



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA
PROFHISTÓRIA



**EU E OS OUTROS ENCENANDO VIDAS E TRANSFORMANDO HISTÓRIAS
ATRAVÉS DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA, MITO DE MEDEIA E TEATRO DO
OPRIMIDO**

CLÉCIO FRANCISCO DE ALBUQUERQUE SILVA

JOÃO PESSOA – PB

2022

CLÉCIO FRANCISCO DE ALBUQUERQUE SILVA

**EU E OS OUTROS ENCENANDO VIDAS E TRANSFORMANDO HISTÓRIAS
ATRAVÉS DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA, MITO DE MEDEIA E TEATRO DO
OPRIMIDO**

Dissertação de Mestrado apresentada à
Universidade Federal da Paraíba, como requisito
para a obtenção do título de Mestre em Ensino de
História pelo Programa de Pós-Graduação
Mestrado Profissional em Ensino de História.
Orientadora: Prof.^a Dra. Priscilla Gontijo Leite.

JOÃO PESSOA – PB

2022

Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Sistema de Bibliotecas - SISBI

Catálogo de Publicação na Fonte - UFPB - Biblioteca Central

S586e Silva, Clécio Francisco de Albuquerque.

Eu e os outros encenando vidas e transformando histórias através da consciência histórica, mito de Medeia e teatro do oprimido / Clécio Francisco de Albuquerque Silva. - João Pessoa, 2022.

105 f. : il.

Orientação: Priscilla Gontijo Leite.

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Consciência histórica. 2. Cultura de violência.
3. Cultura de paz. 4. Mitologia grega - Mito de Medeia.
5. Teatro do oprimido. I. Gontijo Leite, Priscilla. II.
Título.

UFPB/BC

CDU 930.85(043)

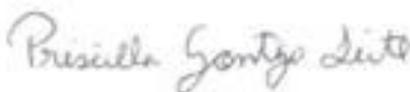
CLÉCIO FRANCISCO DE ALBUQUERQUE SILVA

**EU E OS OUTROS ENCENANDO VIDAS E TRANSFORMANDO HISTÓRIAS
ATRAVÉS DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA, MITO DE MEDEIA E TEATRO DO
OPRIMIDO**

Dissertação de Mestrado apresentada à
Universidade Federal do Rio Grande do Norte,
como requisito para a obtenção do título de Mestre
em Ensino de História pelo Programa de Pós-
Graduação Mestrado Profissional em Ensino de
História.

João Pessoa, 25 de agosto de 2022.

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a. Dr.^a Priscilla Gontijo Leite

UFPB



Prof. Dr. Paulo Roberto de Azevedo Maia

UFPB



Prof. Dr. José Maria Gomes de Souza Neto

UPE

Agradecimentos

A escrita de uma dissertação, especialmente no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal da Paraíba e na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professora Maria Geny de Sousa Timóteo, jamais consiste numa escrita individual, feita num escritório frio e impessoal, pois é construída nos encontros das salas de aulas, nos corredores da vida e na luta coletiva por um ensino de história transformador que una conteúdo programático e experiência de vida, construindo pontes de diálogo entre o ensino e a pesquisa, entre a escola e a academia. Uma escrita intitulada *Eu e os Outros Encenando Vidas e Transformando Histórias através da Consciência Histórica, Mito de Medeia e Teatro do Oprimido*, é protagonizada por muitas mãos, pois reflete muitas vidas, marcadas pelo conhecimento e pelo reconhecimento do *eu* com os *outros*. Desta forma, agradecer a todos que contribuíram de forma tão decisiva para que pudéssemos tornar nossos sonhos em realidade, é o mínimo que podemos fazer.

Não existiria essa dissertação se não fosse a minha esposa, Adenilde, e meus filhos Heitor e Isabella, que foram privados de minha presença e companhia durante tanto tempo, sentindo saudades de quem estava ao seu lado todos os dias. Sem vocês, sem o amor de vocês, como poderia suportar os desafios socioemocionais de uma pandemia que ceifou a vida de tantos dos nossos? Sem vocês, sem a entrega de vocês, como poderia aguentar o acordar às 04 horas e 30 minutos e o dormir às 24 horas, cujo sono foi privado em muitas madrugadas, finais de semana e feriados? Foi por vocês e com vocês que suportei cada dor e venci cada desafio para que essa dissertação pudesse existir. Agradecer a vocês significa agradecer por minha vida. Com vocês vivi e sobrevivi as piores partes da dissertação, compartilhadas apenas com os de sangue e os de casa. Obrigado por ontem, por hoje e por sempre. Agora a bola está com você, Adenilde, que acaba de cursar o primeiro semestre do Mestrado Profissional em Letras. A missão é desafiante, mas estaremos ao seu lado e isso é o que realmente importa no final.

A realização dessa dissertação não seria possível sem a dedicação incansável de Fabiana, cunhada de minha esposa Adenilde, esposa de meu cunhado Arielson, tia e madrinha de Heitor e tia de Isabella. Sua entrega a nossa casa e a nossa família possibilita nosso estudo e nosso trabalho, pois o cuidado e o amor dedicado todos os dias nos deixa com a paz necessária para a concretização de todos os nossos sonhos. Agradecer a você reflete o amor que sentimos não pelos de sangue, mas pelos de coração. Obrigado pela dedicação incansável e companhia agradável.

O que falar diante de tanto amor, carinho e oração recebido durante a realização desta dissertação por minha mãe e meu pai, Maria da Penha e Crélio Francisco? Palavras jamais conseguirão expressar nossa gratidão por tudo que vocês fizeram e representam em nossa vida.

Poder celebrar ao lado de vocês nos deixa cheios de felicidades, pois dois acidentes vasculares cerebrais e ainda uma cirurgia no cérebro de minha mãe, além de um acidente elétrico com painho, não foram capazes de nos roubar suas companhias. Vocês são guerreiros e nos sustentam. Vocês são pai e mãe e nos representam. Vocês que nos deram a vida e continuam a nos entregar a fé em Deus, na família e no próximo. Obrigado por nossa existência e pela resistência que nos permitem celebrar em família esta dissertação. É dona Maria da Penha e seu Crélio Francisco, seu filho, depois de tanta luta e resistência, de tanto amor, dedicação e oração, vai ser Professor Mestre em Ensino de História pelo Mestrado Profissional da Universidade Federal da Paraíba.

Meus dois irmãos, Cleane e Clecitone, são fundamentais na vivência familiar tão estimada e trabalhada por minha mãe e meu pai. É com eles que compartilhamos todo amor, carinho e ajuda mútua ensinados dentro do nosso lar na infância, adolescência, juventude e, por que não dizer, até os dias atuais. Agradecer o companheirismo e torcida sempre entusiasmada de minha irmã e o exemplo de força, honra e coragem de meu irmão faz parte dessa jornada do mestrado e de tantas outras jornadas da vida.

Na vida, sempre tive como se fosse uma segunda mãe, Ednalva do Nascimento, minha tia. Uma mulher de muitas idas e vindas, muitos altos e baixos, mas que sempre, não importa o que acontecer e quais desafios e pessoas para enfrentar, esteve e estará ao meu lado. Nas horas mais difíceis é que sabemos quem são os nossos, e você sempre esteve comigo. Agradecer a você é como agradecer a uma segunda mãe. No momento exato deste agradecimento você está na mesa de cirurgia, por isso estou em oração e de coração apertado, mas certo de mais uma vitória em nome de nosso bom Deus.

A nossa trajetória de proteção integral das crianças e adolescentes, alunos e alunas, iniciou na EMEF Padre Pedro Serrão da Rede Municipal de Educação de João Pessoa, especialmente durante o Projeto Tecendo Uma Cultura de Paz na Escola, uma realização da Rede Crer Ser, Rede Remar, Casa Pequeno Davi e Fundação Sanzeno. Por todo aprendizado e ensino compartilhado, por todas as vidas protegidas, não poderia deixar de agradecer as Psicólogas Debhora e Karla Lucena; Gestoras Apolônia Maria e Teomary; Coordenadores Luciana, Rosania, Rose, Lorenzo e Valéria; Assistente Social Juliana; Professores e Professoras do PPS. Esta experiência fez com que chegássemos a EEEFM Professora Maria Geny de Sousa Timóteo como palco de nossa dissertação, por isso, agradecer se torna tão importante às Gestoras Cidilene, Simone e Rejane; Coordenadoras Edilma, Fátima, Cláudio, Maysa, Professores e Professoras Amanda, Célia, Cláudio, Elane, Júnior, Kátia, Laurinda, Lúcio, Rosana e Virgínia.

Transformar o sonho desta dissertação em realidade só foi possível graças ao Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal da Paraíba, no qual ingressamos

na sua primeira turma no ano de 2020. Algo que já é extraordinário por conta própria que é fazer um mestrado, tornou-se ainda mais desafiante durante a pandemia da covid-19 que nos obrigou ao ensino remoto, tanto na academia quanto no chão da escola. O ProfHistória/UFPB nos possibilitou unir história e ensino de história, unir conteúdos e experiências de vidas. Por isso, é tão importante agradecer aos professores e professoras do programa, especialmente Martinho, Fernando Pureza, Cláudia (nossa coordenadora), Priscilla Gontijo (nossa orientadora), Nayana e Mozart, os quais ministraram nossas disciplinas obrigatórias e optativas, contribuindo de forma decisiva para a realização desta dissertação. Sem a gestão da Professora Cláudia na Coordenação do Programa, exercida de forma tão profissional e humana, teríamos desistido diante de tantos desafios enfrentados. Sem a orientação da Professor Priscilla Gontijo, suas críticas construtivas, sua orientação precisa, sua humanidade latente e sua correção exaustiva, esta dissertação jamais chegaria ao ponto final. A vocês, por todo conhecimento ensinado e aprendido, por todas as vidas transformadas e dissertação defendida, obrigado.

Para escrevermos essa dissertação tivemos que, obrigatoriamente, passarmos pela avaliação das bancas de qualificação e de defesa formada pela Professora Priscilla Gontijo - UFPB, Orientadora, Paulo Roberto - UFPB, Membro Interno e José Maria - UPE, Membro externo. Poder contar com a experiência, orientação, correção e avaliação destes historiadores e professores de história não apenas enriqueceu nossa dissertação, mas garantiu a produção de um conhecimento histórico capaz de dialogar com os pares da academia e com os professores e alunos da escola. Cada elogio, crítica, observação, correção e orientação foram tratados com a importância devida e acolhidos com toda atenção. A vocês, cujo trabalho ajudou a transformar a escrita dessa dissertação de singular em plural, obrigado.

Nessa caminhada, como poderíamos agradecer à razão maior de nossa existência como professores de história, ou seja, nossos alunos e alunas? A melhor forma de agradecê-los por essa dissertação é justamente fazê-la por eles e pra eles. Não existe ensino aprendizagem de conteúdos se não protegemos integralmente a vida de nossas crianças e adolescentes. Não existem conteúdos programáticos se não vincularmos às suas vidas. Não existe cultura de paz se não transformarmos a cultura de violência. O Maria Geny não existe enquanto escola e não existimos enquanto professores sem vocês, nossos alunos e alunas. É por vocês que trabalhamos e estudamos. É por vocês que fazemos essa dissertação. Obrigado por tudo e, principalmente, pela companhia de cada dia encenando vidas e transformando histórias através do Mito de Medeia e do Teatro do Oprimido.

Dedicatória

Aos meus, aos seus e aos nossos de sangue e de coração que partiram durante a escrita de nossa dissertação em plena pandemia de covid-19, dedico esta dissertação!!!

A você, Geni do Nascimento, pra mim, Geni dos Anzóis, minha vó e bisavó dos meus filhos! Como gostaria que estivesse aqui conosco, pois torcia por mim e pelos meus, nutrindo um amor imensurável pelos netos e bisnetos. Sei que daí de cima, ao lado de nossa Mãe Maria, da qual eras legionária, estás sorrindo de alegria e realização. A você, que a fome e os problemas socioemocionais não dobraram, dedico esta dissertação.

A você, Adalgisa Soares, irmã de minha esposa Adenilde, tia dos meus filhos Heitor e Isabella, minha cunhada forte! Ainda não nos acostumamos com sua partida prematura. Ainda choramos todas as vezes que lembramos de todos os bons momentos em família. Você que sempre amou meus filhos como se fossem os seus, que sempre os acolheu entregando o melhor de si. Olha aí de cima por nós e prepara aquela sopa que um dia nos deliciaremos novamente em família. A você, que lutou cada dia de sua existência, cujas dores e problemas de saúde não foram capazes de roubar a vontade de viver, dedico essa dissertação!

A você, seu Pedro, pai de Regina e sogro de meu irmão Clecitoni! Saudade dos encontros ocasionais na feira livre de Bayeux e celebrações familiares. Sempre era contagiante seu jeito espontâneo de tratar bem a todos, sem distinção, fazendo com se sentissem em casa, pois sua casa era a casa de todos. Olha aí de cima por nós e prepara aquele camarão pra um dia celebrarmos mais uma vez em família. A você que fez da vida um ato de alegria e humildade, dedico esta dissertação!

A você, João, porteiro da EMEF Américo Falcão e amigo de todos! Como foram felizes aqueles dias de muito trabalho, em que a EME Padre Pedro Serrão fez da sua casa a nossa casa para juntos prepararmos e servirmos o almoço para nossos alunos que estavam em ensino remoto. Você partiu muito cedo, deixando-nos com seu sorriso largo e fácil. A você, que da função de vigilante nos ensinou o verdadeiro sentido da educação que é ensinar e aprender com alegria e satisfação, dedico esta dissertação!

A você, Vinicius, professor e companheiro de jornada na EEEFM Professora Maria Geny de Sousa Timóteo! Como sua partida repentina e precoce nos pegou de surpresa. Como poderia um jovem professor, mestre e doutorando, no auge da carreira, partir tão depressa? Seu convívio marcou minha passagem pela Educação de Jovens e Adultos, em que ofertávamos o melhor de nossa juventude e profissionalismo com a educação de todos e para todos no turno noite do Maria Geny. Na tua viagem por todos os cantos e recantos deste universo químico, olha por todos nós professores que continuamos sua luta. A você, que fez do ensino de química sua missão e vocação, dedico esta dissertação!

A você, Aluízio, professor e psicólogo, verdadeiro mestre do ouvir e transformar vidas! Te conheci através de Projeto Tecendo uma Cultura de Paz na Escola. Como esquecer da sua pergunta que marcou minha luta pela proteção de nossas crianças e adolescentes: Você está pronto para ouvir? Num dia, tínhamos em você um alicerce, no outro dia, tínhamos que juntar forças com todos a quem você ensinou e formou para continuarmos sua luta. A você, mestre do encantar, mestre do conhecer e do reconhecer, mestre do ensinar e do proteger, dedico esta dissertação!

A você, Madalena, nossa professora, gestora, e líder da Rede Municipal de Educação de João Pessoa! Te conheci quando as portas se fecharam, pois alguns insistem que o brilho das estrelas é privado. Você, cheia do Espírito Santo, exemplo de humildade, fé e sabedoria, abriu as janelas das redes pra que eu pudesse florescer. Você, em cada encontro, telefonema, reunião, formação e, acima de tudo, luta política em prol da educação, nos ensinou que nossa esperança vem do verbo esperar. A Você, que nos doou o melhor do ser humano, mesmo diante de tantas dificuldades de saúde, dedico esta dissertação!

A vocês, seu Zé e dona Neves, mestre de obras e dona de casa, símbolos de dedicação ao trabalho e à família de nossa Fabiana! Nada como encontrá-los na sua residência para comer aquela comida caseira e bater aquele papo sobre as experiências de vida. Pense num lugar que Heitor e Isabella se sentiam em casa. Seres humanos incansáveis, daqueles que acordam cedo e dormem tarde para ofertar o melhor para os seus. Não tem como passar na ladeira que desce para a comunidade Bela Vista sem olhar pro lado e reverenciá-los, sempre arrodados pelos filhos, netos e amigos. A vocês, que resolveram partir de mãos dadas, quase no mesmo dia, dedico esta dissertação!

A todos vocês que partiram enquanto eu escrevia essa dissertação. A todos vocês guerreiros que tombaram na peleja pela vida. A todos vocês, dedico esta dissertação e toda minha existência de ser humano e professor de história. Honrados na vida e honrados na morte. Seus legados são fontes de energia e transformação, de amor e dedicação aos meus, aos seus, e aos nossos. Estamos juntos e por isso cada vez mais fortes!!!

Resumo

O trabalho “Eu e os Outros Encenando Vidas e Transformando Histórias através da Consciência Histórica, Mito de Medeia e Teatro do Oprimido” está baseado no Programa de Mestrado Profissional (ProfHistória) da Universidade Federal da Paraíba e na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professora Maria Geny de Sousa Timóteo da Rede Estadual de Ensino da Paraíba, envolvendo o processo de ensino aprendizagem de professor e alunos na produção de conhecimento histórico. Primamos pela análise da consciência histórica a partir da relação entre a cultura de violência e a cultura de paz, tendo como base o estudo da mitologia grega, destacando os elementos pedagógicos do Mito de Medeia na relação entre a Grécia Clássica e o Brasil Contemporâneo através do Teatro do Oprimido, utilizado aqui como ferramenta de transformação social, política, econômica e cultural. O produto da dissertação consiste na elaboração de um material de estudo, formação e prática pedagógica para professores e alunos, apresentando a leitura, interpretação e possibilidades de encenação de vidas e transformação de histórias através da relação entre cultura de violência e cultura de paz no contexto social e escolar.

Palavras-Chave: Consciência Histórica, Cultura de Violência, Cultura de Paz, Mito de Medeia, Teatro do Oprimido.

Abstract

The study “Me and Others Staging Lives and Producing Stories through Historical Awareness, Culture of Violence and the Culture of Peace at Maria Geny School” is based on the Professional Master's Program (ProfHistory) – at the Federal University of Paraíba, and at the School State Elementary and High School Teacher Maria Geny de Sousa Timóteo, from the State Education of Paraíba, involving the teaching-learning process of teachers and students in the production of historical knowledge. We prioritize the analysis of historical consciousness from the relationship between the culture of violence and the culture of peace, based on the study of Greek mythology, highlighting the pedagogical elements of the Myth of Medea in the relationship between Classical Greece and Contemporary Brazil through Theater of the Oppressed, used here as a tool for social, political, economic and cultural transformation. The product of the dissertation consists in the elaboration of a material for the study and formation of teachers, presenting the reading, interpretation and possibilities of transforming the culture of violence into a culture of peace of manifestations of social and school violence.

Key Words: Historical Awareness, Culture of Violence, Culture of Peace, Myth of Medea, Theater of the Oppressed

SUMÁRIO

Introdução – Eu e os Outros.....	13
Capítulo 1 - Diálogos entre o saber acadêmico e a experiência de vida na produção do conhecimento histórico.....	26
1.1 – Perspectivas da Consciência Histórica em Sala de Aula.....	26
1.2 - Problematizando uma Cultura de Violência para Construção de uma Cultura de Paz na Escola.....	37
Capítulo 2 – Entre idas e vindas do mundo antigo ao contemporâneo	44
2.1 – Identidades e Mitos, Memórias e Histórias: pontes entre o ontem, o hoje e o amanhã.....	44
2.2 – Teatro como ato de ensinar, aprender e transformar para gregos de ontem e oprimidos de hoje.....	54
Capítulo 3 – Medeias no Teatro e na Sala de Aula encenando vidas e transformando histórias.....	66
3.1 – Técnicas do Teatro do Oprimido para ensinar, aprender e transformar histórias.....	69
3.2 – Medeia de Eurípides.....	74
3.3 – Medeias do Teatro Brasileiro.....	80
3.3.1 – Medeia de Chico Buarque e Paulo Pontes.....	82
3.3.2 – Medeia de Rudinei Borges.....	89
3.4 – Medeias de ontem, de hoje e de sempre: uma proposta de história temática.....	90
Considerações Finais.....	101
Referências.....	103

Introdução – Eu e os Outros

Quero falar da descoberta que o eu faz do outro. O assunto é imenso. Mal acabamos de formulá-lo em linhas gerais já o vemos subdividir-se em categorias e direções múltiplas, infinitas. Podem-se descobrir os outros em si mesmo, e perceber que não é uma substância homogênea, e radicalmente diferente de tudo o que não é si mesmo; eu é um outro. Mas cada um dos outros é um eu também, sujeito como eu. Somente meu ponto de vista, segundo o qual todos estão lá e eu estou só aqui, pode realmente separá-los e distingui-los de mim. Posso conceber os outros como uma abstração, como uma instância da configuração psíquica de todo indivíduo, como o Outro, outro ou outrem em relação a mim. Ou então como um grupo social concreto ao qual nós não pertencemos. Este grupo, por sua vez, pode estar contido numa sociedade: as mulheres para os homens, os ricos para os pobres, os loucos para os “normais”. Ou pode ser exterior a ela, uma outra sociedade que, dependendo do caso, será próxima ou longínqua: seres que em tudo se aproximam de nós, no plano cultural, moral e histórico, ou desconhecidos, estrangeiros cuja língua e costumes não compreendo, tão estrangeiros que chego a hesitar em reconhecer que pertencemos a uma mesma espécie. Escolhi esta problemática do outro exterior, de modo um pouco arbitrário, e porque não podemos falar de tudo ao mesmo tempo, para começar uma pesquisa que nunca poderá ser concluída.

(TODOROV, 2003, p. 3-4)

A dissertação de ProfHistória/UFPB¹ “Eu e os Outros Encenando Vidas e Transformando Histórias através da Consciência Histórica, Mito de Medeia e Teatro do Oprimido” inicia com a passagem do livro “A Conquista da América – A questão do outro”, autoria de Tzvetan Todorov, pois marca nossa passagem pelo mestrado profissional e, especialmente, nossa prática pedagógica como professor de história na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professora Maria Geny de Sousa Timóteo².

Tzvetan Todorov (2003), apresenta a conquista da América pelos Europeus observando a relação entre os nativos e os estrangeiros, destacando as temáticas do descobrir, conquistar, amar e conhecer, abordando o conhecimento, o reconhecimento e o desconhecimento entre os povos envolvidos. Esse processo foi marcado por aproximações e distanciamentos, entre guerras e pazes, ódios e amores, vidas e mortes, destacando elementos técnicos como armamentos bélicos e biológicos, mas também elementos psicológicos e culturais como crenças, relações com o meio e estratégias de guerra.

¹ O ProfHistória/UFPB foi criado no ano de 2019 como ponte de interação entre a academia e a sala de aula, servindo para promover a formação continuada de professores da rede básica de ensino e construção de uma educação pública de qualidade. Ingressamos na sua primeira turma que teve início no ano de 2020 e finaliza agora no ano de 2022. Todo este período foi marcado decisivamente pela pandemia de Covid-19 e transformação do ensino presencial em ensino remoto e ensino híbrido, tanto na academia quanto na escola.

² A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professora Maria Geny de Souza Timóteo consiste num forte onde pobres e marginalizados, tanto professor quanto alunos, se unem para ensinar e aprender transformando suas vidas e suas histórias. Foi criada no ano de 1958 com o nome inicial Escola Experimental do Centro de Orientação e Pesquisas Educacionais – COPE, passando a se chamar Escola Milton Campos em 01/02/1972. Em 23/10/1995, a escola passou a se chamar definitivamente de Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professora Maria Geny de Sousa Timóteo. Localiza-se na R. Monsenhor Walfredo Leal, 551 – Tambiá, João Pessoa – PB.

Na trajetória como historiador e professor de história, sempre nos interessamos pelos encontros e desencontros entre os seres humanos no decorrer do tempo e do espaço, com destaque para a história dos oprimidos, sua condição de classe social e a cultura popular, os quais já foram trabalhados na Graduação em Licenciatura Plena em História³ e na Especialização em História do Brasil e da Paraíba⁴. Desta forma, quando adentramos em sala de aula, buscamos contextualizar os seres humanos como reflexos da relação do “eu” com os “outros”, num processo de conhecimento, desconhecimento e reconhecimento cultural, social, político, econômico, buscando a transformação histórica.

Claro que o palco de atuação e investigação agora é outro, pois está baseado no ProfHistória/UFPB e na Escola Maria Geny, envolvendo o processo de ensino aprendizagem na disciplina de história. Também são outros os sujeitos históricos envolvidos na pesquisa, pois concentram-se nas relações entre professor e alunos. No entanto, fala-se aqui sobre as relações do “eu” com os “outros” centradas no ambiente escolar e social, as quais são marcadas pela vivência em torno da cultura de violência e da cultura de paz, envolvendo questões pedagógicas, históricas, políticas, sociais, econômicas e culturais.

A relação entre história e educação é marcada por uma polissemia de significados, podendo ser abordada de diferentes formas, levando em conta um número muito abrangente de atores sociais. Optou-se por trabalhar o objeto de pesquisa com base na análise da mitologia grega, especialmente o Mito de Medeia, destacando seus elementos pedagógicos na problematização da cultura da violência e da cultura de paz no âmbito do ensino de história, utilizando como ferramenta de transformação da realidade social e escolar o Teatro do Oprimido.

Neste caminhar, uma das primeiras atividades foi a realização de uma pesquisa da temática no banco de dissertações do ProfHistória em âmbito nacional. Iniciou-se a execução da atividade acreditando-se que haveriam muitas dissertações sobre a relação entre a cultura de violência e a cultura de paz no contexto social e escolar, destacando as temáticas da mitologia grega e teatro do oprimido. No entanto, a maioria dos trabalhos no banco de dissertações dizia respeito às temáticas de gênero, raça, educação patrimonial e história local. Foram encontrados quatro trabalhos relacionados ao objeto de estudo de forma teórica ou metodológica.

³ Trabalho de Conclusão de Curso *Cultura Popular e Classe Social em Edward Thompson*, SILVA (2007), analisa a obra do historiador inglês enfatizando o lugar da cultura popular como instrumento definidor do seu conceito de classe social, ambos revelados a partir de uma complexificação conceitual com base em diversos prismas teóricos.

⁴ Trabalho de Conclusão de Curso *Festa de São João à brasileira – elo de um povo nordestino, paraibano e bayeuxense*, SILVA (2013), analisa os encontros do povo nordestino, paraibano e bayeuxense através da Festa de São João.

O trabalho de Cleyton Machado (2017), *Práticas Teatrais no Ensino de História: Contribuições de Augusto Boal e Paulo Freire*, enfatizou as relações de opressão, práticas teatrais e a empatia histórica.

Entender como se processam as relações de opressão na sociedade, através da prática educativa dialógica, como proposta por Paulo Freire, implica em estabelecer uma relação constante e dinâmica entre os sujeitos, no sentido de buscar a interação de diferentes conhecimentos possíveis de vários lugares e épocas. Acreditamos que práticas teatrais possam colaborar fundamentalmente com esse processo, por expandirem as possibilidades de ação didática. O Teatro do Oprimido proposto por Augusto Boal visa dar um sentido profundamente social para tais práticas, em que o sujeito tem a oportunidade de questionar a si mesmo e o mundo, tanto no presente quanto em relação ao passado. Quando direcionamos esses subsídios ao ensino de História, percebemos o quanto a habilidade de considerar a relação dos agentes históricos com os elementos do seu tempo pode proporcionar uma rica integração das propostas dos autores aqui discutidos, assim como oportunizar o diálogo com o conhecimento histórico no processo educacional. Buscamos, através deste estudo prático e investigativo, analisar as potencialidades de práticas teatrais associadas ao ensino de História. Particularmente utilizamos a ditadura civil-militar brasileira como base temática, e investigamos seu ensino tendo por base o conceito de empatia histórica. Para tanto, no primeiro capítulo, analisamos algumas contribuições de Augusto Boal e Paulo Freire que serviram de base para este estudo; no segundo capítulo, apresentamos o conceito de empatia histórica e discutimos suas possíveis ligações com as práticas teatrais; no capítulo seguinte são discutidos os resultados das práticas teatrais implementadas à luz das análises teóricas realizadas. Com este estudo, além de entender como se processa o pensamento histórico dos estudantes, partindo do tema proposto, buscou-se também oferecer mecanismos para o seu aperfeiçoamento.

(MACHADO, 2017, p. 9)

A dissertação de Rodrigo Mendonça do Nascimento (2020), *O teatro do oprimido como ferramenta para o Ensino de História de temas sensíveis*, destacou as relações entre o ProfHistória, ensino de história, temas sensíveis e teatro do oprimido.

A presente dissertação objetiva debater as possibilidades que o Teatro do Oprimido de Augusto Boal pode oferecer como ferramenta para o ensino da História. Problemizamos o ensino de História e seus objetivos pedagógicos - como a formação dos educandos para o exercício da autonomia e da cidadania - tendo em vista a construção de narrativas que considerem a questão do tema sensível, do corpo na narrativa histórica, bem como conceitos tais quais memória, silêncio, empatia e experiência. Nosso desígnio, além de analisar o jogo no ensino da História - mais especificamente o jogo teatral -, é oferecer uma oficina de jogos teatrais para ser utilizada no processo de ensino-aprendizagem da História por seus profissionais. Tal oficina deve ser capaz de contribuir para uma formação ética e estética capaz de sensibilizar os estudantes da Educação Básica para o exercício e defesa dos espaços, gestos e práticas democráticas da sociedade.

(NASCIMENTO, 2020, p. 7)

O estudo de Silvana Rudeck (2020), *Antiguidade Clássica e mitologia: relações entre conhecimento escolar e produtos midiáticos na aprendizagem de estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental*, investigou as temáticas do ensino de história, antiguidade clássica e mitologia.

A presente pesquisa visa investigar a relação construída entre um conjunto de estudantes da etapa relativa ao sexto ano do Ensino Fundamental com os saberes da Antiguidade Clássica, de modo específico com a Mitologia. Trata-se de uma investigação essencialmente qualitativa, visto que o estudo enfatiza a percepção revelada por estudantes, em um universo de investigação delimitado de uma escola pública de Curitiba, sobre um objeto de estudo específico, qual seja a Mitologia. Para tanto, considera-se a complexidade do Ensino de História escolar, que recentemente passou por reformulações decorrentes da implantação da Base Nacional Comum Curricular (2017). Porém, um currículo válido para todo o território nacional pode impactar decisivamente na concepção de ensino, especialmente o de História, de acordo com as aproximações entre ideologia e currículo defendidas por Michael Apple (2008). Com a permanência da Antiguidade Clássica como conteúdo para o 6º ano no documento curricular de 2017, discute-se sobre algumas questões fundamentadas no campo da Educação Histórica, especialmente as desenvolvidas por Jörn Rüsen (2001; 2011; 2015) e Peter Lee (2001; 2016), como consciência histórica, cultura histórica e as carências de orientação da vida prática. A partir dessas ferramentas teóricas, buscou-se mapear alguns dos elementos que influenciam o estudo das civilizações greco-romanas, especialmente a Mitologia, aqui entendida não como uma contraposição à verdade, mas como uma forma de elaboração do pensamento racional (KERÉNYI, 2015) que pode delinear uma configuração alternativa ao de ensino e aprendizagem da Antiguidade Clássica. De modo a respeitar as características do programa de mestrado que proporcionou a pesquisa, o Mestrado Profissional em Ensino de História, ProfHistória, também são apontadas algumas possibilidades didáticas que consideram justamente a Mitologia como um saber propulsor de práticas educativas.

(RUDEK, 2020. p. 8)

A pesquisa de Thiego Pereira Bento (2019), *Violência escolar e o Ensino de História: Possibilidades na construção de um espaço de alteridade*, abordou violência, juventude, escola, ensino de história e direitos humanos.

Esse trabalho foi elaborado a partir de minhas experiências, como professor de História, na Escola Municipal João Hildo de Carvalho Furtado, localizado no bairro Aracapé, município de Fortaleza- Ceará, e da crescente inquietação causada pelas práticas de violência entre os alunos, dentro e no entorno da escola. Diante desse problema, assumi o desafio de pensar em como o componente curricular História, articulado à Educação em Direitos Humanos, poderia auxiliar os profissionais docentes a combater práticas de violência no espaço escolar, e ao mesmo tempo construir conhecimento e promover valores que contribuam para a valorização do diálogo, respeito e tolerância. Defendemos, assim, que os conteúdos específicos do ensino de História tornam a disciplina um espaço privilegiado para a relação entre a educação e os direitos humanos, realizando dessa forma, a “educação para o nunca mais”, no sentido de se criar uma cultura de paz, com vistas na construção de uma sociedade verdadeiramente democrática e humana. Para dar conta dessa proposta, abordaremos o tema da violência e dos direitos humanos numa perspectiva histórica,

tendo como recorte temporal os séculos XVIII à XXI, utilizando a metodologia da pesquisa histórica na análise de fontes textuais e imagéticas já disponíveis nos livros didáticos, produzindo um material didático que oriente o professor nessa articulação entre História e a educação para os direitos humanos.

(BENTO, 2021, p. 8)

Com base na leitura dessas dissertações, existem pontos de convergência entre a proposta educacional da Educação Libertadora, construída por Paulo Freire, e do Teatro do Oprimido, defendida por Augusto Boal. Freire contribui para a compreensão da educação para a superação da dicotomia entre opressores e oprimidos, já Boal ver o teatro como ferramenta de transformação social.

A Educação Libertadora foi criada por Paulo Freire, por meio da participação política em lutas e movimentos sociais, enquanto oposição à educação bancária; o princípio de libertação social é resultante do processo permanente de conscientização dos sujeitos de seu papel para a transformação da vida e das relações de opressão. Freire contribuiu significativamente para a compreensão da educação como processo imprescindível à superação da dicotomia entre opressores e oprimidos. Augusto Boal construiu uma trajetória artístico-educativa de fortalecimento das potencialidades dos sujeitos em seus atos de criação estética, reflexão e conscientização política. Ao compreender o teatro como ferramenta de transformação social para/com/pelos oprimidos, Boal difundiu seu método de teatro, baseado em jogos de percepção, expressão e criação, em diversos países, batizando-o como Teatro do Oprimido, em homenagem à obra de Paulo Freire.

(CANDA, 2012, p. 189)

Tanto Paulo Freire, como Augusto Boal, reforçam a necessidade do trabalho de mudança social a partir do sujeito em sociedade, através da construção de meios de atuação frente a um contexto social menos desigual. Paulo Freire serve de inspiração em oposição à educação bancária para professores inseridos em círculos de cultura, pois não existe educação neutra, já que a mesma consiste num ato político. Já com Augusto Boal, temos a proposta de um teatro que utiliza a expressão cênica para denunciar os problemas sociais da população, na busca da superação destes males, baseado na defesa do direito de todos à atividade artística. Para Boal, o teatro consiste numa ação humana, a qual não é neutra, visto que é carregada de cunho político.

Augusto Boal acreditava no indivíduo enquanto sujeito construtor e transformador da realidade. No seu teatro-fórum é preciso um protagonista oprimido que quer algo, mas não consegue devido a ação de outros personagens opressores, servindo de um ensaio para vida, em que o espectador experimenta as possibilidades no palco, buscando resolver as opressões simbolizadas. Destaca-se a mediação de um coringa como sujeito que provoca e facilita o debate entre o palco e a plateia, atuando como um educador do evento teatral, enquanto o espectador assume a função de sujeito ativo de reflexões e ações. Desta forma, a cena ganha

um cunho educativo ao unir entretenimento com conscientização política, por isso o termo espect-ator, e não mais espectador.

Boal e Freire contribuíram para o processo de conscientização de libertação social. Para Freire, a conscientização é um processo permanente de assunção da condição de ser humano, consistindo num compromisso histórico, transformando-se num meio de desvelo da realidade. A educação assume uma função politizada no processo de conscientização e libertação do sujeito no contexto social, o qual é interminável. Para Boal, a cultura consiste na contribuição do homem à natureza, visto que é resultado da atividade humana, oferecendo relevantes mecanismos para o sujeito conhecer a si próprio, de conhecer o outro, libertando-se conjuntamente por meio do ato teatral.

Com a proposta de Teatro do Oprimido, Boal acentua o conceito de conscientização, afirmando que está é formada, permanentemente, em contato direto com os meios de produção cultural da humanidade. Ou seja, não basta ter consciência de classe ou de gênero, por exemplo, é preciso proporcionar que outras pessoas e grupos entrem em contato com suas formas de pensar e de produzir cultura. Este empoderamento, por meio dos meios e dos instrumentos culturais, educativos, artísticos, pode provocar mudanças na forma de produzir e consumir bens culturais. Ao participar dos processos criativos e políticos do teatro do Oprimido, o sujeito torna-se consciente de suas potencialidades integrais para a luta social. Conscientiza-se de que seu corpo não é uma mera máquina de produção de capital; entende que sua voz (do educando e do espect-ator) pode ser uma importante arma para a mobilização social; percebe que, assim como ele, outras pessoas precisam se libertar, uns com os outros, mediatizados pela própria cultura.

(CANDA, 2012, p. 194)

Com base em Freire e Boal, temos uma necessidade de democratização da educação e da produção cultural à todas as classes, em que o Teatro do Oprimido consiste numa formação para a atuação prática em diferentes meios sociais. A tomada de consciência do sujeito, enquanto produtor de cultura, é fundamental para a liberdade social e se dá na práxis da transformação da dicotomia entre opressores e oprimidos. Freire e Boal partem do sentido utópico de transformação desta realidade, reconhecendo esta como histórica, social e cultural e, portanto, passível de mudanças pelo ser humano, num processo permanente de sua própria libertação. Esta noção de utopia também assume um caráter histórico, exigindo uma permanente crítica e conhecimento das contradições sociais.

Freire trabalha o conceito de desmitologização, em que é preciso desmistificar as questões de opressão social. Fato que Boal corrobora com o desenvolvimento do Teatro Fórum justamente para responder a esse processo de desmitologização.

Partindo dos princípios anunciados, Freire trata de outro conceito construído por meio da implicação no processo de conscientização, que é a desmitologização. É

preciso desmistificar as questões de opressão social, de desigualdade entre classes e questionar as violências enquanto quadro imutável. É importante disseminar a ideia de que a dinâmica social é movida pelos embates de cada sujeito, de grupos que, por meio do seu trabalho, geram novos saberes e práticas culturais. Buscando a construção de uma perspectiva metodológica para este posicionamento político-filosófico, Boal desenvolveu uma técnica muito difundida em todo o mundo, intitulada teatro-fórum. Esta técnica do Teatro do Oprimido consiste em apresentar um problema social em cena, em que o oprimido é impedido de realizar um desejo, que é fruto de uma necessidade de cunho social (como o problema da distribuição de terras para os sem-terra, ou o desemprego para as classes populares). Porém, é impossibilitado de realizar tal desejo por conta da força opositora do antagonista opressor.

(CANDA, 2012, p. 195)

Importante definir que o oprimido consiste no sujeito que está sempre em luta contra o opressor, mas não atinge o êxito por não possuir condições de visualização das possibilidades estratégicas. Neste momento, entra em cena o fórum, momento em que os espectadores participantes atuam para mostrar uma alternativa para a resolução do conflito. O objetivo do teatro-fórum consiste em provocar a criação de possibilidades distintas de leituras da realidade em um ensaio para a resolução da vida. Desta forma, percebemos uma semelhança com a ideia de desmitologização da realidade proposta por Freire, pois Boal defende a revisão dos fatos sociais como sendo possíveis com base na transformação pelo sujeito demonstrado enquanto personagem em cena.

Com base neste material já trabalhado no ProfHistória, bebendo nas suas fontes teóricas, metodológicas e produtos, partimos para percorrer os caminhos de nossa dissertação centrada na Escola Maria Geny que recebe alunos de diversos bairros da cidade de João Pessoa, incluindo alguns até de cidades vizinhas como Bayeux e Santa Rita, as quais fazem parte da região metropolitana da capital do Estado da Paraíba. No entanto, a maioria dos alunos mora e vive nos bairros do Tambiá, Centro, Roger, Varadouro e Porto do Capim.

A escola e sua área geográfica e histórica de atuação está em decadência econômica e social em virtude da sociedade pessoense voltar-se para a orla marítima e a zona sul, onde se concentram os poderes políticos e econômicos. O centro histórico de João Pessoa tornou-se uma região de periferia marcado pela pobreza, violência e marginalidade. Desenvolver a dissertação também se insere numa luta histórica e social para que a escola, especialmente os alunos e professor, não sejam esquecidos e marginalizados e, principalmente, dragados pela cultura da violência social e escolar. Despertar a consciência histórica e a cultura de paz é vital para que as raízes sobrevivam diante dos fatos que despertaram a promoção desse estudo.

No início do ano de 2013, logo quando ingressei no corpo docente da Escola Maria Geny, em conversa na sala dos professores com os colegas durante o intervalo, escutamos de uma professora de geografia o relato de que a mesma já precisou ser escoltada durante uma

semana, pois tinha sido ameaçada por um aluno que tinha levado uma arma de fogo para a escola.

Um garoto sempre chamava minha atenção nos corredores da escola pela alegria contagiante e pelo vestuário multicolorido, mas o mesmo não era meu aluno, pois estudava em outro turno, fato que não impedia nossa comunicação constante. Na manhã do dia 17 de setembro de 2014, quando cheguei ao trabalho, deparei-me com a notícia de seu assassinato brutal em decorrência da homofobia.

A homofobia tirou a vida de mais um jovem gay no Brasil! O corpo (...) foi encontrado nesta quarta (17/09), abandonado em um matagal, em Bayeux, na Paraíba, com um tiro na cabeça e marcas brutais de espancamento. O cabelo do estudante foi cortado e colocado dentro de uma sacola plástica, encontrada próxima ao cadáver, junto com seu enchimento para seios. Amigos e familiares acreditam que o crime foi motivado por preconceito, já que nada foi roubado da vítima e ele era querido por todos na cidade.

Internautas paraibanos comoveram-se com a notícia e estão organizando um Ato Público no Busto de Tamandaré neste sábado (20/09), em João Pessoa, clamando pelo fim da LGBTfobia (...)

(Homofobia faz mais uma vítima jovem gay de 17 anos é assassinado na Paraíba. Pheeno.com.br, 2014. Disponível em: < <https://pheeno.com.br/2014/09/homofobia-faz-mais-uma-vitima-jovem-gay-de-17-anos-e-assassinado-na-paraiba>>. Acesso em: 03/08/2020.)

Durante a realização da feira de ciências, 2015, estávamos empolgados com o desenvolvimento dos trabalhos no corredor do primeiro andar. Do outro lado da escola, ainda no primeiro andar, outro trabalho era desenvolvido e os professores tinham montado uma academia. Devido ao agito e às músicas, a sala deste trabalho estava movimentada e cheia de alunos. De repente, chegam estranhos no portão da escola, apontam na direção de um dos alunos e o mesmo saí correndo e pula do primeiro andar direto para o terreno ao lado da escola abrindo uma rota de fuga.

No momento da saída da escola, numa quarta-feira antes da Semana Santa, 2016, por volta das dez horas da manhã, fui assaltado por um aluno que tomou o celular. No momento não reconheci o aluno, pois era do turno tarde e eu trabalhava no turno manhã. Quando os alunos souberam do ocorrido, identificaram o garoto e pediram que o mesmo devolvesse o celular que foi entregue uma semana depois que tinha sido roubado.

Ao cair da noite, já nos dirigindo para casa, no dia 15 de fevereiro de 2017, recebemos a notícia de que na rua em frente à escola tinha ocorrido um assassinato de uma jovem universitária, cuja faculdade fica localizada na lateral da escola. O fato agitou a comunidade, pois o local do crime é caminho para todos os alunos, professores, funcionários e pais da escola.

Uma universitária de 19 anos foi morta após reagir à abordagem de um assaltante, na noite desta quarta-feira (15), no bairro de Tambiá, em João Pessoa. (...) A jovem estava perto da faculdade particular onde estuda quando foi rendida por dois homens em uma moto. Nervosa, ela resistiu a entregar a bolsa, e um dos assaltantes atirou. O disparo atingiu o ouvido da jovem e ela morreu no local.

“A gente nunca espera que vai acontecer com a gente, mas vê a fragilidade, fica surpreso e com medo dessa sociedade”. (...) Pai da universitária, comentou nesta quinta-feira (16) que por ser policial militar, não esperava que fosse lidar com a morte dentro da própria família. “Como pai, tenho pena deles, mas como policial, peço que a lei seja mais rígida”.

O crime aconteceu na esquina da Rua Deputado Barreto Sobrinho com a Avelino Cunha. (...) Ela chegou de Itabaiana, onde mora, e estava indo lancha com uma amiga antes de assistir à aula. A amiga, no entanto, percebeu a movimentação e conseguiu correr. A dupla conseguiu levar a bolsa e o celular da universitária. A polícia verificou sinais de que os criminosos também tentaram levar o relógio dela, mas não conseguiram. A universitária cursava o segundo período de biomedicina na faculdade.

Os policiais continuam no local do crime, buscam câmeras que possam ter registrado o crime na região e fazem busca na região para tentar prender o criminoso. Até as 19h30, nenhum suspeito foi encontrado.

(Universitária reage a assalto e é morta perto de faculdade em João Pessoa. G1.globo.com.

Disponível em: <https://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2017/02/mulher-e-morta-tiros-proximo-de-faculdade-no-centro-de-joao-pessoa.html>. Acesso em: 03/08/2020.)

“E aí Professor Clécio, está preparado para o que está por vir? A bala vai comer quando o porte de arma for liberado pelo mito. Cuidado com o que fala!” Antes que essas palavras fossem ditas por um aluno, o sinal de arma foi feito com as mãos simulando um tiro na minha direção. Esse fato ocorreu durante as eleições para a Presidência da República do ano de 2018, disputada entre Jair Messias Bolsonaro (PSL) e Fernando Haddad (PT). No período anterior a este acontecimento, estávamos vivenciando no processo de ensino aprendizagem a apresentação de seminários sobre as histórias dos candidatos, destacando a biografia e os posicionamentos político-sociais.

No momento de entrada dos alunos, no dia 9 de outubro de 2019, quando os professores ainda estavam dentro da sala de professores, ouvimos um barulho muito forte. Nesse momento, saímos para saber o que estava acontecendo e o portão estava no chão e tinha atingido um carro de uma professora. Uma briga entre um casal, formado por uma aluna e um ex-aluno, tinha gerado toda essa confusão e as aulas foram suspensas por três dias.

Estudantes da Escola Estadual Professora Maria Geny de Sousa Timóteo, no bairro do Tambiá, em João Pessoa, foram surpreendidos na manhã desta quarta-feira (9) com uma briga entre um casal. De acordo com testemunhas, uma aluna chegou à escola com o namorado e foi observado que eles estavam brigando. A menina tem 17 anos e é aluna do 9º ano.

Ainda conforme as testemunhas, em determinado momento, o rapaz bateu no portão e foi embora. Cerca de meia-hora depois, ele voltou acompanhado de outro rapaz e deu ré no carro, derrubando o portão da instituição de ensino.

O relato é de que o rapaz fazia ameaças não só à namorada, mas aos outros alunos. O fato ocorreu por volta das 8h30.

“O portão principal da entrada dos alunos foi arrebatado pelo namorado de uma aluna. Ele deu ré no carro e derrubou. O rapaz não é aluno da escola e não houve agressão física à aluna, somente agressão verbal. O portão caiu e danificou o carro de uma professora. Não tenho nenhuma referência da pessoa que fez isso. É a primeira vez que acontece e não temos mais seguranças na escola”, explicou o Professor (...)

A direção da escola registrou um boletim de ocorrência sobre o incidente e as aulas foram paralisadas.

Em nota, a secretaria de Educação do Estado informou que "foi um incidente isolado. No momento do ocorrido a escola tomou as providências cabíveis. Chamou a polícia e manteve os alunos dentro da sala de aula. A polícia está no local e vai garantir a segurança, inclusive nas imediações".

(Namorado de aluna derruba portão e faz ameaças em escola da Paraíba. T5, 2019. Disponível em: <<https://www.portalt5.com.br/noticias/single/nid/video-namorado-de-aluna-derruba-portao-e-faz-ameacas-em-escola-da-paraiba>> Acesso em: 03/08/2020.)

No grupo de WhatsApp da escola, durante o segundo semestre do ano de 2020, período de pandemia do covid-19 em que a escola não ofertava ensino presencial e sim remoto, o assunto mais recorrente foi o de que a escola tinha sido invadida e tinham levado vários equipamentos como televisão e computadores, além da destruição do patrimônio. O mais triste é que esse fato se repetiu por cinco vezes sem nunca ter sido seriamente apurado ou alguém ter sido responsabilizado.

Essas ocorrências de violência social e escolar marcam a vivência como professor de história da Escola Maria Geny, levando sempre ao questionamento do porquê de tantas ocorrências entre alunos, professores e demais membros da comunidade escolar. Esses são apenas alguns exemplos das violências presenciadas, sofridas, praticadas e/ou narradas pelos integrantes da escola, seja dentro de seus muros ou fora deles.

Para problematizar essa cultura de violência com a ideia de construção de uma cultura de paz, apresenta-se o Mito de Medeia através do estudo de Luiza de Nazáre Ferreira (1997), a qual retrata a fúria de Medeia⁵, uma criminosa terrível acusada de filicídio em Eurípides⁶ e um ser extraordinário em Hesíodo⁷, mas não passa de uma princesa apaixonada que deixa a casa

⁵ A figura de Medeia é polissêmica e perturbadora, pois envolve uma série de acontecimentos que questionam padrões de comportamentos femininos, principalmente no ato de assassinato de seus filhos, numa sociedade ateniense clássica marcada profundamente pelo machismo. Além disso, Medeia ainda questiona os valores de pertencimento à pátria e ao povo grego, pois como estrangeira sofre as dores do preconceito xenofóbico.

⁶ Eurípides, do século V a.C., foi um dos poetas trágicos gregos que problematizava a sociedade em que vivia através de suas personagens. Sua obra permite uma análise do encontro e transição entre os deuses e os homens, entre o mito e a história. Por tudo isso, tanto autor quanto sua obra, refletem o intercâmbio entre a Antiguidade Clássica e o Mundo Contemporâneo, entre o Teatro Grego e o Teatro Brasileiro, entre as Medeias do passado e as Medeias do presente.

⁷ Hesíodo, do século VII a.C., foi um poeta cuja obra serve de base para estudos religiosos, econômicos e astronômicos, revelando que muitos autores gregos pensavam de forma global, relacionando infraestrutura e superestrutura.

para viver com o marido. Um poema épico de Eumelo⁸ retrata o assassinato dos filhos de Medeia de forma involuntária: num ritual mítico-religioso Medeia pedia pela imortalidade dos filhos que acabaram morrendo. Portanto, o mito e a história de Medeia já era muito conhecida de Eurípides e do público ateniense na sua apresentação em 431 a.C. cuja originalidade recai justamente no infanticídio cometido por Medeia como punição à traição do marido Jasão⁹.

O número dos filhos de Medeia varia nas diferentes versões do mito, mas são dois filhos pequenos em Eurípides, cujos papéis permanecem em evidência no seio familiar durante toda a narrativa, em que o filicídio acaba assumindo um lugar especial na tragédia. O sentimento de traição acaba fazendo com que Medeia quebre os juramentos, despertando a vontade de vingança como motivo principal, mas antes disso Medeia já tinha expresso duas vezes o desejo de suicídio.

O valor que os pais atribuíam aos seus filhos consiste em outro motivo fundamental da tragédia, já que Medeia primeiro tinha intenções de matar Creonte¹⁰, a Princesa e Jasão. O ato de seu marido não cumprir com a fidelidade num casamento que tem filhos torna-se imperdoável para Medeia, compreendendo que os filhos representam um valor excepcional para os homens. Medeia, antes de cometer os crimes, solicita hospitalidade à Egeu¹¹, o qual não possui descendentes, em troca da promessa da geração de filhos. Logo após a saída de Egeu, Medeia anuncia seu plano definitivo de vingança com assassinato e infanticídio, pois entende a destruição da descendência de um homem como forma mais extrema de sofrimento. O filicídio consiste num ato incompreensível, já que as crianças são consideradas seres inocentes, sem culpa dos erros dos pais. Por isso, Medeia também se emociona com as crianças, mesmo sendo fria com elas durante muito tempo.

Ainda segundo Ferreira (1997), na sequência da tragédia, primeiro são assassinados Creonte e a Princesa com os presentes envenenados entregues pelos filhos de Medeia. Depois, Medeia, antes de cometer o filicídio, mede o preço da vingança na perda da companhia dos filhos e sua ida para o exílio, pensando em levar os filhos consigo, mas acaba por aderir ao

⁸ Eumelo, do Século VIII a.C., foi um dos poetas épicos que escreviam sobre o orgulho do povo grego das suas origens, geralmente narradas de forma lendária. Como representante da cidade de Corinto, utilizou-se dos Mitos de Medeia e Jasão para narrar seu passado glorioso.

⁹ Jasão foi um herói grego marcado por uma vida repleta de aventuras, das quais se destacam os acontecimentos do velócino de ouro e dos argonautas. Do relacionamento conflituoso com Medeia, destaca-se o questionamento do papel desempenhado pela mulher nos grandes feitos realizados pelo herói, como também do papel dos filhos para a sociedade grega.

¹⁰ Creonte, rei de Corinto, se envolve na história de Medeia e Jasão quando este toma como nova esposa a filha do rei, colocando um fim no casamento com Medeia. Deste momento em diante, principalmente por causa do simbolismo das crianças, a trama de traição e assassinato se instala ao longo do poema trágico.

¹¹ Egeu, rei de Atenas, encontra Medeia na cidade de Corinto, justamente no momento em que tinha sido expulsa por Creonte. Egeu, por não possuir filhos, aceita abrigar Medeia no exílio com a promessa de ajuda para constituir herdeiros através dos conhecimentos mágicos.

código heroico de castigo aos inimigos e decide pelo filicídio, tomando seus filhos como objetos de vingança. Medeia compreende o filicídio como injustiça, mas o desejo de vingança acaba sendo maior, representando uma figura humana variante nas suas decisões, estando sujeita à força maior que ultrapassa sua própria vontade. No momento em que Jasão surge para proteger os filhos dos parentes de Creonte, acaba por descobrir que foram assassinados por Medeia que foge para o exílio num carro alado oferecido por Hélio¹², ainda segurando os corpos de seus filhos. Esse desfecho de Medeia em fuga no carro de sol faz regressar a história ao plano mítico, em que a vida, a morte e os corpos dos filhos surgem como necessidades absolutas de pertencimento à mãe, simbolizando o triunfo absoluto sobre Jasão.

Uma pergunta importante, diante de todo este cenário histórico e mitológico apresentado, consiste no que é a recepção dos clássicos? Uma possível resposta permite a noção de aceitação de ideias ou impressões na mente, intimamente ligada à Antiguidade Clássica. Nesta seara, destaca-se o protagonismo do leitor na formação do significado com base na educação, experiência de vida e interesses pessoais, ou seja, o passado e o presente relacionam-se e atualizam-se permanentemente. Por isso, não interessa o Mito de Medeia simplesmente pelo mito e respostas dadas pelos indivíduos do passado. O foco consiste na relação de Medeia e as possíveis respostas dos alunos na atualidade, destacando as mudanças e as permanências, na relação entre a Medeia de ontem e as Medeias de hoje.

A teoria da recepção rejeita a existência de um texto único, original, objetivo e fixo que tem de ser examinado como uma forma de arte pura, como argumentariam o neocriticismo e muitos teóricos pós-modernos. Em vez disso, na recepção, nós falamos em “textos”, no plural, porque, a cada vez que um texto é lido, ele está sendo recebido e interpretado de uma nova maneira. Isso tem se mostrado ser de especial valor para o estudo dos clássicos, em que os textos e a cultura material do mundo antigo sobrevivem apenas de forma fragmentária. Textos clássicos são em geral incompletos, controversos, recuperados nos séculos subsequentes e, em particular, nos aspectos das fontes clássicas que são alterados, marginalizados ou negligenciados. A diferença entre a recepção e o estudo da tradição clássica é que a recepção oferece um modelo mais completo do estudo desse fenômeno, um que não prioriza uma leitura canônica do modelo clássico em detrimento de sua recepção. A recepção é o nosso diálogo com o passado clássico, independentemente da forma que tenha; é como uma conversa de via dupla em vez de um monólogo priorizando um ou outro lado.

(BAKOGIANNI, 2015, p. 115-116)

A próxima pergunta que surge consiste no que há de clássico na recepção dos clássicos? A resposta para este questionamento depende dos interesses da pesquisa, principalmente daquelas que encorajam à autorreflexão, questionamento e o processo para se chegar às

¹² Hélio, deus grego do sol, participa da história de Medeia no momento em que aceita empear seu carro para que ela fuja com os corpos de seus filhos com Jasão, deixando Corinto e indo para Atenas.

conclusões. Tanto na pesquisa quanto na sala de aula, busca-se a formação de um aluno crítico e questionador que produza conhecimento para além das aparências, para além das respostas dadas e fáceis, para além do padrão pré-determinado. Para Bakogianni (2015), o papel ativo deste aluno-leitor é valorizado nos estudos da recepção, em que se promove um questionamento da relação fundamental entre o texto fonte e o texto da recepção, pois devemos desafiar a relação hierárquica entre os textos, já que temos uma necessidade de problematização da influência histórica na comparação entre obras antigas e modernas. Não cabe colocar num pedestal a Medeia de Eurípedes e relegar à segundo plano as Medeias de Chico Buarque e Rudinei Borges, dentre diversos autores que já fizeram a releitura de Medeia promovendo um diálogo entre o ontem e o hoje, entre o passado e o presente. Desta forma, a Medeia Clássica dialoga, como base em nosso trabalho, com as diversas Medeias num misto de eternização e atualização, permanências e rupturas.

A antiguidade muda de acordo com o lugar e a época do professor e dos alunos, pois na recriação de um mundo do passado pelo presente ou entre culturas diversas deve-se estabelecer semelhanças e diferenças ideológicas e culturais através de uma síntese transdisciplinar. A sala de aula, para trabalhar a Medeia de ontem e as Medeias de hoje, requer o olhar do professor e dos alunos não apenas na frieza do conteúdo, das datas e dos nomes, mas também para as narrativas, para as emoções, para os sujeitos múltiplos do conhecimento. Da recepção clássica, ficamos com o conceito da intertextualidade, trabalhado por Samoyault (2008), como entrelaçamento, incorporação e diálogo, marcado pela relação do texto e o mundo com sua história.

Por fim, apresenta-se a estrutura da dissertação passando pela introdução, em que é trabalhada uma síntese com a justificativa acadêmica e social, como também é realizada uma caracterização do objeto de estudo em seus aspectos históricos, sociais, políticos, econômicos e culturais. No Capítulo 1, trata-se da Consciência Histórica, Cultura de Violência e Cultura de Paz e suas manifestações no contexto social e escolar. Já no Capítulo 2, destaca-se o Mito e o Teatro do Oprimido na relação entre a história e a memória, identidade e diferença, apresentando o conflito como elemento constituinte do ser humano e sua mediação como necessária e indispensável para a construção da cultura de paz, a qual significa ausência de violência, mas também presença de democracia, justiça, igualdade, solidariedade e direitos humanos. Quando se chega ao Capítulo 3, apresenta-se o produto da dissertação que consiste na elaboração de um material de estudo teórico e metodológico para a formação contínua de professores e alunos, apresentando a leitura, interpretação e possibilidades de problematização da cultura de violência e construção da cultura de paz através do Mito de Medeia e do Teatro do Oprimido.

Capítulo 1 – Diálogos entre o saber acadêmico e a experiência de vida na produção do conhecimento histórico

O que é história? Pra que serve o ensino da história? O que é consciência histórica? O que somos? De onde viemos? Pra onde vamos? Qualquer produção de conhecimento histórico não pode e não deve iniciar com respostas, pois estas sempre têm um poder ilusório de encerramento da pesquisa. Por isso, inicia-se pelas perguntas que movem o fazer história, ensinando e aprendendo na Universidade Federal da Paraíba e na Escola Maria Geny.

As duas áreas de produção do conhecimento histórico, universidade e escola, costumavam ser dicotômicas até bem pouco tempo devido à construção imaginária de um muro de separação, em que a universidade reinava em seu castelo produzindo conhecimento que deveria ser consumido e simplesmente reproduzido pelos profissionais do chão da escola, ou seja, professor e alunos. Várias iniciativas tentam derrubar esses muros, e dentre elas está o ProfHistória/UFPB, partindo da sala de aula e voltando para ela, pois a teoria só se faz na prática e a prática só se faz na teoria, refletindo, criticando, dialogando e transformando o conhecimento e a realidade tanto no tempo quanto no espaço.

O primeiro passo, quando se adentra em sala de aula, é conhecer e reconhecer os alunos enquanto seres humanos, antes mesmo da condição de alunos. O segundo passo consiste na vivência cotidiana da interação entre a história de vida de alunos e professor e a história escolar dos conteúdos didáticos, em que a primeira consiste no ponto de partida e de chegada que devem ser problematizados com base na segunda. O terceiro passo é vivenciar a educação e o ensino de história como possibilidades de transformação de vidas em suas perspectivas sociais, econômicas, políticas e culturais.

1.1 – Perspectivas da Consciência Histórica em Sala de Aula

Seguindo o pensamento de Freire (1996), existem saberes indispensáveis à prática do docente crítico, os quais passam pela exigência da relação teoria/prática, em que o ensino consiste num campo de possibilidades para a produção e construção do conhecimento no processo do ensino e aprendizagem. Vale destacar que nesse processo de ensino e aprendizagem, rompe-se com a figura do professor como único detentor do conhecimento, responsável por sua transmissão ao aluno, que assume uma posição passiva, como se fosse um mero depositário. Nem tão pouco se pode cair no relativismo pleno dos tempos atuais, em que o professor perdeu todo e qualquer status e posição de destaque, tornando-se subalterno no processo ensino e aprendizagem, marcado por alunos ativos e professor passivo. Esta relação entre professor e alunos não pode e não deve ser pensada no sentido vertical, em que simplesmente um manda e outro obedece, mas na plenitude horizontal, com alunos e professor

ensinando e aprendendo a todo instante, mesmo respeitando-se suas diferenças no processo de ensino e aprendizagem.

(...) Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem a condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo-relativo. Verbo que pede um objeto direto.

(FREIRE, 1996. p. 25)

Destaca-se a necessidade do aprendizado para a existência do ensino, pois a prática do ensinar e do aprender marca uma experiência total. Nesse contexto, o exercício crítico da capacidade de aprender gera a curiosidade epistemológica, ensejando o gosto pela rebeldia do educando contra o poder apassivador, pois todo ser humano é capaz de ir além de seus condicionantes. Assim, todo educador democrático deve reforçar a capacidade crítica do educando, em que a rigorosidade metódica consiste na sua tarefa primordial, já que tanto este educador como os educandos são sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinado.

É notável a importância do papel do educador na tarefa de ensinar, que é capaz de dotar de significado e correlacionar os conteúdos à realidade prática e cotidiana da vida dos alunos. Desta forma, estes conteúdos adquirem significados para toda uma vida, possibilitando questionamentos e transformações daquilo que antes parecia dado e natural, num campo de escolhas marcado por valores individuais e coletivos, em prol de uma sociedade democrática que toma suas decisões com base no diálogo permanente. Aqui, tanto professor quanto alunos são tidos como produtores de conhecimento e não apenas como reprodutores e receptores de um conhecimento pela academia, pois a sala de aula consiste num campo de experiências marcado pela ação, reflexão e ação, num ciclo transformador de realidades plurais e históricas. Não existe ensinar sem pesquisa, nem tão pouco pesquisa sem ensinar.

Espera-se que os alunos desenvolvam uma curiosidade epistemológica com respeito ao senso comum, promovendo um encontro entre o saber escolar e o saber da vida, entre a teoria e a experiência, que nesse processo se alimentam reciprocamente de forma contínua e transformadora. O professor deve respeitar o saber prévio dos alunos relacionando-os ao ensino de conteúdos, discutindo sua razão de ser. Assim, devem-se fazer perguntas cujas respostas entrelacem saberes de vida com os saberes dos livros.

Não há ruptura entre a curiosidade ingênua e a curiosidade epistemológica, mas a superação daquela por esta, pois a curiosidade humana é parte integrante do fenômeno vital, construída e reconstruída histórica e socialmente. Por isso, a prática educativa exige uma rigorosa formação ética ao lado da estética, revelando que na escola pública não existe espaço

para o “eu”, já que o “nós” não apenas se apresenta como discurso, mas como necessidade de sobrevivência. A força está no grupo, pois todos têm um pouco e é a junção deste pouco, de forma generosa, que faz os fortes, além da relação entre a crítica ingênua e a crítica epistemológica que faz conhecer e se reconhecer como não apenas produtores de conhecimento, mas também produtores de riquezas.

Ainda segundo Freire (1996), a natureza humana, no processo de ensino e aprendizagem, marcado pela ação/reflexão/ação, emerge como construção social e histórica, em que a inteligência assume status de comunicação interligada entre professor e alunos como sujeitos do conhecimento. O professor deve constantemente desafiar os alunos a produzirem sua compreensão do que é ensinado, numa prática docente dialógica, implicando no movimento dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Possibilitar aos alunos assumirem-se como seres sociais e históricos, pensantes e comunicantes, consiste numa tarefa das mais importantes da prática da educação crítica. Conhecer, reconhecer, construir e reconstruir a identidade cultural individual e coletiva dos educandos é fundamental na prática educativa. Solidariedade social e política emergem como práticas importantes na formação democrática, em que o gesto do professor representa uma força formadora e transformadora.

Paulo Freire é um pensador e educador comprometido com a vida e a pedagogia da liberdade do oprimido, atuando contra a pedagogia das classes dominantes e dos opressores. Segundo sua vida e sua pedagogia, o ato de alfabetizar consiste no ato de conscientizar no mundo, aqui visto como um lugar de encontro consigo e com os outros. Com a palavra o homem se faz homem através de uma pedagogia antropológica, já que a humanização é um processo biológico e histórico. Reflexão e mundo, subjetividade e objetividade, implicam-se dialeticamente num diálogo marcado por uma consciência que rege o humano através de uma práxis libertadora. Portanto, conscientizar é politizar, principalmente quando tratamos do método de Paulo Freire voltado para a cultura popular. A conscientização possibilita ao homem inserir-se no processo histórico na qualidade de sujeito, através da força de sua afirmação e emancipação voltadas para a transformação da realidade.

Os processos de humanização e desumanização existem como possibilidades dos homens inconclusos e conscientes de sua inconclusão. Libertar-se a si e aos outros é a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos, os quais alicerçados pela pedagogia do oprimido devem lutar incessantemente pela recuperação de sua humanidade, como se estivesse num parto dolorido rompendo a contradição entre os oprimidos e os opressores.

A práxis, na teoria de Paulo Freire (1996), surge como o conjunto da reflexão e da ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Nesta realidade concreta, uma situação de violência gera nos opressores e nos oprimidos uma forma de ser e comportar-se, em que o ser

surge como o ter para os opressores, os quais tratam os oprimidos como coisas e não como seres. Mesmo diante de tantos desafios, crer no povo, crer na sua capacidade de conscientização, crer na sua luta, crer que vale a pena lutar pelos oprimidos, surge como condição indispensável para a mudança revolucionária.

A convivência com os oprimidos se faz necessária para a compreensão das formas de ser e do comportar-se diante da estrutura da dominação, cujo fatalismo e auto desvalia são construídos diante da situação histórica e sociológica que eles vivem, sendo atraídos pelos opressores. Por isso, é que emerge a noção clara em Paulo Freire (1996) de que ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, pois os homens se libertam em comunhão através de uma reflexão que conduz à prática, visto que reflexão e ação formam uma unidade. A ação política em conjunto com a ação cultural e pedagógica permitem a libertação dos oprimidos, vista aqui como a libertação dos homens e não das coisas. Esta luta dos oprimidos é resultado de sua conscientização, já que são sujeitos e não objetos do convencimento, cuja missão do educador e dos educandos é criticar e recriar o conhecimento com base na ação reflexiva.

A concepção bancária da educação, segundo Freire (1996), consiste num instrumento da opressão, sendo marcada pelas relações entre educador e educandos através, fundamentalmente, da narração e da dissertação, em que o educador surge como sujeito e os educandos como ouvintes. Desta forma, a palavra perde seu poder conscientizador e revolucionário para tornar-se instrumento de alienação, sendo alicerçada pela memorização mecânica do conteúdo narrado. Aqui, a educação vira ato de depositar, tendo o educando como depositário e o educador como o depositante do conteúdo alienante. Nega-se a educação como processo de busca, mantendo-se e estimulando-se a contradição entre opressores e oprimidos, pois aqueles querem mudar a mentalidade destes, mas não a situação que os oprime, rejeitando o processo de conscientização.

A concepção bancária da educação defende a existência de uma dicotomia entre os homens e o mundo, cuja função do educador é disciplinar a entrada dos educandos no mundo, exercendo um controle que se relaciona muito mais com a morte do que com a vida, potencializando a educação como prática dominante capaz de acomodar os educandos. Ao contrário da educação bancária, com base em Paulo Freire (1996), defendemos que os homens se educam entre si mediatizados pelo mundo, em que temos de superar a contradição entre educador e educandos.

(...) Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos da autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente,

autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas. Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática “bancária”, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos.

(FREIRE, 1996, p. 42)

Na educação problematizadora, o educador proporciona as condições do conhecimento, promovendo uma reflexão sobre os homens em suas relações com o mundo, encarado aqui como realidade concreta em plena transformação. Este modelo de educação parte justamente do caráter histórico e da historicidade dos homens como seres inacabados, vivenciando um fazer permanente e revolucionário.

Os homens se fazem através da palavra, trabalho, ação e reflexão, tendo o diálogo como uma necessidade existencial, já que não existe diálogo sem amor ao mundo e aos homens. A autossuficiência é incompatível com o diálogo, o qual tem a fé nos homens como dado à priori, realizando-se na horizontalidade entre os sujeitos. O diálogo não pode ser feito sem esperança de transformação da educação em busca da liberdade dos oprimidos, por isso, seu início ocorre no momento da escolha do conteúdo programático, consistindo numa revolução organizada dos elementos que o educando entregou de forma desorganizada. A situação presente, existencial e concreta é a base para a organização do conteúdo programático e da ação, devendo-se promover a investigação do universo temático do povo, ou seja, seus temas geradores que devem partir do mais geral ao mais particular.

Uma metodologia que tenha como objetivo conscientizar o ser humano têm de inseri-lo numa forma crítica de pensar o mundo, promovendo um encontro dialético entre o concreto e o abstrato. Neste sentido, é necessário que a investigação temática se torne um esforço comum de consciência e autoconsciência do processo educativo ou ação cultural de caráter libertador, exigindo dos seus sujeitos uma interpretação dos problemas sociais reais, tornando os investigadores profissionais e o povo seus sujeitos. Essa investigação temática conscientizadora se faz pedagógica, tanto quanto a educação se faz investigação do pensar, pois educação e investigação são momentos de um mesmo processo.

Os homens são seres da práxis, por tanto, os homens são seres da ação e da reflexão, de onde uma práxis revolucionária somente pode emergir contra uma práxis das elites dominantes. Partindo desta base real, o diálogo com as massas populares serve de oxigênio radical de toda revolução artística, pois os seres humanos são, por essência, seres da comunicação. Uma revolução autêntica pretende sempre transformar a realidade desumanizada dos homens, pois não existe realidade histórica que não seja humana e nutrida pela esperança dos seus sujeitos.

Para promovermos uma educação libertadora, conscientizadora e problematizadora, temos que ter uma noção clara da teoria da ação antidialógica baseada na necessidade de conquista. Todo ato de conquista implica um sujeito conquistador e o objeto conquistado, sendo a divisão dos grupos sociais uma estratégia para a manutenção e continuidade do poder, manifestando-se em todas as ações da classe dominadora.

A manipulação das classes oprimidas consiste numa característica da ação antidialógica, pois possibilita anestesiá-las para que não possam pensar, refletir e agir. Já a invasão cultural, outra marca da ação antidialógica, serve perfeitamente ao processo de conquista, pois promove a penetração dos invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo sua visão de mundo e inibindo sua criatividade. Aqui, os invasores são tidos como sujeitos e os invadidos tornam-se objetos, num verdadeiro ato de violência capaz de fazer com que o ser invadido perca sua originalidade. A invasão, desta forma, consiste numa tática de dominação baseada na cultura e na economia.

O processo revolucionário, entendido como uma ação cultural dialógica, deve se transformar numa revolução cultural no momento de sua chegada ao poder, pois está baseada no encontro de sujeitos para transformação do mundo. Na teoria dialógica da ação não há sujeito que domine e objeto dominado, mas há sujeitos que se encontram para pronunciar a transformação do mundo. A colaboração entre os sujeitos ocorre através da comunicação, que se baseia no diálogo, que se baseia na adesão das massas e não na sua conquista. Neste contexto, a adesão verdadeira consiste na coincidência livre de opções, através da intercomunicação dos homens mediatizados pela realidade, a qual deve ser problematizada por uma análise crítica, pois a ação dialógica exige o desvelamento do mundo.

A união dos oprimidos se faz necessária para sua libertação centrada na teoria dialógica que ocorre segundo a práxis, sendo marcada pelos elementos cognoscitivos e afetivos que formam uma totalidade sólida e indivisível. A união dos oprimidos implica a emergência de uma consciência de classe, pois ocorre no domínio humano e não das coisas, tudo através da convergência dialética entre a infraestrutura e a superestrutura. A organização das massas populares também faz parte da teoria da ação dialógica, a qual tem o exemplo e o testemunho como elementos constituintes do caráter pedagógico e cultural. Desta forma, os oprimidos se libertam como homens e não como coisas, negando-se o autoritarismo e a licenciosidade, afirmando a autoridade e a liberdade, pois toda revolução artística, tem de ser também revolução cultural e pedagógica.

A pedagogia da autonomia, segundo Freire (1996), está fundamentada na ética, respeito e dignidade do educando, primando pela competência técnica e o rigor que são plenamente compatíveis com a amorosidade nas relações e ações educativas permeáveis e mutantes. É

preciso aprender a ser coerente, relacionando sempre o saber-fazer e o saber-ser-pedagógico, pois a prática pedagógica possui uma dimensão social na formação humana. Por isso, temos a necessidade de mantermos uma postura vigilante contra às práticas desumanizantes, além de refletir e agir em prol de uma prática educativa em favor da autonomia.

A raiva contra a injustiça é legítima, pois a solidariedade tem de ser marcada por um processo histórico que lute pela ética universal do ser humano, defendendo sempre os excluídos e sendo contra todas as formas de terrorismo. Os educadores devem fazer prevalecer a ética no exercício da sua prática docente, condenando as formas de exploração do ser humano e prezando pelo seu preparo científico. A ética faz parte da natureza humana enquanto acontecimento social e histórico, abrindo possibilidades e nutrindo esperanças na luta contra a ideologia fatalista.

Ensinar não é transferir conhecimento, mas sim criar possibilidades para a sua produção, tendo consciência de que o ser humano é um ser inacabado, problematizando o futuro e recusando a inexorabilidade do tempo. Ensinar também exige reconhecimento do ser condicionado, pois não existe neutralidade, principalmente no campo da educação libertadora e autônoma. A luta deve ser travada para nos tornarmos sujeitos e não objetos da história através do processo de conscientização, o qual é marcado pela emergência da curiosidade epistemológica, além da curiosidade basilar do conhecimento humano.

Ensinar exige respeito à autonomia e à dignidade do educando, assim como também bom senso por parte do educador que deve permanecer em vigilância e avaliação de sua prática docente baseada nos princípios éticos. Deve-se reconhecer a importância dos conhecimentos construídos no decorrer da experiência de vida do educador e do educando, os quais devem ser problematizados pela curiosidade epistemológica através da livre e intensa participação de todos nos processos avaliativos.

Os professores deixam marcas na vida dos docentes e, pra que estas marcas sejam positivas, precisam de condições favoráveis à sua prática docente. Ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos educadores diante da apreensão da realidade, apreendendo a subjetividade do conhecimento apreendido.

Creio poder afirmar, na altura dessas considerações, que toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivos, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra. Especificamente humana, a educação é gnosiológica, é diretiva, por isso política, é artística e moral, serve-se de meios, de técnicas, envolve frustrações,

medos, desejos. Exige de mim, como professor, uma competência geral, um saber de sua natureza e saberes especiais, ligados à minha atividade docente.

(FREIRE, 1996, p. 29)

Os educandos devem ser artífices de sua formação, contando com a ajuda necessária do professor que deve dialogar sobre posicionamento político, inclusive como respeito ao direito de escolha do professor e dos educandos. Ensinar exige alegria e esperança, pois fazem parte da natureza humana. Ensinar é ter a noção clara de que a inexorabilidade do futuro consiste na negação da história, cuja desproblematização do futuro significa romper com a natureza humana, social e histórica. Neste contexto, a história assume um papel contra o determinismo e a favor do campo de possibilidades, pois ensinar exige convicção de que a mudança é possível. A resistência diante dos opressores faz parte da vivência física e cultural dos oprimidos, em que mudar é difícil, mas não impossível.

A leitura de mundo precede a leitura da palavra, por isso, a experiência que possibilita o novo discurso é social. Aqui, devemos deixar claro que faz parte do jogo de dominação por parte dos opressores a inculcação de culpa na mente dos oprimidos pelos problemas enfrentados na sua vida. Para romper com essa situação, deve-se ter em mente a dialética entre a leitura de mundo e a leitura da palavra.

Ensinar exige curiosidade, pois sem curiosidade o professor nem ensina nem aprende. A postura entre o professor e os alunos deve ser dialógica, em que ambos devem se assumir epistemologicamente curiosos baseados numa experiência metódica. Aqui, a disciplina surge como resultado da relação entre a autoridade e a liberdade, combatendo-se o autoritarismo e a licenciosidade para que não rompam com o equilíbrio necessário.

O ensinar consiste numa especificidade humana, cabendo ao professor demonstrar segurança de si mesmo, competência e generosidade para que as relações justas possam autenticar o caráter formador do espaço pedagógico. Por isso, não há separação entre o ensinar dos conteúdos da formação ética dos educandos, exigindo-se comprometimento tanto do professor quanto dos alunos para que a liberdade revolucionária, através da curiosidade epistemológica, possa emergir.

O espaço pedagógico consiste num texto que deve ser lido, interpretado, escrito e reescrito, cuja presença do professor representa um ato político repleto de opções, visto que o ato de ensinar exige compreensão da educação como forma de intervenção no mundo. A educação não pode ser neutra, pois sua prática docente exige uma tomada de posição consciente do professor, tudo baseado por um processo responsável que deve respeitar a autonomia do aluno.

Ensinar exige saber escutar, pois quando o professor escuta é capaz de transformar seu discurso para conseguir conversar com os alunos, recusando o fatalismo e revelando a preferência pelo ato de rebeldia. No ato de escutar, devemos reconhecer o silêncio como fundamental para a comunicação, primando-se pelo respeito às diferenças que exige humildade por parte do educador. Respeitar a leitura de mundo dos educandos é fazer dela o ponto de partida para a produção de conhecimento, trabalhando-se criticamente a inteligência e a comunicação. Desta forma, os alunos assumem o papel de arquitetos da sua prática cognoscitiva alicerçada pelo professor. Ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica, e, justamente por ser ideológica, têm-se que reconhecer suas armadilhas, principalmente a ocultação da verdade através da linguagem.

A liberdade de mercado não pode estar acima da liberdade do ser humano quando praticamos uma educação libertadora e problematizadora, em que o progresso científico e tecnológico deve responder aos interesses humanos. Na formação e, principalmente, no trabalho, do professor deve ser reconhecida a importância do contorno ecológico, social, cultural, político e econômico.

Com base em Freire (1996), ensinar exige querer bem aos educandos, pois é falsa a separação radical entre seriedade e afetividade. A atividade docente e discente é alegre por natureza, fazendo parte do processo de busca pelo conhecimento, liberdade e transformação da realidade. Perdendo-se a alegria, perderíamos o sentido da educação. Desta forma, podemos afirmar que a prática educativa consiste num exercício de produção e desenvolvimento da autonomia dos educadores e educandos.

Promovendo o diálogo entre Freire (1996) e Cerri (2011), percebemos como o passado e o futuro participam ativamente do presente das sociedades, em que a história recente e as vidas das pessoas são fontes de bons exemplos da articulação entre passado, presente e futuro. Problematizar esta interligação dos tempos históricos, complexificando a noção de história como passado, tida geralmente no senso comum e nos primeiros anos do ensino fundamental, consiste num dos principais fundamentos da história escolar, incorporando-se professor e alunos enquanto sujeitos da história e do conhecimento histórico, justamente quando se aproximam os conteúdos da história escolar ao campo da experiência de vida de todos os envolvidos na comunidade escolar.

Devemos, segundo Cerri (2011), enquanto professor e alunos de história, promover a aproximação temática sobre o uso da história para significar o tempo coletivo e os projetos contemporâneos de futuro em função da leitura do passado, ou seja, como campo de experiências e possibilidades marcado pela consequência de escolhas, permanências e rupturas, interagindo continuamente com o tempo presente. Desta forma, a problematização de

identidades questionando-se conceitos, práticas e valores, os quais às vezes são tomadas como se fossem naturais e imutáveis no decorrer do tempo e do espaço, consiste numa das temáticas de maior interesse quando se trata do conceito de consciência histórica e sua vivência na história escolar em contato permanente com a história de vida.

A consciência histórica não se resume ao passado e à memória, mas também às projeções que fazemos para com o futuro. Desta maneira, quando se lida com o conceito de consciência histórica, buscam-se problematizar a noção de tempo e espaço dos alunos, dando sentido a sua existência histórica e abrindo um leque de possibilidades de realizações pessoais e coletivas, construindo uma história e uma educação como caminhos de transformação social e política. Aqui, a identidade pessoal e coletiva é fundamental na ligação entre a consciência histórica e o ensino de história escolar e extraescolar, marcados pelos usos sociais que o conhecimento assume na arena de combate em que atuam os agentes sociais.

Esta reflexão é apenas aparentemente restrita à teoria da história e à sociologia/antropologia do conhecimento histórico. O estudo das formas e conteúdos pelos quais o conhecimento sobre o passado é mobilizado e manipulado publicamente para produzir tais ou quais efeitos públicos e privados, coletivos ou individuais, envolve por completo o estudo do ensino de história e seu aperfeiçoamento, pois desde suas origens europeias no século XIX, nossa disciplina científica e escolar participa intensamente desses jogos de saber-poder. Logo, os professores de história, somos também protagonistas desse jogo, voluntária ou involuntariamente, consciente ou inconscientemente. Produzimos, com nosso trabalho, parte de nossas identidades pessoais, políticas e profissionais, e participamos da constituição das identidades dos outros.

(CERRI, 2011, p. 16)

Após dialogarmos com Freire (1996) e Cerri (2011), estamos prontos para aprendermos com Rüsen (2001) que a forma com que professores e alunos podem estar trabalhando em sala de aula nem sempre são conscientes, ou seja, estariam vivenciando a história dos conteúdos pelo simples motivo do acúmulo de informações, datas e nomes, sem a devida problematização do tempo na interação entre passado, presente e futuro e a variabilidade do espaço, marcada pelas permanências e rupturas históricas. Desta forma, professor e alunos, sem a vivência desta consciência histórica, sem relacionar a história escolar e a história de vida, perderiam o sentido do fazer, estudar e viver a história. É justamente para romper com esta realidade inconsciente que se trabalha com o conceito de consciência histórica em sala de aula.

A consciência histórica na atualidade, segundo Rüsen (2001), não é homogênea e se realiza em diferentes formas de geração de sentido histórico, tornando-se um conceito instrumental no enfrentamento de suas questões, sendo entendida como uma das principais experiências da existência humana, sem necessariamente ser mediada por um historiador. A

consciência histórica consiste numa das condições da existência não restrita a um período ou classe. Desta forma, a história é percebida não como uma disciplina ou área especializada de conhecimento, mas como toda produção de conhecimento que envolva indivíduos e coletividades em função do tempo. Tem-se a clara noção de que não cabe ao professor de história ensinar uma “consciência histórica” ao aluno, pois este já a tem. Cabe ao professor promover um diálogo e uma complexificação da consciência histórica do aluno, englobando a história escolar e sua história de vida, permeando a interação entre passado, presente e futuro, explicitando as experiências de rupturas e permanências, fazendo as pontes entre o local, o regional, o nacional e o universal, entre a minha vida, a sua vida e a nossa vida.

Cerrir (2018), defende que pensar a consciência histórica como universal não implica, necessariamente, assumir que todos os seres humanos sejam dotados de uma consciência histórica idêntica. O primeiro espaço ocupado pela consciência histórica nas relações humanas consiste na identidade coletiva e individual, respondendo às questões de quem somos, de onde viemos e pra onde vamos. Deve-se complexificar as questões identitárias do professor e alunos, envolvendo a interação do tempo entre passado, presente e futuro, como também a conjugação da história escolar com a história de vida dos alunos, para buscar a construção e reconstrução de uma individualidade e coletividade problematizando a cultura de violência baseado na construção da cultura de paz.

Existem vários sentidos para a ideia de pensamento histórico. Para nós, nesse momento, vamos definir que pensar historicamente é nunca aceitar as informações, ideias, dados etc. sem levar em consideração o contexto em que foram produzidos: seu tempo, suas peculiaridades culturais, suas vinculações com posicionamentos políticos e classes sociais, as possibilidades e limitações do conhecimento que se tinha quando se produziu o que é posto para análise. É nunca deixar de lado que todo produto de uma ação tem um ou mais sujeitos em sua origem, e é decisivo saber quem são esses sujeitos, pois isso condiciona o sentido da mensagem.

(CERRI, 2018, p. 59)

A noção de consciência de mundo como inerente ao ser humano, em que o educador assume a função de mediador da conscientização, sem impor sua visão de mundo, acaba por aproximar o pensamento de Freire (1996) e Rüsen (2001). Assim, deve-se ensinar história não como enunciação, mas como diálogo entre professor e alunos, entre a história escolar e a história de vida, pois nenhum conhecimento se sobrepõe ao outro, nenhum sujeito se sobrepõe ao outro, mas conhecimentos e sujeitos são construídos e reconstruídos através do diálogo. Desta forma, segundo Freire, a história contribui para a conscientização dos sujeitos de acordo com seus interesses, em que o público deve ser anterior ao individual, ou seja, os interesses privados não podem assumir o primeiro lugar relegando o coletivo ao segundo plano.

A consciência história, Segundo Rüsen (2001), consiste na mediação entre a moral, ação, personalidade e orientação valorativa, em que a história serve de nexos significativo entre passado, presente e futuro, envolvendo a produção dos posicionamentos sociais. A aprendizagem escolar da história perpassa a aprendizagem da identidade coletiva mais ampla, cujo ponto de partida e de chegada é a experiência de vida em contato permanente com os conteúdos aprendidos na escola. Acredita-se que a história e o ensino de história possuem uma importância sem igual no conhecimento e orientação dos sujeitos para a construção e reconstrução de suas vidas individuais e coletivas, tudo isso baseado nas experiências interativas entre o tempo passado, presente e futuro e na análise das realizações humanas em seus contextos espaciais. Para Freire (2003), o aprendizado significativo cognitivo só é significativo quando surge e se direciona para a vida cotidiana dos aprendizes. Por isso, defende-se a tese de que a história e, especialmente, o ensino de história, só fazem sentido quando se parte da realidade do aluno, dialogando com a história escolar e volta-se para a realidade do aluno, sendo que transformados pela consciência histórica dialógica, construindo e reconstruindo identidades individuais e coletivas.

1.2 – Problematizando uma Cultura de Violência para Construção de uma Cultura de Paz na Escola

Para que professores e alunos possam, como sujeitos da consciência histórica que são, construir e reconstruir a realidade social, política, econômica e cultural na qual estão inseridos, deve-se problematizar os desafios da violência como uma manifestação histórica e social que interage com o ambiente cultural da escola, destacando-se o pensamento de Paulo Freire (1987), para quem a reação dos oprimidos pode confrontar a consciência necrófila nos gestos e nas ações violentas, sendo possível seu enfrentamento. Neste contexto, com base em Yamasaki (2007), prima-se pela educação dialógica como caminho para a superação da violência, já que o ser humano transita entre a pulsão da vida e os impulsos da morte, cuja inclinação para a violência tem predominado, evidenciando a banalização da vida nas sociedades contemporâneas.

A violência social ocupa cada vez mais o ambiente escolar, interferindo nas construções pedagógicas cotidianas das escolas brasileiras e incorporando múltiplas agressões, fato que provoca descontentamento interno e externo à comunidade escolar. Já a violência escolar, carrega motivações vinculadas ao contexto social e cultural dos sujeitos, cujas agressões apontam para a ausência ou insuficiência de humanidade e humanismo entre as pessoas, inclusive no espaço escolar.

Alguns problemas se destacam no ambiente escolar devido a sua recorrência: furtos e pichações nas áreas interna e externa da escola; torneiras, banheiros, cadeiras, portas e fechaduras mal conversados e quebrados na área interna. Do ponto de vista relacional, temos várias ocorrências de violência: discriminação étnica, questões de gênero, agressões, bullying entre alunos e alunos e entre professores e alunos.

As manifestações da violência escolar perpassam as memórias dos profissionais da escola, os quais devem estar atentos para aprender a dialogar com base numa prática pedagógica progressista, libertadora e democrática, aproximando-se dos referenciais históricos e culturais de Paulo Freire (1987). Estes profissionais se deparam com situações de violência, tornando-se vulneráveis diante da realidade opressora, visto que são vítimas da falta de prestígio, em que suas condições econômicas e materiais assumem feições de violência. A inovação tecnológica também gera um desconforto em muitos profissionais, pois os alunos como nativos digitais dominam esse campo e vários professores ainda tem muito a aprender, além do medo de que essa mesma tecnologia gere desemprego estrutural.

O universo escolar reúne muitas histórias de vida cujo encontro é marcado tanto pela harmonia quanto pela tensão, dependendo da situação enfrentada. Neste ambiente, os profissionais nem sempre estão preparados ou sensibilizados para observar e lidar com as situações assimétricas nos relacionamentos cotidianos. Temos um conflito entre os educadores e os membros da comunidade ainda não enquadrados nos valores e modos de vida social, fato que acaba gerando uma cristalização da noção de impossibilidade de mudanças da mentalidade popular que a levaria a promover atos constantes de violência.

Como diz Paulo Freire, o sujeito histórico da violência é o opressor, mas é preciso reconhecer, como sustenta Régis de Moraes (1995) que algumas pessoas realizam-se com atos de violência. O opressor materializa-se nas práticas assumidas por pessoas que fazem uso de uma consciência necrófila que impõe padrões de vida, inculca valores e necessidade, reproduzindo um modo de ser-fazer que conserva a injustiça e a desigualdade, bem como o interesse de manter-se no poder e de legitimá-lo. Não acredito que o ser humano deva tolerar os constantes gestos de agressão, inclusive os que fazem presentes no cotidiano escolar.

(YAMASAKI, 2007, p. 39)

Os olhares de professor e alunos são diferenciados quando se trata de manifestações da violência escolar. Para a análise disso, temos Paulo Freire como referência teórica na consideração de que a violência praticada pelos opressores gera uma reação legítima dos oprimidos. Utilizamos esse referencial teórico para superar as relações verticais e hierarquizadas das condições de opressão e reforço da violência no contexto escolar, o qual é encarado como uma síntese da leitura de mundo, em que se deve considerar as dimensões

materiais e simbólicas. Desta forma, denuncia-se a violência do opressor e trabalha-se para a construção de um novo mundo com base na reação dos oprimidos através da escola pública popular, progressista e crítica, tornando-se um espaço de conscientização e luta contra as manifestações da violência.

Nesse sentido, violentos são os opressores, que utilizam diversos mecanismos implícitos e explícitos para demonstrar a sua força e seu poder. Porém, estes opressores dificilmente revelam e assumem sua consciência necrófila, afirmando que violentos são os oprimidos. Para Paulo Freire, a violência dos oprimidos é o resultado de um longo processo histórico de opressão, é uma reação à violência dos opressores e, nesse sentido, as forças reacionárias, detentoras também dos meios de comunicação de massa, muitas vezes, divulgam a reação dos oprimidos diante das injustiças como baderna, perturbação da ordem social instituída e legitimada. Marilena Chauí (1998) chama a atenção para a forte tendência de produção de uma imagem unificada de violência, que mascara a violência real, e induz a associação desta com a pobreza e com os marginalizados, como se estes fossem os seus principais protagonistas.

(YAMASAKI, 2007, p. 41)

O olhar de Paulo Freire sobre a violência social e a violência nas escolas é apresentado nas obras “Educação e Atualidade Brasileira” (1959), “Educação como Prática da Liberdade” (2003) e “Pedagogia da Autonomia” (1996). De forma geral, os atos de violência são carregados de intencionalidade com implicações objetivas e subjetivas, visto que estão inseridas num quadro de tensão. Atualmente, a cultura eletrônica da violência confunde o cidadão ao naturalizar os gestos da violência social e escolar, mas a violência como uso da força de um sobre o outro está presente desde os tempos mais remotos.

Para Marilena Chauí (2003), a violência revela uma face antiética do ser humano, cujos atos nem sempre são percebidos em função dos mecanismos ideológicos de conservação do mito da não-violência do povo brasileiro. Por isso, tem-se a necessidade de ter cuidado ao tratar da naturalização da violência e sua banalização pelas pessoas, pois manifesta-se desde as violências mais brutais até as violências sutis. Parte da história desta violência costuma ser narrada pela grande mídia como atos heroicos das elites e suas conquistas, mas tem-se uma nova história que considera também os grupos oprimidos e marginalizados.

Para Tavares dos Santos (1999), a violência escolar apresenta-se como violência contra a escola e atos decorrentes de um padrão de sociabilidade e de relação interpessoais, em que a escola reluta em ocupar seu espaço socializador, expondo a fratura e crise dos modelos de família e escola, gerando uma necessidade de projetos para ampliação dos horizontes da juventude. Percebe-se que a escola vive uma crise de carências marcada pela exclusão social, a qual deve ser superada com um relacionamento denso entre a escola e a comunidade. Incorpora-se a dimensão do conflito como construção de sociabilidade e a escola precisa assumir essa

dimensão de formação e interação humana, visto que a violência e sua variante violência escolar consistem em fenômenos ambíguos passíveis de uma reversibilidade, visto que a escola é local de dominação, mas também de resistência.

Como problematização desta cultura de violência social e escolar, propomos a construção de uma cultura de paz que consiste não apenas na ausência de violência, mas sim na presença da justiça, igualdade e respeito que juntos primam pela dignidade humana. Na definição do conceito de paz, Calado (2004), apresenta a paz com abrangência pessoal para os gregos e social para os romanos, marcada por significação negativa da paz como ausência de conflito. Galtung (1976), supera o conceito de paz negativa e o transforma em conceito positivo, pois a paz não é o contrário de guerra e seu estudo implica levar em consideração seu aspecto dinâmico. Desta forma, paz representa um fenômeno amplo e multidimensional, abrangendo ausência de todo tipo de violência e presença de justiça, igualdade, respeito e liberdade com desenvolvimento, direitos humanos e democracia, implicando no plano pedagógico educacional. Portanto, a paz afeta dimensões interpessoais e intergrupais, no âmbito nacional e internacional.

O conceito de cultura de paz surge como filosofia de vida para a transformação da realidade, assumindo um caráter educativo baseado em iniciativas individuais e coletivas para sua efetivação. A cultura de paz trabalha para a resolução dos conflitos priorizando o diálogo, a negociação e a mediação, sendo marcada pelo contexto histórico, político, econômico, social e cultural.

Nessa perspectiva, a Educação, coadunada filosoficamente aos princípios pacíficos (Educação para a Paz), contempla a Educação sobre a Paz, na qual se descrevem as formas de abordagem de seus componentes; bem como a Educação em Paz, na qual se busca a construção de um ambiente escolar efetivamente pacífico.

(DUSI, 2006, p. 24)

Para Dusi (2006), a cultura de paz surge como processo bidirecional e dinâmico, sendo marcado por um caráter coletivo e individual de transformação social. Neste contexto, a educação para a paz engloba a educação sobre a paz e a educação em paz, sendo um processo educacional utilizado ao longo da história desde a antiguidade. Segundo Jares (2002), a trajetória histórica da educação para a paz é marcada pela criação dos organismos internacionais, destacando-se, no ano de 1945, a Organização das Nações Unidas e a UNESCO como seu organismo especializado em educação, fato que subsidiou uma atuação mais efetiva. Os fundamentos da posição da ONU estão contidos nas declarações referentes à construção da cultura de paz e ao contexto educativo, alertando para a necessidade de a criança desenvolver-se num ambiente de compreensão, tolerância, amizade e paz para a fraternidade. Uma

declaração sobre cultura de paz foi aprovada em 1999, com o objetivo de promover e fortalecer uma cultura de paz no novo milênio, delimitando o período de 2001 à 2010 como década internacional da cultura de paz e não-violência para as crianças do mundo.

A UNESCO defende a formação integral do cidadão, em que os componentes da educação para a paz são temas abrangentes e podem ser abordados transversalmente, pois esta estratégia consiste na forma mais adequada para atingir seus objetivos. Estes temas transversais introduzem novos conteúdos com um enfoque interdisciplinar, sendo marcados por uma complexidade temática que atravessa os campos do conhecimento e articulam-se aos assuntos cotidianos. Desta forma, a educação, segundo a UNESCO (2003), surge como chave para o desenvolvimento sustentável para a paz através dos quatro pilares da educação para o século XXI: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a ser; aprender a viver juntos. No Brasil, tem-se o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2003) que defende a educação como contribuição para a criação de uma cultura universal em direitos humanos. Desta forma, percebe-se um consenso de que a educação é o principal instrumento de crescimento econômico, além de potencializar a justiça com influência real na socialização política e crítica que perpassa a vida inteira dos alunos.

A educação para a paz consiste num processo educativo para a construção de uma cultura de paz no contexto escolar e social, em que a escola se torna um espaço de desenvolvimento das habilidades cognitivas, afetivas, éticas, estéticas e sociais, envolvendo a relação racional com o contexto social. Por isso, a escola apresenta-se como palco de negociações culturais e desenvolvimento humano com destaque para a vivência e difusão da cultura de paz.

O contexto escolar, dessa forma, enquanto espaço de manifestação e vivência da realidade subjetiva do sujeito, a despeito do reconhecimento e da relevância dos demais campos nos quais esse se insere, apresenta-se como lócus privilegiado de observação e intervenção frente à realidade social. Espaço de formação e aprendizagem, a instituição educativa envolve uma ação para além do aspecto cognitivo ou da prática curricular, constituindo um campo de interações sociais, crescimento integral e construção cultural.

(DUSI, 2006, p. 29)

Os valores da educação para a paz consistem na justiça, igualdade, respeito, reciprocidade e solidariedade. Diante das transformações nos últimos anos, exige-se a resolução de problemas e a construção de competências que reforcem a cultura da paz, tolerância e respeito pelos direitos humanos. Além disso, deve-se primar por uma compreensão educativa que amplie a visão conteudista e aponte para a integralidade humana.

Os componentes da Educação para Paz constituem temas que contemplam as relações estabelecidas nos âmbitos intrapessoal, interpessoal, intergrupar, nacional e internacional. A educação para os direitos humanos, para o desenvolvimento, para o multi e interculturalismo, para o desarmamento, para a compreensão e as relações internacionais, para a cidadania, para viver juntos na diversidade e para os valores abrangem enfoques diferenciados com vistas a um foco comum: a efetiva construção da Cultura da Paz.

(DUSI, 2006, p. 41)

Para Dusi (2006), a educação em paz refere-se às estratégias educacionais para a construção da paz no ambiente escolar, o qual deve ser abordado com base nos aspectos subjetivos coadunados ao propósito da paz. Este espaço educativo consiste no espaço físico e metodológico, interferindo nas relações interpessoais e na comunicação intraescolar. Nesta perspectiva de educação para a paz, o fracasso é compartilhado pela instituição e pelo aluno. Aqui, o Projeto Político e Pedagógico (PPP) serve de ponte entre a política educacional e a comunidade no estabelecimento de princípios, objetivos, métodos e práticas para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e adolescentes. A construção do PPP consiste num processo social vivo, marcado pela autonomia da escola e da comunidade que, na educação para a paz, exige participação, flexibilidade, coerência e operacionalidade.

A educação para a paz respeita às individualidades do aluno e seu valor cultural inerente nas três dimensões dos relacionamentos escolares: ser humano consigo mesmo; ser humano e os demais; ser humano e a natureza. O contexto relacional intraescolar envolve as relações interpessoais, comunicação intra e interescolar, mediação do conflito escolar e das relações entre a escola, a família e a comunidade. A educação para a paz implica na qualidade destas relações interpessoais, em que a escola surge como espaço de formação relacional. Neste espaço, o encontro com a diversidade apresenta-se por vezes marcado pela exclusão social, preconceito e estigmatização que necessitam de intervenções e cuidado no contexto educativo. O relacionamento intraescolar consiste num dos pilares da educação para a paz, o qual deve ser marcado pela reciprocidade, empatia, cooperação e responsabilidade, tudo isso por que o convívio escolar consiste no elemento chave na formação ética dos estudantes. Para que este relacionamento intraescolar possa acontecer, temos a necessidade de comunicação para a construção do clima escolar preventivo mediante a diversidade encontrada na instituição.

Existem várias experiências em educação para a paz, cidadania e direitos humanos que podem ser encontradas no mundo, sejam em âmbito nacional ou internacional, além dos projetos desenvolvidos pelas instituições de ensino. No Brasil, destacam-se projetos de educação para a paz, os quais são desenvolvidos para a construção da paz, além da elaboração

de recursos didáticos. Estas ações desenvolvidas em nível nacional¹³ e local¹⁴, abrangem a construção da paz em sua perspectiva positiva, voltada à prevenção da violência, construção da ética e da cidadania.

Com base nos diálogos entre o saber acadêmico e a experiência de vida na produção do conhecimento histórico, debatendo as perspectivas da consciência histórica em sala de aula e problematizando uma cultura de violência para construção de uma cultura de paz na escola, é fato que no processo de ensino aprendizagem de história devemos primar pela prevenção e não somente pela mediação dos conflitos na promoção da educação para a paz na Escola Maria Geny.

¹³ PROERD (Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência) atua nas escolas promovendo a educação para a paz através da atuação de uma polícia solidária e comunitária, promovendo uma melhor e maior inserção do órgão policial entre nossas crianças e adolescentes. Além da formação em cultura para a paz certificada, a polícia oferta muitas atividades lúdicas, como a presença do canil e da cavalaria.

¹⁴ Tecendo uma Cultura de Paz na Escola consiste num projeto desenvolvido pela Casa Pequeno Davi em parceria com a Rede Margaridas Pró-Crianças e Adolescentes e Redes de Proteção à Criança e ao Adolescente: Crer Ser (Cristo/Rangel), Amiga da Ilha (Ilha do Bispo) e Varadouro/Roger, apoiado pela Fundação San Zeno. Neste projeto, cria-se um ambiente transformador e acolhedor para nossas crianças e adolescentes através da atuação das escolas, creis, conselhos tutelares, polícia militar, CRAIS, CREAS, PSE, promovendo-se metodologias ativas de protagonismo e projeto de vida alicerçadas pelo atividade político-social.

Capítulo 2 - Entre idas e vindas do mundo antigo ao contemporâneo

Uma das particularidades da consciência histórica, segundo Rüsen (1994), se refere ao modo da rememoração sempre como algo real, que verdadeiramente aconteceu, como uma articulação da experiência do tempo. A narrativa histórica consiste numa operação mental específica, capaz de produzir a interação dos tempos de forma empírica e normativa dos conteúdos. Já a memória histórica, e sua realização pela consciência histórica, contêm elementos que não são genuinamente narrativos, mas são abordados e fazem parte da narrativa histórica como constituinte da identidade a fim de orientação do que é narrado no tempo, justamente para que o ser humano não se perca no fluxo das mudanças. Entender a narrativa histórica como processo de construção de identidade, possibilitando ao ser humano não sucumbir às variações constantes no tempo, nos possibilitará o trabalho com os mitos e tragédias gregas para refletir o campo das identidades dos alunos, levando em conta suas definições do “eu” e dos “outros” nos seus diversos espaços, mas, principalmente, no campo escolar.

A historiografia e o ensino de história não detém a exclusividade da produção, desconstrução e reprodução do conhecimento histórico, visto que diversos agentes como jornalistas, cineastas, teatrólogos e políticos também atuam e, muitas das vezes, não tem o mesmo compromisso de um historiador profissional. Muitos destes outros agentes do conhecimento histórico conseguem até uma aproximação bem mais interativa com os alunos através de uma linguagem moderna e lúdica. Diante dessa realidade, é que se incorpora na prática pedagógica a mitologia grega e o teatro como instrumentos que propiciam aos alunos uma vivência do ensino de história para além do quadro negro, problematizando a cultura da violência e promovendo a cultura de paz.

2.1 – Identidades e Mitos, Memórias e Histórias: pontes entre o ontem, o hoje e o amanhã

As identidades modernas, de acordo com o pensamento de Silva (2002), estão sendo descentradas, deslocadas ou fragmentadas num processo do qual surgem questões centrais, principalmente quando tratamos do espaço escolar: Quais os papéis sociais serão assumidos pelo estado e pela escola? Quais papéis sociais serão assumidos pela família e comunidade escolar? Quais papéis sociais serão assumidos pelo professor e alunos? As respostas para estes questionamentos, com base na recepção contemporânea do Mito de Medeia na Escola Maria Geny, passam por diversos aspectos sociais, políticos, históricos e culturais, pois identidade consiste num conceito e, principalmente, vivência, complexos.

A globalização tem impacto decisivo na identidade estrutural da sociedade moderna, a qual está em mudança constante, rápida e permanente, assumindo uma forma reflexiva. Ocorrem transformações tanto no tempo quanto no espaço, marcando as sociedades modernas que são caracterizadas pela diferença com abertura para novas identidades e novos sujeitos. Deste processo, surge uma nova forma de individualismo, com um novo sujeito e uma nova identidade, marcada pelo nascimento do indivíduo soberano, representando uma ruptura com o passado. Em sociedades modernas mais complexas, também ocorre a formação de uma identidade mais coletiva e social.

No campo das identidades, destaca-se, particularmente, a identidade nacional, a qual serviu no mundo moderno como fonte de identidade cultural, sendo formada e transformada no interior do mundo das representações, com destaque para a criação de símbolos sociais, históricos, políticos e culturais. Esta identidade tem sua narrativa apresentada na literatura nacional e na cultura popular, com forte ênfase nas origens e continuidades, num caráter atemporal. Um destaque importante, neste campo da identidade nacional, consiste na estratégia discursiva da invenção de tradições, da qual emerge uma narrativa da cultura através do mito fundacional baseado na formação de um povo puro, original. Estas tradições permitem a criação de uma comunidade imaginada, com base nas memórias do passado, desejo pela vida em conjunto e perpetuação da herança, revelando uma estrutura do poder cultural.

As culturas nacionais devem ser pensadas como um dispositivo discursivo que representa a diferença como unidade e identidade. Como fruto deste processo, temos a pluralização de culturas e identidades no interior do ocidente, influenciando fortemente suas culturas nacionais, cujas identidades surgem como base daquilo que se é, enquanto que as diferenças emergem como aquilo que o outro é. Desta forma, identidade e diferença possuem uma relação de estrita dependência, chegando a ser inseparáveis.

A identidade e a diferença estão inseridas numa relação social marcada por um jogo de poder no qual são disputadas e impostas, já que a afirmação tanto da identidade quanto da diferença consiste na operação de incluir e excluir, pois dividir o mundo social significa classificar. Para Silva (2002), questionar a identidade e a diferença significa problematizar o binarismo, quebrando com o sistema de hierarquização cultural. A produção destas identidades está sujeita a processos de estabilização e desestabilização, sendo marcada por movimentos que têm o poder de subverter a realidade social. A repetição dos padrões pré-estabelecidos de identidade e diferença pode ser questionada e contestada, já que são problemas sociais e apresentam variantes pedagógicas e curriculares. Por tudo isso, é necessário explicar na sala de aula como as identidades e as diferenças foram produzidas.

Por outro lado, os estudantes deveriam ser estimulados, nessa perspectiva, a explorar as possibilidades de perturbação, transgressão e subversão das identidades existentes. De que modo se pode desestabilizá-las, denunciando seu caráter construído e sua artificialidade? Um currículo e uma pedagogia da diferença deveriam ser capazes de abrir o campo da identidade para as estratégias que tendem a colocar seu congelamento e sua estabilidade em xeque: hibridismo, nomadismo, travestismo, cruzamento de fronteiras. Estimular, em matéria de identidade, o impensado e o arriscado, o inexplorado e o ambíguo, em vez do consensual e do assegurado, do conhecido e do assentado. Favorecer, enfim, toda experimentação que torne difícil o retorno do eu e do nós ao idêntico.

(SILVA, 2002, p. 100)

O quadro da pós-modernidade é marcado pelas identidades fluidas e pela constante mudança de ordem dos fatores de pertencimento. Daí emerge o questionamento sobre qual o papel pode ter a aprendizagem escolar da história neste momento? Do ponto de vista da consciência histórica, essa pergunta é natural, pois entende que a interpretação do próprio indivíduo e da coletividade no tempo começa a se formar muito antes da escolarização das crianças. Aqui se quebra com a ideia de que o indivíduo só passa a ter consciência histórica quando entra em contato com a história escolar, negligenciando a história vivida e todo conhecimento adquirido em sociedade.

Com base no estudo de Veyne (1984), sabe-se que durante muito tempo acreditava-se no mito como verdade, assim como também na ideologia política. No entanto, este conceito de verdade é variável, em que o transcendental é historicamente constituído, não universal e deve ser pensado de forma particular, pois cada época age de acordo com seus quadros e programas de verdade. Por isso, a verdade merece o nome de ideologia, sendo a existência do fato garantida pela sua descrição. Talvez a função social da história consista justamente nesta prática de colocar cada coisa no seu devido tempo e espaço, ou seja, praticar a contextualização histórica. Assim, nem mesmo o conceito de verdade pode escapar desta prática teórica e metodológica.

Esta ação impacta diretamente no ensino de história aos alunos, pois os mesmos apresentam em seu conhecimento e em sua experiência de vida verdades muitas vezes tomadas como absolutas e imutáveis, justamente porque a mudança provocaria uma quebra ou ruptura brusca nas identidades psicológicas e sociais. Assim, cabe ao professor dialogar com os alunos para problematizar o conceito de verdade, demonstrando como foram constituídos no tempo e no espaço, inclusive no tempo e no espaço dos próprios alunos. Afinal de contas, todo professor e alunos de história já se fizeram e continuarão a se fazer as seguintes perguntas: O que é História? Pra que serve a História? O que é verdade histórica?

Já nos acostumamos com a crítica ao etnocentrismo e ao eurocentrismo, numa prática em que os europeus se colocavam no centro de tudo e de todos, justificando seus atos sociais, políticos, econômicos e culturais como caminho necessário ao progresso e desenvolvimento do

mundo, destinando aos outros povos uma posição subalterna e de subserviência para a garantia do domínio europeu. Veyne (1984), amplia essa noção no campo da cultura, em que os povos têm a pretensão, seja involuntária e, principalmente, voluntária, de se enxergar como o centro do mundo. Neste sentido, deve-se ampliar a crítica para não apenas abordar o etnocentrismo e o eurocentrismo, incluindo qualquer noção de cultura e povo que se perceba enquanto centro do mundo, de tudo e de todos.

Os mitos, levando em conta estes programas de verdades, apresentam-se como históricos, assim como os eventos políticos de hoje. Os gregos utilizavam-se destes mitos para colocar sua origem fundante para mais de dez milênios, incluindo alguns pensadores que acreditavam na existência eterna do mundo. Este devir do mundo eterno era marcado por um eterno recomeço através dos mitos. Temos uma quebra desta noção de tempo cíclico com os modernos, que passaram a acreditar na evolução. O mito deixou de dizer a verdade para os modernos, cuja importância recai na força social ou vital num momento de ausência da verdade, já que a verdade é moderna. É como se os deuses tivessem sido arrancados da convivência com os homens, fato que levou à negação dos mitos enquanto fatos verídicos. Neste sentido, os mitos são menosprezados e colocados numa prateleira com status de certo “misticismo”. Por não entender, ou simplesmente por querer ser o centro de tudo e de todos, o homem moderno teve de rebaixar o mito à qualidade de mentira ou ignorância.

É justamente a crítica histórica a responsável por diminuir essas pretensões de dizer que existe uma política verdadeira ou uma ciência preponderante. Faz-se muito importante a noção de que o historiador não pode e não deve olhar para seu objeto de estudo com base no seu conceito de verdade, pois estariam assumindo o papel de juízes da história e não de cientistas que estudam o ser humano tanto no tempo quanto no espaço. A crença neste tipo de verdade separa os historiadores da vontade e da potência, em que apenas a reflexão histórica pode explicar os programas de verdade e demonstrar suas variações. Só assim pode-se afirmar que os gregos acreditavam nos seus mitos.

Isto produz inicialmente um efeito estranho, de pensar que nada é verdadeiro nem falso, mas logo nos habituamos a isso. E pela seguinte razão: o valor de verdade é inútil, tem sempre um duplo emprego; a verdade é o nome que nós damos às nossas opções, das quais não desistimos; se o fizéssemos, declararíamos decididamente que são falsas, tanto respeitamos a verdade; mesmo os nazistas a respeitavam, pois eles diziam que tinham razão: não diziam que estavam errados. Poderíamos ter respondido a eles que estavam enganados, mas para que serviria isso? Não estavam no mesmo comprimento de onda que nós, e, além disso, é platônico apontar como falsidade um tremor de terra.

(VEYNE, 1984, p. 145)

Para Barthes (2001), o mito consiste numa fala inserida num sistema de comunicação, ou seja, uma mensagem. O mito não se define pelo objeto da sua mensagem, mas pela maneira como a profere, logo tudo pode ser mito. Por isso, os mitos não são eternos, pois cabe a história transformar o real em discurso, comandando a vida e a morte da linguagem mítica. O mito pode se servir de qualquer suporte e significação, seja verbal ou não verbal, dependendo de uma ciência geral extensiva à linguagem, que é a semiologia.

Não existe, evidentemente, uma manifestação simultânea de todos os mitos: certos objetos permanecem cativos da linguagem mítica durante um certo tempo, depois desaparecem, outros substituem-no, acendendo ao mito. Existem objetos fatalmente sugestivos, como a Mulher para Baudelaire? Certamente que não: pode conceber-se que haja mitos muito antigos, mas não eternos; pois é a história que transforma o real em discurso, é ela e só ela que comanda a vida e a morte da linguagem mítica. Longínqua ou não, a mitologia só pode ter um fundamento histórico, visto que o mito é uma fala escolhida pela história: não poderia de modo algum surgir da “natureza” das coisas.

(BARTHES, 2001, p. 132)

Assim, a mitologia consiste em apenas um fragmento da vasta ciência da semiologia, a qual, definindo e explorando um fato como um valor de equivalência, revela-se como uma ciência das formas, pois estuda as significações independentemente do seu conteúdo. Para Barthes (2001), a mitologia faz parte da semiologia como ciência formal, mas também da ideologia, como ciência histórica que estuda ideias em forma. Ao contrário da linguagem comum, ela opera entre o significante e o significado que, juntos num processo associativo, formam o signo. Assim, significante, significado e signo consistem em aspectos formais aos quais é possível atribuir conteúdo diferente. Neste sentido, o conceito de mito é determinado simultaneamente como histórico e intencional, proferindo mobilidade já que o saber mítico é confuso, constituído por associações limitadas cuja unidade e coerência provém sobretudo de sua função. A característica fundamental deste conceito mítico é a de ser apropriado, tendo a sua disposição uma massa ilimitada de significantes.

Por tudo isso, na análise do mito não se pode deixar de enfatizar sua vinculação histórica, ou seja, nunca se pode perder de vista sua relação com o tempo e o espaço que o determinam. Sua motivação também não pode ser deixada de lado, já que o mito não pode ser tratado de forma neutra e objetiva, pois, desta forma, perderia suas subjetividades candentes que o constituem.

O mito possui um caráter imperativo, tendo surgido na história, vindo da contingência. Sua fala interpelativa é simultaneamente uma fala petrificada, roubada e restituída, mas não colocada no seu lugar exato. Sua significação não é completamente arbitrária, pois é sempre motivada, contendo fatalmente uma parte de analogia. Segundo Barthes (2001), o próprio leitor

do mito acaba por revelar sua função essencial, pois o mito não esconde e não ostenta nada, já que não consiste numa mentira, nem uma confissão, mas uma inflexão. Seu leitor o consome de forma inocente porque o lê como um sistema factual e não um sistema semiológico. Em outras palavras, a principal característica da história é sua transformação tanto no tempo quanto no espaço. A história é transitória, ou seja, consiste numa passagem que carrega consigo muitas mudanças, mas também está repleta de permanências. O mito acaba por fazer uma naturalização da história, ou seja, pega determinado tempo e determinado espaço e faz com que se tornem permanentes, eternizando-os.

É indubitável que, nesse sentido, a mitologia é uma concordância com o mundo, não tal como ele é, mas tal como pretende sê-lo (Brecht utilizava para designar essa concordância uma palavra eficazmente ambígua: *Einverständnis*, simultaneamente inteligência do real e cumplicidade com ele).

(BARTHES, 2001, p. 176)

Jung (2008), contribui para a compreensão e avaliação destes símbolos eternos e mitológicos ajudando na eliminação da distinção arbitrária entre o homem primitivo, cujos símbolos são parte do cotidiano, e homens modernos que, aparentemente, não lhes encontra sentido. Existe um inconsciente coletivo, definido por Jung, como parte da psique que retém e transmite a herança psicológica comum da humanidade. Dessa forma, nossas atitudes e nossos comportamentos são profundamente influenciados por estes símbolos.

A progressão das ideias simbólicas pode ocorrer na mente inconsciente do homem moderno, mas também nas situações das sociedades do passado, pois existe um elo entre os mitos arcaicos e os símbolos produzidos pelo inconsciente que consiste num valor prático para o analista numa perspectiva histórica e outra psicológica. Desta forma, os mitos oriundos da Grécia Clássica despertam interesse por refletirem as angústias, fatalidades e, por isso, os autores continuam a pegar emprestado os temas e personagens gregos, atualizando-os aos novos tempos.

Não é fácil ao homem moderno perceber a significação dos símbolos que nos chegam do passado ou que aparecem em nossos sonhos. Tampouco lhe é fácil verificar de que maneira o velho conflito entre os símbolos de contenção e de liberação se relacionam com os seus próprios problemas. No entanto, tudo se torna mais claro quando constatamos que são apenas as formas específicas destes esquemas arcaicos que mudam, e não o seu significado psíquico.

(HERDERSON, 2008, p. 156-157)

Para Albuquerque Júnior (2007), a memória surge como ponto de interação das relações sociais e individualidades subjetivas, variando os níveis de voluntariedade, percepção e

afetividade. O presente torna-se o passado reencarnado e a promessa de um futuro, em que a memória assume o lugar de imagens instantâneas da realidade e suas reminiscências dependem dos quadros sociais em que estão inseridos os indivíduos. A memória voluntária consiste num ponto de vista do passado, fazendo do lembrar um ato de localização das lembranças no tempo e no espaço, revelando um nível afetivo ligado à sensibilidade social, variando de acordo com os padrões imaginativos que operam a invenção, o desejo e a fantasia.

Desta forma, o Mito de Medeia se encaixa perfeitamente na complexidade social e histórica da luta entre homens e mulheres na simbiose entre direitos e deveres, com o masculino quase sempre tendo a primazia na trajetória da humanidade, fato cada vez mais contestado em prol de uma sociedade mais justa e igualitária. Não se fala de um objeto histórico frio, largado aos cantos e empoeirado, mas sim de algo vivo que martela as memórias de muitos sujeitos de forma permanente, cheia de sentidos, de lutas, de sofrimentos, de alegrias, de resistência e de persistência.

Falando de memória, segundo Albuquerque Júnior (2007), tem-se de ter a noção de que o ponto de vista individual apresenta traços da coletividade que, por sua vez, recompõe o passado a partir do presente, marcando também a distinção entre a memória social e a memória histórica, a qual promove a reinvenção do passado pelo presente através da diferença entre os tempos. O passado da memória coletiva se apresenta como uma semelhança e o passado da memória histórica como diferença, por isso a memória coletiva surge como tempo contínuo e a memória histórica como tempo de ruptura. A memória histórica lida com fatos históricos, os quais repercutem nas memórias pessoais; já a história seria a reinvenção do passado feita por especialistas com aparato teórico e metodológico. Sobre esta relação conceitual e prática entre memória social e memória histórica, quando aplicados ao Mito de Medeia e sua recepção no Brasil contemporâneo, tem-se que ter em mente e, principalmente, permitir aflorar, as permanências e as rupturas, num misto de objetividade e subjetividade, na análise do papel social e histórico da mulher e do homem no decorrer do tempo e do espaço.

Na memória fica o que significa; na história se ressignifica o que fica, esta é a violência do historiador que, com seus conceitos, atribui novos significados ao que ficou guardado nas memórias; recortando-as, reconstruindo-as, desmanchando suas telas. Violar memórias faz com que seja gestada a História que está sempre em busca de um novo sol para orientá-la.

(ALBUQUERQUE JUNIOR, 2007, p. 207)

A relação entre a história e a memória é muito complexa, principalmente quando se investiga um objeto de estudo como o Mito de Medeia, repleto de implicações históricas, sociais, políticas e culturais, além de revelar uma forte carga de emoções. Percebe-se que

estudar o Mito de Medeia na Antiguidade Grega e sua recepção no Brasil Contemporâneo permite viajar pelas relações entre passado, presente e futuro do papel social e histórico das mulheres na sociedade quase sempre marcada pelo predomínio dos homens.

Com base em Gondar (2016), a memória social consiste num conceito polissêmico, sendo composta por diversas significações e uma variedade de sistemas de signos, fato que acaba tornando-a transversal e transdisciplinar. Este conceito de memória social é construído no entrecruzamento de diferentes campos do saber, o qual permanece em constante construção a partir de novos problemas no atravessamento de disciplinas diversas. Nesta jornada polissêmica e multidisciplinar, a memória social ainda expressa uma realidade ética e política no cumprimento da função de recordar o passado no presente através de escolhas que dizem respeito ao futuro. Neste contexto, tanto as lembranças quanto os documentos consistem numa montagem intencional, referindo-se ao futuro, mas estando relacionado com o passado e o presente. Com isso, os documentos são colocados lado a lado com as lembranças, os quais devem dialogar numa investigação séria com abordagem teórica e metodológica da ciência histórica: ambos devem ter suas intenções questionadas.

Tomamos aqui o risco de uma apresentação do conceito de memória social sob uma determinada perspectiva, admitindo sua transversalidade e suas implicações ético-políticas. Nossa proposta não é neutra, e nem pretende sê-lo. Tampouco são neutras aquelas que se apresentam como tal. Os discursos que almejam a imparcialidade costumam ocultar o olhar, a posição e a vontade de que os omite. Pretendem, assim, tudo julgar sem correr o risco de serem também julgados. Em um campo múltiplo e móvel como o da memória social, toda perspectiva envolve a escolha de um passado e a aposta em um futuro. Cabe-nos responder por essa escolha e pelas consequências que ela implica.

(GONDAR, 2016, p. 25)

A vivência da memória social é marcada pela relação entre a lembrança e o esquecimento, cujos processos acabam por resultar numa coexistência paradoxal, em que a maior parte das pessoas se preocupam e se ocupam muito mais com as lembranças e todas as suas implicações políticas, sociais e históricas, relegando a segundo plano os esquecimentos, aquilo que não foi dito, seja de maneira voluntária ou involuntária. Também os esquecimentos, assim como as lembranças, revelam escolhas com as mesmas implicações políticas, sociais e históricas. A construção destas memórias depende dos meios de comunicação e técnicas de registro, implicando justamente na forma como um acontecimento é lembrado ou esquecido, em que as mídias digitais consistem no que temos de mais atual na sociedade marcada cada vez mais pelo presentismo imediatista.

Ferreira (2019), destaca que o conceito de testemunho implica várias definições, sempre levando em conta a noção da comprovação de veracidade. A historiografia da antiguidade lançava mão dos testemunhos diretos, praticando uma história recente, do tempo presente, como forma de legitimação do testemunho enquanto instrumento de averiguação da verdade histórica. No entanto, justamente o que era valorizado neste cenário passou a ser questionado e tornou-se problemático no momento em que a história passou a ser uma disciplina científica no século XIX. Exigia-se uma formação especializada para a produção da história, a qual deveria ser marcada pela objetividade e distanciamento dos problemas do presente e do uso de testemunhas.

Na segunda metade do século XIX, têm-se a defesa do econômico e do social na longa duração, baseados nas fontes seriais de longa duração. Na última década do século XX, promoveu-se uma valorização da análise qualitativa e as experiências individuais, surgindo um novo impulso da história cultural, marcado pela construção dos atores de sua própria identidade na relação do passado com o presente e pelo renascimento da política e do contemporâneo, com forte atenção para os usos políticos do passado. Neste momento, ocorre novamente a aceitação dos testemunhos diretos, reconhecendo sua subjetividade como fonte adicional para a pesquisa.

Todo este desenvolvimento da história oral e da memória não deixou de sofrer críticas crescentes no tocante ao uso de testemunhos como fontes históricas. O foco dessas críticas consiste na questão do dever de memória, o qual produz implicações históricas, jurídicas, financeiras e políticas. Questiona-se, também, o abuso das ações memorialistas que transformaram lembranças em armas políticas, gerando uma espécie de sacralização do testemunho. Como produto desta época, especialmente no período contemporâneo, o ensino de história deve refletir as articulações entre memória e história, reconhecendo as verdades dos testemunhos, mas não deixando de fazer sua crítica e investigação necessária. Desta forma, destaca-se o compromisso da historiografia e do ensino de história com a mudança do dever de memória para o trabalho com a memória, lidando com sua pluralidade e a fragmentação. Não se pode negar, ou deixar passar despercebido, que o trabalho no ProfHistória/UFPB tem esse perfil de buscar a transformação da vida do professor e dos alunos através da produção de conhecimento histórico e ensino da história. Nesta missão, torna-se importante relacionar o conteúdo programático do currículo com a história de vida do professor e dos alunos para que o ensino e a aprendizagem possam fazer sentido na vida de todos os sujeitos envolvidos na Escola Maria Geny.

A memória está sendo reelaborada? Quais questões essa profusão de memórias coloca para a escrita da história? Como o ensino de história pode pensar seu lugar

nesses constantes embates de memória? A ideia é partir dessas situações para refletir sobre as articulações entre a memória e a história. De maneira geral, o grande público tem uma maior sintonia com as narrativas memoriais do que a escrita e o ensino da história feito por especialistas, o que gera dificuldades para nosso campo disciplinar e coloca uma questão importante: o que distingue as vozes da memória dos resultados de um trabalho que pode ser realizado a partir dessas vozes?

(FERREIRA, 2019, p. 218)

Agora pode-se voltar as contribuições de Gondar (2016) sobre a memória, em que também se discute a questão das identidades de si e dos outros, tanto na individualidade quanto na coletividade, as quais apresentam marcas de pertencimento e segregação. Destaca-se um dos elementos que o Mito de Medeia permite discutir quando se trata das identidades de si e dos outros, ou seja, a força que o lugar de origem tem na sociedade grega, demarcando, principalmente, quem é o estrangeiro, despossuído de direitos, além das implicações das questões de gênero que permeiam os espaços sociais de pertencimento e segregação entre homens e mulheres. Essas identidades, inseridas no jogo da afirmação e da negação, possuem interesses práticos, subjetivos e políticos no embate entre a lembrança e o esquecimento, em que a memória pode relacionar-se ao futuro e não simplesmente como confirmação do passado.

Trabalhando com a memória, deve-se ter em mente a noção de que se manuseia um instrumento em constante movimentação, resultante de um jogo de forças complexas, por isso, a memória social apresenta-se como um processo para além das representações cristalizadas, envolvendo o campo das emoções, dos afetos, das invenções e das práticas.

Viajando entre o antigo e o moderno, entre o clássico e o contemporâneo, não podemos deixar de dialogar com Jacques Le Goff, 2003, destacando sua análise sobre a relação entre história e memória que consiste na atualização de informações passadas, ordenações e releituras, organização e estrutura, centradas nas ciências humanas. Desta forma, a memória está inserida num jogo de classes, marcado pelo tempo histórico.

Acompanhando a teoria de Le Goff, identificamos a memória oral como fundamento, liberdade e criação, assumindo uma perspectiva coletiva, genealógica e de saber técnico. Já a memória escrita surge como comemoração e celebração, assumindo ares de documento que possibilita o armazenamento, especialmente com o desenvolvimento do mundo urbano. Neste novo contexto, a memória escrita serve de centro do poder, pois adquire status de memória real potencializando a transformação técnica e psicológica, legitimando e organizando este próprio poder.

Com os gregos, segundo Le Goff, percebemos a promoção de história da memória coletiva. No cristianismo, na Idade Média, e no judaísmo, temos religiões de recordação, numa relação entre a memória e a morte, em que os velhos assumem o status de homens-memória.

Aqui, temos um equilíbrio entre a história oral e a escrita, como também entre a memória e a literatura. Na parte final da Idade Média, a memória apresenta-se como dom da natureza, servindo de elo entre o passado, o presente e o futuro. Neste novo contexto, a memória serve de instrução enquanto elemento da razão.

Com o advento da revolução da imprensa, no período renascentista, temos a expansão e a consolidação da utilização da memória, transformando o conhecimento. No século XVII e XVIII, a memória científica e intelectual, consiste num status dos vivos, enquanto que os mortos são esquecidos. No século XIX, a memória surge como sentimento e comemoração, temos a expansão da memória científica com base em novos instrumentos de comemoração e memorização, como, por exemplo, a fotografia, promovendo uma retomada do culto aos mortos na transição pro século XX.

Ainda seguindo Le Goff, a memória coletiva também se apresenta através de algumas etapas, destacando-se a memória eletrônica que consiste num instrumento à serviço do homem. Uma bagagem multidisciplinar foi capaz de encorpar a memória coletiva, especialmente a sociologia e a antropologia que promoveram uma história renovada com um novo enfoque na cultura oral. Desta forma, o papel da memória coletiva e da história perpassam a disputa pelo poder, exercendo o controle da memória oral e audiovisual, levantando a bandeira de luta e libertação

Esta realidade adentra a sala de aula implicando diretamente na relação entre professor e alunos, visto que se atua para além do conteúdo programático dos currículos engessados, construindo narrativas que envolvem sujeitos ativos na produção de conhecimento, lidando com emoções e sentimentos, abrindo espaço para as vivências qualitativas. Por tudo isso, afirma-se que não existe memória fora do contexto afetivo, principalmente em tempos de choque de gerações entre professor e alunos, entre a escola e família, entre pais e filhos, em que as instituições cristalizadas de antigamente perderam muito de suas forças e não conseguem mais segurar as rédeas da vivência social, política, histórica e cultural. Muito mais do que professor, muitos mais do que alunos, antes de rótulos, são seres humanos em essência, vivendo num jogo de criação e recriação, de mudanças e permanências, de questionamentos do que já está dado para criar, muitas vezes, aquilo que é inesperado.

2.2 - Teatro como ato de ensinar, aprender e transformar para gregos de ontem e oprimidos de hoje

Barthes (2001), afirma que na época clássica o teatro grego compreendia quatro gêneros principais: ditirambo, drama satírico, tragédia e comédia. O ditirambo, proveniente do culto à

Dionísio¹⁵, adquiriu forma literária e uma forma popular de improviso, sendo uma espécie de drama lírico com temas mitológicos e históricos, os quais eram representados sem atores, sem máscaras e sem trajes. O drama satírico está muito próximo da tragédia, tendo a mesma estrutura e o tema é mitológico, com a diferença no coro que é obrigatoriamente composto por Sátiros¹⁶ conduzidos pelo seu chefe Sileno¹⁷, pai de criação de Dionísio. A tragédia grega compreende um prólogo¹⁸, párodo¹⁹ e episódios²⁰ cujo último chama-se êxodo²¹. A comédia utiliza uma alternância entre cantos corais e recitação, comportando dois elementos: de início o ágon²² e a parábase²³.

De forma geral, temos uma alternância regular do falado e do cantado, da narrativa e do comentário com estrutura cantante. A palavra exprime uma ação narrada que interroga aquilo que se passou e o que vai se passar. A tragédia grega funciona como uma espécie de espetáculo de um presente, em que se assiste à transformação de um passado em futuro, de uma liberdade e de um sentido como uma resposta dos deuses aos homens.

Eis pois a estrutura do teatro grego: a alternância orgânica da coisa interrogada (a ação, a cena, a palavra dramática) e do homem interrogador (o coro, o comentário, a palavra lírica). E esta estrutura “suspensa”, é a própria distância que separa o mundo das perguntas que lhe fazem, já que a própria mitologia tinha disso a imposição dum vasto sistema semântico à natureza. O teatro apodera-se da resposta mitológica e serve-se dela como de uma reserva de novas questões, porque interrogar a mitologia, era interrogar o que tinha sido anteriormente a resposta total. Sendo ele próprio uma interrogação, o teatro grego toma assim lugar entre duas outras interrogações: uma religiosa, a mitologia, outra, laica, a filosofia (no século IV a.C). E é certo que o teatro constitui uma via de secularização progressiva da arte: Sófocles²⁴ é menos

¹⁵ Dionísio é considerado o Deus grego do Teatro, tornando-se, portanto, o Deus mais importante numa dissertação que trata de mitologia grega e teatro do oprimido, unidos através do Mito de Medeia. Dionísio também se destaca pela atuação como Deus das festas da fecundidade, da alegria e da natureza, todos temas da mais pura atualidade.

¹⁶ Sátiro era um ser que participava das celebrações do Deus Dionísio cuja aparência, corpo metade humano e metade bode, sempre acabava por chamar a atenção de todos. Os Sátiros apresentavam-se como seres do sexo masculino e mortais.

¹⁷ Sileno era considerado o pai dos Sátiros, tendo um papel de destaque no culto ao Deus Dionísio, sendo constantemente representado embriago por vinho.

¹⁸ Prólogo consiste numa introdução utilizada de forma recorrente na literatura e no teatro, especialmente na tragédia grega, para contextualizar o espectador na temática do espetáculo que será encenado na sequência. Seu lugar específico na tragédia grega é momento anterior a entrada do coro e da orquestra.

¹⁹ Párodo representa uma passagem lateral do palco central onde a peça será encenada, servindo de passeio para que o Coro faça sua entrada no espetáculo marcada pela declamação e execução de movimentos coreográficos.

²⁰ Episódio consiste num acontecimento acessório à ação principal, constantemente utilizado nas famosas séries televisas atualmente. Constitui uma cena de caráter secundário à trama principal, ocorrendo de forma inesperada.

²¹ Êxodo representa o último episódio da peça trágica, marcando a saída ou passagem das personagens.

²² Ágon representa os conflitos e os combates, seja desportivo ou, no nosso caso em especial, artístico. Na tragédia grega era o momento do debate entre os personagens de temáticas do cotidiano.

²³ Parábase consiste num momento de atuação do Coro que faz o debate em torno de temáticas sociais e políticas, expressando uma fala do autor do espetáculo.

²⁴ Sófocles foi considerado um dos mais importantes escritores de tragédia, cujos personagens trágicos destacam-se pelos defeitos ou virtudes. Trabalhou a temática feminina, por exemplo, nas peças *Electra* e *Antígona*.

“religioso” do que Ésquilo²⁵, Eurípedes menos do que Sófocles. Tendo a interrogação assumido formas cada vez mais intelectuais, a tragédia evoluiu simultaneamente para o que nós hoje chamamos o drama, isto é a comédia burguesa, baseada em conflitos de caracteres e não em conflitos de destinos. E o que marcou esta alteração de função, foi precisamente a atrofia do elemento interrogador, quer dizer do coro. A mesma evolução se verificou na comédia: ao abandonar o questionamento da sociedade (embora essa contestação fosse regressiva), a comédia política (de Aristóteles) tornou-se comédia de intriga, de caráter (com Filémon e Menandro): tragédia e comédia tiveram então como objeto a “verdade”; quer dizer que para o teatro o tempo das perguntas tinha passado.

(BARTHES, 1990, p. 65)

O teatro grego se apresentava como religioso e civil, em que a religião domina a origem e lhe dá sentido, cujo culto dionisíaco está presente nas coordenadas do espetáculo, tempo e espaço. As representações teatrais tinham lugar três vezes por ano em honra à Dionísio: Grandes Dionísias, no início da Primavera; Leneias, em janeiro; e as Dionísias Rurais, no fim de dezembro. O laço que une o culto dionisíaco aos três gêneros seria de ordem física, de que a dança é ao mesmo tempo satisfação e libertação. O teatro era edificado num terreno dedicado à Dionísio, em que os lugares de honra eram chamados de proedria e eram extensivos aos grandes dignitários ou convidados. O culto à Dionísio, com elementos orientais, abarcava danças de verdadeira posse, símbolos de seu cortejo. Aqui, destaca-se que a narrativa tradicional da Grécia costuma se opor a relação com o oriente, cuja dicotomia entre ocidente e oriente deve ser quebrada, tendo, como exemplo, a figura de Dionísio que apresenta traços estrangeiros.

O teatro grego era festivo e vivenciado anualmente com duração de vários dias, instalando um novo tempo, do mito e da consciência, não como descanso, mas como outra vida. No teatro grego não há ruptura física entre o espetáculo e seus espectadores, aspecto garantido pela circularidade do lugar cênico e a sua abertura ao ar livre em que o público ocupava as bancadas. A presença das pessoas era maciça no teatro inteiro e particular através da escala de grupos homogêneos.

O primeiro ato surgiu da transformação da narrativa em imitação, marcando o nascimento da ilusão teatral. Um ator poderia interpretar mais de um personagem. Todos os executores e atores estavam mascarados para mostrar traços de longe, escondendo a diferença dos verdadeiros sexos através de uma função metafísica das essências psicológicas no teatro helenístico e desorientação no teatro clássico. A ilusão trágica consistia numa mistura de

²⁵ Ésquilo é considerado o fundador da tragédia grega e marcado pela utilização de máscaras e emprego do diálogo. Estes elementos também serão utilizados com séculos de diferença pelo Teatro do Oprimido de Augusto Boal, com destaque para a atuação do Coringa.

desumanidade e humanidade enfática, tudo para uma leitura da comunicação dos deuses e dos homens.

O esforço realista foi muito mais rápido para o cenário, marcado por uma tipologia sumária dos lugares representados: paisagem silvestre para o drama satírico; casa de habitação para a comédia; templo palaciano, tenda guerreira, paisagem rústica ou marítima para a tragédia. Este desenvolvimento realista se torna mais complexo de geração em geração com uma auxiliar preciosa que é a maquinaria com sentido geral: mostrar o interior dos infernos, dos palácios ou do Olimpo. A maquinaria tinha uma função realista, mas também psicológica. Assim, o teatro grego adquire um caráter realista através de técnicas alusivas, as quais juntas a uma credulidade forte fazem o realismo dialético.

Para Bornheim (2007), a Grécia Clássica consiste num período de esplendor do teatro grego, especialmente da tragédia, estabelecendo um marco de sua evolução cujo estudo serve para se compreender sua essência. O uso vulgar das palavras trágico e tragédia banalizam e esvaziam seu conteúdo próprio, gerando certa dificuldade para se definir a tragédia pelo seu espírito numa situação humana limite. O trágico só é possível na obra de arte porque é inerente à realidade humana e seu pressuposto fundamental consiste exatamente na existência do homem trágico, refletindo um sentido de ordem dentro da qual se inscreve o herói trágico. A polaridade dos pressupostos torna viável a ação trágica baseada no conflito, cujo ponto de reconciliação dos polos ou a suspensão do conflito consiste no momento mais importante da tragédia. Por incrível que pareça, não existe lugar mais propício para o campo da tragédia, tendo a resolução de conflitos como seu auge, do que a vivência do processo de ensino aprendizagem, envolvendo professor e alunos.

O conflito se compreende, assim, como suspenso na tensão dos dois polos. Deve-se mesmo afirmar que todo trágico reside nesse estar suspenso na tensão entre os dois pressupostos fundamentais. E se isto assim é, o resultado imanente ao conflito deve ser considerado como irrelevante, de importância secundária. Queremos dizer que a ação trágica não precisa redundar necessariamente na morte do herói, embora a morte possa causar um impacto trágico maior. Mas de modo algum é lícito considerar o happy end como incompatível com a tragédia; se assim fosse, uma boa parte das tragédias gregas não deveriam ser classificadas como tragédias. O mais importante, longe de ser a morte do herói, é a reconciliação dos dois polos ou a suspensão do conflito, embora a reconciliação possa acontecer através da morte.

(BORNHEIM, 2007, p. 74-75)

A tragédia grega está situada numa sociedade dividida entre o poder dos deuses e as novas leis humanas no século V a.C. As personagens trágicas femininas alcançam visibilidade na época predominantemente patriarcal como em que Medeia funciona como um símbolo dos poderes da feitiçaria e da cólera feminina. Medeia denuncia a opressão e a marginalização

feminina, cujo caráter violento e força poderosa são descritos na tragédia de Eurípidés através das personagens e por ela própria. O grande palco de encenação de Medeia e suas múltiplas significações foi o teatro grego que no período clássico coincide com o triunfo da democracia, hegemonia de Atenas e o nascimento da história.

Para Boal (1991), no seu trabalho *Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas*, o teatro, seja grego ou do oprimido, é necessariamente político, pois consiste numa arma e, como tal, deve ser usada para lutar por todos os oprimidos em busca de sua libertação através da conquista dos meios de produção teatral e transformação da realidade social.

Este livro procurar mostrar que todo teatro é necessariamente político, porque políticas são todas as atividades do homem, e o teatro é uma delas. Os que pretendem separar o teatro da política, pretendem conduzir-nos ao erro – e esta é uma atitude política. Neste livro pretendo igualmente oferecer algumas provas de que o teatro é uma arma. Uma arma muito eficiente. Por isso, é necessário lutar por ele. Por isso, as classes dominantes permanentemente tentam apropriar-se do teatro e utilizá-lo como instrumento de dominação. Ao fazê-lo, modificam o próprio conceito do que seja o “teatro”. Mas o teatro pode igualmente ser uma arma de libertação. Para isso é necessário criar as formas teatrais correspondentes. É necessário transformar.

(BOAL, 1991, p. 13)

Para melhor compreendermos o teatro como política e instrumento de libertação social, devemos acompanhar de perto o sistema trágico coercitivo de Aristóteles (2003), especialmente trabalhado na sua obra *Poética*, através da tradução e comentários de Eudoro de Sousa, destacando a tragédia como criação da democracia ateniense, representando os conflitos interiores da estrutura social que, por isso, era francamente tendenciosa, ou seja, tomava partidos. Aristóteles propõe a independência da poesia em relação à política, mas acaba construindo o primeiro sistema poético político de intimidação do espectador.

A arte consistia na imitação da natureza para Aristóteles, sendo capaz de reviver o princípio criador das coisas. Para ele, a realidade não é coisa das ideias, mas tende à perfeição expressa pelas ideias, sendo a matéria uma pura potência, pois imitar significa recriar o movimento das coisas que se dirigem à perfeição. A arte e a ciência existem para corrigir a natureza naquilo que tenha fracassado. A arte e a ciência não existem isoladamente, pois estão inter-relacionadas e hierarquizadas segundo a magnitude de seu campo de ação. Assim, temos a política como a arte soberana, cujas leis regem as relações de todos os homens.

Ainda segundo Aristóteles, a tragédia imita ações humanas, mas devem imitar as ações determinadas pela alma racional do homem, a qual pode dividir-se em faculdades, paixões e hábitos: a faculdade consiste na pura potência e é imanente à alma racional; a paixão consiste

nas faculdades que se transformam em fatos concretos; por isso, as tragédias devem imitar as ações dos homens que se transformam em hábitos.

Para Aristóteles, o bem surge como o fim de todas as ações do homem e a felicidade consiste no bem supremo. Esta felicidade se divide em três: prazeres materiais, glória e virtude, a qual está distante dos extremos, ou seja, um meio termo que tem de ser aprendido. Na virtude não se verifica excessos nem carência, da qual decorre o comportamento virtuoso marcado pela voluntariedade, liberdade, conhecimento e constância. A tragédia imita ações da alma racional em busca justamente desse comportamento virtuoso. A liberdade exclui o acidente; a liberdade exclui a violência exterior; já o conhecimento é contrário à ignorância.

A justiça consiste no bem maior da política para Aristóteles, a qual deve ser imitada pela tragédia, em que o justo reflete o igual, assim como o injusto retrata o desigual. Aristóteles não considera a transformação das desigualdades existentes, aceitando-as porque são empíricas. Desta forma, a justiça não é a igualdade, mas sim a proporcionalidade, cujos critérios são definidos pela política de cada lugar. Aqui, os critérios da desigualdade são feitos por leis, as quais são feitas por homens superiores, sendo a constituição a expressão do bem político e ação máxima da justiça.

A felicidade, para Aristóteles, consiste em obedecer às leis, em que a política, a burocracia, a polícia, os hábitos, os costumes e a tragédia grega servem para uniformizar e apassivar a população diante das desigualdades reais existentes. Neste contexto, temos a catarse como finalidade suprema da tragédia, pois exerce uma função repressiva, corretiva e purificativa.

Contrapondo o sistema coercitivo de Aristóteles, Boal (2009) defende que o método teatral tem de exercitar o pensamento político, social e estético dos oprimidos na busca por uma sociedade sem opressores. Esse é o pensamento, o teatro e a vida de Augusto Boal, para quem a arte possui valores éticos e solidários com o objetivo de intervir na realidade, fazendo emergir consciência e transformando consumidores em cidadãos produtores de cultura. Boal representa um homem de coletivos, que ensina aprendendo e aprende ensinando em constante processo de criação.

Segundo Boal (2009), o trabalho de pesquisa se faz essencial, pois temos a necessidade de uma estética própria dos grupos comunitários, diante de um analfabetismo que se transforma num perigoso instrumento de dominação do cérebro. O acesso às ideias soberanas ocorre através dos canais estéticos da palavra, imagens e som, tudo com o objetivo de travar as lutas sociais e políticas. Neste contexto, temos duas formas humanas de pensamento, o sensível e o simbólico, e temos várias formas de estética.

1 – Existem duas formas humanas de pensamento – Sensível e Simbólico -, e não apenas este que se traduz em discurso verbal. São formas complementares, poderosas, e são, ambas, manipuladas e aviltadas por aqueles que impõem suas ideologias às sociedades que dominam.

2 – Como todas as sociedades estão divididas em classes, castas, etnias, nações, religiões e outras confrontações, é absurdo afirmar a existência de uma só estética que a todos contemple com suas regras, leis e paradigmas: existem muitas estéticas, todas de igual valor, quando têm valor.

(BOAL, 2009, p. 16)

Conhecer a verdade é condição necessária para transformá-la, principalmente quando estamos diante da estética de solidariedade emergente da incessante luta dos oprimidos pela ocupação de espaços sociais e políticos através da ética que consiste numa invenção humana. Neste processo de embate, as classes dominantes, através da arte cultural e toda forma de comunicação, trabalham contra a alfabetização do conjunto da população, produzindo uma estética anestesiante que conquista o cidadão, tornando-o incapaz de criação. Aqui, o pensamento sensível, como forma de poder, baseia a luta pela posse do espetáculo e dos meios de comunicação de massa. Temos uma arte que se apresenta como objeto material ou imaterial, já a estética consiste na forma de produzi-la e percebê-la. Desta forma, a arte está na coisa e a estética no sujeito refletindo o seu olhar, relacionando sujeito e objeto.

Palavra, imagem e som, que hoje são canais de opressão, devem ser usados pelos oprimidos como formas de rebeldia e ação, não passiva contemplação absorta. Não basta consumir cultura: é necessário produzi-la. Não basta gozar arte: necessário é ser artista! Não basta produzir ideias: necessário é transformá-las em atos sociais, concretos e continuados.

Em algum momento escrevi que ser humano é ser teatro. Devo ampliar o conceito: ser humano é ser artista!

Arte e Estética são instrumentos de libertação.

(BOAL, 2009, p. 19)

A cultura e a arte são manifestações concretas da estética, sendo marcada pela coexistência em cada indivíduo do pensamento sensível e do pensamento simbólico, nutridos também pelo conhecimento sensível e simbólico. Pensar representa um ato de organizar o conhecimento e transformá-lo em ação, ficando os atos humanos sujeitos à ética marcada pela moral vigente em cada lugar e circunstância.

A estética reflete a essência da comunicação sensorial e da sensibilidade, tendo o belo como organização da realidade em formas sensoriais, dando sentido e gerando prazer, pois está diretamente ligado à coisa e ao olhar. Já a estética do oprimido, consiste numa pedagogia inserida na realidade política e social, revelando que o conceito de verdade de cada sociedade humana é determinado por sua cultura. Por isso, a estética não possui valores universais e eternos, gerando a necessidade de tomarmos partido ao lado dos oprimidos com base na ética,

lutando contra as formas de opressão espalhadas pelo mundo, criando uma cultura própria, política e estética. Para Boal (2009), uma antropologia cultural surge como dever de cada cidadão, pois não basta ser cultural para ser respeitada, já que estão inseridas num campo de batalha. A moral apresenta-se como o que é e a estética como o que se deseja ser. Já a ética consiste no caminho para se humanizar a humanidade através da criação de relações solidárias, pois toda cultura é dialética em movimento.

Qualquer objeto é construído antes de ser usado, revelando sua ideologia através de sua utilização política. Por isso, a estética do oprimido tem de estimular a cultura própria dos segmentos oprimidos de cada povo para que promova a multiplicação de artistas. Também se faz necessária a promoção do trânsito entre a obra artística e sua comunidade, além de outras populações oprimidas.

Os sentidos funcionam como enlace entre o corpo humano e a subjetividade, tornando-se a primeira fonte de opressão e libertação para Boal (2009). O nascimento consiste na forma de apresentação do nosso corpo ao mundo, pois não somos páginas em branco, já que temos cinco sentidos, emoções e código genético. Nosso corpo traz um encéfalo que constitui a vida psíquica, cujos sentidos são capazes de guardar memórias desde o ventre e utilizar informações para a formatação do sistema nervoso.

Boal (2009), apresenta a língua como uma linguagem socialmente estruturada, marcada por um suporte fisiológico. Portanto, a língua é resultado cultural e não uma imposição genética, cujos mistérios são maiores do que as respostas, sendo ainda mais complexas ainda as perguntas que não sabemos fazer. As informações geradas com base na nossa língua formam os neurônios socialmente, pois é através dos sentidos que o mundo social interage com a matéria biológica. O cérebro já é social desde os primeiros estágios da sua formação, cujas emoções tornam-se propriedades das redes neurais que se acendem ou se apagam. O histórico das informações, com sua ordem, intensidade e normas, explica as enormes diferenças sociais, diversidades psicológicas e as particularidades ideológicas dos indivíduos. Os artistas mostram o escondido, fazendo-se entender através dos sentidos. É preciso mudar o mundo para que seja o que gostaríamos que fosse. Nesse processo de transformação, a organização das sensações, emoções e memórias é marcada pelo pensamento sensível. Com o desenvolvimento dos músculos e a organização dos sentidos, podemos conhecer, associar e transformar o mundo.

No teatro – a mais complexa de todas as artes porque a todas inclui com suas complexidades -, os artistas (cidadãos) devem fazer-nos ver o que temos diante do nariz e não vemos, entender o que é claro e nos aparece obscuro. Disse um camponês do MST: “O Teatro do Oprimido é bom porque nos ensina tudo que já sabíamos!”.

(BOAL, 2009, p. 57)

A palavra integra a opressão e a revolta, pois consiste num axial entre o sensível e o simbólico, em que a transição do pensamento sensível ao pensamento simbólico vai do uno ao múltiplo e do concreto ao abstrato, visto que os dois coexistem segundo Boal (2009). A linguagem das palavras é essencial para a constituição do ser humano, pois permite refletir sobre o que não existe e o que já existe. Palavras são símbolos que necessitam da concordância entre os interlocutores, tornando-se também objeto de luta semântica pelo poder. No processo de purificação das palavras a luta é incessante, em que linguagem é língua e toda palavra surge como um grito. A semântica é capaz de revelar o sentido original de todos os gritos, cuja lei consiste no grito do poder que nasce dos conflitos sociais. A lei burocrática se transforma em dogma quando é atribuída à natureza das coisas, sendo que esse dogma consiste num instrumento de dominação, opressão e exclusão. Por isso, torna-se dever do cidadão analisar e desmistificar esses dogmas, pois as palavras avançam com novos significados, visto que são formas de poder, em que o pensamento sensível subsiste no pensamento simbólico.

Para que os oprimidos se libertem das injustiças que sofrem é necessário criar sua própria lei e assumir o poder que dela emana, poder que só se consegue com a participação ativa na vida social e política, com organização e com o bom uso da força dela decorrente.

(BOAL, 2009, p. 72)

A estética consiste numa forma de todo ser humano se relacionar com o mundo e, por isso, não podemos renunciar a nenhuma forma de pensar. Nessa análise estrutural não se pode ignorar a conjuntura, já que a fruição e a compreensão da obra dependem do conhecimento e da experiência de vida de cada observador. Aqui, neste campo de batalha, é que surge a necessidade de uma estética do oprimido. O ser humano consiste na fonte de sua linguagem estética, cuja linguagem serve de meio para o pensamento simbólico, revelando a razão da arte. Temos as palavras, os sons e as imagens como as mais poderosas formas de comunicação.

Para os seres humanos seria impossível viver dentro da infinita diversidade da natureza, por isso, realizamos uma construção imaginária de conjuntos analógicos complementares para que possamos simplificar a realidade complexa da natureza. De acordo com Boal (2009), podemos formar conjuntos analógicos homogêneos, mas também podemos perceber conjuntos heterogêneos feitos de elementos complementares. A nomeação destes conjuntos é o que possibilita a comunicação, visto que todos eles estão em trânsito juntamente com seus componentes. Os indivíduos são capazes de modificar os conjuntos, assim como também são modificados por eles, pois nada é eterno. As palavras são indispensáveis ao diálogo, mas são significantes polissêmicos, em que o emissor faz parte da mensagem, já que são capazes de transportar ideias, desejos e emoções, servindo de ponte e não de obstáculos.

Os artistas são seres sociais que avançam e ultrapassam as aparências do real e revelam aspectos únicos da realidade, em que sua arte serve como uma pedagogia do entendimento. Nessa jornada, os oprimidos devem descobrir sua própria visão de sociedade em contraposição à verdade dominante e opressiva. A consciência desta opressão e o desejo de servir à sociedade funcionam como sinergia da arte coletiva do teatro, o qual possui sentido e direção. A arte do artista reflete o conjunto dos espectadores, pois é criada como plural que exige continuidade no real. A arte faz parte do processo estético que consiste numa forma de conhecimento subjetivo, sensorial e científico, visto que ciência é arte.

Eu se transforma em nós – extraordinário salto. Nós e os artistas, eu e nós – plateia. Juntos, descobrimos a descoberta que faz o artista. Arte é a um só tempo, individual e social: ao dizermos nós, descobrimos nosso abrangente eu. Digo eu, e somos nós. Podemos estar todos juntos diante de atores, bailarinos ou telas de cinema, ou podemos, solitários, observar um quadro ou escultura – a pluralização se opera, ainda que invisível.

(BOAL, 2009, p. 112)

O teatro reflete o mundo, enquanto os atores retratam a sociedade, e quando estão inseridos na estética do oprimido são capazes de revelar o lado radical do ser humano, visto que a arte e a vida são interdependentes, assim como o teatro e a estética.

Convém não esquecer que ser humano é ser artista e ser artista é ser humano. Arte é vocação humana, é o que de mais humano existe no ser. Para alguns de nós, tornou-se profissão, mas continua sendo uma democrática vocação. Nenhum de nós tem que ser melhor que ninguém; cada um de nós pode sempre ser melhor que si mesmo. Arte, que pertence a todos, não pode se tornar propriedade de poucos artistas, e estes, propriedade do monarca. A monarquia da comunicação expropria a Estética como os latifundiários expropriam a terra. Cria, exalta e protege estrelas e estrelatos, imagens de senhorio. Aos que não são as estrelas da vez, ela os encerra em auditórios, com a função de bater palmas. Arte latifundiária é inaceitável em uma democracia que se queira tal. A arte tem que ser democrática como devem ser a terra, a água e o ar.

(BOAL, 2009, p. 138)

As temáticas que permitem a libertação dos pensamentos simbólico e sensível são como armas de luta, pois a palavra é poder e a semântica consiste num campo de batalha. Vivemos uma guerra mundial da desinformação, a qual tem o objetivo de dominar cérebros, devendo ser combatida através da arte popular que luta contra o discurso único. O fanatismo esportivo e religioso, além do sectarismo político, são exemplos concretos do sistema criado pela repetição de informações.

A Estética do Oprimido, democrática e subjuntiva, visa, através da arte, permitir ao cidadão questionar dogmas e certezas, hábitos e costumes que suportamos em nossas vidas. Visa analisar cada ação e cada fato que acontece dentro de circunstâncias concretas. Visa destruir coroas de circuitos neuronais refratárias e agressivas, mas não indestrutíveis.

Através delas se impõem ideias e ideologias imobilistas em que o único movimento permitido é a concentração de poder. Destruir essas coroas é a propedêutica necessária para a abertura de caminhos.

(BOAL, 2009, p. 158)

O teatro do oprimido consiste num ensaio para a transformação real, cujo modelo deve refletir a percepção do grupo e seu desejo de mudança. O teatro do oprimido funciona como uma arena em que espectadores e atores, artistas e cidadãos, fabricam um espetáculo em movimento, assim como ocorre na vida. Não existe teatro do oprimido sem a estética do oprimido, que se revela no som, na palavra e na imagem, promovendo um espetáculo como descobrimento da verdade escondida nos hábitos cotidianos.

O espetáculo consiste numa estrutura de poderes que devem ser revelados, a fim de que seja compreendido cada fenômeno social, inclusive as leis que o regem, pois a estética do oprimido é trânsito e não conformismo, uma democracia estética contra a monarquia da artes. Desta forma, a estética do oprimido luta pela reversão da desumanização dos oprimidos a partir de seus próprios valores, a partir de sua própria verdade. Devemos aprender a aprender, já que a arte expande as potencialidades da mente. Busca-se a verdade inventada pelos seres humanos na luta contra a opressão. Busca-se o belo como relação entre a coisa e o observador, relativizando o dado como absoluto. A estrutura da arte contém a visão de mundo, ideologia, de quem a produz. Por isso, a estética do oprimido ajuda ao oprimido descobrir sua arte, descobrindo a si mesmo, o mundo, o seu mundo, e nele se descobrir.

A identidade e a legitimidade são problemas essenciais que devem ser suscitados pelo teatro do oprimido, respeitando-se todas formas do fazer teatral. Com o teatro e a estética do oprimido trabalha-se por uma sociedade sem oprimidos, buscando-se tornar realidade a declaração universal dos direitos do homem. Neste contexto, ser humano é ser artista com base nas duas formas de pensar, ou seja, sensível, como criador de arte e cultura, e simbólico, como criador de palavras, tudo como instrumento de luta contra a opressão em todos os segmentos sociais. O teatro do oprimido é para o oprimido, sobre o oprimido e feito pelo oprimido.

O TO é um método teatral que se manifesta através da Estética do Oprimido, sistema com a mesma base filosófica, social e política, que engloba todas as artes que integram o teatro. A originalidade deste método e deste sistema consiste, principalmente, em três grandes transgressões:

- 1 – Cai o muro entre o palco e a plateia: todos podem usar o poder da cena;
- 2 – Cai o muro entre o espetáculo teatral e a vida real: aquele é uma etapa propedêutica desta;

3 – Cai o muro entre artistas e não-artistas: somos todos gente, somos humanos, artistas de todas as artes, todos podemos pensar por meios sensíveis – arte e cultura. (BOAL, 2009, p. 185)

O teatro do oprimido serve de ensaio para a realidade e intervenção concreta no real, devendo objetivar as ações sociais concretas do cotidiano, cuja participação serve de inclusão para todos os segmentos oprimidos da sociedade. Essa participação política atua como braço filosófico, visto que a filosofia reflete uma relação entre os pensamentos e suas consequências na realidade concreta. A história, com base no teatro do oprimido, revela a luta de classes que move a sociedade, referindo-se a hoje e não só ao passado. A ética e a solidariedade, através da estética, alimentam o teatro do oprimido.

O teatro do oprimido trabalha a percepção através de quatro grandes áreas: teatro jornal (permite desmistificar a falsa neutralidade das notícias e reportagens), arco-íris do desejo (estudam-se técnicas introspectivas que mostram opressões mentais), teatro invisível (tenta sensibilizar a cidadania para opressões despercebidas) e teatro legislativo (consiste na simulação, após o fórum, de uma sessão normal de uma assembleia legislativa). Neste contexto, somos todos artistas e cidadãos da arte vivendo para que todos tenham domínio da palavra que faz parte da luta pela libertação. As palavras evocam ideias, emoções e desejos, cuja escrita enriquece o pensamento e amplia a visão de mundo, em que nenhum de nós é sempre o mesmo para si e para os outros. É o fazer que nos faz. E nesse fazer, as artes tem o poder de reinventar o mundo. A arte serve de representação do real, por isso é ideológica.

A meta principal do TO é, através dos meios estéticos, descobrir e conhecer a sociedade em que vivemos e, sobretudo, transformá-la. Sempre. Em todas as intervenções que fazemos, esse é o nosso desejo. Por essa razão, dizemos que um espetáculo ou evento de TO não termina quando acaba: sempre procura deixar raízes. (BOAL, 2009, p. 215)

O teatro e a estética do oprimido refletem uma natureza educativa e pedagógica, em que cada nova descoberta coloca dúvida em todos os outros saberes. Aqui, a educação consiste na transmissão de saberes existentes e a pedagogia como busca por novos saberes. Fazendo teatro do oprimido, retiramos o véu histórico, cuja moral refere-se ao passado que sobrevive no presente e a ética ao presente que se projeta no futuro. A cultura, a educação e a pedagogia, tudo através do diálogo, ativam nossas memórias estéticas. Desta forma, o Mito de Medeia adentra a sala de aula, viajando da Antiguidade Clássica ao Mundo Contemporâneo, relacionando o teatro grego e o teatro do oprimido, transformando vidas através ensino de história na Escola Maria Geny.

Capítulo 3 – Medeias no Teatro e na Sala de Aula encenando vidas e transformando histórias

Com base em Souza Neto (2016), as temporalidades e os espaços formam a matriz da história através da conexão entre passado, presente e futuro, sendo marcada pelos diálogos entre a contemporaneidade do escritor da história e a ancestralidade de seu objeto, fato que nos diferencia dos deuses e dos animais. A construção do conhecimento histórico dá-se pelo exame minucioso dos fatos, tornando-se particular ao ser humano e ao nosso equipamento cognitivo. O presente fornece os instrumentos de análise e compreensão do passado através dos seus vestígios, interpretando sua própria existência. Desta forma, a história consiste numa catarse comunitária, capaz de conferir ao grupo social o fortalecimento e continuidade de suas identidades, já que o presente estabelece um movimento de captura do passado. Diversos motivos movem a contemporaneidade a se debruçar na memória mais recuada com esforço contínuo de evocação dos antepassados.

Somos Telêmacos, e para crescermos precisamos saber, ímpeto que nos leva a investigar os rumores que nos cercam, questioná-los em sua origem e veracidade, selecioná-los, confrontá-los; essa mirada pendular, do passado ao presente, nos separa tanto dos deuses, quanto dos animais: embora nossos primos mais próximos, os chimpanzés e bonobos, exibam comportamentos que alguns considerariam culturais (ou seja: aprendidos, não inatos), nenhum deles, até onde sabemos, jamais foi capaz de escrutinar a própria existência (que dirá o passado social de sua tribo) para de lá extrair conclusões sobre a realidade circundante. Não, o conhecimento histórico é particular ao Ser Humano e ao nosso equipamento cognitivo.

(SOUZA NETO, 2016, p. 10)

Desta forma, a troca do termo historiador para profissional de história faz-se necessária, pois aquele lida de forma exclusiva com a pesquisa, já este vincula o rigor científico da pesquisa ao ofício dos professores de história. Aqui, assumindo-se como profissionais da história, pois somos ao mesmo tempo pesquisadores e professores, respondemos ao questionamento do papel do ensino da história antiga na história brasileira, o qual se justifica pelo repertório cultural brasileiro e suas origens ligadas no tempo e no espaço ao mundo antigo, como também pela curiosidade que temos no presente em relação a como os antigos perguntaram e responderam seus dilemas.

Cabe ao profissional de história, segundo Souza Neto (2014), apresentar a antiguidade em suas particularidades relacionando-as ao tempo presente, experimentando novas estratégias de ensino de história antiga, especialmente aquelas que trabalham com incentivo ao lúdico. Devemos inserir as novas abordagens para o ensino de história sem perder a necessária contextualização, com destaque para a literatura que emerge como poderoso elemento do ensino de história.

A obra de Eurípides, neste contexto, torna-se especial, pois confere voz aos derrotados, fato incomum na historiografia oficial e nos livros didáticos de história. Temas como dignidade, firmeza de caráter e grandeza das mulheres derrotadas, qualidades que não se encontra entre os conquistadores, tidos como arrogantes que dispõem das prisioneiras como bem entenderem, são trabalhados por Eurípides. Suas personagens provocam, mas não obrigam, um posicionamento ético ao profissional de história, já que a literatura pode servir de documento e evidência da realidade histórica, referenciando o modo de viver das pessoas, sendo capaz de revelar os valores e costumes de seu tempo e seu espaço.

O contato com a obra euripidiana, inovadora já em seu próprio tempo, propõe questões éticas inelutáveis ao profissional de História, e estimula a “percepção dos condicionamentos históricos, e das relações entre a ética e os contextos culturais”. É fundamental que o texto dramaturgic lhe seja apresentado desde o início de sua formação, sob a forma de questionamento ético e moral disfarçado de peça teatral, estímulo de conhecimento e formador de pessoas.

(SOUZA NETO, 2014, p. 7)

A narrativa densa de caráter poético consiste numa das características fundamentais do conhecimento histórico, o qual propicia o cultivo da consciência histórica a partir do contato com o patrimônio humano trabalhado com base na apreciação e questionamento. Neste contexto, o domínio da literatura aparece como fundamental, pois é essencial ao profissional de história pensar dramaturgicamente.

O texto teatral é um espaço único de mediação simbólica. Sua utilização estimula a formação da consciência histórica a que nos referimos anteriormente, e contribui sobremaneira para a formação humanística do profissional de História; sua utilização junto aos educandos não-historiadores não apenas estimula nestes estas mesmas características como também revela uma série de vantagens do ponto de vista metodológico: renova a divulgação do conhecimento, ecoando a proposta defendida por Pedro Paulo Funari, por exercitar formas mais dinâmicas do ensino; estimula o exercício interdisciplinar, articulando professores de diversas matérias; estabelece “relações entre continuidade/permanência e ruptura/transformação nos processos históricos”, ajudando a “comparar, hierarquizar e reconhecer ligações e influências recíprocas entre aspectos sociais, valores e ideias ou relações sociais, que persistem nas sociedades por longos períodos de tempo, e os acontecimentos que se sucedem no tempo com velocidades maiores”.

(SOUZA NETO, 2014, p. 10)

A primeira etapa da utilização do teatro grego no ensino de história consiste na sua apreensão como documento histórico, para depois se identificar a peça teatral enquanto sujeito e objeto histórico, fazendo-lhe as perguntas essenciais para sua compreensão. A historicização do teatro grego explica-o como documento; a contextualização situa-o no contexto histórico; a interpretação expõe sua natureza; a crítica explora seus limites informativos.

A comparação entre o teatro na sociedade ateniense e a forma teatral contemporânea é bem-vinda, destacando que o drama funciona como instituição cívica da democracia ateniense. A utilização do teatro grego no ensino de história é condicionada pela seleção das peças e trechos feita pelo professor, levando em conta o tempo pedagógico, a atratividade e a adequação aos alunos e suas turmas. O tempo pedagógico estipula os limites temporais e espaciais; a atratividade exige um olhar atento do professor para com seus alunos, conhecendo-os e reconhecendo-os como sujeitos da história; a adequação diz respeito à escolha precisa dos documentos de acordo com o perfil da turma; na adaptação cabe ao profissional de história realizar os primeiros cortes prestando muita atenção ao vocabulário, para depois oferecer o material aos alunos para que este seja trabalhado e readaptado ao seu contexto. O profissional de história, depois de realizar estas tarefas, assume o papel de coordenador do trabalho que será desenvolvido pelos alunos, tornando-os sujeitos do conhecimento histórico.

O teatro grego pode servir de ferramenta do ensino de história, pois é capaz de ilustrar, reforçar ou iniciar uma abordagem temática de conteúdos programáticos. Ao profissional de história, cabe saber quais habilidades deve instigar e quais perguntas fazer aos seus alunos, concebendo o teatro como prática indispensável ao fazer-se humano. Para Ferreira (1997), Eurípidés aborda temas universais como a violência e a busca por justiça para a mulher que é considerada frágil, cuja função é procriar. Medeia ergue sua voz com um discurso feminista que vira símbolo de resistência à dominação masculina, sendo capaz de ecoar no mundo contemporâneo, registrando a obrigatoriedade do dote, a objetificação e usurpação do corpo feminino, além do fardo da maternidade. A obra de Eurípidés apresenta um debate atemporal sobre a condição feminina, marcada por um caráter complexo de Medeia que exerce fascínio nos espectadores e leitores.

Quando se trata de todas as particularidades do Mito de Medeia, envolvendo as recepções no Brasil contemporâneo, dois dos elementos que mais se destacam são a identidade e a diferença estabelecidas na relação do “eu” com o “outro”. Estes elementos são importantes, pois fazem parte daquilo que os sujeitos envolvidos na produção do saber histórico na sociedade e, especialmente, na sala de aula, ou seja, professor e alunos, utilizam para se definir enquanto seres humanos, naquilo que os identificam e os diferenciam com relação aos outros. Chama-se atenção, nesse contexto, para o choque cultural entre escola e família, professor e família, professor e aluno, família e aluno, aluno e aluno, com base nos estudos de Hall (1987) e Silva (2002).

A questão da identidade está sendo extensamente discutida na teoria social. Em essência, o argumento é o seguinte: as velhas identidades, que por tanto tempo

estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até que visto como um sujeito unificado. A assim chamada “crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social.

(HALL, 1987, p. 7)

3.1 – Técnicas do Teatro do Oprimido para ensinar, aprender e transformar histórias

Exortar os oprimidos a lutar contra a opressão, esse é o objetivo da obra de Augusto Boal (1996), destacando o teatro como ação artística pedagógica no sentido do aprendizado coletivo, em que o teatro do oprimido consiste numa ferramenta capaz até de lidar com as terapias individuais e de grupo. O espaço estético fornece um espelho imaginário, através do qual o ser humano pode ver-se, sentir, pensar e agir. O ser torna-se humano quando inventa o teatro que consiste numa atividade vocacional de todos os seres humanos. Neste contexto, o teatro do oprimido serve de instrumento de compreensão e busca de solução para problemas sociais e interpessoais, desenvolvendo-se nas vertentes educativa, social e terapêutica.

O teatro é, em essência, um conflito marcado por intensas contradições, confrontação e enfrentamento de dois seres humanos, em que o espaço teatral é demarcado por medidas físicas como comprimento, largura e altura, mas também, e principalmente, por dimensões subjetivas e afetivas proporcionadas pela memória e imaginação. O teatro existe na subjetividade daqueles que o praticam, pois todos nós somos teatro, sendo marcado pelas atividades vocacionais de todo ser humano.

Segundo Boal (1976), o espaço estético do teatro possui propriedades gnosiológicas, tornando-o uma forma de conhecimento, cuja plasticidade permite a emergência da criatividade. A memória e a imaginação projetam a dimensão subjetiva deste espaço estético, já que o mesmo apresenta-se como ação humana. Aqui, o espectador adquire voz e movimento, expressando desejos e sentimentos, tornando o teatro um espaço para terapia do corpo e da alma e, especialmente, de nossa psique.

O teatro do oprimido funciona como um espelho, através do qual podemos penetrar e modificar nossa imagem. O teatro tem no ser humano seu elemento mais essencial, sendo marcado pelos seus cinco sentidos que se inter-relacionam, sendo necessária a realização de exercícios para que se ativem, pois possuem memória e podem ser desenvolvidos. O corpo também é emotivo, cujas sensações se transformam em emoções que tem suas razões.

No teatro do oprimido não há espectadores, mas sim observadores ativos transformados em protagonistas para que transformem sua vida social. No teatro convencional, temos a imobilidade como sua grande marca, mas no teatro do oprimido temos o oposto, pois a

mobilidade o caracteriza como dialógico, transitivo e transformador. No espetáculo teatral tradicional, a relação entre o espectador e a personagem ocorre pela empatia; já no teatro do oprimido, a relação do observador ativo com a personagem dar-se pela simpatia, transformando o oprimido em artista. No teatro do oprimido, a opressão de um é a opressão de todos, pois consiste num teatro vivenciado na primeira pessoa do plural.

O teatro do oprimido possui um número de técnicas e modos muito variados, os quais podem se adaptar a muitos contextos sociais, pedagógicos e terapêuticos. O “modo normal” tem uma base real sobre a qual faz-se uma improvisação que se torna real também no momento em que é sentida. Aqui, teatro é conflito, pois a vida é conflito. O “modo romper a opressão” permite ao protagonista reviver as cenas como elas poderiam ter sido no passado ou de outra maneira no futuro. O “modo parem e pensem” é uma técnica de repetição que permite tomarmos consciência de pensamentos ocultos e outras possibilidades de ação e reação. O “modo suave e macio, lento e baixo” é realizado quando uma cena violenta exacerba os sentidos que, por isso, precisam ser desacelerados para ampliar o autoconhecimento e o conhecimento dos outros. O “modo fórum relâmpago” permite ao espectador exercer o seu direito de interromper a ação para experimentar sua alternativa. O “modo ágora” verifica as forças que agem quando o protagonista tá em repouso. O “modo feira” permite várias improvisações ao mesmo tempo. O “modo dos três desejos” permite ao protagonista modificar a cena de acordo com seu desejo. O “modo decalagem” separa o monólogo interno do diálogo externo e do desejo em ação. O “modo representando para surdos” foca na encenação dos atores sem palavras, apenas com gestos.

O teatro do oprimido, especialmente trabalhando o arco-íris do desejo que consiste no método Boal de teatro e terapia, possui diversas técnicas prospectivas que podem ser utilizadas de acordo com o contexto. A “técnica da imagem das imagens” relaciona os problemas individuais aos problemas coletivos. Na “técnica da imagem da palavra” os participantes formam com seus corpos a imagem de uma palavra escolhida. A “técnica da imagem e contra imagem” é extremamente mobilizadora, pois tem como objetivo criar uma imagem que diz respeito a todo o grupo. A “técnica da imagem caleidoscópica” explora as impressões, ambivalências e polissemias de uma cena ou acontecimento. Antes de continuarmos a apresentar as técnicas, devemos renovar a afirmação de que o conhecimento adquirido esteticamente já é transformação para o teatro do oprimido. Dito isto, podemos seguir em frente.

A “técnica das imagens da imagem” permite ao participante construir uma imagem distinta da imagem original. Na “técnica da imagem projetada” o participante cria uma imagem dinâmica de uma história para que um fórum entre todos os participantes seja feito. A “técnica

da imagem da hora” é de natureza prospecta e mobilizadora de grupo para verificação estética. A “técnica do gesto ritual” serve para descobrir as expressões visuais das opressões sociais.

Para darmos conta da descrição das técnicas utilizadas pelo teatro do oprimido na perspectiva pedagógica e terapêutica, temos que ter em mente que o erro artístico pode ser enriquecedor. Na “técnica dos rituais e as máscaras”, a construção do modelo já consiste na sua dinamização. Aqui, muitos observam no ritual elementos da opressão, cuja libertação é feita pela quebra do ritual. As máscaras são determinadas por cada ritual, cujo desmonte revela o caráter do oprimido.

A “técnica da imagem múltipla da opressão” permite a compreensão através do macrocosmo social, com base na multiplicidade das imagens. A “técnica das imagens múltiplas da felicidade” pode revelar o caráter do opressor que pode existir nos participantes, em que a felicidade consiste na ausência de opressão. A “técnica das imagens em rodízio” pode ser útil para pequenos grupos. A “técnica da imagem da transição” consiste em trabalhar um modelo que provoque discussão utilizando apenas meios visuais. A “técnica da imagem do grupo” serve para enxergar e analisar um problema do grupo ou para melhor conhecimento do grupo. A “técnica rashomon” revela uma história contada por diversos ângulos dos personagens.

O teatro do oprimido também se utiliza de técnicas introspectivas quando se trata do arco íris do desejo. A “técnica da imagem antagonista” serve para estudar as relações a dois, concentrando-se no conflito principal e suas inter-relações, cujas imagens são polissêmicas. A “técnica da imagem analítica” necessita que o protagonista esteja realmente preparado, não sendo obrigado a passar por todas as etapas, tornando-se mais efetiva quando se envolve dois indivíduos e o protagonista não entende muito bem qual é o seu problema. A “técnica do circuito de rituais e máscaras” decorre do confronto entre o ritual e a própria pessoa, em que o ego é o resultado da máscara. A “técnica da imagem do caos” permite ao protagonista vivenciar de forma diferente os momentos de sua vida. A “técnica da imagem dos tiras na cabeça dos espectadores” trabalha a possibilidade de intervenção destes sujeitos na cena teatral desde o início.

Paramos a apresentação das técnicas introspectivas do teatro do oprimido, não por findar seu repertório, mas sim para destacar a “técnica da imagem do arco-íris do desejo”, a qual nomeia um dos livros de Augusto Boal (1996). Esta técnica baseia-se no fato de que nenhuma emoção, ou sensação apresenta-se ao ser humano em estado puro, sendo tudo contraditório e complexo. A “imagem do arco-íris do desejo” ajuda a classificar os desejos, vontades, emoções e sensações. Desta técnica, em especial, não vamos apenas citar seu aspecto fundamental, mas vamos descrever de forma sintética suas dez etapas: na primeira temos uma improvisação escrita e dirigida pelo protagonista; na segunda, o arco-íris, o protagonista cria as imagens dos

seus desejos, envolvendo amores e ódios, medos e ousadias; a terceira, com breves monólogos e confidências, permite revelar como o personagem se sente descobrindo-se como é; na quarta etapa a parte assume o todo, tentando-se construir um arco-íris de uma só cor através da ordenação das imagens pelo protagonista; na quinta etapa temos um arco-íris completo, em que o protagonista toma como referência o antagonista, medindo o grau de incidência de cada característica vivenciada por cada imagem; na sexta etapa o protagonista toma o lugar do antagonista, podendo sentir e observar seu arco-íris do desejo da mesma perspectiva do antagonista; na sétima etapa temos a vontade contra o desejo, em que o protagonista deve se confrontar com cada um dos seus desejos; na oitava etapa temos a ágora dos desejos, em que cada imagem pode dialogar e agir com relação a todas as outras imagens; na nona etapa temos uma nova improvisação da cena original entre o protagonista e o antagonista; na décima etapa todos os atores devem expor o que sentiram em cada cena. Como base nesta técnica especial do “arco-íris do desejo” vivenciada pelo teatro do oprimido, temos a clara noção de que tudo que aprendemos são aprendizados estéticos, em que aprendemos, sobretudo, vendo e ouvindo.

Dando sequência as técnicas introspectivas, temos a “imagem tela” que funciona no estudo de relações entre duas pessoas, em que cada uma projeta sobre a outra uma imagem que não lhe é igual ou parecida. A “técnica das imagens contraditórias das mesmas pessoas na mesma história” surge da noção de que quando falamos com uma pessoa nosso diálogo está povoado por outras pessoas, cheias de memórias e imaginações destas e de outras pessoas.

Por fim, no acervo das técnicas do teatro do oprimido, temos aquelas que focam na extroversão. Começamos pelas improvisações que baseiam-se na diferença do tempo do surgimento da ideia e do tempo necessário para se verbalizar essa ideia, permitindo-se fixar o instante e verificar-se todos os pensamentos. A “técnica do ensaio analítico de motivação” trabalha a cena que deve ser improvisada enquanto tiver emoções puras para serem trabalhadas. A “técnica do ensaio analítico do estilo” trabalha a mesma cena em estilos diferentes para descobrir elementos essenciais escondidos. A “técnica de romper a opressão” consiste na improvisação da mesma cena quatro vezes de maneiras diferentes. Na “técnica câmera e ação” improvisa-se a cena tal como aconteceu na vida real, esclarecendo melhor a cena e sua representação. Na “técnica da somatização” temos uma improvisação baseada no exagero das emoções e sensações.

No tratamento da extroversão pelo teatro do oprimido, além das técnicas já apresentadas, temos os jogos teatrais. No “baile da embaixada” trabalha-se a invenção de personagens reunidos no ministério das relações exteriores numa festa de recepção. No “contrário de si mesmo” permite-se ao ator encenar e representar personagens contrários de sua

personalidade. No “despertar dos personagens adormecidos” permite-se aos observadores proporem características diferentes para serem improvisados pelos atores.

Essas não eram as maneiras normais de utilização das técnicas, mas estas foram inventadas para serem úteis para as pessoas, não sendo possível adaptar as pessoas a elas. Elas foram elaboradas para os seres humanos, e não o contrário.

No Teatro do Oprimido, os Oprimidos são Sujeito – O Teatro é a sua linguagem.

(BOAL, 1996, P. 220.)

O teatro do oprimido consiste na teoria de um teatro voltado para a libertação do espectador de sua passividade, como testemunha, em ser ativo e protagonista. Os 200 exercícios propostos por Boal (1982) ajudam o ator, mas principalmente o não ator, a transformar seu corpo ritualizado pelas tarefas cotidianas da sociedade capitalista. A obra de Boal visa restituir o teatro como festa popular, cantada e dançada a céu aberto, como uma arma de luta contra a opressão. Desta forma, luta-se pela criação de uma arte nacional, popular e combativa.

Numa comédia de Molière um personagem declara que os doentes foram feitos para a medicina e não a medicina para os doentes. Quem dizia isto era um médico. Também há gente que pensa que os espectadores foram feitos para o teatro e não o teatro para os espectadores. Quem diz isto é cretino. O teatro é uma forma de comunicação entre os homens; as formas teatrais não se desenvolvem de maneira autônoma, antes respondem sempre a necessidades sociais bem determinadas e a momentos precisos. O espetáculo faz-se para o espectador e não o espectador para o espetáculo; o espectador muda, logo o espetáculo também terá de mudar.

(BOAL, 1982, P. 13.)

O teatro popular pode ser feito em qualquer lugar, pois todo teatro é política, principalmente na América Latina, cuja atuação artística adquire ares de ato revolucionário. O espectador, nesta perspectiva, surge como elemento fundamental da comunicação através do teatro, pois luta contra toda forma de colonialismo cultural, dizendo-se não para os atores consagrados e sim para as técnicas que ajudam qualquer pessoa a utilizar o teatro como meio de comunicação.

A alfabetização teatral é necessária nas transformações sociais, em que todos devem representar, contestando os rituais marcados pelo subconsciente. Neste processo teatral e pedagógico combate-se as máscaras psicológicas, procurando-se pelas máscaras sociais de comportamento referido, pois a arte deve responder a desafios da realidade, em que a máscara social surge como resultado da civilização baseada nos rituais.

A arte consiste num conhecimento que se transmite através dos sentidos, em que o teatro deve modificar o espectador através da consciência de mundo e movimento desse mesmo mundo. Desta forma, a arte modifica os modificadores da sociedade, podendo reverter a

realidade através dos fenômenos e das leis que regem os fenômenos sociais. Neste contexto, a revolução consiste num movimento contínuo em direção a uma sociedade mais humana e justa, em que o teatro e suas técnicas têm de ser do povo ou então não serão nada mais.

3.2 – Medeia de Eurípidés

O Teatro Grego apresentava-se como diversão inserida no contexto cívico-religioso, cujos concursos possibilitaram a profissionalização do espetáculo. Sua teoria promove um intenso debate sobre a *mimese*²⁶, a *catarse*²⁷ e a *hamartia*²⁸, refletindo as condições sociais e políticas. Além disso, ir ao teatro também tinha uma conotação religiosa, em que o deus era adorado sob a forma de uma máscara, revelando sua habilidade com a arte da ilusão e significando a gênese da encenação dramática. Neste contexto, os heróis foram os primeiros personagens encenados pelas tragédias, pois tinham grande importância para as cidades, cujos mitos serviam de matéria-prima. Como acontecimento cívico, o teatro grego diz muito sobre sua época, em que a cidade de Atenas utilizava-se dos espetáculos como espaço de consolidação interna e externa, mostrando-se como potência bélica, econômica e cultural.

As apresentações do teatro grego, segundo Adriane da Silva Duarte, na apresentação da obra *Ésquilo, Sófocles, Eurípidés, Aristófanes* (2003), ocorriam durante o dia e ao ar livre, sendo financiadas pelo tesouro público através da coregia²⁹. O coro, parte importante nas apresentações, era formado por cidadãos sorteados, enquanto que atores profissionais eram contratados pela cidade (o espetáculo de Medeia, de Eurípidés, por exemplo, contava com sete personagens encenados por três atores). A direção cabia ao poeta ou a um ator, com o papel de diretor sendo chamado de professor. As máscaras, túnicas e coturnos serviam de composição do figurino. Na configuração do cenário, destacavam-se o uso da enciclema, uma plataforma rolante, e da máquina, uma espécie de guindaste para elevar os atores, que eram usadas com frequência, especialmente na encenação de Medeia.

De todo teatro grego, existe um interesse especial pela obra de Eurípidés, a qual é marcada pela forte crítica à tradição e o gosto pelos embates teóricos, os quais revelam uma

²⁶ Mimese permite ao personagem recriar a realidade durante o espetáculo teatral, permitindo um diálogo entre o real e a arte.

²⁷ Catarse funciona como uma penitência paga pelo personagem durante a encenação teatral, especialmente na tragédia grega, para que possa restabelecer o ambiente harmonioso. Seu processo ocorre através da vivência do conflito e concentra-se na busca por sua solução.

²⁸ Hamartia consiste no erro cometido pelo herói da tragédia, revelando seu aspecto humano em contato permanente e conflituoso com os desígnios divinos. Aqui, revela-se um diálogo com a vida dos espectadores, marcadas muitas vezes pelos erros que consideram ter cometidos na vida individual e coletiva.

²⁹ Coregia garantia que a sociedade assistisse ao espetáculo teatral, mesmo sem possuir os recursos necessários, revelando que o espetáculo teatral possuía uma função social, cujo acesso deveria ser garantido pelo financiamento público.

área intelectual. Ele ganhou quatro concursos públicos de dramaturgia, tendo sido preservadas de sua autoria sete tragédias, além de um drama satírico, calculando-se que ao todo tenha composto cerca de noventa peças. Ainda de acordo com Adriane da Silva Duarte, na apresentação de Ésquilo, Sófocles, Eurípides, Aristófanes (2003), deste conjunto de obras, destaca-se a forte presença das figuras femininas, sendo Medeia figurando como a mais conhecida. Eurípides denuncia a condição da mulher na patriarcal sociedade ateniense através da peça Medeia, destacando a persuasão e a magia utilizadas como suas armas, pois não se adapta ao comportamento feminino e não se submete às decisões masculinas, combatendo-as. Medeia também faz uso da habilidade discursiva para promover o enganar e alavancar seus planos de vingança. Eurípides usa da liberdade para manipular a herança mítica e dialogar com a tradição poética. Em Medeia, apresenta-se o eu dilacerado da heroína como traço marcante, sendo divinizada no final da peça, tendo seus atos repugnantes aos homens, mas ratificados ao divino, transcendendo a natureza feminina para tornar-se um demônio vingador.

MEDEIA

Época da ação: Idade heroica da Grécia.

Local: Corinto.

Primeira representação: 431 a.C., em Atenas.

Personagens: Medeia; Ama; Jasão; Creonte, rei de Corinto; Egeu, rei de Atenas; Preceptor; Mensageiro; Filhos de Jasão e Medeia; Coro de mulheres coríntias.

Cenário: Frontispício da casa de Medeia em Corinto.

A Ama apresenta Medeia como estrangeira em terras gregas e abandonada pelo marido, não tendo a quem recorrer. Por isso, teme-se por um ato extremo de atentado de Medeia contra sua vida e a de outros.

Corinto célebre. Ela se esforçava ao máximo para agradar aos habitantes da cidade que é seu refúgio e, tanto quanto era capaz, por sempre concordar com Jáson, seu marido (salva-se o casamento com maior certeza quando disputas não afastam a mulher de seu consorte). Mas agora a inimizade a cerca por todos os lados e ela vê-se ameaçada no que tem de mais precioso: traidor dos filhos e de sua amante, sobe Jáson em leito régio, desposando a filha do rei Creonte, senhor do país. Medeia,
(EURÍPIDES, Medeia, 15-26)

Medeia invoca os juramentos e faz dos deuses suas testemunhas da recompensa que recebe do marido, pois sente que teria sido melhor não ter abandonado a pátria de seus pais, além dos seus filhos que lhes causam horror e já não sente satisfação ao vê-los. Ouvem-se seus

lamentos no momento em que a Ama pede às crianças que entrem em casa e evitem aproximarem-se da mãe, pois devem se guardar do gênio selvagem. Medeia questiona os filhos malditos de mãe odiosa, por que não perecem com o pai e toda a família? O Coro, composto por mulheres coríntias, ouve os lamentos e vai a porta saber o que afeta e oferece solidariedade. Medeia chama pela morte e a Ama relata que tem de ter muito esforço para frear a cólera de sua dona.

Zeus poderoso e venerável Têmis, vedes o sofrimento meu após os santos juramentos que me haviam ligado a esse esposo desprezível? Ah! Se eu pudesse um dia vê-los, ele e a noiva reduzidos a pedaços, junto com seu palácio, pela injúria que ousam fazer-me sem provocação!

(EURÍPIDES, Medeia, 174-181)

Medeia discursa ao Coro sobre a condição das mulheres submissas aos maridos, dos quais sofrem maus-tratos, e consegue a simpatia do Coro afirmando que quando são lesados seus direitos do leito conjugal, se torna a criatura mais sanguinária.

Das criaturas todas que têm vida e pensam, somos nós, as mulheres, as mais sofredoras. De início, temos de comprar por alto preço o esposo e dar, assim, um dono a nosso corpo – mal ainda mais doloroso que o primeiro. Mas o maior dilema é se ele será mau ou bom, pois é vergonha para nós, mulheres, deixar o esposo (e não podemos rejeitá-lo). Depois, entrando em novas leis e novos hábitos, temos de adivinhar para poder saber, em termos aprendido em casa, como havemos de conviver com aquele que partilhará o nosso leito. Se somos bem-sucedidas em nosso intento e ele aceita a convivência sem carregar o novo jugo a contragosto, então nossa existência causa até inveja; se não, será melhor morrer. Quando um marido se cansa da vida do lar, ele se afasta para esquecer o tédio de seu coração e busca amigos ou alguém de sua idade; nós, todavia, é numa criatura só que temos de fixar os olhos. Inda dizem que casa é nossa vida, livre de perigos, enquanto eles guerreiam. Tola afirmação! Melhor seria estar três vezes em combates, com escudo e tudo, que parir uma só vez!

(EURÍPIDES, Medeia, 258-283)

Creonte chega ao palácio para informar a Medeia que deve partir com seus filhos para o exílio, mas ela consegue mais um dia de prazo para partir. O Coro se preocupa com seu destino, mas esta revela que ele pagará caro por ter lhe concedido mais um dia, pois articulará sua vingança que será a morte de seus inimigos por veneno, além de planejar sua fuga. Medeia revela ao Coro que fez súplicas premeditadas, elegendo como via mais segura de sua vingança o uso de seus conhecimentos com veneno.

O Coro afirma que as mulheres são as mais competentes para os artifícios da maldade, animando-se com a perspectiva de louvação das mulheres contra o discurso misógino que predomina em Atenas. Medeia é tratada como vítima e Jasão como transgressor dos juramentos

sagrados, afinal ele que não respeita o casamento e os sacrifícios feitos por ela ao deixar sua terra natal.

Jasão procura Medeia para culpá-la pelo exílio, acusando-a de egoísmo e ingratidão. Por sua vez, ela acusa-o de cinismo e ambição.

Maiores dos cínicos! É a pior injúria que minha língua tem para estigmatizar a tua covardia!) Estás aqui, apontas-me, tu, meu inimigo mortal? Não é bravura, nem ousadia, olhar de frente os ex-amigos depois de os reduzir a nada! O vício máximo dos homens é o cinismo. Mas, pensando bem, é preferível ver-te aqui; abrandarei meu coração retribuindo teus insultos e sofrerás ouvindo-me. Começarei pelo princípio. Eu te salvei (todos os gregos que embarcaram contigo na *Argó* bem sabem), quando foste enviado para submeter ao duro jugo o touro de hálito inflamado e para semear a morte em nossos campos. Fui eu que, oferecendo-te modos e meios de matar dragão, guarda do toirão áureo, imune ao sono, com seus múltiplos anéis, fiz brilhar para ti a luz da salvação. Traí meu pai, eu, sim, e traí a família para levarte a Iolco (foi maior o amor que a sensatez); fiz Pelias morrer também, da morte mais cruel, imposta pelas filhas, e te liberei de todos os receios, Jasão. Tratado assim por nós, homem mais vil de todos, tu me traíste e já subiste em leito novo (e já tinhas teus filhos!). Se ainda estivesses sem descendência, então seria perdoável que desejasses outro leito. Dissipou-se a fé nos juramentos teus e não sei mais se crês que os deuses de outros tempos já não reinam para os mortais, pois deves ter noção, ao menos, de tua felonía em relação a mim. Ah! Esta mão direita e estes meus joelhos que tantas vezes seguraste! Ah! Foi em vão que tantas vezes me abraçaste, miserável! Como fui enganada em minhas esperanças!

(EURÍPIDES, *Medeia*, 528-565)

Jasão atribuí às deusas sua vitória e afirma que Medeia já recebeu pela ajuda sua recompensa de morar na terra grega e viver sob a lei e a justiça e não em terras bárbaras.

Se não me engano, é necessário que eu não seja inábil no falar e, como um nauta alerta, recolha as minhas velas, para ver se escapo a essa tempestade desencadeada aqui por tua língua mórbida, mulher. Com relação a mim (já que exaltaste tanto os teus serviços, devo atribuir a Cípris, e a mais ninguém, seja mortal ou seja deus, todo o sucesso em minha expedição. Sem dúvida o teu espírito é sutil e não admities sem relutância que o Amor, com suas setas inevitáveis, fez com que tu me salvasses. De resto, não pretendo ser muito preciso quanto a esses detalhes e não faço queixas, quer tenha sido grande a ajuda, quer pequena. Por minha salvação, porém, já recebeste como compensação mais do que deste. Explico-me: primeiro, a terra grega em vez de um país bárbaro passou a ser tua morada. Conheceste as leis e podes viver segundo a justiça, liberta do jugo da força. Os gregos todos respeitam a tua ciência (hoje és famosa, mas se ainda morasses nos confins da terra quem falaria de teu nome?). Quanto a mim, eu não desejaria ter grandes riquezas, nem voz mais bela que a de Orfeu, se essa ventura não atraísse olhares. Eis o que eu queria dizer-te acerca dessa propalada ajuda, já que tu mesma provocaste este debate. Quanto ao meu casamento com a filha do rei, de que falas tão cruelmente, provarei que agindo como agi, primeiro fui sensato e depois hábil em afinal, fui bom amigo em relação a ti e a meus primeiros filhos.

(EURÍPIDES, *Medeia*, 597-630)

Medeia afirma que Jasão só pensava que seu casamento com uma estrangeira o encaminhava para uma velhice inglória. Jasão afirma que escolheu o leito régio para salvá-la, como também seus filhos, oferecendo parte de suas posses e ajuda dos seus amigos no exílio.

O Coro mantém a simpatia por Medeia, lamentando sua vida de exílio, além de censurar os traidores de seus casamentos, atribuindo sua infelicidade aos extremos da paixão causada pelas deusas. O Coro clama aos deuses contra o veneno do desejo e pela castidade como dádiva dos deuses, afirmando que são venturosas as núpcias pacíficas e as mulheres fiéis e clamando pela morte dos amigos traidores.

Egeu, de passagem por Corinto, encontra-se com Medeia que, em troca de garantia da acolhida em Atenas promete-lhe a descendência através de seus conhecimentos com as drogas. Egeu atende ao pedido de acolhida pelo respeito aos deuses e a esperança de ter filhos, mas pede que ela chegue em Atenas por conta própria para não ofender seus anfitriões em Corinto. Medeia clama pelo juramento aos deuses no cumprimento de suas promessas, afirmando que irá em breve para a cidade depois que realizar seus desígnios e desejos.

Medeia agora pode pôr seus planos em prática: fingirá arrependimento à Jasão para que ele interceda à princesa pelos seus filhos que serão portadores de presentes envenenados para a noiva, mas que possivelmente custarão a morte de seus filhos, provando a sua face heroica matando os inimigos de forma implacável. Medeia afirma que matando os filhos ferirá mais o coração do pai.

Mas mudo aqui meu modo de falar, pois tremo só de pensar em algo que farei depois: devo matar minhas crianças e ninguém pode livrá-las desse fim. E quando houver aniquilado aqui os dois filhos de Jáson, irei embora, fugirei, eu, assassina de meus muito queridos filhos, sob o peso do mais cruel dos feitos. Não permitirei, amigas, que riam de mim os inimigos! Terá de ser assim. De que vale viver? Já não existe pátria para mim, meu lar, nenhum refúgio nesta minha desventura. Fui insensata quando outrora abandonei o lar paterno, seduzida pela fala desse grego que, se me ajudarem os deuses, me pagará justa reparação em breve. Jamais voltará ele a ver vivos os filhos que me fez conceber, e nunca terá outros de sua nova esposa que – ah! Miserável! – deverá perecer indescritivelmente graças aos meus venenos! Que ninguém me julgue covarde, débil, indecisa, mas perceba que pode haver diversidade no caráter: terrível para os inimigos e benévola para os amigos. Isso dá mais glória à vida.

(EURÍPIDES, Medeia, 903-927)

O Coro, horrorizado, clama a Medeia pela preservação da vida dos filhos, cujo assassinato poderia custar seu asilo em Atenas, acreditando que a súplica dos filhos fará com que mude seus planos. Jasão vai ao encontro de Medeia e pede seu perdão, o qual é aceito desde

que peça a princesa para que seus filhos fiquem em Corinto³⁰ e levem presentes como forma de gratidão. Jasão se agrada das palavras de Medeia, afirmando aos filhos que age para garantir-lhes um melhor futuro.

O Coro lamenta a morte iminente da princesa e das crianças por causa da traição de Jasão e por ele ser incapaz de perceber os planos de Medeia. O Coro ainda nutre piedade e reconhece que a morte dos filhos também à atingirá no momento em que a princesa concordar com a permanência das crianças em Corinto aceitando seus presentes envenenados. Medeia se despede dos filhos, lamentando o crime que vai praticar, mas sucumbe ao poder do ódio.

Queridos filhos meus! Agora vos espera para meu desespero um mundo diferente, outra morada onde estareis eternamente sem vossa mãe! E me fazem partir, banida para uma terra estranha, sem haver podido colher as muitas alegrias que esperava de vós, antes de ver nossa felicidade, antes de vos haver levado ao matrimônio, de haver composto vosso leito nupcial e de acender as tochas rituais nas bodas!... Ah! Infeliz de mim! Que presunção a minha! Criei-vos, filhos meus, em vão, sofri em vão por vós, dilacerada nas dores atrozes do parto! Ah! Devo confessar – infornada! – que já depostei em vós muita esperança: que vós sustentáreis a minha velhice e, quando eu falecesse, vossas mãos piedosas me enterrariam (todas desejamos isso). Mas desvanecem-se esses doces pensamentos! Arrancada de vós, terei de suportar uma existência de amargura e sofrimentos. E nunca, nunca mais, vossos olhos queridos poderão ver-me! (Partirei para outra vida...) Ai de mim! Ai de mim! Por que voltais os olhos tão expressivamente para mim, meus filhos? Por que estas sorrindo para mim agora com este derradeiro olhar? Ai! Que farei? Sinto faltar-me o ânimo, mulheres, vendo a face radiante deles... Não! Não posso! Adeus, meus desígnios de há pouco! Levarei meus filhos para fora do país comigo. Será que apenas para amargar o pai vou desgraçá-los, duplicando a minha dor? Isso não vou fazer! Adeus, meus planos... Não! Mas que sentimentos são estes? Vou tornar-me alvo de escárnio, deixando meus inimigos impunes? Não! Tenho de ousar! A covardia abre-me a alma a pensamentos vacilantes. Ide para dentro de casa, filhos meus!

(EURÍPIDES, Medeia, 1161-1199)

O Coro exclama sobre a expectativa dos pais sobre os filhos e afirma que lhe parecem mais felizes aqueles que não tem filhos, antecipando o sofrimento dos envolvidos. O Mensageiro informa e narra a pedido de Medeia a morte do rei e de sua filha. Corifeu afirma que Jasão foi justamente castigado e tem piedade dela que retoma a intenção de matar as crianças. O Coro invoca à Terra e ao Sol como testemunhas no crime para com os filhos, lamentando que o ódio a tenha consumido e prevendo seus castigos.

Jasão chega para salvar os filhos dos parentes de Creonte, mas descobre que Medeia já os havia matado. Neste momento, acusa-a de acordo com sua condição de bárbara e selvagem, o que justificaria seus atos. Medeia afirma que o desrespeito dele para com ela foi a causa de seus atos e, com os cadáveres de seus filhos, assume uma posição divina reservada aos deuses.

³⁰ Corinto é uma cidade do município de Corinto, na unidade regional da Coríntia, na região do Peloponeso, na Grécia.

Neste momento, o Coro revela perplexidade diante dos desígnios dos deuses para os mortais, pois Jasão afirma que matando seus filhos, Medeia também o matou, mas ela já aparece por cima da casa voando num carro flamejante dado pelo Sol, levando os cadáveres de seus filhos.

Medeia - Porque tentas forçar e destruir as portas? Procurar os cadáveres e a criminosa? Poupa-te esta fadiga; e quiseres ver-me, estou aqui. Dize o que esperas. Tuas mãos, porém, jamais me tocarão. Este é o carro que o Sol, pai de meu pai, fez chegar até mim, para me proteger contra o braço inimigo. Jáson – Monstro! Mulher de todas a mais odiada por mim e pelos deuses, pela humanidade! Tiveste a incrível ousadia de matar tuas crianças com um punhal, tu, que lhes deste a vida, e também me atingiste mortalmente ao me privar dos filhos! E depois do crime ainda tens o atrevimento de mostrar-te ao sol e à terra. Tu, sim, que foste capaz de praticar a mais impiedosa ação! Tens de morrer! Hoje, afinal, recuperei minha razão, perdida no dia fatídico em que te trouxe de teu bárbaro país para uma casa grega, tu, flagelo máximo, traidora de teu pai e da terra natal! Lançaram contra mim os deuses um demônio sedento de vingança que te acompanhava, pois já tinhas matado teu irmão em casa antes de entrar em minha nau de bela proa. Foi este o teu começo. Logo te casaste com o homem que te fala e, depois de lhe dar dois filhos, imolaste-os às tuas bodas e ao leito nupcial. Jamais houve uma grega capaz de um crime destes, e eu te preferi em vez de outra. Para desespero meu fui aliar-me a uma inimiga, uma leoa e não uma mulher, ser muito mais feroz que os monstros mais selvagens. Mas, por que falar? Eu não te ofenderia nem com mil injúrias, tão insensível és! Dana-te, pois, infame, nojenta infanticida! Resta-me somente gemer curvado aos golpes deste meu destino. Não provei o sabor, sequer, das novas núpcias e não vou conviver com os filhos, pois perdi-os!

(EURÍPIDES, Medeia, 1502-1541)

3.3 – Medeias do Teatro Brasileiro

O resultado do sucesso de Medeia deve-se ao seu caráter complexo, demonstrando um olhar original de Eurípides sobre a tradição mitológica e literária. Estas narrativas mitológicas são atemporais e influenciadoras de uma sociedade marcada no âmbito da linguagem pela oralidade e mundo poético. A pretensão de serviço à comunidade, através da conservação da memória e do saber perpetuado no tempo e no espaço, fez chegar o Mito de Medeia ao mundo contemporâneo e à literatura brasileira, sendo registrado pelos dois volumes intitulados *Recepção dos Mitos Gregos na Dramaturgia Brasileira*, organizados por Joseane Prezotto, Orlando Luiz de Araújo e Renato Cândido da Silva (2021). Com base na contribuição destes autores, pensar o Mito de Medeia é adentrar no campo da criação, em que o “eu” necessita do “outro”.

Destas duas obras apresentadas, destacam-se os trabalhos de Júlia Araújo Borges, *A Contemporaneidade dos Mitos Gregos na Literatura Brasileira*; Ana Maria Soares Sukoski, André Eduardo Tardivo e Wilma dos Santos Coqueiro, *O Eterno Feminino em Medeia: Revisitação do Mito em Nós, Medeia (2003)*, de Zemaria Pinto; Marco Aurélio Rodrigues, *Um Novo Olhar Sobre a Insurgente Clássica: Revisitando Medeia em Mata Teu Pai*, de Grace

Passô; Denise Rocha, *Um Brado Feminista Contra a “Sevícia, Violência, Estupro e Morte”, em Medeia Negra (2018), de Márcio Marciano e Daniel Arcades.*

O teatro contemporâneo brasileiro apresenta uma experiência com o Mito de Medeia na obra *Nós, Medeia* (2003), de Zemaria Pinto, que consiste num espetáculo inspirado em Eurípides, colocando três mulheres em lugares e tempos diferentes com situações de abandono e desamparo: plano mítico; plano medieval; plano contemporâneo. O coro em *Nós, Medeia*, demonstra como o mito perpassou o tempo e o espaço e continua atual em toda a sociedade. A construção de três Medeias faz o leitor e espectador refletir sobre a vida de cada uma delas, suas semelhanças e diferenças.

No plano mítico, Medeia se aproxima muito da representação de Eurípides, marcada por uma postura enérgica e afastada do ideal feminino da época e até da contemporaneidade. No plano medieval, Medeia é associada à resistência e luta, em que a igreja legitimou a ascensão e permanência do patriarcalismo, o qual condena Medeia por possuir contornos maléficos e inocenta Jasão por seu um cidadão de bem. Aqui, Medeia continua sendo uma personagem extremamente forte, capaz de romper com os ideários de feminilidade e maternidade. No plano contemporâneo, Medeia surge como símbolo de resistência feminina frente à dominação masculina, desconstruindo a imagem da mulher pura e submissa. A fúria da Medeia contemporânea, como no plano mítico, recai no fato dela ser o esteio familiar e ser quem impulsiona o marido para o conhecimento e prosperidade, além de denunciar o cerceamento às suas atividades. Por tudo isso, Medeia nos traz discussões às mulheres ainda necessárias para a desconstrução do mundo patriarcal.

Já em *Mata teu pai*, de Grace Passô (2017), vivencia-se um drama que expõe a situação de Medeia que vive com os filhos expatriados, relatando a crueldade e a dor da mulher desamparada e largada à própria sorte com os filhos. *Mata teu pai* percorre o circuito Sesc de Teatro em 2017, ganhando fôlego em 2020 com a pandemia do Covid-19 com a série “Em casa com o Sesc”, discutindo patriarcado, xenofobia e feminismo.

Segundo a análise de Rodrigues (2001), em *Mata teu pai*, a personagem Medeia inicia seu relato de compaixão com as mulheres de seu convívio. Além disso, ela está doente e precisa da ajuda dos outros imigrantes, registrando a conjuntura da guerra através da inquietação, desesperança e desassossego. Desta forma, Medeia faz com que o espectador se questione sobre aquela mulher e a sua história com base na postura do marido, dos homens e sua vivência entre mulheres estrangeiras relacionadas com a maternidade. O fato de Medeia estar amamentando, coloca a personagem no papel de força motriz, cujo denominado “A Cadela”, acaba por tornar Medeia ainda mais agressiva e evidencia seus conflitos na aceitação do novo casamento do marido, pois teme pela aprovação dos filhos.

Diferente de Eurípides, cuja vingança inclui Creusa e seu pai, Medeia não quer se calar diante da sociedade machista e nem se fechar diante de um mundo que consome suas energias e existência. No fim do espetáculo, Medeia fala da nova namorada do marido, enfatizando o fato de ter sido sua empregada, ser negra e, atualmente, ser a prefeita da cidade. Grace Passô, com sua Medeia, expressa a relação entre opressor e oprimido, em que Medeia utiliza as características físicas e a posição atual para desmerecer o outro. Nota-se uma mudança no olhar sobre Medeia a partir de leituras mais feministas no início do século XXI, pois *Mata teu pai* pertence a uma nova gama de representações que debatem o feminismo, afirmação social da mulher com práticas de respeito, baseado no presente marcado por muitas denúncias de abuso sexual, revelando a atualidade das heroínas gregas no mundo contemporâneo.

Medeia é evocada na mitologia grega como uma feiticeira pela atriz, cantora e performance Márcia Lima Gomes na construção de forma coletiva da *Medeia Negra*, que denuncia o racismo e o machismo numa encenação da peça musical em 2018. Segundo Rocha (2021), *Medeia Negra* inicia com a protagonista confessando seu crime diante do baobá, árvore de origem africana com dimensão mítica, revelando no decorrer do espetáculo uma visão geral da exploração dos marginalizados, como também uma visão particular do crime e aprisionamento na experiência com outras detentas que juntas lutam contra o patriarcado. As características de um quadro de desgraça social são apresentadas, em que a mulher assume status de mãe, assassina e aprisionada, além da vulnerabilidade das mulheres encarceradas, muitas das quais vítimas do machismo ou do amor masculino. A protagonista de *Medeia Negra* acaba por humanizar as mulheres no sistema carcerário brasileiro.

Aprisionada pelo assassinato, *Medeia Negra* troca ideias com as companheiras de cárcere, tentando explicar e justificar o infanticídio praticado. *Medeia Negra* diz reconhecer as pessoas que compreenderiam suas faltas como as prisioneiras do sistema escravocrata, pois, ao rejeitar seus filhos, pratica a solidariedade com as pessoas anônimas e massacradas. Como líder feminina e organizadora das mulheres, *Medeia Negra* organiza as mulheres na luta contra todo tipo de opressão, convocando as mães e as outras mulheres para a transformação da sociedade patriarcal. *Medeia Negra* combate o sufocamento feminino com diálogo ou morte na luta contra o patriarcado, cruzando a mitologia dos orixás e o feminismo negro com o corpo bárbaro e atemporal. A morte, neste cenário social e teatral, surge como transformação e reconstrução, não como fim da vida.

3.3.1 – Medeia de Chico Buarque e Paulo Pontes

As preocupações fundamentais da peça *Gota d'água*, de Chico Buarque e Paulo Pontes, estavam centradas na experiência capitalista que adquiriu um trágico dinamismo com o milagre

econômico, provocando uma brutal concentração de renda. A condição necessária para a implantação deste capitalismo brasileiro é a gestão do autoritarismo, o qual era legitimado pela classe média que se beneficiava. O Brasil, neste contexto, sempre foi dependente e dividido entre uma cultura elitista e outra popular. Outra marca constatada foi a existência de uma tradição de rebeldia nos setores intelectuais ligados à pequena burguesia brasileira. Este sistema capitalista não coopta todos, mas atrai os mais capazes, necessitando de um estado mais aberto no momento em que assimila os focos de rebeldia. *Gota d'água* é um reflexo dessa sociedade brasileira.

Gota d'água, a tragédia, é uma reflexão sobre esse movimento que se operou no interior da sociedade, encurralando as classes subalternas. É uma reflexão insuficiente, simplificadora, ainda perplexa, não tão substantiva quanto é necessário, pois o quadro é muito complexo e só agora emerge das sombras do processo social para se constituir como traço dominante do perfil da vida brasileira atual. De tão significativo, o quadro está a exigir a atenção das melhores energias da cultura brasileira; necessita não de uma peça, mas de uma dramaturgia inteira. Procuramos, pelo menos, diante de todas as limitações, olhar a tragédia de frente, enfrentar a sua concretude, não escamotear a complexidade da situação com a adjetivação raivosa e vã.

(BUARQUE & PONTES, 1975, p. 8)

Segundo Buarque (1975), o sumiço do povo da cultura produzida no Brasil consiste numa das preocupações da peça *Gota d'água*, pois o povo consiste na única fonte de identidade nacional. O contato entre a classe subalterna e a intelectualidade permite que esta se sinta também como povo, cuja aliança promoveu a face mais criativa da cultura brasileira. A partir do ano de 1964, o autoritarismo e a modernização interromperam o processo cultural de aliança entre o povo e os intelectuais, gerando uma lenta e necessária reaproximação através do teatro brasileiro. Desta forma, *Gota d'água* apresenta-se como uma tragédia da vida brasileira, em que a palavra deixou de ser o centro do acontecimento dramático, justamente no período da crise do teatro brasileiro. Temos uma necessidade da palavra voltar ao centro do fenômeno dramático e, por isso, *Gota d'água* é escrita em versos para reaproximar o teatro brasileiro do povo brasileiro.

Montagem original de *Gota d'água* em dezembro de 1975.

Elenco:

Joana – Oswaldo Ferreira; Creonte – Oswaldo Loureiro; Egeu – Luiz Linhares; Jasão – Roberto Bonfim; Alma – Bete Mendes; Corina – Sônia Oiticica; Cacetão – Carlos Leite; Nenê – Isola Cresta; Estela – Norma Sueli; Zaíra – Selma Lopes; Maria – Maria Alves; Boca Pequena – Oberto Rônei; Amorim – Isaac Bardavi; Xulé – Geraldo Rosas; Galego – Angelito Melo.

Coreografia: Luciano Luciani.

Cenários e figurinos: Walter Bacci.

Produção: Casa Grande.

Direção Geral: Gianni Ratto.

Gota d'água

Quatro mulheres estendem roupa e uma quinta chega atrasada, sendo recebida com ansiedade pelas vizinhas que passam a conversar e emitirem opinião sobre a vida de Joana: “é bem mais mulher do que muito macho”; “é como o diacho”; “a culpa é do muquirana Jasão”; “além da pobre Joana ainda tem as crianças que brincam no esgoto como dois abortos”. Na sequência, afirmam que todos estão falando do casamento de Jasão com Alma, filha de Creonte, destacando a preparação de uma festança.

Xulé e Egeu conversam sobre as dificuldades de cumprir com a prestação da casa e explicam a matemática de como a dívida nunca se paga, chegando a conclusão de que todos estão como eles e que a solução passa por uma conversa com Creonte. Egeu afirma que fica provado que é demais a prestação e que seu Creonte não tem solução, por isso deve ficar quieto ou mandar toda gente embora, já que a prestação da casa é uma cobrança exagerada.

Nenê afirma que Joana não devia ter casado com homem mais novo, pois o velho marido dava-lhe de tudo. Já Corina, afirma que Joana seguiu o coração e deu de tudo, mas que agora está sendo deixada. No entanto, defendendo Jasão, Xulé afirma que ele está certo, que é bom menino, que sabe o que é necessidade para se casar novamente. Zaíra afirma que se não fosse Joana a dá a mão, ele seria um pobre diabo inofensivo. Já Amorim, afirma que ele tá certo e que qualquer um venderia até os seus para sair da merda.

Alma afirma que vai cuidar de seu noivo que tem de se entregar à felicidade, o qual responde afirmando que Joana foi boa para ele e que não queria deixar de levar para a casa nova a alegria, seus filhos e tudo que fazia sentido a vida inteira no seu fim de mundo, pois tudo isso serviu de inspiração para o samba Gota d'água, incluindo os carnavais e tudo que chacoalhava em seu coração. Creonte diz a Jasão que paga para seu samba tocar nas rádios, além de ajudar toda a comunidade e que, por isso, vai lhe ensinar a cartilha da filosofia do bem sentar. Neste momento, o locutor do rádio afirma que o samba Gota d'água está na boca da cidade inteira e é sucesso nacional, pois caiu no gosto da multidão e assim vai pegar no carnaval.

Joana indaga as comadres se não é melhor as crianças dormirem para sempre em sono inocente do que perder a infância pro resto da vida.

Joana – (Uma melodia sublinha a fala de Joana). Só agora há pouco, depois de tanto tempo acordados, finalmente os dois conseguiram adormecer. Depois de tanto susto, como por encanto, o rostinho deles voltou a ter não sei não... Parece que de repente, no sono, eles encontram novamente a inocência que estavam pra perder. Olhando eles assim, sem sofrimento, imóveis, sorrindo até, flutuando, olhando eles assim, fiquei pensando: podem acordar a qualquer momento. Se eles acordam, minha vida assim do jeito que ela tá destrambelhada, sem pai, sem pão, a casa revirada, se eles acordam, vão olhar pra mim. Vão olhar pro mundo sem entender. Vão perder a infância, o sonho e o sorriso pro resto da vida... Ouçam, eu preciso de vocês e vocês vão compreender: duas crianças cresceram pra nada, pra levar bofetada pelo mundo, melhor é ficar num sono profundo com a inocência assim cristalizada. (Orquestra encerra.)

(BUARQUE & PONTES, 1975, p. 58-59)

Joana afirma as suas comadres que não é mulher para sambarem na sua caveira.

Joana – Ninguém vai sambar na minha caveira. Vocês tão de prova: eu não sou mulher pra macho chegar e usar como quer, depois dizer tchau, deixando poeira e meleira na cama desmanchada. Mulher de Malandro? Comigo, não. Não sou das que gozam com a submissão. Eu sou de arrancar a força guardada cá dentro, toda a força do meu peito, pra fazer forte o homem que me ama. (...) Você também, Jasão, vê se escuta. Eu descubro um jeito de me vingar...

(Buarque & Pontes, 1975, p. 59-60)

Egeu alerta Jasão para não cair na autossuficiência e ter cuidado com a máscara, recebendo como resposta que tem se juntado gente pra não pagar a prestação, não por necessidade, mas sim de caso pensado. Jasão diz a Egeu que foram contar a Creonte que é ele que incentiva as pessoas pra não pagarem a prestação, mas escuta que deveria trabalhar consertando o rádio pra pagar o leite que ele está dando pra seus filhos se alimentarem.

Egeu explica para Jasão que ele conhece a realidade de toda da vila e ele responde que do lado do seu Creonte pode ser uma ponte para ajudar as pessoas da vila em dificuldade na hora de pagar a prestação. Egeu diz a Jasão que ele não pode se equilibrar entre os dois lados e que comece resolvendo o problema do não pagamento do apartamento de Joana. Jasão pede para Egeu falar com o pessoal da vila voltar a pagar a prestação, mas ouve que ele mesmo é que deveria conversar com o pessoal. Amorim diz que samba e futebol é a maneira do brasileiro arranjar lugar ao sol e afirma que Jasão tem os dois, mas acabou mudando com as pessoas da vila que já não sabem onde encontrá-lo. Xulé diz a Jasão que o pessoal ia procurá-lo pra falar que ninguém tá podendo pagar as prestações.

Egeu – Conhece, pois é, conhece todos neste lugar. Zazueira, Cazuzza, Xulé, Amorim e Dé. Toda essa gente, você mesmo, ainda tá lembrado? Todos dando duro no batente a fim de ganhar um ordenado mirradinho, contado, pingado... Nisso aparece um cara sabido com um plano meio complicado pra confundir o pobre (...): casa própria pela bagatela de dez milhões, certo? Dez milhões aos poucos, parcela por parcela, umas

cento e tantas prestações. Bem, o trouxa fica fascinado... Passa a contar tostão por tostão, se vira pra tudo quanto é lado, que ter casa própria é uma ambição decente. Então ele pega, sua, deixa até de comer... Livra cem, e, vamos dizer, dorme na rua, larga a cachaça e não vê mais nem futebol. No fim do mês tá dando pra juntar as cem pratas sagradas. Muito bem. O tempo vai passando e lá vem as taxas, (...) de juros, correção monetária e não sei mais lá quanto por cento... tudo aumenta, menos a diária... Um ano depois, quando o jumento juntou cem contos pra prestação vai ver que, com todos os aumentos, os cem cruzeirinhos já não dão: a prestação subiu pra trezentos... Passam seis meses e vai além, sobre pra quatrocentos e tanto... Mas como, se o cara ficou sem comer pra sobrar cem? E no entanto o jumento é teimoso, ele bate com a cabeça pra ver se a titica do salário aumenta, faz biscate, come vidro, se aperta, se estica, se contorce, morde o pé, se esfola, se mata, põe a mulher na vida, rouba, (...), pede esmola e vai pagando a cota exigida... Quando ele vê, conseguiu somar cinco milhões redondos, portanto metade do total a pagar. Mas aí, pra seu tremendo espanto, descobre que então passa a dever dezoito milhões e novecentos. O jumento diz: não pode ser! Já fiz metade dos pagamentos. Paguei cinco, devo cinco. Vê aí, faz as contas, vê se pode, inventa outra lógica, você... Pois pode, amigo, o cara se (...) morrendo um bocadinho por mês... Quem ia ficar pagando até mil novecentos e oitenta e seis só para no ano dois mil, isto é, se parar. Enfim, o desgraçado, depois de tanta batalha inglória, o corpo já cheio de pecado, inda leva nota promissória pro juízo final.

(BUARQUE & PONTES, 1975, p. 70-72)

Estela questiona se Jasão ainda conhece pobre e diz que tem dois meninos procurando pai na esquina e que, por isso, pede para Amorim pendurar a comida que foi pegar pra Joana na conta dele, já que virou gente de bem e pode ficar de conversa no botequim. Jasão diz que vai ver os filhos, mas Joana afirma que ele não irá vê-los e que não teria coragem de ir na sua casa. Jasão diz a ela que está bonita e ainda moça, podendo assim encontrar outra pessoa da mesma faixa de idade ou até voltar para seu marido, mas também diz que nunca esquecerá dela e dos meninos.

Jasão – (Gritando:) Mulher, para. Deixa eu falar... (tempo) Você sabe... eu não tenho cara pra chutar vocês pra corner... E sacanagem que eu não vou fazer. Mas também veja o meu lado. Cedo ou tarde a gente ia ter que separar. Quando eu te conheci, tava pra completar vinte anos, não foi? Eu nem tinha completado. Você tinta trinta e quatro mas era bem conservada, a carroceria, bom molejo e a bateria carregada de desejo. Então não queria saber de idade, e nem quero saber, por que pra mim quem gosta, gosta e o amor não vê documento nem certidão. Só que dez anos se passaram desde então e a diferença, que mal nem se via, a bosta do tempo só faz aumentar. Vou completar trinta e você tá com quarenta e quatro, agora. É claro que, daqui pra frente, cada hora do dia só vai servir pra nos separar. E quando eu estiver apenas com quarenta e cinco anos, na força do homem, seguro de mim, vendendo saúde, moço e maduro, você vai ter seus cinquenta e nove, sessenta, exausta, do reumatismo, da menopausa, da vida. E vai controlar ciúme, rancor, vai aguentar a dor de corno, o mau humor? Ou quer que eu também fique velho, só por causa da tua velhice?

(BUARQUE & PONTES, 1975, p. 91-92)

Joana chama Jasão de gigolô, mas é agredida por ele que reafirma o direito de ver os filhos, mas como resposta escuta que os filhos não são seus. Como reação, ele bate a cabeça dela contra a parede, afirmando que a deixou porque não gosta dela, momento no qual ela clama por vingança, pois estão rindo dela, mas só não podem rir dos seus filhos, testemunhas de uma mulher feliz já ter existido e também de uma mulher desesperada que só espera a vingança.

Joana chama em ritual contra Jasão e Alma que passa a ter dor de cabeça e fica desconfiada, pois a outra vive enfiada em terreiro. Jasão diz que confia mais em remédio, mas escuta que ela não fala de alma de outro mundo e sim de coisa concreta, pois Joana tá falando em praça pública que quer a morte deles. Alma diz a Jasão que ela sempre está entre eles, pedindo que case por inteiro ou é melhor nem casar.

Creonte diz a Jasão que não aguenta mais sua ex-mulher ficar xingando e fazendo movimento contra ele, afirmando que não a quer mais na vila. Jasão responde que ele precisa produzir uma esperança no povo de vez em quando pra poder começar tudo de novo, solicitando melhorias com parte dos lucros das prestações e o perdão da dívida antiga, recomeçando a contar só de agora em diante. Continua falando que quando as pessoas se acalmarem com a benfeitoria, aí é hora de aumentar a taxa para compensar os gastos, mas seu futuro sogro recusa o plano e decide que vai resolver por conta própria, pedindo novamente que ele fale com Joana pra sair do bairro, prometendo cuidar financeiramente dos seus filhos e afirmando que é um cara positivo, que vai dá um bom executivo e um ótimo patrão.

Egeu pede para Joana parar de fazer provocação que isso não vai dá em nada, ouvindo como resposta de que não tem ninguém que a faça ficar calada. Egeu pede que finja que esqueceu e lute ao lado de todos da vila que pagam as prestações e pare de avançar sozinha para não ser esmagada, mas ela afirma que é o ódio que sente que a liga à vida.

Corina diz que Creonte quer botar Joana pra fora e Egeu pede a Boca que diga a quem tiver interesse que ela tá quieta em seu lugar e pede que a deixem em paz, pois seu lugar é sagrado. Jasão pede que arrume outro lugar pra morar e afirma que tenta a solução de mudança pra que Joana e os meninos não passem privações, ofertando uma pensão, mas recebe uma negativa com relação a oferta de dinheiro.

Joana afirma que fez de Jasão menino um homem e que agora mudou de lado e anda com Creonte, mas ouve dele que se fez sozinho e que sua ajuda é caminho de vai e vem na vida de marido e mulher, afirmando que deu o melhor de sua juventude. Joana diz que amor de hora marcada não vale de nada e ele afirma que se separa dela por querer sossego e a tranquilidade de Alma. Joana diz que por se afastar de seu povo ele não conseguiria mais fazer samba como Gota d'água, amaldiçoando-o e toda sua descendência.

Corina diz que Joana precisa de ajuda de todos, mas escuta que ela que não precisa de ajuda de ninguém e que, além disso, promete que vai fazer estrago na vida dele antes de a mandar embora. Egeu pede a Joana que vá pra casa e diz que ela não está só, falando para todos que não podem deixar acontecer que Creonte a coloque pra fora com base legal num contrato antissocial, firmando um acordo com todos.

Egeu – Não pode porque é suicídio. Se a gente deixar Creonte jogar calmamente essa mulher na rua, o despejado amanhã pode ser você. Você, Você. Tá certo, Joana tratou mal o locador. Problema pessoal, não interessa a razão e o porquê. Mas ninguém pode viver num lugar pelo qual pagou mais do que devia e estar dependendo da simpatia de um cidadão pra conseguir morar tranquilo. Não. O seu chão é sagrado. Lá você dorme, lá você desperta, lá você pode andar nu, cagar de porta aberta, lá você rir, fica calado, lá você pode tanto querer bem quanto querer mal a qualquer mortal. Você é papa, rei, deus, general, sem ter que depender de “Seu” ninguém. E já que todo mundo quer falar com Creonte sobre essa prestação que nunca acaba, por que não, então, ir logo lá duma vez pra matar os dois assuntos? Vamos...

(BUARQUE & PONTES, 1975, p. 196-197)

Creonte passa a cadeira para Jasão e diz que chegou a hora de sua empresa cumprir sua função social de fazer melhorias no prédio, falando para todos que perdoa as prestações atrasadas. Creonte recusa discutir o despejo de Joana alegando que é assunto pessoal e diz que os benefícios dados são uma forma de comemorar o casamento de Jasão com Alma, oferecendo emprego às mulheres do prédio na preparação da indústria das bodas de casamento. Egeu diz a Joana que não crê que o pessoal vá mesmo deixar que ela seja despejada, mas diz que se de fato ocorrer, ela e os filhos podem ficar na casa dele e Corina.

Creonte chega com os guardas da polícia para expulsar Joana da vila, mas ela pede mais um dia para saber pra onde ir, sendo atendida no seu pleito, mas recebe a ameaça de ter tudo quebrado caso não cumpra o acordo. Joana diz que um dia era mais do que precisava, para aplacar sua agonia e pede a Corina pra chamar Jasão, pois sua dor já está passando.

Joana pede o perdão de Jasão, afirmando que ele tem uma amiga que quer vê-lo feliz. Jasão então pede que lhe conceda o favor de poder visitar seus filhos sempre que tiver vontade e pede para despedir-se dos filhos, afirmando que as crianças não serão esquecidas. Joana pede para que ele fique com os filhos enquanto ela se organiza melhor e avisa que os meninos antes da festa de casamento vão na casa dele e Alma para dar-lhe um presente, pois tudo está na natureza e em movimento.

Joana pede aos filhos que levem o presente para Alma provar, beijem o pai e voltem para eles comemorem juntos e mastigar a eternidade. Para isso, pede a Corina que leve os meninos ao casamento, mas Creonte impede que entreguem o presente e ordena que os leve de volta. Corina conta que não foi permitida a entrega do presente pelos meninos que foram

mandados embora da festa por medo de seu feitiço. Egeu aparece com o corpo de Joana e Corina com os corpos dos meninos e os colocam diante de Jasão e Creonte.

Joana – Tem comida, vem... Isso é o que o Senhor quer? (Abraça os filhos profundamente um tempo.) Meus filhos, mamãe queria dizer uma coisa a vocês. Chegou a hora de descansar. Fiquem perto de mim que nós três, juntinhos, vamos embora prum lugar que parece que é assim: é um campo muito macio e suave, tem jogo de bola e confeitaria. Tem circo, música, tem muita ave e tem aniversário todo dia. Lá ninguém empurra ninguém, meus amores. Não chove nunca, é sempre primavera. A gente deita em beliche de flores, mas não dorme, fica olhando as estrelas. Ninguém fica sozinho. Lá não dói, lá ninguém vai nunca embora. As janelas vivem cheias de gente dizendo oi. Não tem susto, é tudo bem devagar. E a gente fica lá olhando o sol. Tem sempre um cheirinho de éter no ar, a infância perpetuada em formol. (Dá um bolinho e põe guaraná na boca dos filhos.) A Creonte, a filha, a Jasão e companhia vou deixar esse presente de casamento. Eu transfiro pra vocês a nossa agonia porque, meu Pai, eu compreendi que o sofrimento de conviver com a tragédia todo dia é pior que a morte por envenenamento.

(BUARQUE & PONTES, 1975, p. 204-206)

3.3.2 – Medeia de Rudinei Borges

Uma antologia de peças teatrais de grande sucesso de público escrita, encenada e vista por negros caracterizam a antologia denominada *Dramaturgia Negra*, organizada por Eugênio Lima e Júlio Ludemir e publicada pela Fundação Nacional de Artes no ano de 2018. Mais do que o favelado, o negro tem sido aliado dos processos de legitimação cultural no país, sendo as periferias brasileiras como seus espaços sociais de vida, luta e resistência. Com base no *Black Money*, dinheiro negro, este público vem priorizando as montagens teatrais desse gênero.

Essa antologia da dramaturgia negra num país de mais de 50% de negros representa a primeira geração de intelectuais e artistas afrodescendentes filhos das ações afirmativas do século XXI, os quais exercem seu direito de narrar sua própria história. Este material é organizado na contramão da história oficial, sendo embasado na memória da ancestralidade negra estilhaçada pela diáspora. O trabalho é formado por 16 vozes negras de todas regiões do país, consistindo numa malha poética e, portanto, política, revelando uma nova cartografia da subjetividade do negro e suas formas de narrar. Desta antologia dramática negra, passamos a acompanhar *Medea Mina Jeje*, uma obra de Rudinei Borgens dos Santos.

Medea Mina Jeje é o poema-pranto de uma mulher negra, escravizada na Vila Rica de Nossa Senhora de Pilar de Ouro Preto, nas Minas Gerais do século XVIII. O suplício materno que se desvela na peça configura uma espécie de canto, uma oração que narra, em vozeio, o sacrifício do menino Age no trabalho penoso e aterrador das minas de ouro que moveram a economia do Brasil durante séculos, desmantelando vidas inteiras num genocídio silencioso que marca, a ferro e fogo, a história do país com o signo da violência.

(SANTOS, 2018, p. 272)

A fricção de Medeia, de Eurípides, e Mina Jeje, de Rudinei Borges, é a base desta obra poética e histórica, revelando uma Medeia que sabe o que faz e tem consciência de suas motivações. *Medea Mina Jeje* grita contra a condição de opressão e busca pela liberdade, mesmo que signifique o sacrifício do filho. Esta liberdade surge como imagem metafórica de um mar revolto, em que *Medea Mina Jeje* reflete a resistência de negros e negras, pois a peça adentra as mazelas do Brasil contemporâneo de dissimulação e enlaçamento pelo conservadorismo.

Medeia reverencia um galho suspenso como altar ancestral dos Voduns que venera. Age, nome do menino, significa Vodum Caçador, deus da mata, que tem os animais sob seu controle. A mãe de Age revela que veio de longe, do outro lado das colinas e do outro lado do mar revolto, Dahomé. Medeia afirma que se ele correr muito nunca mais vai entrar na mina e nunca mais vai apanhar, passar sede, pois vai plantar, se banhar, brincar e crescer homem alto.

Medeia, como nome da mãe do menino Age, revela-se preta e escravizada na Vila Rica de Ouro Preto que não precisa de ouro, nem de pedra preciosa, pois corre no campo procurando ervas que cura aleijões. Medeia e outras negras parem meninos até que o dono da mina tenha muito ouro.

Age, meu filho. Erva na boca de Age. Medea põe erva na boca de Age. Meu menino me olha. Um instante. Meu menino me olha firme. Corre firme dentro de si. Meu menino mastiga erva. Engole campo rupestre meu menino. Menino amarrado na boca da mina. Meu menino morre no meu colo. Bicho sem vida. Age. Medea grita. Age. Medea preta. Escravizada e preta na Vila Rica de Nossa Senhora de Pilar de Ouro Preto. (...) Age. É nome do meu menino. Age digo. Digo Age toda manhã, em sussurros. Repara fresta no teto, Age. Madeira é dura, mas range, porque aqui, acima do porão, passos são duros. Repara a fresta na parede de taipas. Avista fiapo de luz, Age. É lá fora, menino. Há colinas tantas lá fora. Campo rupestre lá fora. Grão de terra. Prato pequeno de estanho cheio de sal. Miúdo grão de terra, Age. Miúdo como menino miúdo. Rastros de terra estrangeira. Mãe não é daqui, Age. Mãe nasceu ao longe. Doutro lado das colinas. Aqui abrem vales estreitos e profundos. Chão pedregoso. Vista é rude aqui. Chove tanto... Houshe Age mi.

(SANTOS, 2018, p. 385-388)

3.4 – Medeias de ontem, de hoje e de sempre: uma proposta de história temática

É notável o crescimento da pesquisa científica cujo objeto de estudo consiste no ensino e na aprendizagem da história, valorizando a cultura escolar, os saberes e as práticas educativas de diversos locais e agentes, além da noção de que ensinar história não é repetir a academia, mas uma produção escolar de saberes. Neste contexto, as culturas escolares, dotadas de especificidades, mantêm laços e diálogos com outros espaços culturais.

Hoje em dia, muito em função de toda reflexão teórico-metodológica do ProfHistória, além, é claro, de todo engajamento político-pedagógico de professores e alunos desse programa, o ensino de história é visto como produtor de conhecimento histórico em todas as suas condicionantes epistemológicas. Claro que este ensino de história dialoga com o conhecimento histórico produzido na academia, mas não só, pois mantém diálogo com todos os agentes econômicos, sociais, políticos e culturais que interferem na escola, especialmente no ensino de história.

Em diferentes momentos da história do Brasil é possível dimensionar a preocupação do Estado com a institucionalização dos currículos e programas de história para a educação básica. Nesse contexto, a história ensinada é sempre fruto de uma seleção de sujeitos históricos situados socialmente, assim como o currículo não é um mero conjunto neutro de conhecimentos escolares. Desta forma, pensar a história no currículo da educação básica requer concebê-la como conhecimento e prática social em permanente reconstrução, campo de lutas de processo inacabado.

A proposta de uma história temática pretende estabelecer um aprofundamento teórico e metodológico em contraposição a periodização linear e tradicional da história contida nos livros didáticos na atualidade, fato comprovado pelas avaliações do PNLD, segundo Silva e Fonseca (2010). Desta forma, pretende-se trabalhar com o debate sobre a identidade feminina em suas múltiplas perspectivas, propondo um trabalho para além do livro didático e do currículo oficial, estabelecendo um contato com a história de vida dos alunos.

A despeito da força e do poder diretriz dos currículos prescritos, precisamos atentar para o fato de que as disciplinas não são meros espaços de vulgarização de saberes, nem tampouco de adaptação, transposição das ciências de referência, mas são produtos dos espaços, das culturas escolares e mesmo inclusivas. Os professores têm alguma autonomia ante as demandas do Estado, da sociedade e dos meios de comunicação; assim, podem questionar, criticar, subverter os saberes e as práticas no cotidiano escolar. Perpassando os currículos prescritos e os vividos nas aulas de História há diversas mediações entre os sujeitos (alunos e professores), saberes de diferentes fontes (livros didáticos, fontes de época, imprensa, textos, filmes, literaturas e outros), práticas institucionais, burocráticas e comunitárias em contextos muito diferenciados.

(SILVA & FONSECA, 2010, p. 29-30)

Professor: Clécio Francisco de Albuquerque Silva

Disciplina: História

Público alvo: 9º ano do Ensino Fundamental

Nº de aulas: 25 aulas de 45 min. Essa quantidade de aulas pode ser questionada como algo impossível de ser atingindo diante do cumprimento obrigatório dos conteúdos curriculares. No

entanto, trabalhando na rede pública de ensino, temos uma maior liberdade de atuação pedagógica e, por tanto, podemos trabalhar com uma proposta temática e, não simplesmente, ter de cumprir uma proposta de história linear com base em conteúdos engessados. Outrossim, também podemos trabalhar de forma interdisciplinar com outras áreas de conhecimento, permitindo a emergência de projetos temáticos que envolvam um maior número de professores, incorporando suas experiências de vida e lida pedagógica nas suas disciplinas escolares. Na Rede Estadual de Ensino da Paraíba, temos o Prêmio Escola de Valor, em que as escolas são premiadas por projetos de intervenção pedagógica desenvolvidos durante o ano letivo. Desta forma, vislumbramos, aqui, uma possibilidade de aplicação de nossa dissertação como produto do ProfHistória-UFPB na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professora Maria Geny de Sousa Timóteo, promovendo a problematização da cultura de violência e construção de uma cultura de paz.

TEMA: Identidade Feminina em Perspectiva

TÍTULO: A complexidade feminina da Antiguidade Clássica ao Brasil Contemporâneo através do Mito de Medeia e do Teatro do Oprimido

HABILIDADES BNCC:

A proposta de história temática começa questionando as habilidades definidas na Base Nacional Curricular Comum, pois só destacam o tema do feminino de forma direta nas habilidades EF06HI16 “Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais” e EF09HI26 “Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas”. Na habilidade do 6º ano, coloca a mulher em cena no mundo antigo e medieval, já no 9º ano, apresenta a mulher no contexto da violência sofrida por populações marginalizadas. As outras habilidades apresentadas aqui tratam do tema da cidadania, diversidade, participação política, inclusão, exclusão, democracia, tanto no mundo antigo quanto no Brasil do século XX e XXI, ou seja, são habilidades em que o tema do feminino e das mulheres pode ser abordado de forma transversal a depender da postura do professor de história.

EF06HI12: Associar o conceito de cidadania à dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia e Roma antigas;

EF09HI08: Identificar as transformações ocorridas no debate sobre as questões da diversidade no Brasil durante o século XX e compreender o significado das mudanças de abordagem em relação ao tema;

EF09HI09: Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais;

EF09HI23: Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate à diversas formas de preconceito, como o racismo;

EF09HI24: Analisar as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais, identificando questões prioritárias para a promoção da cidadania e dos valores democráticos;

EF09HI25: Relacionar as transformações da sociedade brasileira aos protagonismos da sociedade civil após 1989.

OBJETIVOS

Geral: Identificar as formas como o feminino é representado, fazendo uma ponte entre o passado do mundo antigo e o presente brasileiro.

Específicos: Destacar a complexidade da identidade feminina que assume diversos papéis sociais no mundo antigo e contemporâneo; identificar a forma como a identidade feminina é abordada nas personagens das tragédias gregas; perceber a relação entre os arquétipos das deusas gregas e mulheres contemporâneas; problematizar a identidade feminina na atualidade através do Mito de Medeia e do Teatro do Oprimido.

CONTEÚDOS

Identidade Feminina; Teatro Grego; Mitologia Grega; Mito de Medeia; Arquétipos Femininos; Mulheres contemporâneas; Teatro do Oprimido; Cidadania em ação.

RECURSOS DIDÁTICOS E ESPAÇOS DE PRODUÇÃO

Laboratório de Informática, Sala de Aula, Anfiteatro, computador, som, celular, material impresso.

Aula 1e 2 – Identidade Feminina

Para entender como a identidade feminina está posta na atualidade, optamos pela análise da letra da música “Mulheres de Atenas”, uma composição de Chico Buarque e Augusto Boal, no ano de 1976, para a peça teatral de Boal intitulada *Lisa, a Mulher Libertadora*. Foi

lançada oficialmente no álbum *Meus Caros Amigos*, em pleno Regime Militar no Brasil. Também apresentamos o documento histórico do parecer de censura desta música pelo Serviço de Censura de Diversões Públicas em 1976.

Atividade

No laboratório de informática os alunos poderão acessar a internet para assistir no site youtube um vídeo com o áudio da Música Mulheres de Atenas e uma série de imagens pictográficas do contexto da Antiguidade Clássica. Também poderão acessar o site Wikipédia para analisar o documento histórico do parecer de censura sob guarda do Arquivo Nacional. Por último, poderão acessar a letra da música.

Links:

https://www.youtube.com/watch?v=MabbVn0Rlv4&list=RDMabbVn0Rlv4&start_radio=1

https://pt.wikipedia.org/wiki/Mulheres_de_Atenas#/media/Ficheiro:Parecer_da_censura_da_m%C3%BAsica_Mulheres_de_Atenas,_de_Chico_Buarque.tif

<https://www.letras.mus.br/chico-buarque/45150/>

Mulheres de Atenas

Mirem-se no exemplo

Daquelas mulheres de Atenas

Vivem pros seus maridos

Orgulho e raça de Atenas

Quando amadas, se perfumam

Se banham com leite, se arrumam

Suas melenas

Quando fustigadas não choram

Se ajoelham, pedem imploram

Mais duras penas; cadenas

Mirem-se no exemplo

Daquelas mulheres de Atenas

Sofrem pros seus maridos

Poder e força de Atenas

Quando eles embarcam soldados
Elas tecem longos bordados
Mil quarentenas
E quando eles voltam, sedentos
Querem arrancar, violentos
Carícias plenas, obscenas

Mirem-se no exemplo
Daquelas mulheres de Atenas
Despem-se pros maridos
Bravos guerreiros de Atenas

Quando eles se entopem de vinho
Costumam buscar um carinho
De outras falenas
Mas no fim da noite, aos pedaços
Quase sempre voltam pros braços
De suas pequenas, Helenas
Mirem-se no exemplo
Daquelas mulheres de Atenas:
Geram pros seus maridos
Os novos filhos de Atenas

Elas não têm gosto ou vontade
Nem defeito, nem qualidade
Têm medo apenas
Não tem sonhos, só tem presságios
O seu homem, mares, naufrágios
Lindas sirenas, morenas

Mirem-se no exemplo
Daquelas mulheres de Atenas
Temem por seus maridos
Heróis e amantes de Atenas

As jovens viúvas marcadas
E as gestantes abandonadas
Não fazem cenas
Vestem-se de negro, se encolhem
Se conformam e se recolhem
Às suas novenas, serenas

Mirem-se no exemplo
Daquelas mulheres de Atenas
Secam por seus maridos
Orgulho e raça de Atenas

B.R.A.N., RIO TN. CPR. LMU 4211



40873

* SR / Q1

11 1953 18674

RECEBIDO POR: *Beu*

M MULHERES DE ATENAS

De.: Augusto Boal-Francisco Buarque de Hollanda
Grav.: Chico Buarque

MIREM-SE NO EXEMPLO DÂQUELAS MULHERES DE ATENAS
VIVEM PROS SEUS MARIDOS, ORGULHO E RAÇA DE ATENAS
QUANDO AMADAS, SE PERFUMAM
SE BANHAM COM LEITE, SE ARRUMAM
SUAS MELENAS
QUANDO FUSTICADAS, NÃO CHORAM
SE AJOELHAM, PEDEM, IMPLORAM
MAIS DURAS PENAS,
CADENAS

MIREM-SE NO EXEMPLO DÂQUELAS MULHERES DE ATENAS
GUARDAM-SE PROS MARIDOS, PODER E FORÇA DE ATENAS
QUANDO ELAS EMBARCAM, SOLDADOS
ELAS TECEM LONGOS BORDADOS
MIL QUARENTENAS
E QUANDO ELAS VOLTAM, SEDENTOS
QUEREM ARRANCAR, VIOLENTOS
CARICIAS PLENAS,
OBSCENAS

MIREM-SR NO EXEMPLO DÂQUELAS MULHERES DE ATENAS
DESPEM-SE PROS MARIDOS, BRAVOS GUERREIROS DE ATENAS
QUANDO ELAS SE ENTOEM DE VINHO
COSTUMAM BUSCAR CARINHO
DE OUTRAS FALENAS
MAS NO FIM DA NOITE, AOS PEDAÇOS
QUASE SEMPRE VOLTAM PROS BRAÇOS
DE SUAS PEQUENAS
HELENAS

MIREM-SE NO EXEMPLO DÂQUELAS MULHERES DE ATENAS
SERAM PROS SEUS MARIDOS OS NOVOS FILHOS DE ATENAS
ELAS NÃO TEM GOSTO OU VONTADE,
NEM DEFEITO, NEM QUALIDADE
TEM MEDO APENAS
NÃO TEM SONHOS, SÓ TEM PRESSÁGIOS
O SEU HOMEM, MARES, NAUFRÁGIOS,
LINDAS SIRENAS
MORENAS

MIREM-SE NO EXEMPLO DÂQUELAS MULHERES DE ATENAS
TENEM POR SEUS MARIDOS, HEROIS E AMANTES DE ATENAS
AS JOVENS VIUVAS MARCADAS
E AS GESTANTES ABANDONADAS
NÃO FAZEM CENAS
VESTEM-SE DE NEGRO, SE ENCOLHEM
SE CONFORMAM E SE RECOLHEM
ÀS SUAS NOVENAS
SERENAS

MIREM-SE NO EXEMPLO DÂQUELAS MULHERES DE ATENAS
SECAM POR SEUS MARIDOS, ORGULHO E RAÇA DE ATENAS.

Handwritten notes:
No copy
1953

RETADO

Handwritten notes:
Rocaita...
16.5.76

Aula 3, 4, 5, 6 e 7 – Teatro Grego e o Mito de Medeia

Os alunos terão contato com a peça teatral através da Tragédia *Medeia*, de Eurípides, 431 a.C., envolvendo-se com a linguagem teatral, a composição das personagens e dos cenários, além de poderem problematizar o mundo grego em seus aspectos mais importantes como a guerra, seu povo e seu espetáculo. No fim, poderão debater suas impressões num diálogo sobre o mundo grego e o papel das mulheres.

Atividade: No início, os alunos assistirão à apresentação do Projeto Drama sobre o Mito de Medeia, organizado por Pedro Henrique Müller e disponível no youtube. Depois, os alunos, divididos em grupos, terão a oportunidade de ler a peça teatral, com texto já adaptado pelo professor, discutindo o tema da identidade feminina.

Link:

<https://www.youtube.com/watch?v=v5TrPDiDU68>

Aula 8, 9,10, 11 e 12 – Teatro Brasileiro Contemporâneo e os Arquétipos Femininos de Medeia

Estudar os arquétipos de Medeia e das deusas gregas permite aos alunos uma viagem ao passado do teatro grego, estudando a identidade feminina, adentrando no mundo da representatividade contemporânea a partir da análise histórico-social do presente.

Atividade: Alunos divididos em grupo farão a leitura, interpretação, improvisação e encenação da Peça Teatral *Gota D'água* de Chico Buarque e *Medea Minha Jeje* de Rudinei Borges.

Aula 13, 14 e 15 – Assistir Encenações do Teatro do Oprimido

O estudo do Teatro do Oprimido, através da perspectiva educacional de Paulo Freire e teatral de Augusto Boal, permite a relação entre o presente e o passado de forma interativa e com o foco nas identidades femininas através da mitologia grega, incorporando as questões atuais.

Atividade: Com a utilização dos celulares, os alunos poderão assistir à vídeos, encenações e reportagens do Teatro do Oprimido através do youtube, fazendo suas anotações e debatendo suas dúvidas e inquietações com os demais alunos para depois relacionarem o conteúdo ao mundo da transformação social, política, cultural e histórica através do protagonismo de atores e espectadores.

Links:

[youtube.com/watch?v=zEUYz37PUTg](https://www.youtube.com/watch?v=zEUYz37PUTg) / O Teatro do Oprimido nas Escolas;

<https://www.youtube.com/watch?v=0ogPvW9MmwE> / Peça: Seja Forte - CTO - Centro do teatro do oprimido;

<https://www.youtube.com/watch?v=jZ1Zk2Py8G4> / METAXIS USP - Oficina de Teatro do Oprimido;

<https://www.youtube.com/watch?v=dgWZ3tgdJ9k> / E eu não sou uma mulher? - Teatro do Oprimido.

Aulas 16, 17, 18, 19 e 20 – Técnicas do Teatro do Oprimido

As técnicas do Teatro do Oprimido permitem a vivência teatral de atores e não-atores, principalmente aquelas que utilizam máscaras, pois podem ser interessantes para trabalhar também com o Teatro Grego, fazendo a ponte da Antiguidade Clássica ao Brasil Contemporâneo através da vivência teatral. Estas técnicas permitem que o aluno faça suas próprias conexões através do ensino e da aprendizagem. Também nos interessa a “técnica da imagem do arco-íris do desejo”, pois possibilita o trabalho com as questões sócio emocionais dos alunos.

Atividade: Os alunos poderão vivenciar as técnicas do Teatro do Oprimido, destacando aquelas referentes à utilização de máscaras como a “técnica dos rituais e as máscaras” e a “técnica da imagem do arco-íris do desejo” para trabalhar as relações entre opressores e oprimidos, relacionando as vivências das medeias de ontem e as medeias de hoje.

Aulas 21, 22, 23, 24 e 25 – Mito de Medeia e Teatro do Oprimido

A encenação do Teatro do Oprimido permite aos alunos assumirem o papel de sujeitos na produção do conhecimento histórico, promovendo a emergência da consciência histórica encenando vidas e transformando histórias através das Medeias de ontem, de hoje e de sempre.

Atividade: Na sala de aula, os alunos, com base no trabalho teórico e metodológico desenvolvido anteriormente, encenarão peças teatrais com base no Teatro do Oprimido e no Mito de Medeia, promovendo a integração do tempo e espaço histórico, numa relação entre a Antiguidade Clássica e o Mundo Contemporâneo.

AValiação

A avaliação será processual, contando frequência, participação, realização de atividades e encenação, em que os alunos poderão problematizar a cultura de violência e construir a cultura de paz com base na emergência da consciência histórica, sendo mediados pela crítica epistemológica e trabalhando o ensino de história como a integração dos conteúdos didáticos e as experiências de vida do professor e dos alunos como sujeitos de suas próprias histórias.

Considerações finais

Como colocar um ponto final numa dissertação que nunca acaba, pois está relacionada com a academia e a sala de aula, encenando vidas e transformando histórias? Como colocar um ponto final numa dissertação que aborda as temáticas da consciência histórica, mitologia grega, cultura de violência, cultura de paz, teatro grego, teatro do oprimido, Grécia Clássica e Brasil contemporâneo? Como colocar um ponto final numa dissertação que está diretamente relacionada à vivência e convivência entre professor e alunos através do contato permanente dos conteúdos didáticos com as histórias de vida?

Tentando responder a estes questionamentos, é que nossa dissertação, *EU E OS OUTROS ENCENANDO VIDAS E TRANSFORMANDO HISTÓRIAS ATRAVÉS DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA, MITO DE MEDEIA E TEATRO DO OPRIMIDO*, apresenta o potencial do Mito de Medeia e do Teatro do Oprimido enquanto instrumentos pedagógicos no ensino e na aprendizagem da disciplina de história, através da consciência histórica vivenciada por professor e alunos, numa relação entre o antigo e o moderno, entre o clássico e o contemporâneo.

Aqui, a problematização da cultura da violência e sua transformação em cultura de paz emergem a partir do trabalho com o Mito de Medeia e o Teatro do Oprimido, numa abordagem do papel da mulher na sociedade grega e brasileira de ontem e de hoje, debatendo: maternidade, ancestralidade, identidade, feminismo, abuso sexual, infanticídio, casamento, fidelidade, traição, religião, xenofobia, migração, sororidade, desigualdade, luta de classes, cidadania, escravidão, tráfico negreiro, racismo, prospecção do ouro, capitalismo, machismo, sistema prisional, sistema judiciário, marginalização, favelização, Grécia Clássica, Santa Inquisição e Brasil Contemporâneo. Luta-se pela construção de uma cultura de paz baseada no respeito aos seres humanos em plenitude e igualdade, levando em conta suas identidades e suas diferenças numa abordagem pedagógica plural.

Demonstrando o quão difícil é colocar um ponto final na nossa dissertação, nos deparamos no dia 11 de Julho de 2022, um mês e meio antes de defendermos o trabalho final, com o Primeiro Encontro de Formação Continuada da Escola Maria Geny, intitulado *Ciclo de Diálogo para Alinhamento Pedagógico – Professores em Formação: Sabres e Práticas*, através da qual vivenciamos um processo de ensino e aprendizagem com a Professora Patrícia Araújo Rocha sobre Metodologias Ativas: o Professor Mediador e o Aluno como Protagonista da Aprendizagem.

Se tivéssemos previsto que no momento final da escrita e defesa desta dissertação, ainda vivenciando a pandemia de covid-19, já estaríamos promovendo um debate acerca da transformação de nossa escola, afirmaríamos que seria, no mínimo, muito difícil. Por isso,

acreditamos que o ponto final colocado em nossa dissertação significará muito mais um ponto de partida para desafios que estão por vir no ensino de história protagonizado por professor e alunos.

Como principal tarefa da formação continuada em metodologias ativas na Escola Maria Geny, tivemos que pensar numa experiência pedagógica que levasse em conta a atuação de professor e alunos, destacando o protagonismo, projeto de vida e sala de aula invertida. A resposta não poderia ser outra do que vivenciar nossa dissertação *EU E OS OUTROS ENCENANDO VIDAS E TRANSFORMANDO HISTÓRIAS ATRAVÉS DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA, MITO DE MEDEIA E TEATRO DO OPRIMIDO*. Estamos juntos e por isso cada vez mais fortes!!!

Referências

- ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. A necessária presença do outro – Mas, qual outro? Reflexões acerca das relações entre história, memória e comemoração. In: CEBALLOS, Rodrigo; BEZERRA, Josineide da Silva (Orgs.). **História, Memória e Comemorações**. Campina Grande: EdUFGC, 2012.
- ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. Violar Memórias e Gestar a História: abordagem a uma problemática fecunda que torna a tarefa do historiador um parto difícil. In: _____. **História: a arte de inventar o passado**. Ensaios de teoria da história. Bauru, SP: Edusc, 2007.
- ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução, prefácio, introdução, comentário e apêndices de Eudoro de Sousa. Brasília: Editora da Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2003.
- BAKOGIANNI, Anastasia. O que há de tão ‘clássico’ na recepção dos clássicos? Teorias, metodologias e perspectivas futuras. **Codex – Revista de Estudos Clássicos**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, 2016, pp. 114-131.
- Barbosa, T. V. R., & Silva, M. de F. S. e. (2017). **Nuntius Antiquus: inaugurando a Recepção Clássica na América Latina**. *Nuntius Antiquus*, 13(1), 15–22.
- BENTO, Thiego Pereira. **Violência escolar e o ensino de História: possibilidades na construção de um espaço de alteridade**. Natal; 2021.
- BORNHEIM, Gerd A. **O sentido e a máscara**. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- BARTHES, Roland. O Mito Hoje. In: **Mitologias**. Bertrand Brasil. Rio de Janeiro, 2001.
- BOAL, Augusto. **A estética do oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- BOAL, Augusto. **O arco íris do desejo: o método Boal de teatro e terapia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.
- BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A., 1991.
- BOAL, Augusto. **200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- BUARQUE, Chico e PONTES, Paulo. **Gota D’água**. Círculo do Livro S.A. São Paulo, Brasil.
- CALADO, C. V. **Educação para a Paz: promovendo valores humanos na escola através da educação física e jogos cooperativos**. Santos/SP: Editora Projeto Cooperação Ltda, 2004.
- CANDA, C. N. PAULO FREIRE E AUGUSTO BOAL: **DIÁLOGOS ENTRE EDUCAÇÃO E TEATRO**. HOLOS, Ano 28, Vol 4. 188-198. 2012.
- CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e consciência histórica**. FGV Editora. Rio de Janeiro, 2011.

- CERRI, Luis Fernando. **Os jovens e a História: Brasil e América do Sul**. Editora UEPG. Ponta Grossa, 2018.
- CHAUÍ, Marilena. **Ética e violência. Teoria & Debate**, São Paulo, Fundação Perseu Abramo, n. 39, p 32-41, out/Nov/dex, 1998.
- CHAUÍ, Marilena. Ética, Política e Violência. In: Camacho, Thimoteo (org). **Ensaio sobre Violência**. Vitória: EDFES, 2003, PP. 39-59.
- DUSI, Miriam Lúcia Herrera Masotti. **A Construção da Cultura de Paz no Contexto da Instituição Escolar**. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.
- Ésquilo, Sófocles, Eurípides, Aristófanes (s.a.). **O melhor do teatro grego: Prometeu Acorrentado; Édipo rei; Medeia; As nuvens**. Edição comentada. Tradução e notas de Mário da Gama Kury. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2003.
- FERREIRA, Luísa de Nazaré. A fúria de Medeia. In: **HUMANITAS** – Vol. XLIX. Coimbra, 1997.
- FERREIRA, Marieta de Moraes. Testemunhos. In: **Dicionário de ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Atualidade Brasileira**. Tese de Concurso para a Cadeira de História e Educação - Escola de Belas Artes de Pernambuco, Recife, 1959.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GALTUNG, Johan. Peace and Structure. **Em Essays in Peace Research**. Copenhagen: C. Ejlertsen, 1976.
- HERDERSON, Joseph L. Os mitos antigos e o homem moderno. In: **O Homem e seus Símbolos**. JUNG, Carl G (Con. e Org.). Editora Nova Fronteira. Rio de Janeiro, 2008.
- GONDAR, Jô. **Cinco proposições sobre memória social**. In: GEIGER, Amir; DODEBEI, Vera; FARIAS, Francisco R. de; GONDAR, Jô (Orgs.). **Por que memória social?** Rio de Janeiro: Híbrida, 2016.
- HALL. Stuart. **A identidade cultural da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1987.
- Homofobia faz mais uma vítima jovem gay de 17 anos e assassinado na Paraíba**. Pheeno.com.br, 2014. Disponível em: <<https://pheeno.com.br/2014/09/homofobia-faz-mais-uma-vitima-jovem-gay-de-17-anos-e-assassinado-na-paraiba>>. Acesso em: 03/08/2020.

- JARES, Xésus R. **Educação para a Paz: sua teoria e sua prática**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Tradução Bernardo Leitão – 5ª ed. – Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.
- MACHADO, Cleyton. **Práticas teatrais no Ensino de História: Contribuições de Augusto Boal e Paulo Freire**. Florianópolis: 2017.
- Namorado de aluna derruba portão e faz ameaças em escola da Paraíba**. T5, 2019. Disponível em: <<https://www.portalt5.com.br/noticias/single/nid/video-namorado-de-aluna-derruba-portao-e-faz-ameacas-em-escola-da-paraiba>> Acesso em: 03/08/2020.
- NASCIMENTO, Rodrigo Mendonça do. **O Teatro do Oprimido como ferramenta para o ensino de História de Temas Sensíveis** / Rodrigo Mendonça do Nascimento. Recife: 2020.
- PASSÔ, GRACE. **Mata Teu Pai**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2017.
- PINTO, Zemaria. **Nós, Medeia**. Manaus: Editora Valer e Governo do Estado do Amazonas, 2003.
- PREZOTTO, Joseane; ARAÚJO, Orlando Luiz de; SILVA, Renato Cândido da. (Orgs.) **Recepção dos mitos gregos na dramaturgia brasileira: Volume I**. Catu: Bordô-Grená, 2021a.
- PREZOTTO, Joseane; ARAÚJO, Orlando Luiz de; SILVA, Renato Cândido da. (Orgs.) **Recepção dos mitos gregos na dramaturgia brasileira: Volume II**. Catu: Bordô-Grená, 2021b.
- ROSENFELD, Anatol. **O mito e o Herói no Moderno Teatro Brasileiro**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1982.
- RUDEK, Silvania. **Antiguidade clássica e mitologia: relações entre conhecimento escolar e produtos midiáticos na aprendizagem de estudantes do 6º ano do ensino fundamental**. Curitiba: 2020.
- RÜSEN, Jorn. **Que es la cultura histórica? Reflexiones sobre una nuevamanera de abordar la historia**. Traducción de F. Sánchez Costa e Ib Schumacher. Original em: Fussmann, K. Grutter, H. T., Russen, J. (Eds): HistorischeFaszination. Geschichskulturheute, 1994, PP. 3-26.
- RÜSEN, Jorn. **Razão Histórica – Teoria da História: Fundamentos da Ciência Histórica**. Editora Universidade de Brasília. Brasília, 2001.
- SAMOYAULT, Tiphaine. **A intertextualidade**. Tradução Sandra Nitrini. São Paulo: Hucitec, 2008.
- SANTOS, Rudinei Borges dos. Medea Mina Jeje. In: **Dramaturgia Negra**. Fundação Nacional de Artes. 2018.

- SILVA, Aline Melo da. **Os arquétipos femininos da mitologia grega e romana na dramaturgia**. João Pessoa, 2021.
- SILVA, Clécio Francisco de Albuquerque. **Cultura Popular e Classe Social em Edward Thompson**. João Pessoa, 2007.
- SILVA, Clécio Francisco de Albuquerque. **Festa de São João à brasileira – elo de um povo nordestino, paraibano e bayeuxense**. João Pessoa, 2013.
- SILVA, Marcos Antônio & FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. In: **Revista Brasileira de História**, v. 31, n.º 60, p. 13-33. São Paulo, 2010.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (Orgs.). **Identidade e Diferença**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.
- TAVARES DOS SANTOS, José Vicente (org.). **Violências em tempo de Globalização**. São Paulo: Hucitec, 1999.
- SOUZA NETO, José Maria Gomes de (org). **Antigas leituras: olhares do presente ao passado**. Rio de Janeiro: Editora Antografia Edição e Comunicação LTDA, 2016.
- SOUZA NETO, José Maria Gomes. O teatro ateniense na formação do historiador. In: **Boletim Historiar**, n. 04, jul/ago. 2014, p. 3-19 | <http://seer.ufs.br/index.php/historiar>.
- TABOSA, Flora Queiroga & SEABRA, Halisson Cardoso. **História e Turismo unidos pela Educação Patrimonial**. Análise do projeto O Futuro visita o Passado. In: Caderno Temático de Educação Patrimonial-78-84.
- TELES. Letícia Helén & GONÇALVES, Regina Célia. **Pare, olhe, escute, aqui tem gente...** In: Caderno Temático_06_ Educação Patrimonial prática e diálogos interdisciplinares. pp. 54-69. João Pessoa, 2017.
- TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América: a questão do outro**. 3ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- TOLANTINO, Átila. Educação Patrimonial e Construção de Identidades. In: **Revista CPC USP**. dossiê educação patrimonial número 27. P. 133-148, jan./jul. São Paulo, 2019.
- Tolantino. Átila. **O que não é educação patrimonial_ cinco falácias sobre seu conceito e sua prática**. In: Caderno_temático 05 - Educação_patrimonial. pp. 38-48. João Pessoa, 2016.
- Universitária reage a assalto e é morta perto de faculdade em João Pessoa**. G1.globo.com. Disponível em: <https://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2017/02/mulher-e-morta- tiros-proximo-de-faculdade-no-centro-de-joao-pessoa.html>. Acesso em: 03/08/2020.
- VEYNE, Paul. Entre a cultura e a crença numa verdade, é preciso escolher. In: **Acreditavam os gregos em seus mitos?** Editora Brasiliense. São Paulo, 1984.

YAMASAKI, Alice Akemi. **Violências no contexto escolar: um olhar freiriano**. São Paulo, SP: s.n.,2007.