer bolo para o marido de vocês [...] A gente tem que fazer por merecer, Química é coisa para macho! Não é para mulherzinha. Vocês têm que fazer os exercícios que eu mandei e mais do que eu mandar”.

Ao ouvir do professor que Química é coisa para macho, o espect-ator replicou “Marie Curie mandou um abraço pra você”, disse EA1, referindo-se a Marie Sklodowska Curie (1867-1934), a primeira mulher a ganhar o prêmio Nobel. Apesar de uma mulher ter feito história em uma época em que somente homens participavam do desenvolvimento da Ciência, nos dias de hoje a participação das mulheres na ciência ainda é pequena.

Sobre a quase ausência de mulheres na história da Ciência, não deixa de ser significativo que, ainda nas primeiras décadas do século XX, a Ciência estava culturalmente definida, [...] como uma carreira imprópria para as mulheres, da mesma maneira que, ainda na segunda metade do século XX, se diziam quais eram as profissões de homens e quais as de mulheres (Chassot, 2013, p. 48).

O personagem professor, mesmo com a intervenção, manteve-se machista quando disse “Ela foi... assim não muita coisa”. Pelo contrário, Marie Curie foi uma das mais brilhantes mulheres da ciência e contribui muito para a ciência Química.

Hoje, Madame Curie é mundialmente reconhecida pelos seus trabalhos científicos, mas nota-se que pouco se fala sobre o seu perfil, como pessoa do gênero feminino, assim como pouco se aborda sobre outras mulheres premiadas ou não, que estiveram ou estão envolvidas com as ciências, como: Maria Göppert-Mayer (1906-1972), que propôs um novo modelo do envoltório do núcleo atômico; Ida Noddack (1896-1978), que foi a primeira cientista a mencionar a ideia de fissão nuclear; Ada Yonath (1939-), que pesquisou a estrutura atômica dos ribossomos, entre outras (Derossi & Freitas-Reis, 2019, p. 96).

Atualmente, as mulheres conquistaram espaço no mercado de trabalho, estão na educação superior em diversas áreas de conhecimento, porém o machismo ainda está instalado socialmente. Especialmente nas ciências, a inserção das mulheres ainda é restrita.

É importante compreender que a ciência é um produto de centenas de anos de exclusão e invisibilização das mulheres; portanto, a inserção delas na ciência exige profundas mudanças da cultura, no processo de socialização de mulheres e homens, nas expectativas direcionadas socialmente às mulheres, nas formas de compreender as feminilidades e as masculinidades, na representação tradicional da ciência e de cientistas

abordadas nas escolas e veiculadas em diversos artefatos culturais, entre outros aspectos (Silva, 2013, p.26).

Para que as mulheres avancem nas áreas científicas em contextos universitários, é preciso que ocorra uma mudança no âmbito cultural. A oportunidade à pesquisa precisa ocorrer desde a graduação. No entanto, muitas vezes, isso não acontece e os professores preferem orientar homens em detrimento das mulheres, pois consideram que eles podem se dedicar mais a pesquisa.

A ciência progride muito rapidamente e aquelas que se afastam por alguns anos para se dedicarem aos afazeres da maternidade gastam muitas vezes até o dobro do tempo para se reciclarem e se reatualizarem. Há áreas nas quais ficar fora da produção acadêmica por alguns meses podem ter consequências bastantes críticas (Chassot, 2013, p. 114).

Mesmo diante dessas dificuldades, as mulheres vêm tentando conquistar seu espaço dentro das áreas científicas. Esse “preconceito e desigualdade de gênero na ciência refere-se, por exemplo, às “brincadeiras” e metáforas sexistas que inferiorizam e discriminam as mulheres pelo simples “fato” de serem mulheres” (Silva, 2013, p. 26). Nesse processo, há um favorecimento de evasão das mulheres em que algumas tendem a procurar outras áreas.

Atualmente, é possível perceber o número significativo de mulheres em muitas universidades do país, entre discentes e docentes, em diversas instituições, desenvolvendo pesquisas. Contudo, apesar da constante presença feminina no mundo da ciência, ainda se evidencia que essa participação vem ocorrendo de modo dicotomizado ou ainda está aquém da presença masculina em determinadas áreas (*Ibid.*, 2013, p. 25).

A falta de incentivo para que as mulheres se interessem pelas ciências faz com que a maioria das mulheres que ingressam na Educação Superior procure por outras áreas de formação. As poucas mulheres que buscam ciências, mesmo depois de conquistarem seu espaço, encontram barreiras pelas divisões sexuais ainda existentes nos dias atuais. Apesar das diversas conquistas auferidas pelas mulheres no mundo do trabalho e acadêmico, inclusive em áreas pouco usuais de atuação feminina, os princípios organizadores da divisão sexual permanecem inalterados (Gonçalves & Quirino, 2017).

Uma outra opressão que ficou evidente nas intervenções diz respeito aos pré-requisitos teórico-conceituais exigidos para que o aluno seja considerado apto a cursar a Educação Superior. Algumas dificuldades podem surgir na apropriação desses conteúdos em virtude de uma suposta limitação em relação aos conhecimentos imprescindíveis para cursar uma graduação e que deveriam ter sido aprendidos no Ensino Médio.

Ensina-se Química, no Ensino Médio, para preparar os alunos para o vestibular; ou ainda pior; Ciências, no Ensino Fundamental, para preparar os Estudantes para o Ensino Médio. Uma das grandes perdas do nosso ensino ocorre quando atrelamos, de uma maneira sistemática, ao grau imediatamente superior. [...] O Ensino Fundamental não é preparação para o Ensino Médio, como este não é preparação para a universidade. [...] Essa é uma tese muito difícil de ser defendida, principalmente quando se transforma todo o ensino em preparação para a universidade, mesmo quando sabemos quão poucos têm acesso a ela. [...] Mudar essa situação faz parte de uma luta maior (Chassot, 2014, p. 53).

A falta de uma bagagem de conteúdos conceituais e de ferramentas matemáticas considerados pré-requisitos à formação do professor de Química pode levar a algumas dificuldades durante a graduação. Ao perceber que a dúvida de Maria consistia em um conteúdo que deveria ter sido aprendido no Ensino Fundamental, o professor-personagem diz “Não, espera aí, Maria, se eu tiver que parar o meu conteúdo para ensinar para vocês coisas que vocês deveriam ter aprendido no Ensino Fundamental eu nunca vou conseguir vencer o meu conteúdo”. Diante da fala do professor, EA4 imediatamente contestou: “Você não quer vencer conteúdo, não é professor? Você quer vencer a gente”. Neste momento, a conduta do professor se manteve firme e arrogante “Exato, é isso mesmo, aqui é para poucos, tá?”. A visão de que ciências são para poucos existe e começa a partir do Ensino Médio e são perpetuadas.

Só ficam no terceiro ano os que passarão direto no vestibular das áreas nobres. A demanda pelo colégio de qualidade está garantida e com ela seu prestígio e o emprego dos mestres da ciência. Os reprovados se acomodarão em colégios menos exigentes e aprenderão uma grande lição: que ciência é para poucos e seus produtos para menos (Arroyo, 1988, p. 11).

Além do professor-personagem se mostrar opressor, alguns personagens estudantes reproduziram o discurso opressor. A personagem Luiza, por exemplo, provoca Maria e reforça a opressão do professor-personagem quando diz “Nossa, Maria, isso é muito fácil, foi resolvido usando o acerto de coeficientes estequiométricos que é um conteúdo do nono ano. Não é possível que nem isso você sabe?”. Quando buscamos uma flexibilidade maior por parte do professor, a atitude de um aluno que não tem empatia pelos seus colegas de aula, pode provocar um impedimento na mudança da conduta do professor. Então, neste momento, o professor apenas reforça: “A Luiza tem razão, semana passada tinha um aqui que não sabia o que era eletronegatividade, agora você não sabe o que é estequiometria. Gente, isso aí é Ensino Fundamental (...) Vocês tem que dar graças a Deus que estão aqui na UFA. Porque se fosse na minha Universidade vocês jamais iriam se formar! Na Universidade do Brasil que é a melhor da América Latina, onde eu me formei com muito orgulho, e eu trabalhava o dia inteiro no laboratório. No mestrado era das 7 horas às 11 horas, doutorado, então, nem se fala. (...) Vocês estão em um curso de Química, vocês já devem entrar sabendo isso”. Ao ouvir isso, EA1 foi logo dizendo: “Já

que você foi tão fodão assim porque você não foi para uma Universidade melhor?”. E o professor foi logo retrucando: “Você quer ficar no meu lugar? (...) quando você chegar no meu nível a gente conversa, o doutor aqui sou eu, quem manda aqui sou eu!”.

O professor personagem, neste caso, mostra-se pouco preocupado com a aprendizagem de seus alunos, o que ele necessita é “vencer o conteúdo” a ser ministrado, para que isso possa acontecer no “tempo correto” da disciplina. Trata-se de ministrar os conteúdos sem se preocupar se o aluno consegue ou não atingir os objetivos propostos no seu plano de ensino.

Esta concepção, porém, contraria a histórica premissa construída para o trabalho do professor, materializada na ideia de que a função docente resume-se em ensinar um corpo de conhecimentos estabelecidos e legitimados pela a ciência e cultura, especialmente pelo valor intrínseco que os mesmos representam. Para esta perspectiva a erudição seria a qualidade mais reconhecida no docente que representaria um depositário do saber cuja palavra estaria pré-ungida de legitimação. O elemento fundamental do ensino, nesta perspectiva, é a lógica organizacional do conteúdo a ser ensinado, suas partes e pré-requisitos, sem maiores preocupações com os sujeitos da aprendizagem e o contexto em que essa deveria acontecer. O conhecimento, tido como puro reflexo dos objetos, se organiza sem a mediação dos sujeitos. Para tal profissionalidade, as características do trabalho docente, também são tributárias da lógica e da neutralidade: segurança, erudição, metodologia da demonstração, parâmetros únicos de avaliação, disciplina silenciadora dos estudantes etc (Cunha, 2004, pp. 530-531).

Criticamente, EA2 nos diz: “Você está aqui para dar aula não é? Está aqui para tirar nossas dúvidas, então, se a gente tem uma dúvida mesmo que se remete ao conteúdo passado, se a gente tem esse tempo, a gente precisa que você solucione nossas dúvidas”. O professor se manteve duro e apenas retrucou “Eu posso tirar as dúvidas dos meus conteúdos, agora conteúdo do Ensino Fundamental e Médio não estou nem aí, não tem nada a ver”. EA7 questionou: “Por que você se formou para ser professor?”. A resposta improvisada do personagem veio imediatamente: “Eu sou Químico!”. Muitos professores não estão preocupados com a formação de professores.

Assim, dos docentes universitários costuma-se esperar um conhecimento do campo científico de sua área, alicerçado nos rigores da ciência e um exercício profissional que legitime esse saber no espaço da prática. Contando com a maturidade dos alunos do ensino superior para responder às exigências da aprendizagem nesse nível e, tendo como pressuposto o paradigma tradicional de transmissão do conhecimento, não se registra, historicamente, uma preocupação significativa com os conhecimentos pedagógicos (Cunha, 2004, p. 527).

Quando um Químico resolve lecionar em um curso de formação de professores, tem a responsabilidade de se preocupar com essa formação adequada desses alunos, pois, como disse

EA7: “Mas agora você está dando uma aula para nós, você está sendo professor. Pelo que eu sei, por ser um curso de licenciatura, os professores se preocupam com a aprendizagem dos alunos (...) Nós precisamos entender os conteúdos da sua aula, como é que a gente vai aprender o conteúdo se você não pode voltar para explicar as nossas dúvidas?”. O personagem professor permanece irredutível: “Não. Para ser Químico só precisa saber Química, não precisa saber mais nada”.

A carreira universitária se estabelece na perspectiva de que a formação do professor requer esforços apenas na dimensão científica do docente, materializada pela pós-graduação *strictu-sensu*, nos níveis de mestrado e doutorado. Explicita um valor revelador de que, para ser professor universitário, o importante é o domínio do conhecimento de sua especialidade e das formas acadêmicas de sua produção (*Ibid*, 2004, p. 528).

O professor precisa saber o conteúdo conceitual à medida em que busca, concomitantemente identificar-se docente, preocupado com os métodos de ensino daquilo que precisa ensinar. Por esse motivo, o conteúdo a ser ministrado necessita ser contextualizado e bem compreendido. Ao ser questionado sobre a necessidade de tirar as dúvidas dos alunos, o professor logo respondeu: “Eu acho que vocês estão reclamando demais! Vai ali na ouvidoria, vão falar com a reitora, vocês sabem que minha aula é assim. Eu dou aula há 10 anos assim e ninguém nunca reclamou”. Então, EA8 questionou: “Se ninguém passar [na disciplina], o problema é de quem?” e o professor-personagem ríspido logo respondeu: “De vocês, é óbvio! (...) Gente faz seguinte vamos dar a aula por encerrada, se vocês não têm dúvidas já dei minha aula, tchau!”.

Neste caso, o professor personagem manteve-se inflexível e autoritário, deu a aula por encerrada e os deixou falando sozinhos. Diante desta conduta, a maioria dos alunos se sentiram receosos sobre reclamar do professor. Os espect-atores amigos de Maria até argumentaram com o professor tentando ajudá-la, porém ríspido, ele encerrou a aula.

Diante da dificuldade encontrada e da atitude arrogante do professor, Maria decide trancar o curso. EA1 e EA10 se prontificaram a ajudar Maria para que ela continue no curso: “Eu sei o conteúdo e vou te ensinar”. Mas, mesmo assim, Maria pensava em desistir, pois acha que o conteúdo está muito difícil. EA1 e EA2 insistem: “Vamos estudar juntos?” e EA11 complementa: “Vamos fazer um grupo de Whatsapp para a gente estudar juntos?”.

A personagem Maria precisa, neste momento, retomar a opressão como centralidade da cena, então, improvisa e diz: “O problema é o seguinte, esse professor vai ser assim para o resto da vida e o que a gente vai fazer? A minha vontade de largar esse curso, eu não aguento mais!”. EA3 replica: “Vamos fazer nossa parte! Vamos estudar, nos esforçar, depois a gente vê como fica”. EA1

complementa: “Você vai trancar o curso por causa de uma disciplina? Por mais que seja difícil, nós estamos aqui para te ajudar”. Então, EA3 complementando diz: “Outra coisa, se você parar o curso e mudar para outra faculdade você também vai ter outras dificuldades”. EA2 finaliza: “Se toda vez que você chegar com uma dificuldade, você desistir você nunca vai ter nada”.

A improvisação da personagem Maria surte efeito quando EA9, então, sugeriu outra solução: “Vamos fazer um abaixo-assinado!”. EA2 complementou: “Porque a gente tentou conversar com professor, falamos para ele não está dando certo! Vamos fazer assim, então, vamos atrás”. Então, EA9 insistiu: “Acho que devemos levar esse assunto para o colegiado (...) O bom seria se as salas se unissem e não aceitassem o professor, falava: - A gente não quer ele por aqui”. EA2 complementou: “Temos que procurar nossos direitos! A partir do momento que ele fala que Química é só para macho, ele não está sendo professor, ele não está sendo ético, ele não está sendo nada, a formação ética ele não teve”. EA16 incentiva Maria: “E não coloca na sua cabeça que esse curso é coisa para macho, porque em lugar nenhum quando eu fui fazer minha inscrição estava escrito que o curso era só para homens”. EA1: “Então, o curso é noturno para as pessoas que trabalhem”. EA2 tenta mobilizar a sala: “Gente todos que concordam com nós, vamos atrás dos nossos direitos e vamos estudar, Maria. Vamos estudar sim! E se acontecer de você não passar em uma disciplina, você tem outros métodos de aprender, você tem o exame ainda e se mesmo assim você não passar, você faz a disciplina de novo! Faz mais para frente, você vai ter passado em todas as outras e vai ter mais tempo para dedicar a essa disciplina. Você não vai desistir de um curso inteiro por causa de uma disciplina né?”.

EA15, então, questiona à Maria: “O que demora mais para formar? Seis meses a mais ou resto da vida?”. EA17: “Se esse professor faz isso há 10 anos é porque ninguém reclamou, se você desistir, vai ser mais um ano ele fazendo a mesma coisa”. EA16 insistiu: “Eu acho que nós deveríamos nos reunir e ir na reitoria ou na ouvidoria reclamar e pedir um curso de reciclagem para ele, porque ele deve sei lá ter estudado em um Colégio Militar ou alguma coisa assim, cheio de regras ordem. Não foi em uma Universidade onde os alunos vêm de escola particular e pública onde você consegue ingressar pelo Enem não pelo que você é”. EA2: “Concordo com EA16, a gente não precisa tirar ele da universidade, vamos conversar com a reitoria, se eles conseguirem conversar com ele e ele melhorar e mudar”. EA18 então questiona: “E se ele ficar pior do que ele está?”. EA2, então, respondeu: “Como ela falou, se ele ficar pior do que ele já está, se ele fizer uma prova difícil só para a gente se lascar, só para a gente reprovar na prova dele, beleza. Nós vamos ter outra oportunidade de fazer essa matéria de novo, agora se a gente reprovar por que ele está desse jeito e não fizer nada para mudar, aí ele vai continuar desse jeito”. EA15 logo diz: “Reprovar todo mundo vai! Nós fazemos uma reunião, pedimos R.A e ele não vai poder dar a disciplina para a gente, aí nós vamos pegar outro professor”. EA2 expõe sua opinião: “Se reprovar todo mundo, eles vão ter que fazer a investigação”. EA1

complementa: “Acho que se todo mundo reprovar na matéria, podemos levar essa demanda para colegiado tentar corrigir. Imagina a turma inteira pedindo dispensa da matéria por causa do professor, se não resolver, vamos conversando, procurando outra maneira até resolver”. EA19 também opina: “Galerinha, o que a gente tem que ver também é que a Universidade não tem só um professor da disciplina, o que nós podemos fazer diante de uma reprova geral é pedir uma disciplina em outro horário diferente dessa disciplina. Mas isso, lógico, precisa haver um consenso de todo mundo, porque se for meia dúzia de gatos pingados lá, nós seremos tratados com sorrisinhos, e olha lá se é que eles vão olhar nossos pedidos por isso tem que haver um consenso”. EA2 então questiona: E aí, Maria?. Maria aliviada diz: “Eu vou tentar mais um pouco, estou vendo que vocês estão bem dispostos a me ajudar”.

Por fim, mostra-se como uma busca de alternativa encontrada pelos estudantes o acionamento das instâncias democráticas institucionais para lidar com a problemática. Trata-se, portanto, da mobilização dos estudantes para reivindicarem politicamente seus lugares como cidadãos atuantes em seus respectivos contextos educativos como já bem defendia Chassot (2016) na Educação Química. Além disso, esta constitui a própria finalidade do Teatro do Oprimido de Boal (2014a, 2014b), a potencialidade de lidar politicamente com as opressões sociais e freireanamente mudar o mundo (Freire, 2018).

5. Considerações Finais

Com este trabalho, percebemos a potencialidade do Teatro do Oprimido para refletir e agir sobre eventuais opressões que possam acontecer em cursos de Licenciatura em Química, além de ser uma atividade que permite o compartilhamento de situações vivenciadas pelos estudantes. Esta potencialidade está especialmente no posicionamento político estabelecido pelo grupo de estudantes imbricados naquela situação de opressão provocada pela teatralização.

É possível ainda tratar esteticamente das opressões pelas quais o conhecimento científico foi e é construído, pelo modo com que é propagado nas universidades e escolas. Assim, apostamos em uma formação de professores de Química comprometida com uma formação política, estética e ética no processo educativo.

A partir deste trabalho, foi criado um grupo de teatro inserido em um grupo de pesquisa na mesma instituição em que se realizou a intervenção. O grupo propõe partir da técnica do Teatro do Oprimido para abordar as questões sociais, compreender como o conhecimento científico pode ser utilizado para enfrentá-las e contribuir para uma visão mais crítica de futuros professores de química.

Referências

- Arroyo, M. (1988). A função social do ensino de ciências. *Em aberto*, 7(40).
- Barton, A. C. (1997). Liberatory science education: Weaving connections between feminist theory and science education. *Curriculum Inquiry*, 27(2), 141-63.
- Bicudo, M. A. V. (2011). *Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica*. São Paulo: Editora Cortez.
- Boal, A. (2014a). *Teatro do Oprimido: e outras poéticas políticas*. São Paulo: Cosac Naify.
- Boal, A. (2014b). *Jogos para atores e não atores*. 16.ed. R.Janeiro: Civilização Brasileira.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Portugal: Porto Editora.
- Brickhouse, N. W., Carter, C. S., & Scantlebury, K. C. (1990). Women and chemistry: Shifting the equilibrium toward success. *Journal of Chemical Education*, 67(2), 116.
- Brotman, J. S., & Moore, F. M. (2008). Girls and science: A review of four themes in the science education literature. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 45(9), 971-1002.
- Canda, C. N. (2012). Paulo Freire e Augusto Boal: diálogos entre educação e teatro. *HOLOS*, 4, 188-198.
- Chassot, A. (2013). *A ciência é masculina? É, sim senhora*. 6. ed. - São Leopoldo: Unisinos.
- Chassot, A. (2014). *Para que (m) é útil o ensino?* 3. ed. - Ijuí: Unijuí.
- Chassot, A. (2016). *Alfabetização científica: questões e desafios para a educação*. 7. ed. - Ijuí: Unijuí.

- Cunha, M. I. (2004). Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no ensino superior: a docência e sua formação. *Educação*, 27(54), 525-536.
- Derossi, I. N., & Freitas-Reis, I. (2019). Uma educadora científica do século XIX e algumas questões sexistas por ela enfrentadas: Marie Curie superando preconceitos de gênero. *Educación química*, 30(4), 89-97.
- Freire, P. (2004). *Pedagogia do oprimido*. 38. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra.
- Freire, P. (2018). *Pedagogia do oprimido*. 66. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra.
- Gadamer, H. G. (2015). *Verdade e método I: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. 15. ed. Petrópolis: Editora Vozes.
- Oliveira Gonçalves, B., & Quirino, R. (2017). Divisão Sexual do Trabalho e Mulheres nas Carreiras de Ciência e Tecnologia. *Diversidade e Educação*, 5(2), 61-67.
- Heerdt, B., & Lourdes Batista, I. (2017). Representações sociais de ciência e gênero no ensino de Ciências. *Práxis Educativa*, 12(3), 995-1012.
- Lopes, M. M., & Costa, M. C. (2005). Problematizando ausências: mulheres, gênero e indicadores na História das Ciências. *Gênero na Fronteira do Sul, Campinas, Coleção Encontros, Pagu/Núcleo de Estudos de Gênero, Unicamp*: 75-83.
- Riveiro, R. C., & Silveira, F. T. (2015). Contribuições do Teatro do Oprimido para a formação da cidadania: Um paralelo entre praticantes e não praticantes. In: Michelon, F. F. (Org.), Nunes, J. F. I. (Org.) & Bussolletti, D. M. (Org.). *Anais do II Congresso de Extensão e Cultura da UFPel*, VIII, 43-46 - Pelotas: Ed. da UFPel.
- Pereira A. S., et al. (2018). *Metodologia da pesquisa científica*. [e-book]. Santa Maria. Ed. UAB/NTE/UFSM. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15824/Lic_Computacao_Metodologia-Pesquisa-Cientifica.pdf?sequence=1.

Roychoudhury, A., Tippins, D. J., & Nichols, S. E. (1995). Gender-inclusive science teaching: A feminist-constructivist approach. *Journal of Research in Science Teaching*, 32(9), 897-924.

Silva, F. F. (2013). Gênero e Ciência: tecendo relações. *Diversidade e Educação*, 1(2), 24-27.

Sousa, R. S., dos Santos, A. R., & Galiazzi, M. C. (2019). A Filosofia na Formação de Professores de Química em Minas Gerais: O que se Mostra nos Componentes Curriculares de Licenciaturas em Química?. *Química Nova na Escola*, 41(4), 399-413.

Sousa, R. S., & Galiazzi, M. C. (2019). Experiências Estéticas na Pesquisa em Educação Química: Emergências Investigativas na Formação de Professores de Química em uma Comunidade Aprendiz. *Revista de Educação, Ciências e Matemática*, 9(2), 107-126.

Spolin, V. (2007). *Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor*. Perspectiva.

Teixeira, A. B. M., & de Almeida Freitas, M. (2014). Mulheres na docência do ensino superior em cursos de física. *Ensino em Re-Vista*, 21(2), 329-340

Porcentagem de contribuição de cada autor no manuscrito

Valdirene Aparecida Araujo dos Santos – 50%

Robson Simplicio de Sousa – 25%

Ingrid Nunes Derossi – 25%